

FRÄULEIN DIAS DA SILVA MOURA

**O PERCURSO GERATIVO DA
SIGNIFICAÇÃO**

**A SEMIÓTICA COMO ESTRATÉGIA PARA LEITURA
EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO**

**NAZARÉ DA MATA - PE
2016**

FRÄULEIN DIAS DA SILVA MOURA

**O PERCURSO GERATIVO DA
SIGNIFICAÇÃO**

**A SEMIÓTICA COMO ESTRATÉGIA PARA LEITURA
EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO**

Dissertação elaborada por Fräulein Dias da Silva Moura e apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras, da Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Mata Norte.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Maria Firmo

**NAZARÉ DA MATA – PE
DEZEMBRO/2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Campus Mata Norte CMN/UPE
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

M929p

Moura, Fraulein Dias da Silva.

O percurso gerativo da significação: a semiótica como estratégia para leitura em aulas de língua portuguesa no 9º ano / Fraulein Dias da Silva Moura. – Nazaré da Mata: O autor, 2016.

125 f.: il.

Orientador: Lúcia Maria Firmo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte. Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, 2016.

1. Leitura. 2. Semiótica. 3. Percurso gerativo da significação. 4. Estudo do texto. I. Firmo, Lúcia Maria (Orientador). II. Título.

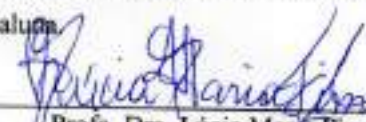
CDD 23.ed. – 401.41
Ana Cristina Vieira, CRB4-1736



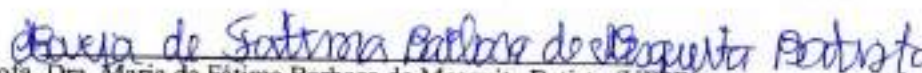
PROFLETRAS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO

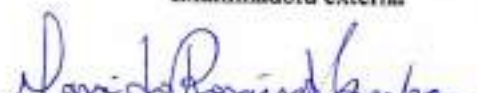
Ao sétimo dia do mês de novembro de dois mil e dezesseis, às quinze horas, no auditório da Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte, na presença da Banca Examinadora presidida pelo Profa. Dra. Lúcia Maria Firmo (UPE) – orientadora - e composta pelos examinadores Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista (UFPB) e Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa (UPE), a aluna Fraulein Dias da Silva Moura defendeu a dissertação intitulada **“O Percurso Gerativo da Significação: A Semiótica como Estratégia para a Leitura e Estudo de textos em Aulas de Língua Portuguesa.”**, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras deste Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UPE. Concluídas as arguições, procedeu-se ao julgamento do trabalho, concluindo a Banca Examinadora por sua aprovação. Tendo sido o resultado informado a aluna, e nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca Examinadora e pela aluna.



Prof. Dra. Lúcia Maria Firmo (UPE)
Orientadora



Prof. Dra. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista (UFPB)
Examinadora externa



Prof. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa (UPE)
Examinador interno



Fraulein Dias da Silva Moura
Aluna

A Renan e Clarice, meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado marido Rafael Aprigio Barboza de Moura pela parceria.

Aos meus amados filhos Renan e Clarice, pela paciência e perdão concedido aos momentos de ausência em que os deixei para me dedicar a este trabalho.

A minha orientadora Professora Dra Lúcia Firmo, por seu apoio, amizade, dedicação, companheirismo e por sua competência nas correções sem as quais este trabalho seria impossível.

Aos estudantes dos nonos anos A e B da Escola Professor Agamenon Magalhães, por terem contribuído despretensiosamente para este trabalho.

À Gestão da Escola Professor Agamenon Magalhães (São Lourenço da Mata – PE), na pessoa da Professora Sidalva Firmino Tavares, como também ao Corpo Docente dessa Escola, por todo apoio e disponibilidade.

Aos Professores do Mestrado que contribuíram para minha formação, especialmente as professoras Maria do Rosário e Cristina Botelho, coordenadoras do PROFLETRAS.

Ao senhor Breno de Vasconcelos Tavares Dantas, Secretário do PROFLETRAS, pelo tratamento carinhoso dispensado a nossa turma.

Aos meus nobres colegas de mestrado Cristino, Minéias, Manuela, Maria, Patrícia, Izabel, Adriana, Eliane, Marinalva, Antônio, Viviane, Gisleyne e Moacyr, pelas gentilezas e companheirismo.

A todos os amigos e familiares que me deram força e acreditaram em mim nos momentos em que eu mesma perdia a fé.

A Capes pelo patrocínio

*Se as portas da percepção estivessem abertas, tudo apareceria para o homem tal como é:
infinito.¹*

William Blake, The Marriage of Heaven and Hell

¹ *If the doors of perception were cleansed everything would appear to man as it is, infinite.*

RESUMO

O presente trabalho trata do relato da experiência do uso da Semiótica, mais especificamente do percurso gerativo da significação desenvolvido por Greimas (1975), como estratégia teórico-metodológica para o desenvolvimento da competência leitora em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de São Lourenço da Mata - PE. Antes do relato em si, porém, referenciamos teóricos que desenvolveram os estudos sobre o signo desde a antiguidade até a própria constituição da Semiótica como ciência que é em meados do século passado. Especificamos nossa teoria na semiótica greimasiana, uma vez que ela nos oferece um caminho de busca pelos sentidos do texto que pode ser aplicado em qualquer gênero textual sem prejuízo a interpretação do leitor/interlocutor. A aplicabilidade da teoria em aulas de língua portuguesa se deu paralelamente aos conteúdos que os estudantes deveriam tratar de acordo com a Matriz Curricular, à aplicação das oficinas de texto da Olimpíada de Língua Portuguesa, à aplicação de quarto simulados da prova do SAEPE, à leitura do Romance Capitães de Areia e à participação em quatro feiras científicas, quando os estudantes puderam demonstrar o quanto tinham aprendido. Observamos que não houve dificuldades para os estudantes se habituarem a essa nova prática, tanto que os resultados em suas avaliações melhoraram consideravelmente e sua consciência textual foi despertada. Nossos resultados apontam o percurso gerativo da significação como método de despertar nos estudantes uma percepção ampla sobre os sentidos dos textos aperfeiçoando-os como leitores e, conseqüentemente, também como produtores de textos.

PALAVRAS CHAVE: Leitura, Semiótica, percurso gerativo da significação, estudo de texto.

RESUMEN

Este trabajo se ocupa de la cuenta de la experiencia del uso de la semiótica, más específicamente la ruta generativa del significación desarrollado por Greimas (1975), como una estrategia teórica y metodológica para el desarrollo de la lectura de los estudiantes de competencia en el noveno grado de la escuela primaria en una escuela pública en São Lourenço da Mata - PE. Antes de que el propio informe, sin embargo, hacemos referencia teóricos que desarrollaron los estudios sobre la señal desde la antigüedad hasta la constitución de la semiótica como una ciencia que está en la mitad del siglo pasado. Especificamos en nuestra teoría semiótica greimasiana, ya que nos da una ruta de búsqueda por medio de texto que se puede aplicar a cualquier género, sin perjuicio de la interpretación del lector / oyente. La aplicabilidad de la teoría en clases de portugués se llevó a cabo junto con el contenido que los estudiantes deben ser tratados de acuerdo a la Matriz Curricular, la aplicación de los talleres de texto de Lengua Portuguesa Olimpíada, la aplicación del trimestre simulada de la prueba SAEPE, la lectura el romance arena Capitanes y participación en cuatro ferias de ciencia, cuando los estudiantes fueron capaces de demostrar lo mucho que habían aprendido. Hemos observado que no hubo dificultades para los estudiantes se acostumbren a esta nueva práctica, por lo que los resultados de sus evaluaciones mejoraron considerablemente y su conciencia textual fue despertado. Nuestros resultados apuntan al curso generativa del significado como método de despertar en los estudiantes un amplio conocimiento de los significados de los textos a perfeccionar como lectores y por lo tanto también como productores de textos.

PALABRAS CLAVE: Lectura, la semiótica, ruta generativa de significación, estudio de texto.

LISTA DE ABREVIATURAS

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

ESPAM – Escola Professor Agamenon Magalhães

MostrESPAM – Mostra de conhecimentos da Escola Professor Agamenon Magalhães

TCF – Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental

BCC-PE – Base Curricular Comum de Pernambuco

EXPOCETI – Exposição de ciência, engenharia, tecnologia e inovação

FENECIT – Feira Nordestina de ciências e tecnologia

MOCITECZN – Mostra de ciência e tecnologia da zona norte de Natal – RN

MOCINN – Movimento Científico Norte Nordeste

MOCICA – Mostra Científica do Cariri – Juazeiro do Norte - CE

SEMETRO – Seminário de Educação da Gerência Regional Metropolitana Sul

SEDUC – Secretaria de Educação

GRE – Gerência Regional de Educação

OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa

MCTEA – Mostra de Ciência e Tecnologia da Escola Açaí – Abaetetuba - PA

INFOMATRIX – Concurso brasileiro de projetos científico e tecnológico Infomatrix Brasil - organização da Sociedade Latino Americana de Ciência e Tecnologia-SOLACYT - Lages, SC

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	
2.1	A semiótica e o percurso gerativo da significação.....	
2.2	Greimas e o percurso gerativo da significação.....	21 27
2.2.1	O nível fundamental.....	30 37
2.2.2	O nível narrativo	42 45
2.2.3	O nível discursivo.....	45
2.3	O ensino da leitura.....	
3	RELATO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICA	
3.1	Contexto escolar.....	46
3.2	Diagnose	46
3.3	Oficinas	47
3.4	Leitura semiótica de romance	58
3.5	Pedagogia de projetos	59
4	CONCLUSÃO.....	66
5	BIBLIOGRAFIA.....	68
6	ANEXOS.....	71

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano docente, deparamo-nos com muitos desafios especialmente no que compete às aulas de Língua Portuguesa. Além de todas as dificuldades estruturais, financeiras e até políticas, temos o estudante inserido numa formatação pedagógica de escola na qual, de acordo com Geraldi (2014, p. 90), “não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras. ”

Essa simulação de leituras acaba por se desdobrar em um fracasso no ensino da leitura. O número de brasileiros que sentem muita dificuldade em entender um texto escrito é significativo. Tanto é que, de acordo com pesquisa publicada neste ano de 2016, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)², apenas 8% da população brasileira com idades entre 15 e 64 anos pode ser considerada proficiente em leitura e escrita, ou seja, 92% dessa população brasileira não é capaz de entender o que lê. Esse dado significa que o ensino da leitura continua sendo um dos grandes desafios para nossa sociedade, revelando o iletrismo como motivo para unirmos forças em todas as esferas profissionais, almejando um progresso que, sem a melhoria dos índices do INAF, está cada vez mais distante.

Ainda segundo o INAF, “a escolaridade revela-se como um dos principais fatores explicativos da condição de alfabetismo” O estudo concluiu que 34% dos estudantes de Ensino Fundamental “ainda podem ser classificados na condição de analfabetismo funcional”, enquanto apenas 7% deles podem ser considerados proficientes.

Trata-se de um quadro, no mínimo, desafiador para os professores de Língua Portuguesa que tem o ensino da leitura e da escrita como eixos básicos do seu trabalho cotidiano. Logo, entender o que, efetivamente, é leitura e se compreensão textual pode ser ensinada na escola são pré-requisitos para constataremos o motivo desse insucesso no ensino

² O **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)** é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. Disponível em http://www.ipm.org.br/PT_br/programas/inaf/Paginas/default.aspx

de língua materna. Se o ensino não funciona a contento, resta-nos buscar alternativas metodológicas para que as aulas de Língua Portuguesa passem a atender às demandas necessárias.

Para que o aluno adquira essa competência de compreender diversos textos, é preciso desenvolver primeiramente a leitura, habilidade cuja importância é apontada, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como um dos principais objetivos do ensino da Língua Portuguesa:

compreender os textos orais e escritos com os quais [os alunos] se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz. (BRASIL, 1998, p. 33)

Entendemos, então, que há uma necessidade de que o ensino de Língua Portuguesa se torne cada vez mais uma formação de habilidades específicas que instrumentalize o estudante, tornando-o capaz de ler, compreender e produzir textos, ou seja, habilitá-lo para as diversas interpretações possíveis daquilo que ele lê, presume e busca se fazer entender. Os PCN insistem ainda nesse direcionamento, explicando que

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998, p. 41)

A compreensão de textos exige do leitor a ativação de uma série complexa de conhecimentos que, quando correlacionados, geram sentido. No entanto, essa ativação não é absorvida de modo intuitivo, mas apreendida e exercitada. Segundo Cavalcante (2014, p. 21), “vários tipos de conhecimento são ativados para auxiliar na compreensão e na produção de sentido”, ou seja, ao ler um texto, o sujeito não utiliza apenas um conhecimento, tendo em vista que todos os conhecimentos estão presentes na realidade desse sujeito que necessita compreender e dar sentido às informações recebidas. Além disso, leitura ainda implica a necessidade de o leitor ter um conhecimento prévio mínimo dos elementos linguísticos, interacionais e enciclopédicos necessários para que haja compreensão. É o que Kleiman

(2002, p. 13) chama de “processo interativo”, cuja existência é indispensável para que a compreensão textual ocorra.

Ler um texto é um processo cognitivo complexo e social. Não é à toa que estudiosos de várias ciências tenham se questionado sobre as relações atribuídas de maior importância do escritor, do texto ou do leitor para o processo de compreensão, especificamente sobre como ocorre o processo da leitura na mente humana e de que forma essa leitura pode ser potencializada.

Ainda encontramos a escola em processo de aceitação do letramento. Leitura ainda permanece sendo para muitos apenas a decodificação das palavras escritas. Tal concepção tem sido responsável pelo insucesso no ensino dessa habilidade. Logo, é preciso refletir sobre o que é realmente leitura.

Ler implica compreender. Trata-se de um ato assimilado socialmente. A apropriação primeira da linguagem pela criança já é por si mesma social, não sendo, portanto, nem prática unilateral nem estática, uma vez que

a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. (KLEIMAN, 2000, p. 10).

Na Escola Professor Agamenon Magalhães, onde aconteceu a pesquisa, percebia-se uma preocupação geral com o baixo rendimento dos estudantes, nos conteúdos de Língua Portuguesa, fato associado com a dificuldade de compreender textos. Esse problema é tão evidente que a escola teve o seguinte resultado na disciplina de Língua Portuguesa para o 9º ano, na Prova do SAEPE³ em 2015:

³ O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE foi criado em 2000 com o objetivo de fomentar mudanças na educação oferecida pelo Estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade. – disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-saepe/>



Figura 1. Boletim do SAEPE⁴

Podemos verificar que a quantidade de estudantes que atingiu o desempenho desejável em 2015 foi somente de 16,8%, enquanto 19,5% ainda estão no nível elementar I. E, em 2013, a escola detinha 22,3% de seus estudantes de Ensino Fundamental no nível desejável em Língua Portuguesa, enquanto em 2015 essa porcentagem passou para os 16,8% - o que implica numa diminuição de 5,5%. Ou seja, mais da metade do número de estudantes da escola, depois de nove anos do Ensino Fundamental, não é capaz de ativar o entendimento básico de leitura, ou seja, eles têm dificuldade em localizar informações, como também, de identificar a ideia principal ou os objetivos de um texto. Os níveis de proficiência apresentam o conhecimento e/ou habilidade de competência leitora que o estudante demonstra ao responder, de forma satisfatória, às questões.

Essas habilidades estão distribuídas na prova do SAEPE em seis tópicos, subdivididos em 20 descritores da Matriz de Referência de acordo com a tabela a seguir:

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA ⁵ - SAEPE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
TÓPICO I. PRÁTICAS DE LEITURA	
D6	Localizar informação explícita em um texto.
D7	Inferir informação em um texto.

⁴ Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>

⁵ Disponível em <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/SAEPE-2015-MATRIZ-LP-9EF-C01.pdf>

D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
TÓPICO II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
TÓPICO III - RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
TÓPICO IV - COESÃO E COERÊNCIA	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
TÓPICO V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D22	Identificar efeitos de humor no texto.
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
TÓPICO VI - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

Podemos perceber que as habilidades estabelecidas para cada nível, no decorrer de toda a tabela, estão associadas às competências de leitura e compreensão de textos. Tal ocorrência torna ainda mais necessária uma mudança metodológica no processo de ensino de

língua, uma vez que os níveis de proficiência atingidos individualmente pelo estudante ao realizar a prova indicam sua competência leitora.

Ainda no boletim da Prova do SAEPE, há dados percentuais que comparam o resultado da escola com a média das outras escolas similares, nos níveis municipal, estadual e federal. Um dado em particular chama a atenção: enquanto 16,8% dos participantes da Escola Agamenon Magalhães atingiram o padrão de desempenho desejável, 22,4% estão na mesma situação, em nível estadual, ocorrência que nos deixa muito distantes da média.

Diante da exposição desses dados, notamos a relevância de uma inovação no processo de ensino e aprendizagem da leitura, pontuando, ainda, que o tópico I da Prova do SAEPE chamou nossa atenção em virtude de apontar, nos procedimentos de leitura, descritores voltados à localização, identificação, distinção e interpretação de informações atribuídas ao texto, bem como às inferências tão necessárias, quando coordenamos os conhecimentos linguísticos aos conhecimentos prévios para encontrar os sentidos dos textos a nossa volta.

Tivemos, então, o conhecimento da ciência semiótica em um curso de especialização, quando o percurso gerativo da significação nos foi apresentado. Inicialmente, as estratégias de leitura oferecidas nos pareceram, de certa forma, complexas demais para explicar a estudantes de ensino fundamental. Contudo, a teoria se mostrou reveladora.

A ciência semiótica oferece uma nova perspectiva para a concepção de leitura, reconhecendo que essa atividade é essencialmente uma semiose, ou seja, a correlação entre um conteúdo e uma expressão. Leitura, para a semiótica, é uma *performance* que pressupõe a relação leitor/autor através do texto.

Ser uma *performance* implica que a leitura é uma semiose, ou seja,

uma atividade primordial cujo resultado é correlacionar um conteúdo a uma expressão dada e transformar uma cadeia de expressão em uma sintagmática de signos. Vê-se imediatamente que tal performance pressupõe uma competência do leitor, comparável, ainda que não necessariamente idêntica, à do produtor do texto. (GREIMAS e COURTÈS, 1979: p.251)

Sendo assim, entender um texto vai muito além de apenas fazer exercícios de interpretação e análise. Compreender um texto semioticamente é seguir um roteiro de busca por sentidos estabelecidos nesse texto ou o que se apreende através dele. É um processo heterogêneo, mas que pode ser ensinado especificamente, embora não somente, em aulas de língua portuguesa. E se tornará mais proveitoso através de uma abordagem semiótica, tendo

em vista que o estudo dos signos pode estender e alongar a percepção do estudante sobre o mundo e a vida.

Os estruturalistas têm dado sua contribuição para que esse processo seja viável, desde a identificação do signo linguístico e suas especificidades por Ferdinand Saussure, passando pela Semiótica de Charles Sanders Peirce com as *categorias universais do signo* e Louis Hjelmslev com *a Teoria Glossemática*, chegando a Greimas, que apresenta, no seu *percurso gerativo da significação*, uma estratégia metodológica para a assimilação de sentidos através de uma diretriz.

Quando aplicada nas aulas de língua portuguesa em uma turma de 9º ano, percebemos que, em poucas aulas, os estudantes já haviam absorvido os conceitos básicos e discutiam entre si sobre a análise do discurso presente em textos de diversos gêneros. Não se tratou de memorização de nomeclaturas, mas de apreensão de conceitos semióticos que encaminham a trajetória em busca do sentido. Pudemos observar que a capacidade de o percurso gerativo da significação ser aplicado em qualquer gênero textual trata-se da grande vantagem da teoria semiótica.

Utilizando a semiótica greimasiana como recurso metodológico nas aulas de leitura, podemos proporcionar uma ferramenta importante de trabalho para os professores que lidam com a inquietude da limitação de metodologias ligadas ao trabalho próprio com o processo de leitura. Além disso, podemos dispor aos estudantes a possibilidade de eles usarem seus conhecimentos prévios, associados ao percurso gerativo da significação, a fim de construírem os sentidos dos textos, como também a oportunidade de eles utilizarem essa mesma estratégia na produção de textos diversos.

Uma vez que obtivemos sucesso, esperamos que semiótica greimasiana na sala de aula possa propor a estudantes e professores a oportunidade de aprender e ensinar a ler textos de forma ordenada e consciente.

Espera-se, então, que um direcionamento teórico metodológico baseado na Semiótica em aulas de Língua Portuguesa possa contribuir para a melhoria desses resultados, uma vez que, ao entender os signos a sua volta, os estudantes possam despertar a consciência de sua própria existência social, comunicando-se com clareza, e compreendendo com eficácia as mensagens a sua volta, em quaisquer circunstâncias.

Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo geral contribuir com o desenvolvimento da competência leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de acordo com a matriz de referência da Prova do SAEPE, através da aplicação do percurso gerativo da significação em crônicas.

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e sua Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul (que atende o município onde a Escola Professor Agamenon Magalhães se encontra) elaboram e acompanham os resultados de quatro simulados da Prova do SAEPE para serem aplicadas nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental bimestralmente – estes entre outros serviram de base de análise de dados para a pesquisa.

Como objetivos específicos, pretendíamos verificar de que forma a matriz de referência da Prova do SAEPE determina, através de suas questões baseadas em texto diversos, em que níveis de competência leitora os estudantes estão (desejável, básico, elementar II ou elementar I).

Um outro objetivo específico de nosso trabalho foi realizar um estudo dos apontamentos teóricos da semiótica greimasiana, verificando de que forma o percurso gerativo da significação pode servir de aporte metodológico no ensino de leitura. Neste caso, optamos por um aporte inicialmente histórico para nos situar na proposta teórica da ciência Semiótica, a fim de fazermos o encaminhamento do andamento dos estudos greimasianos.

Esperávamos também aplicar uma oficina utilizando o percurso gerativo da significação para desenvolver a competência de leitura de crônicas. A oficina especificamente foi distribuída em várias aulas, no decorrer de toda a segunda unidade bimestral, atendendo ao trabalho de textos variados, inclusive, o romance *Capitães da Areia* de Jorge Amado, vivências que descreveremos com mais detalhes no relato de experiências.

O último objetivo foi analisar os resultados obtidos através de uma oficina de leitura na qual o percurso gerativo da significação seja aporte metodológico para o ensino da leitura de crônicas. Mas optamos por analisar os resultados, através dos simulados e da forma como as turmas envolvidas corresponderam aos estímulos gerados pelo trabalho com análise semiótica de textos.

Antes de nossa pesquisa começar, tínhamos duas questões básicas de investigação que no decorrer da pesquisa acabaram por se multiplicar e surgir com progressão geométrica. Questionávamos, primeiramente, sobre a forma como os descritores de procedimentos de leitura da Prova do SAEPE especificam o nível de proficiência, na competência leitora dos estudantes de 9º ano. O alcance desse questionamento nos indicou que a análise das questões da própria Avaliação da Prova do SAEPE e das questões dos simulados atenderia a esse questionamento. Então, buscamos verificar com maior atenção os descritores do tópico I, Práticas de leitura, porque, evidentemente, apontavam de forma mais direcionada os elementos de formação da competência leitora dos estudantes.

Nosso segundo questionamento residuiu na maneira como o percurso gerativo da significação pode contribuir para o desenvolvimento e melhoria da competência leitora dos alunos, pois muitos consideram a semiótica greimasiana muito complexa para estudantes do Ensino Fundamental. Para nós, a semiótica foi reveladora e, seguindo a excitação desta constatação, criamos uma tabela que associa o percurso gerativo da significação com os descritores da Prova do SAEPE numa análise textual, em busca de fazer a leitura dos estudantes se tornar um caminho em busca dos sentidos do texto.

Em busca de aprofundamento teórico, pesquisamos a história dos estudos do signo, bem como a delimitação da Semiótica como ciência a partir das lacunas na Linguística identificadas por Ferdinand Saussure. Investigamos as diversas formas como o signo foi considerado no decorrer da história e entendemos a importância dos estudos greimasianos, cujas influências confluíram de estudiosos como Hjelmslev e Propp.

A seguir nos aprofundamos no percurso gerativo da significação e os elementos semióticos que o compõem, suas implicaturas na compreensão do texto e nas estratégias discursivas para manutenção das informações que tercem esse mesmo texto.

Logo, associamos o percurso gerativo com as expectativas do desenvolvimento da competência leitora avaliadas pela prova do SAEPE com descritores específicos.

Elaboramos Oficinas de textos, nas quais a compreensão e interpretação textuais eram orientadas a partir do percurso gerativo da significação. Paralelamente, conduzimos, com a mesma metodologia, a leitura do Romance *Capitães da areia* – o que possibilitou os primeiros passos para a criação de uma mostra de conhecimentos em língua portuguesa dentro da escola.

Os trabalhos apresentados nessa Mostra conquistaram credenciais para participar de outras feiras sendo premiados e se tornando motivo para aumento de autoestima de todos os envolvidos.

Sem dúvidas, a semiótica demonstrou ser um recurso metodológico significativo para o desenvolvimento da competência leitora desses estudantes.

2.1 SEMIÓTICA E O PERCURSO GERATIVO DA SIGNIFICAÇÃO

A contribuição da Semiótica para o ensino da Língua Portuguesa dá-se através do entendimento de esta ciência tratar de todas as linguagens e de estar presente em nossas interações cotidianas e, ousamos dizer, tal ciência encontra-se, numa dimensão maior, no mundo. Como defende Santaella (2012, p. 14),

o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços e cores...[...] Somos uma espécie animal tão complexa quanto complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem.

Assim, sabemos que temos muito material para trabalhar, sob uma perspectiva semiótica nas aulas em que o texto é o foco da obtenção de informações sobre o mundo e a vida. Então, ao compreendermos as relações dos signos na nossa comunicação, um leque de oportunidades de percepções nos é apresentado. Quando comenta a importância dos estudos de Peirce, Santaella (1983, p. 57) diz que

essa assimilação passa a funcionar para nós como uma espécie de visor ou lente de aumento que nos permite perceber uma multiplicidade de pontos e distinguir sutis

diferenciações nas linguagens concretas pelas quais estamos perpassados e com as quais convivemos.

A semiótica foi reconhecida como ciência na década de 1960, contudo, os estudos sobre o signo que são seus precursores remetem a Platão, na Grécia Antiga. O modelo platônico distingue o signo em três componentes: o nome (*onoma*), a ideia (*eidos*) e a coisa (*prágma*) à qual o signo se refere e faz uma investigação se a relação entre esses elementos é natural ou se depende de convenções sociais.

Aristóteles, por sua vez, definiu o signo (*symbolon*) como uma relação de implicação, em que uma premissa que conduz a uma conclusão. Entre 300 a.C e 200 d.C, os estóicos atribuíram três elementos básicos constituintes do signo à seguinte nomenclatura: *semaínon*, o significante; *semainómenon* ou *lékton*, o significado e *tygchánon*, o objeto referido.

São Tomás de Aquino, na Idade Média, estudou o signo no âmbito da lógica, retomando os escritos aristotélicos e a noção tríade do signo. Para ele, o signo oral tornava-se significativo através do espírito do falante, ou seja, o *conceptus*. Em virtude da postura antropocêntrica causada pelo Renascimento, a representação do mundo submete-se à razão humana. É dessa maneira que se passa a entender que

o signo deixa de ser parte do objeto para tornar-se seu representante. É a retomada da concepção da Antiguidade Clássica, segundo a qual o signo é sempre signo de alguma coisa. (BATISTA, 2003, p. 2)

No século (d. C.), o filósofo e teólogo Santo Agostinho definiu o signo preponderantemente a partir de um aspecto metonímico que suas funções exercem. De acordo com seus estudos, as palavras são apenas parte daquilo que querem expressar, elas representam duas dimensões, uma interior (correspondente às ideias inatas impressas sobre a alma) e outra exterior (correspondente ao mundo sensível).

Em seu tratado sobre a doutrina cristã, *De Doctrina Christiana*, Agostinho confirma e sistematiza as ideias anteriores sobre os signos, ao desenvolver uma espécie de doutrina a respeito de como devem ser estudadas as Sagradas Escrituras. Segundo o tratado, os dois princípios fundamentais para o estudo da Bíblia são, primeiro, encontrar as coisas a serem entendidas e, depois, explicá-las. (KIRCHOF, 2011, p. 7)

Ou seja, o teólogo nos prepara para a interpretação alegórica da bíblia, uma vez que para ele a bíblia é um conjunto de sinais enviados por Deus.

O sinal é, portanto, toda coisa que, além da impressão que produz em nossos sentidos, faz com que nos venha ao pensamento outra ideia distinta. Assim, por exemplo, quando vemos uma pegada, pensamos que foi impressa por animal. Ao ver fumaça, percebemos que embaixo deve haver fogo. (AGOSTINHO, 2002, p. 85)

Na semiótica agostiniana, as “coisas” são classificadas como aquelas que devem ser “fruídas”, as que devem ser “utilizadas” e as que devem ser “fruídas e utilizadas.” E as coisas nos são dadas através dos signos que são classificados em duas categorias: signos naturais, que são aqueles cuja relação com as coisas não foi premeditada, e os signos convencionais, que foram criados pelos homens. Sendo assim, a relação entre signos e coisas é, para Agostinho, o cerne da compreensão das mensagens divinas ao homem. Para que tal compreensão ocorra, outra relação deve ser estabelecida:

se o signo é significado de algo, faz-se necessário conhecer primeiramente a própria coisa para saber o que ele está substituindo. Ou seja, um signo só faz sentido para alguém que já conhece seu objeto de referência, na medida em que recorda as imagens das coisas estampadas na memória. (KIRCHOF, 2011, p. 8)

Entre os racionalistas da Abadia de Port-Royal, encontra-se René Descartes que priorizou o intelecto sobre a experiência e fez ressurgir o modelo diádico do signo. Segundo seus estudos, o signo possui o significante, coisa que representa, e o significado, coisa representada. De acordo com Nöth (1995, p. 41),

a contribuição revolucionária da semiótica de Port-Royal está na descrição do significante como imaterial, como ideia de uma tal coisa. Nesse caso, o signo verbal – o significante – não seria a expressão acústica da palavra pronunciada, mas a representação ou o modelo mental daquele som e daquela articulação no momento da recepção. Como esse significante mental “excita” um significado que é igualmente mental, o processo semiótico fica completamente confinado à mente, desde a recepção até a compreensão final do signo.

O empirista britânico John Locke foi considerado um semioticista importante para sua época, pois distinguiu ideias e palavras como sendo as duas classes de signos. Para ele, o primeiro desafio com que os semioticistas deveriam se defrontar era a tarefa de

reunir signos exteriores como palavras e gestos e os meios interiores de conhecimento tais como imagens e ideias sob a perspectiva comum proporcionada pela noção de signo. (DEELY, 1990, p. 131)

Esse filósofo entendia que sua obra careceria de reexame dentro da perspectiva de uma doutrina dos signos que ele mesmo denominou de Semiótica, no capítulo XX, da edição original do seu *Ensaio*, obra que influenciou de forma decisiva e serviu de base para a filosofia e o trabalho do americano Charles Sanders Peirce, a partir de 1867, que retomou a configuração do signo platônico com sua visão pansemiótica do universo.

No entender de Peirce, as ideias, o homem e o mundo possuem dimensão semiótica, ou seja, são signos e compreendem signos. Seus estudos levaram ao que ele chamou de *Categorias Universais do Signo* que são a *Primeiridade*, que corresponde ao acaso, ou o fenômeno no seu estado puro que se apresenta à *consciência* de um momento no presente, a *Secundidade*, corresponde à *ação e reação*, é o conflito da consciência com o fenômeno na experiência humana, buscando entendê-lo. Por último, a *Terceiridade* que é a interpretação e *generalização* dos fenômenos, quando a compreensão é a tradução de um pensamento em outro.

A obra de Peirce é, segundo Deely (1990, p. 138), “considerada como a maior realização da filosofia americana”, uma vez que, segundo a ótica tão abrangente de suas contribuições à Semiótica, quando consideramos uma determinada obra de um ponto de vista semiótico,

nos arriscamos a nos perder em enigmas talvez de grande interesse, mas sem validade enquanto modos de entender a semiose peculiar à humanidade, na medida em que ela amplia e se liga novamente com a semiose que estabelece a conexão entre os seres humanos, a natureza e os demais seres vivos. (DEELY, 1990, p. 138)

Outro expoente no desenvolvimento do Estruturalismo e conhecido como pai da Linguística Moderna, Ferdinand Saussure pensa o signo de forma distinta à de Peirce, diferenciando o mundo da representação do mundo real. Constitui assim uma das suas principais dicotomias, na estrutura do signo: o significante e o significado. Para esse teórico, o significante está no plano da forma, sendo a imagem acústica do signo, enquanto o significado

é o conceito desse signo e permanece no plano do conteúdo. Porém, esta perspectiva estava incompleta para o próprio estudioso, pois

no momento em que Saussure elaborava seus pontos de vista, a teoria linguística ainda não existia a seus olhos, mas ele pretendia construí-la. (HÉNAULT, 2006, p. 40)

Havia então, para Saussure, a necessidade de o signo ser explorado por aspectos relacionados à vida social do homem constituindo uma ciência que ele, na época, nominou de ‘Semiologia’ e à qual ele não poderia ater-se dada a complexidade da referida ciência. Ao signo estariam ligadas “forças consideradas como expressão do ‘espírito coletivo’”, uma psicologia coletiva.

é, portanto, muito mais do lado da atualização e da exploração dessas jazidas de sentidos não figurativos que pesquisariamos, em última instância a psicologia social de Saussure. Nessas condições, uma das tarefas assinaladas a essa ‘psicologia social’ que é a semiologia seria justamente atualizar essas relações constantes e universais que subjazem às significações. (HÉNAULT, 2006, p. 46)

A semiótica que se desdobrou depois da morte de Saussure acabou, por fim, devendo a ele a descoberta de uma lacuna, cujo conteúdo ele mesmo não pode explorar. A esse respeito, Hénault (2006, p. 49) comenta que

quando, a partir dos anos 1960, A. J. Greimas propõe as primeiras notações de feição algébrica, bem como o primeiro verdadeiro modelo semiológico (o quadrado semiótico), ele se inscreve no exato prolongamento do projeto saussuriano.

Seguindo os estudos dos estruturalistas, o linguista dinamarquês Louis Hjelmslev, considerado por muitos o continuador de Saussure, concebeu o signo de acordo com a teoria linguística. Para o fundador da Glossemática, o signo é formado por expressão e conteúdo, onde para cada um desses planos existe logicamente uma forma e uma substância, estabelecida assim no signo uma função semiótica. Firmo (2012, p. 29) esclarece que

Hjelmslev interpretou a estrutura sêmica proposta por Saussure, identificando, no signo, o plano de conteúdo (o significado) e o plano de expressão (o significante), desdobrando-os, respectivamente, em substância de conteúdo e forma de conteúdo,

e substância de expressão e forma de expressão. Esses desdobramentos atribuem ao signo a função semiótica, condensada em dois funtivos⁶ formais, instaurando uma relação de interdependência entre o plano de conteúdo e o plano de expressão.

A teoria da linguagem foi diretamente estimulada por Hjelmslev, uma vez que, segundo Greimas e Courtès (1979: p.212), a Glossemática foi “a primeira teoria semiótica coerente e acabada”. Sua principal colaboração foi a de indicar que cada “signo” é portador de uma significação por se opor a um “não-signo”.

Para Hjelmslev, o plano de conteúdo e o de expressão somente podem existir e ser explicados em sua relação de ‘solidariedade’, uma vez que, segundo Batista (2003, p. 4),

a relação de dependência entre conteúdo e expressão é tal que o primeiro só o é em relação com o segundo e vice-versa e ambos só o são na relação de significação onde se estabelece o ponto de confronto entre as duas faces distintas do signo.

Essas ideias-força desenvolvidas por Hjelmslev nos Prolegômenos foram decisivas para o amadurecimento dos estudos posteriores de Greimas num trabalho que se apresenta extremamente concreto em sua aplicabilidade.

Como representante do Estruturalismo russo, Vladimir Propp analisou os elementos narrativos em 449 de contos populares russos. Em seu livro *Morfologia do conto* (1966), o acadêmico propõe 31 funções de personagens, agrupadas em 7 esferas de ações, a saber:

- 1ª Esfera - O agressor (o que faz mal)
- 2ª Esfera - O doador - o que dá o objecto mágico ao herói
- 3ª Esfera - O auxiliar - que ajuda o herói no seu percurso
- 4ª Esfera - A Princesa e o Pai (não tem de ser obrigatoriamente o Rei)
- 5ª Esfera - O Mandador - aquele que manda
- 6ª Esfera - O Herói

⁶ “*Funtivos* de uma função são os termos entre os quais esta existe, entendendo-se por *funtivo* um objeto que tem uma função em relação a outros objetos. Diz-se que um *funtivo* contrai sua função. Das definições resulta que também funções podem ser funtivos, uma vez que pode haver função entre funções. Deste modo, existe uma função entre a função que as partes contraem entre si e a função contraída entre a cadeia e suas partes” Hjelmslev (2003, p. 39).

7ª Esfera - O falso herói

O teórico elaborou, dessa forma, um inventário definitivo das funções num conto mágico, em sua esfera de ação. Em seu estudo, Propp (2006, p.16) compreende ‘função’ como “o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação”.

O acadêmico russo apresenta ainda quatro termos nos quais sua tese foi baseada:

I. Os elementos constantes, permanentes, do conto maravilhoso são as funções dos personagens, independentemente da maneira pela qual eles as executam. Essas funções formam as partes constituintes básicas do conto. II. O número de funções dos contos de magia conhecidos é limitado. III. A sequência das funções é sempre idêntica. IV. Todos os contos de magia são monotípicos quanto à construção. (PROPP, 2006, p.16)

Nesses quatro termos, estudou a coincidência dos elementos dos textos questionando-se da possibilidade de se tratarem do mesmo conto, conforme explica:

Certamente, era de se esperar que onde estivesse a função A, não poderia existir outras funções, pertencentes a outros relatos. Esperávamos descobrir vários eixos, mas deparamos com um eixo único para todos os contos de magia. Todos são de um único tipo, e as combinações de que falamos acima constituem seus subtipos. À primeira vista, esta conclusão pode parecer absurda, até mesmo extravagante, mas ela pode ser verificada de forma absolutamente precisa. Esta monotipia representa, de fato, um problema muito complexo, no qual ainda teremos de nos deter. Trata-se, sem dúvida, de um fenômeno que suscita toda uma série de indagações. (PROPP, 2006, p.18)

Mais tarde, A. J. Greimas, objetivando prolongar o esforço de formalização de Propp, levou a cabo um trabalho de redução e estruturação de *A Morfologia do Conto Popular* do folclorista russo aplicando-o a narrativas lituanas.

2.2 GREIMAS E O PERCURSO GERATIVO DA SIGNIFICAÇÃO

A semiótica de orientação francesa foi proposta pelo linguista lituano Algirdas Julien Greimas. Ele estabeleceu as fundações da Escola de Semiótica em Paris e, mais tarde, buscou pesquisar e reconstruir a mitologia lituana, encontrando um esquema bidirecional nas narrativas, o que acabou por gerar o conceito do quadrado semiótico. No entender de Batista (2003, p. 5),

foi a experiência metodológica da semântica que ofereceu excelentes subsídios à análise semiótica, abrindo, por assim dizer, seus caminhos, sobretudo com os trabalhos de Julien Algirdas Greimas, Joseph Courtés, Bernard Pottier e de seus discípulos. Estes formaram a chamada Escola Semiótica de Paris, surgida no início dos anos setenta, que complementou a concepção de significação proposta por Hjelmslev, ampliou o campo da semiótica à descrição dos sistemas não linguísticos, reformulou a ideia saussureana de sincronia/ diacronia, criando a pancronia *latu sensu* e ainda apresentou propostas para o estudo dos níveis de estudos semióticos. Dessa forma, eles ultrapassaram a concepção estruturalista de língua, dando início ao chamado pós-estruturalismo.

Inicialmente, Greimas pesquisou a representação paradigmática da ação inaugurada por Lévi-Strauss a partir dos trabalhos de Propp. Nessa sua primeira fase de pesquisa, o teórico lituano definiu

a macrounidade *prova*, que integrava uma classe *paradigmática* de três provas e que, não obstante, expunha de duas maneiras suas sobredeterminações *sintagmáticas*. De uma maneira externa, naquilo que a ordem lógica e cronológica de três provas, *qualificante*, *principal*, *glorificante*, não podia ser modificada. De maneira externa, naquilo que a composição de cada uma das provas (idêntica para todas, de onde sua constituição em classes) era regida por uma ordem sintagmática estrita: inicialmente *mandamento-assignação de uma tarefa*, em seguida *reação-aceitação do herói*; posteriormente, *de início*, *enfrentamento-combate*, e seguida *vitória-êxito*; por fim, *consequência*. Dessa forma, Greimas conseguiu encontrar a solução que permitia resolver o dilema (provavelmente superestimado na época) entre as duas abordagens, paradigmática ou sintática. (HÉNAULT, 2006, p 133)

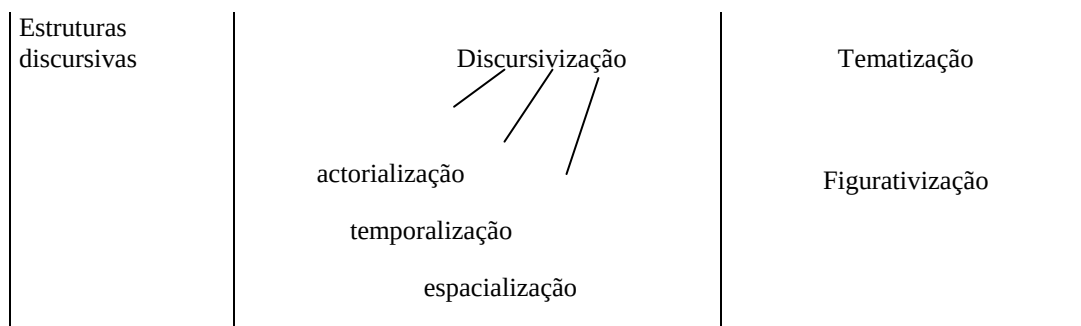
Já numa segunda fase de sua pesquisa é possível acompanhar o amadurecimento da teoria. Em 1965, *A Semântica Estrutural* já fala em sistema sêmico, apresentando os níveis profundo, intermediário e superficial de regularidades textuais. Em 1968, apresenta, em sua obra *La sémiotique*, o quadrado semiótico que seria, segundo Hénault (2006, p. 143),

o dispositivo de oposições, de complementaridades e de implicações que podia ser gerado a partir de qualquer oposição sêmica. Esse conjunto lógico, apreendido fora de todo campo de sentido particular e universalmente válido na aparência, concretizava e explicitava, talvez pela primeira vez, no campo das ciências humanas, uma estrutura autêntica.

A terceira fase da pesquisa de Greimas nasce logo depois da publicação do *Dictionnaire* em 1979. Surgem interrogações sobre uma semiótica passional e os desdobramentos das aspectualizações do nível discursivo (espaço, tempo e atores).

É dessa forma que esse teórico acrescenta ao estudo dos signos uma delimitação semiótica com o percurso gerativo, que possibilita um processo de análise em que os sentidos dos textos são encontrados e especificados. Assim, os mecanismos que tecem a informação são preocupação fundamental, pois constituem a totalidade de sentidos. Para tal, leva-se em conta que todos os textos, narrativos ou não, possuem narratividade. Entende-se que todo gênero textual busca informar sobre uma mudança de estado na qual reside essa narratividade. O percurso gerativo da significação é formado pelas estruturas sêmio-narrativas e pelas discursivas, representadas no seguinte esquema de Greimas e Courtès (1979: p.209):

PERCURSO GERATIVO			
	componente sintático		componente semântico
Estruturas sêmio-narrativas	nível profundo	SINTAXE FUNDAMENTAL	SEMÂNTICA FUNDAMENTAL
	nível de superfície	SINTAXE NARRATIVA DE SUPERFÍCIE	SEMÂNTICA NARRATIVA
	SINTAXE DISCURSIVA		SEMÂNTICA DISCURSIVA



P
ode-se

considerar que o percurso traça uma sequência que busca as informações textuais de tal forma, que encontramos o que o próprio texto busca significar. Num primeiro momento, examinamos o plano do conteúdo para que depois possamos estudar as especificidades da expressão e, finalmente, sua relação com o significado. Consoante Fiorin (1995, p. 167), trata-se de

uma teoria gerativa, porque concebe o processo de produção do texto como um percurso gerativo, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, num processo de enriquecimento semântico. Isso significa que vê o texto como um conjunto de níveis de invariância crescente, cada um dos quais suscetível de uma representação metalinguística adequada. O percurso gerativo de sentido não tem um estatuto ontológico, ou seja, não se afirma que o falante na produção de texto passe de um patamar a outro num processo de complexificação semântica. Constitui ele um simulacro metodológico, para explicar o processo de entendimento, em que o leitor precisa fazer abstrações a partir do texto, para poder entendê-lo.

Atualmente, o percurso gerativo da significação é estudado em três níveis: fundamental (onde surge a significação como uma oposição semântica mínima), narrativo (as estruturas narrativas expõem o percurso de um sujeito em busca do seu objeto de valor) e discursivo (onde a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação), sendo cada um deles composto de uma sintaxe e de uma semântica, e cada uma dessas etapas concebe o texto como objeto de significação, ou seja, é no próprio texto e através dele que podemos examinar os procedimentos e mecanismos que o estruturam.

2. 2.1 O NÍVEL FUNDAMENTAL

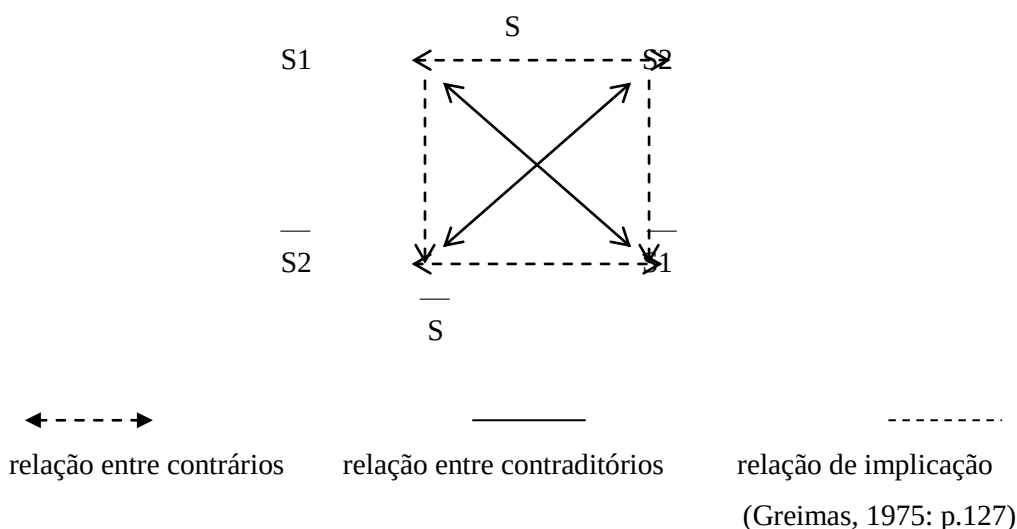
O nível fundamental é o princípio da análise textual para a produção da significação. Nele, encontramos o sentido mínimo sobre o qual o discurso se organiza. A semântica do

nível fundamental ampara-se na tensão dialética gerada por uma relação de contrariedade, uma oposição. Trata-se do dualismo entre dois semas⁷, a partir de um ponto comum, que marca a diferença entre os significados que o texto quer expressar. Os signos que formam esse texto só podem adquirir determinado valor na medida em que não sejam quaisquer outros signos. Um signo é exatamente o que os outros signos não são.

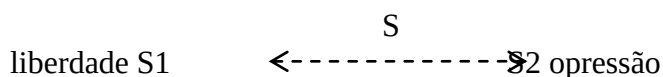
A sintaxe do nível fundamental demonstra o dualismo que manifesta o sentido do texto, o que Greimas (1975, p. 127) representou no seu *modelo constitucional*, ou *quadrado semiótico*. Nele, o estudioso explica que

se admitimos que o eixo semântico S (substância do conteúdo) articula-se, ao nível da forma do conteúdo, em dois semas contrários. Esses dois semas, tomados separadamente, indicam a existência de seus termos contraditórios.

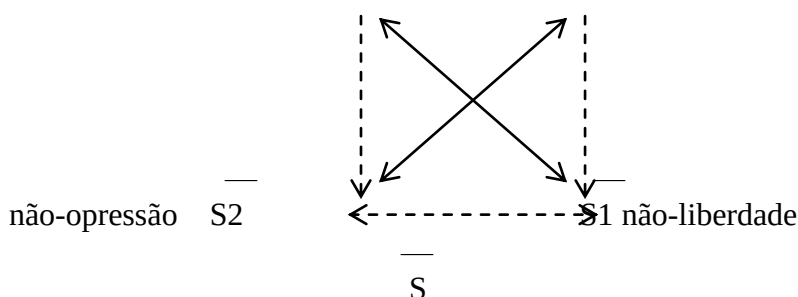
Levando em conta o fato de que, uma vez situadas as suas articulações, S pode ser redefinido como um sema complexo que reúne S_1 e S_2 por uma dupla relação de disjunção e de conjunção, a estrutura elementar da significação pode ser representada como:



Para entendermos melhor como as relações desses semas (S_1 , S_2) podem ser representadas no quadrado semiótico, exemplificamos com uma suposta narrativa, cujo núcleo semântico se constitui a partir da oposição entre os termos liberdade e opressão.



⁷ “Sema designa comumente a “unidade mínima” da significação: situado no plano do conteúdo” (GREIMAS e COURTÉS, 1979, p. 391)



Assim, o eixo horizontal apresenta as relações entre termos contrários (liberdade é o contrário de opressão); o eixo vertical apresenta as relações de implicação (liberdade implica não-opressão e opressão implica não-liberdade); o eixo diagonal apresenta as relações entre termos contraditórios (liberdade é contraditório a não-liberdade e opressão a não-opressão). Estas relações indicam o movimento interno da significação no texto, a trajetória que ela percorre de um a outro eixo.

Ainda no nível fundamental, podemos perceber que existe um valor positivo (conformidade) e um negativo (desconformidade). Nesse contexto, Fiorin (2009, p. 23) esclarece que

cada um dos elementos da categoria semântica de base de um texto recebe a qualificação semântica /euforia/ versus /disforia/. O termo ao qual foi aplicada a marca /euforia/ é considerado um valor positivo; aquele a que foi dada a qualificação /disforia/ é visto como valor negativo.

Euforia e disforia são duas faces da categoria semântica tímica do texto, que, segundo Greimas e Courtés (1979, p. 473),

articula-se, por sua vez, em euforia/disforia (tendo aforia como termo neutro) e desempenha um papel fundamental na transformação dos microuniversos em axiologias⁸: conotando como eufórica uma dêixis do quadrado semiótico e como disfórica a dêixis⁹ oposta, ela provoca a valorização positiva e/ou negativa de cada um dos termos da estrutura elementar da significação.

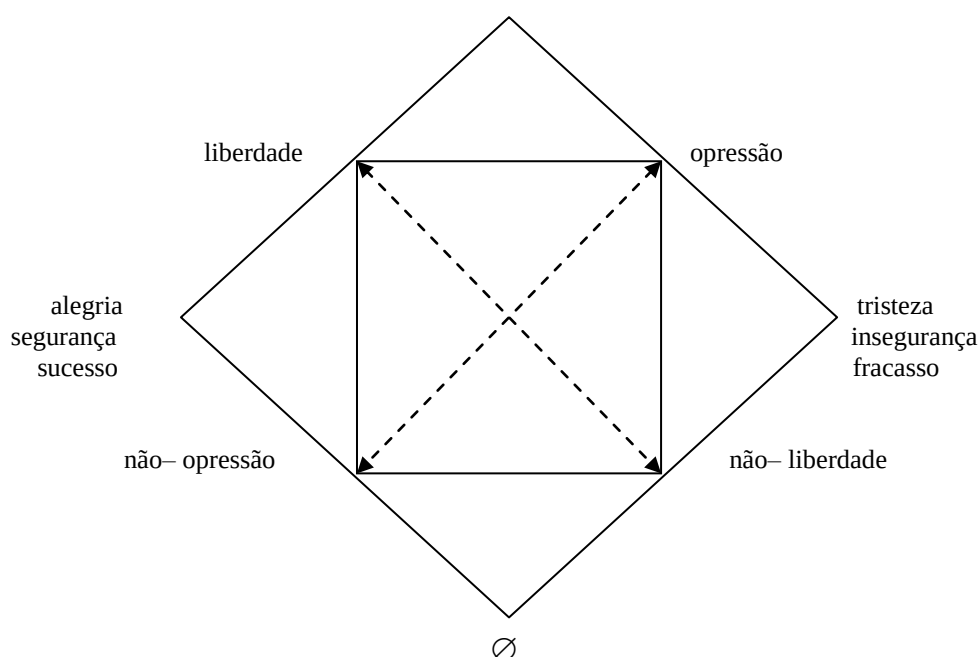
⁸ Pode-se considerar que qualquer categoria semântica representada no quadrado semiótico (vida/morte, por exemplo), é suscetível de ser axiologizada, mercê do investimento das dêixis positiva e negativa pela categoria tímica euforia/disforia (GREIMAS e COURTÉS, 1979, p. 37)

⁹ A dêixis é uma das dimensões fundamentais do quadrado semiótico que reúne, pela relação de implicação, um dos termos do eixo dos contrários com o contraditório do outro termo contrário. Reconhecer-se-ão, assim, duas dêixis: uma ($s_1 - s_2$) é chamada positiva, a outra ($s_2 - s_1$) negativa, sem que esses qualificativos comportem um investimento axiológico: este só aparece depois da

De acordo com as conexões que os sujeitos podem fazer, bem como os desejos desse sujeito em um determinado (con)texto, podemos indicar eufórico ou disfórico determinado sema. No exemplo, liberdade é considerada uma categoria semântica eufórica e opressão disfórica.

Neste trabalho, para demonstrar esse processo, utilizaremos o octógono semiótico, um desdobramento do modelo constitucional greimasiano elaborado por Pais (1997), assim como podemos ver a seguir:

TENSÃO DIALÉTICA DA NARRATIVA



Observa-se que liberdade implica não-opressão e opressão implica não-liberdade. Liberdade e não opressão resultam em alegria, segurança e sucesso, que significam a consagração da organização democrática. Liberdade é uma categoria semântica eufórica.

Opressão e não-liberdade concorrem para a tristeza, a insegurança, o fracasso, que significam a instauração de um estado antidemocrático. Opressão é uma categoria semântica disfórica.

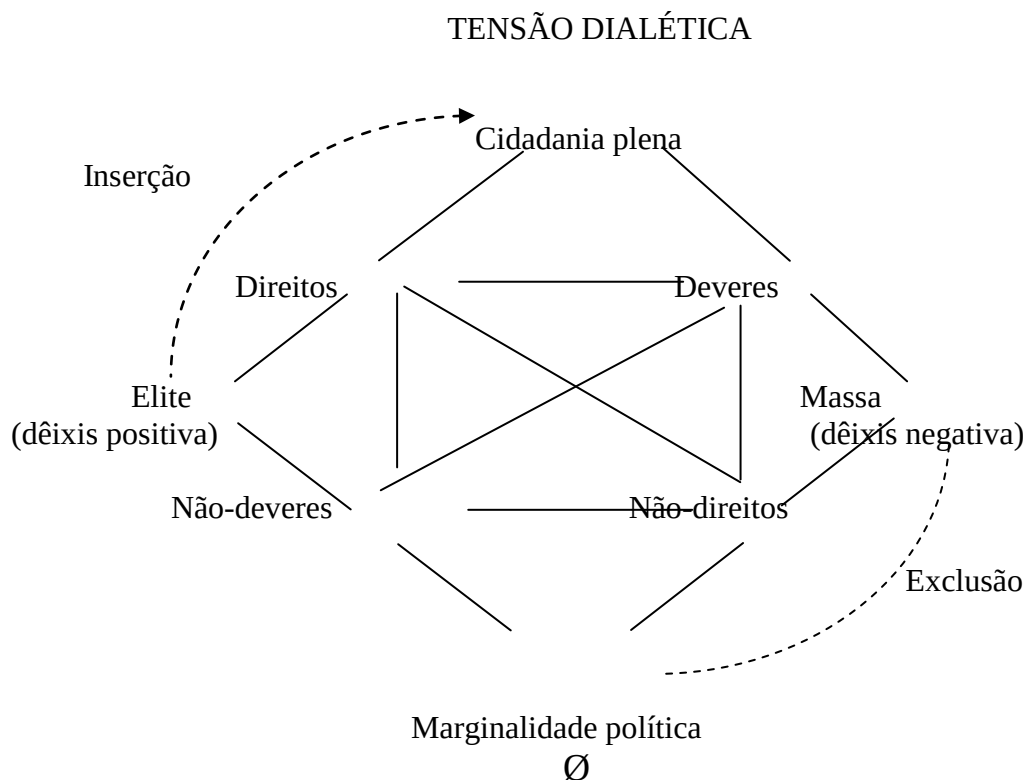
Pais (1997) utilizou modelos lógica das “modalidades transfrásticas, da sociosemiótica, da semiótica das culturas e da semântica cognitiva” para analisar textos, buscando estudar sua axiologia, ou seja, “microssistemas de valores sustentados, ao nível da semântica profunda” de discursos jornalísticos da imprensa brasileira e europeia. Para o acadêmico,

Foi possível, então, descrever conflitos e tensões entre as forças em jogo, como as condições de cidadania, as relações capital/trabalho, os sistemas de dominação, o acesso ao saber e aos bens culturais, as relações entre ética e Direito, os modos de ordenamento social, democrático e aristocrático, e, por outro lado, as tensões entre privilégios e restrições, os processos de co-optação, inserção, exclusão, marginalização, as tensões entre convívio e consumo, nas relações que se estabelecem não só entre indivíduos, entre indivíduos, Estado e comunidade, no âmbito de uma sociedade, como também entre culturas, sociedades e nações, no contexto internacional. Construíram-se, assim, modelos formalizados que permitiam dar conta das ideologias de confronto e cooperação (PAIS, 2004, p. 126).

Assim, desenvolveu microssistemas nos quais a axiologia desdobrava o modelo constitucional de quadrado semiótico greimasiano acrescentando outros elementos geradores da tensão dialética do discurso tratado no texto, nomeando esse novo metamodelo de *octógono semiótico* e atendendo com essa nova estrutura os conceitos de

“ética”, “democracia”, “legalidade”, “legitimidade”, “liberdade”, “cidadania”, “marginalidade”, “justiça”, “desenvolvimento”, “democracia”, “aristocracia”, “burocracia” e as unidades lexicais que os manifestam, enquanto termos integrantes de uma microssistema conceptual e léxico-semântico da língua portuguesa. (PAIS, 2004, p. 126).

A seguir apresentaremos o modelo do octógono semiótico desenvolvendo a categoria semântica direitos/deveres, de acordo com Pais, (1997):

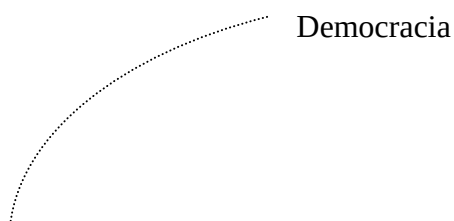


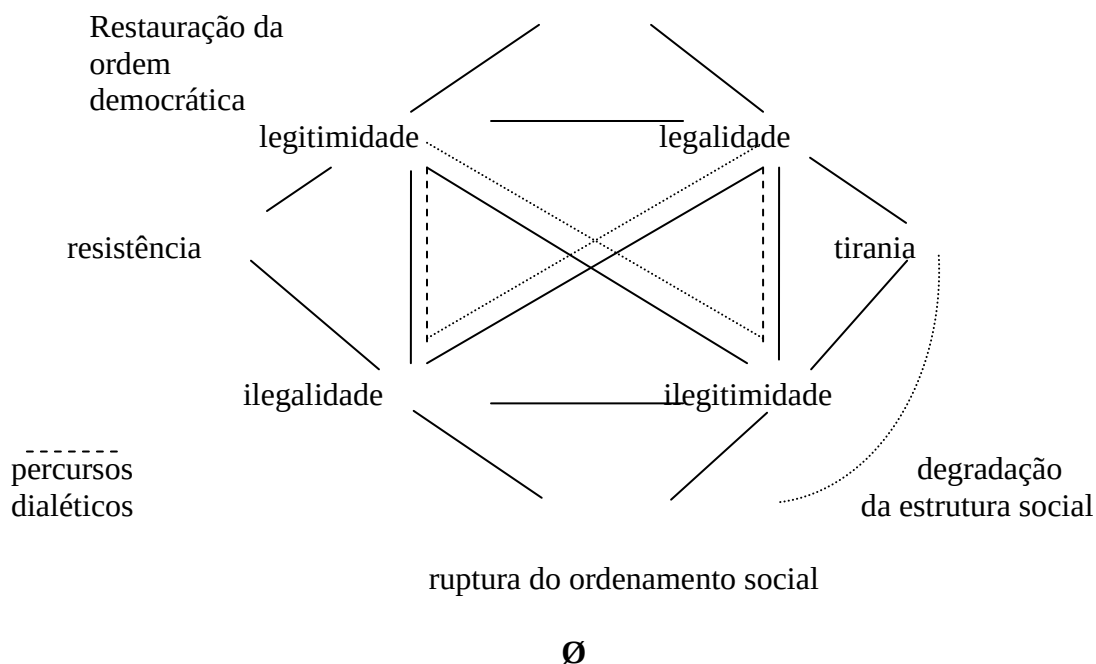
O autor analisa da seguinte forma a função símica deste octógono:

a tensão dialética encontra-se entre os termos contrários direitos e deveres. Direitos implica não-deveres e deveres implica não-direitos. A junção de direitos e não-deveres resulta em *elite* onde estão aqueles que detêm o poder. Deveres e não-direitos resultam na massa onde se situa a classe trabalhadora comandada pela elite. Portanto, elite constitui um elemento eufórico e massa é um elemento disfórico. Não-direitos e não-deveres resultam em marginalidade social e política. (PAIS, 1991, p.p 452 a 461)

Em outro exemplo, também elaborado por esse mesmo autor (2004, p.121-141) nota-se a dêixis do universo de discurso da Democracia em que a função tímica se baseia na axiologização das categorias sêmicas legitimidade/legalidade:

TENSÃO DIALÉTICA



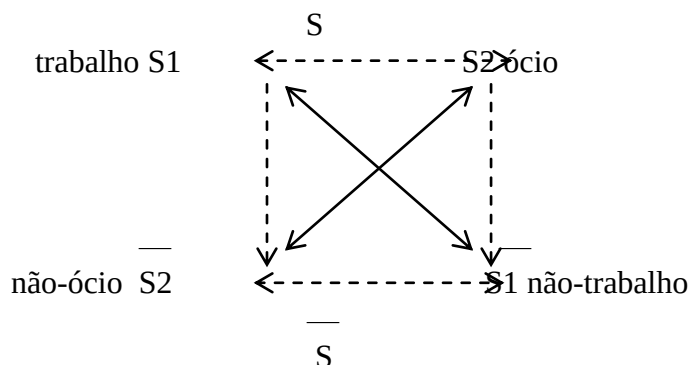


De acordo com o teórico (2004, p.121-141), nessa análise,

configura-se uma tensão dialética entre dois termos contrários, *legitimidade* x *legalidade* (...). Ao termo *legalidade* corresponde o termo contraditório *ilegalidade*, ao termo *legitimidade*, o contraditório *ilegitimidade*, situando-se estes como subcontrários. A combinação *legitimidade* x *ilegalidade*, a dêixis positiva, define-se como resistência; a dêixis negativa, combinação *legalidade* x *ilegitimidade*, determina a tirania; *ilegitimidade* x *ilegalidade*, termo neutro, a *ruptura do tecido social*. (...) Daí decorrem processos de mudança, como opressão – o percurso dialético que parte da *legalidade*, passa pela *ilegalidade* e chega à *ilegitimidade*, lexemizado como *instalação da tirania* x *insurreição* – o percurso dialético que parte da *legitimidade*, passa pela *ilegalidade* e chega à construção de uma nova *legalidade*, lexemizado, por sua vez, como *libertação*. (...) O dinamismo dessas relações autoriza inscrever dois *ciclos* no modelo: aquele que vai da dêixis negativa ao termo neutro, a *degradação da estrutura social*; aquele que vai da dêixis positiva à tensão dialética, a *restauração da ordem democrática*.

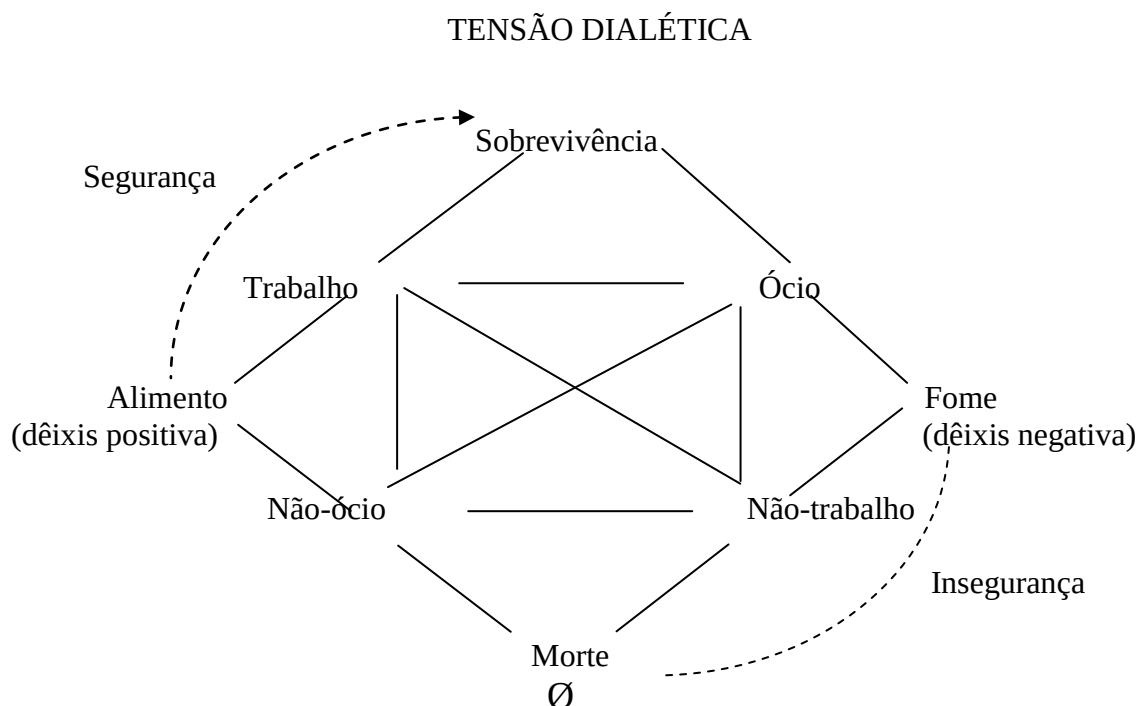
Ou seja, toda informação de um texto está estruturada em uma relação lógica de entrelaçamento das categorias sêmicas de forma tal que, o caminho para se entender as temáticas tratadas no discurso não pode, de forma alguma, ignorar as combinações feitas pelo autor do texto.

Verifiquemos, então, baseando-nos tanto no *quadrado* quanto no *octógono semiótico*, como o nível fundamental pode se configurar, tomando a fábula *A cigarra e as formigas* de Esopo (ANEXO 01) como base para análise, na qual perceber que a tensão dialética da fábula é gerada pela oposição de dois semas: trabalho *versus* ócio. Num quadrado semiótico, esse dualismo se configura da seguinte forma:



Assim, trabalho é o contrário de ócio. Trabalho implica não-ócio e ócio implica não-trabalho, enquanto que trabalho é contraditório a não-trabalho e ócio, a não-ócio. Trabalho é uma categoria semântica eufórica, pois garante a sobrevivência, enquanto ócio é uma categoria semântica disfórica, uma vez que gera a condição de fome.

Transpondo a análise para o *octógono semiótico*, temos o seguinte:



Percebemos neste octógono semiótico (PAIS, 1997, PP. 221-240) uma tensão dialética entre dois termos contrários, *trabalho* x *ócio*. Ao termo *trabalho*, corresponde o termo contraditório *não-ócio*, ao termo *ócio*, o contraditório *não-trabalho*, situando-se estes como subcontrários. A combinação *trabalho* x *não-ócio*, a dêixis positiva, define-se como alimento; a dêixis negativa, combinação *ócio* x *não-trabalho*, determina a fome; *não-ócio* x *não-trabalho*, termo neutro, caracteriza a *morte*.

Entende-se que a *valorização positiva e/ou negativa* dos termos é uma qualificação semântica, gerada no texto, a partir da relação estabelecida entre contrários e contraditórios. Assim sendo, *trabalho* é uma categoria semântica eufórica e *ócio*, uma categoria semântica disfórica.

2. 2. 2. O NÍVEL NARRATIVO

O nível narrativo apresenta uma transformação de estado. Nesse nível, analisamos a narratividade que é componente de todos os textos, uma vez que, segundo Fiorin (2009, p. 27), ela “é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes”, ou seja, na narratividade, encontram-se os elementos que compõem a narratividade do texto quando o sujeito muda de estado para alcançar seu objeto de valor (OV). Esses elementos são apontados por Firmo (2012, p. 44) como sendo

o fazer de um *Sujeito* (S), conforme sua visão de mundo, em busca do seu *Objeto de Valor* (OV), descrevendo-se os elementos que participam do processo narrativo, a saber: o *Destinatário* (Dario) actante que, ao longo da narrativa, deverá adquirir a competência para o fazer; o *Destinador* (Dor), que manipula o sujeito e idealiza a narrativa; o *Adjuvante*, que auxilia o sujeito; o *Oponente*, que prejudica o sujeito; o antidestinador (ou os antidestinadores) e o anti-sujeito (ou os anti-sujeitos).

Inicialmente, veremos na sintaxe a distinção dos mecanismos de estruturação da narrativa. Descrever estes elementos é, de acordo com Barros (2010, p.16), entender “um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo”. Para tal, a semiótica propõe duas concepções convergentes de narrativa: a de mudança de estado do sujeito e a de conflito entre os sujeitos.

A relação de transitividade entre dois actantes, o sujeito e o objeto, forma o *enunciado elementar* da sintaxe narrativa. A relação pode ser de junção (estado) ou de transformação. Assim temos:

enunciado de estado: F junção (S,O)
 enunciado de fazer: F transformação (S,O)
 F= função S= sujeito O= objeto
 (BARROS, 2010, p. 17)

O sintagma elementar na organização narrativa de um texto, o programa narrativo (PN), é constituído por um enunciado de fazer que rege um enunciado de estado. Ficando estruturado da seguinte forma, segundo GREIMAS e COURTÉS (1979, p. 353):

$$PN = F [S_1 \rightarrow (S_2 \cap O_v)]$$

$$PN = F [S_1 \rightarrow (S_2 \cup O_v)]$$

Onde: F = função

S_1 = sujeito de fazer

S_2 = sujeito de estado

O = objeto (sucetível de receber um investimento semântico sob a forma de v: valor)

[] = enunciado de fazer

() = enunciado de estado

$\rightarrow$ = função fazer (resultante da conversão da transformação)

$\cap \cup$ = junção (conjunção ou disjunção) que indica o estado final, a consequência do fazer.

Na fábula de Esopo, podemos verificar que:

S_1 = sujeito de fazer = a cigarra pedinte

S_2 = sujeito de estado = a cigarra faminta

OV = comida

Destinatário (Dário) = a própria cigarra

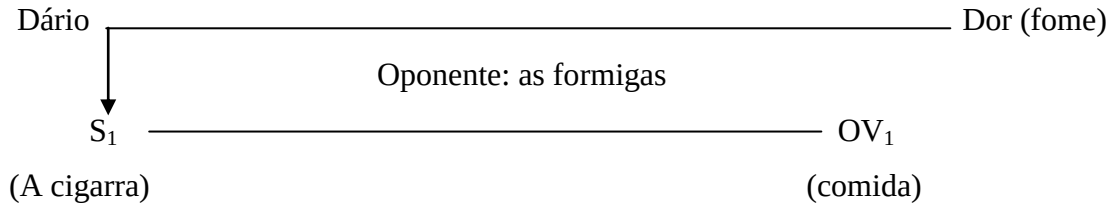
Destinador (Dor) = fome

Adjuvante = $\emptyset$

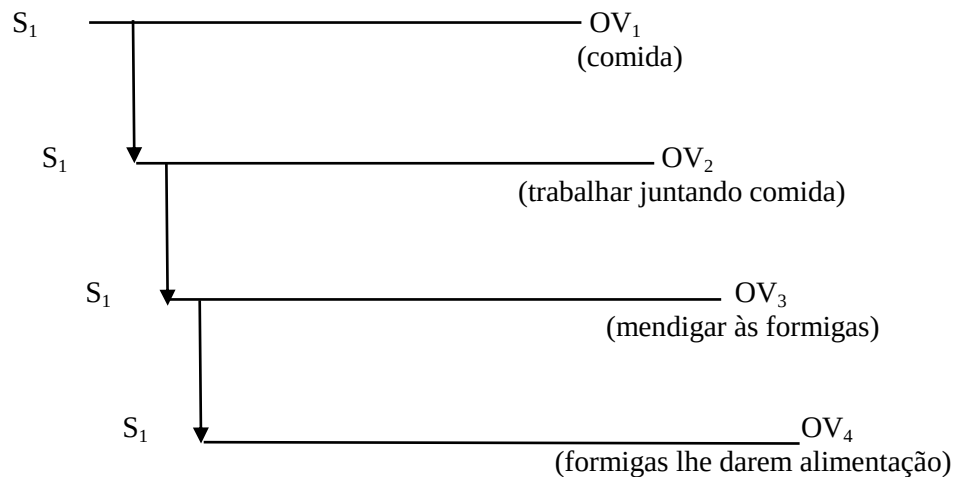
Oponente = as formigas

O programa narrativo é $PN = F [S_1 \rightarrow (S_2 \cup OV_1)]$. Uma vez que a cigarra quer comida (OV_1), mas, como as formigas não lhe dão, ela fica em disjunção com seu OV_1 .

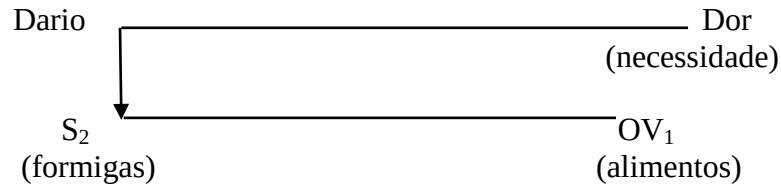
O programa narrativo principal do S_1 é o seguinte:



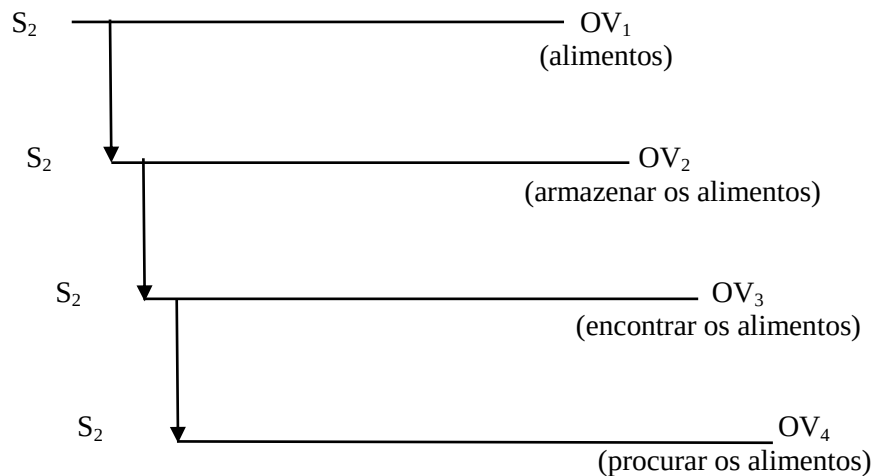
Para conseguir comida, é necessário que a cigarra trabalhe juntando comida. Como a cigarra passa todo o verão cantando e não junta comida, precisa ir mendigar às formigas, que lhe negam alimentação. O S_1 é sujeito de um dever-fazer, o que o instaura como sujeito semiótico, contudo é sujeito de um não poder-fazer porque ele não passou o verão procurando comida. Sendo assim, a cigarra termina a narrativa em disjunção com o seu Objeto de Valor (OV_1), como demonstra o esquema: $Ft \rightarrow S_1 \cup OV_1 \rightarrow S_1 \cup OV_1$. Logo, encontramos o seguinte percurso completo:



As formigas representam sujeito semiótico 2 (S_2). Impulsionado pela necessidade (Dor), o S_2 tem como Objeto de Valor (OV_1) ter alimentos durante o inverno. Este é o seu Programa Narrativo:



A fim de ter esses alimentos, é preciso que S_2 os armazene (OV_2), mas, para isso, ele deve encontrá-los (OV_3) e para encontrar os alimentos, o S_2 deve procurá-los (OV_4). Eis o seu percurso completo:



O S_2 é sujeito de um dever-fazer, o que o instaura como sujeito semiótico, mas também é sujeito de um querer, de um poder e de um saber-fazer, porque ele quer, pode e sabe procurar os alimentos. Assim sendo, o seu estado inicial de disjunção com o Objeto de Valor (OV_1) se altera e ele finda a narrativa em conjunção com esse objeto, alterando o seu fazer transformador (F_t), como podemos demonstrar neste esquema: $F_t \rightarrow S_2 \cup OV_1 \rightarrow S_2 \cap OV_1$.

Sujeitos e objetos desempenham papéis narrativos que podem ser representados por coisas, pessoas ou animais. Suas funções criam os enunciados elementares que, por sua vez, formam os programas narrativos que geram as narrativas complexas ou percurso narrativo. Essas são estruturadas numa sequência de quatro fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção.

Na fase da manipulação, a ação de um sujeito sobre o outro busca levá-lo a querer fazer alguma coisa. Existem quatro tipos de manipulação, assim exemplificados:

- Tentação – “Se você trabalhar, ganha seu salário”;
- Intimidação – “Se você não trabalhar, não vai comprar nada”;

- Sedução – “Você conseguiu vaga naquela empresa, porque você é forte e é capaz de trabalhar duro todo dia”;
- Provocação – “Você conseguiu vaga naquela empresa, mas eu sei que você é fraco, não consegue trabalhar duro todo dia”.

Na fase da competência o sujeito da ação narrativa é dotado de um saber e/ou poder fazer, e, uma vez empoderado, ele torna-se capaz de realizar seus feitos.

A performance é a principal mudança de estado da narrativa. Enquanto que a sanção é a constatação de que essa performance aconteceu.

A semântica do nível narrativo examina a modalização do ser e do fazer do sujeito semiótico. Tendo o querer, o dever, o poder e o saber como suas quatro modalidades. É nesse momento em que os elementos semânticos são selecionados e relacionados com os sujeitos. Nos enunciados de estado, estes elementos se inscrevem como valores relacionados aos objetos.

A modalização do fazer identifica a competência do sujeito operador combinando as modalidades virtualizantes e as atualizantes, a fim de estabelecer o jogo de compatibilidade e incompatibilidade na estrutura textual. As modalidades do fazer são:

Modalidades virtualizantes	Dever-fazer e querer-fazer
Modalidades atualizantes	Saber-fazer e poder-fazer

Assim, em “A cigarra e as formigas”, a cigarra (S_1) quer comer, portanto é sujeito virtual do querer-fazer. Contudo, há incompatibilidade entre o querer e o poder, pois, como as formigas não lhe dão comida, ela continua com fome.

Na modalização do ser apresenta uma abordagem das paixões e, para tal, divide-se de acordo com a tabela a seguir:

Modalização do ser	Modalização veridictória	Verdadeira ou falsa/ mentirosa ou secreta	Relação do sujeito como objeto
	Modalização pelo querer, dever, poder e saber	Valores investidos nos objetos	

A modalização do ser é veridictória “quando um sujeito, diferente do sujeito modalizado, o diz verdadeiro” (BARROS, 2010, p. 46). A cigarra da fábula, por exemplo, é preguiçosa quando as formigas a denominam como tal. E essa dita verdade se torna tão consistente que o fazer interpretativo de todo o exame do texto vai se pautar nela.

Esta modalização produz efeitos de sentido afetivos que modificam o sujeito de estado o qual, enquanto segue seu percurso, vai saltando diferentes posições passionais.

2. 2. 3. O NÍVEL DISCURSIVO

Analisar o discurso é examinar a narrativa enriquecida pelas escolhas do sujeito da enunciação como tempo, espaço, pessoa, criando perspectivas sobre as quais o discurso se estrutura.

O nível discursivo é a etapa mais superficial do percurso gerativo da significação, pois, nele, o encadeamento entre o plano de conteúdo e o plano de expressão se aproxima da materialização textual. Na sintaxe discursiva, são determinadas as condições de produção do texto. Nesse estágio, enunciador e enunciatário estabelecem relações que são explicadas também entre o sujeito da enunciação e o discurso-enunciado.

Isso se justifica porque a categoria de pessoa rege as demais categorias, constituindo a competência discursiva. O sujeito serve como ponto de referência, conforme explica Fiorin (2016, p. 36):

como a pessoa enuncia num dado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo tempo organizam-se em torno do “sujeito”, tomado como ponto de referência. Assim, o espaço e o tempo estão na dependência do *eu*, que neles se enuncia. O *aqui* é o espaço do *eu* e o presente é o tempo em que coincidem o momento do evento descrito e o ato de enunciação que o descreve. A partir desses dois elementos organizam-se todas as relações espaciais e temporais.

Os actantes e as coordenadas espaço-temporais são projetados pela enunciação em uma operação denominada, em Barros (2010, p. 54), de “desembreagem”. A desembreagem pode estar indicando proximidade (embreagem) ou distanciamento (debreagem) da enunciação.

É através dessa desembreagem que os efeitos de sentido fabricados pelos mecanismos escolhidos pelo enunciador podem ser verificados, buscando persuadir seu destinatário sobre a “verdade” do texto. Esse convencimento se configura, segundo Fiorin (1995, p. 172), dessa forma porque

a Semiótica considera que um componente determinante do processo comunicacional é o fazer crer. Por isso, o componente argumentativo adquire um relevo muito grande na teoria. Argumentação é qualquer mecanismo pelo qual o enunciador busca persuadir o enunciatário a aceitar seu discurso, a acolher o simulacro de si mesmo que cria no ato de comunicação.

A debreagem é a operação da enunciação que projeta para fora de si, através do discurso a constituição dos elementos fundadores do enunciado: pessoa, espaço e tempo. Para tal, existe a debreagem actancial, espacial e temporal respectivamente, havendo dois tipos de debreagem: a enunciativa e a enunciva. A enunciativa acontece quando se instalam no enunciado os actantes da enunciação (eu/tu), o espaço da enunciação (aqui) e o tempo da enunciação (agora), já a debreagem enunciva ocorre quando se instalam no enunciado os actantes do enunciado (ele), o espaço do enunciado (algures) e o tempo do enunciado (então).

A título de exemplo, verificaremos como esses processos podem se configurar no poema *Vou me embora pra Passárgada* de Manuel Bandeira (ANEXO 02). Nele, podemos verificar que o enunciador está distante de *Pasárgada* tanto no espaço (lá) quanto no tempo futuro (escolherei), ou seja, temos uma debreagem enunciva espácio-temporal. No entanto, no verso “Aqui eu não sou feliz”, podemos encontrar uma embreagem enunciativa espacial, temporal e actancial, pois o espaço “aqui”, o tempo presente “sou” e a pessoa “eu” instauram a enunciação na relação de proximidade do *ego*, *hic et nunc* (eu-aqui-agora).

Ainda observamos que, quando o enunciador se remete às histórias “Que no tempo de eu menino/ Rosa vinha me contar”, há outro distanciamento no tempo passado – outra *debreamento* *enunciava* *temporal*.

A debragem será enunciativa, quando projetar um eu-aqui-agora, produzindo como efeito de sentido a subjetividade; poderá ser também enunciativa, quando projetar um ele-alhures-então, demonstrando o efeito de sentido de objetividade, uma vez que elimina as marcas de enunciação do texto. Ou seja, a enunciação perde as apreciações dos fatos e o discurso se constrói apenas com enunciado enunciado, deixando de ser uma enunciação enunciada.

A embreagem é, consoante Fiorin (1995, p. 29),

o efeito de retorno à enunciação, produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo, assim como pela denegação da instância de enunciado. Como a embreagem concerne às três categorias da enunciação, temos, da mesma forma que no caso da debreagem, embreagem actancial, embreagem espacial e embreagem temporal.

A embreagem também pode ser enunciativa e enunciva. Mas, não há como encontrarmos um processo de embreagem “total”, pois “toda embreagem pressupõe uma operação de debreagem que lhe é logicamente anterior” (Greimas e Courtés, 1979, p. 140). Assim, o discurso permanece com algumas marcas, embora, na embreagem, seja produzida uma “desreferencialização do enunciado que ela afeta”. E, como “toda embreagem pressupõe uma debreagem anterior” (FIORIN, 2016, 41), podemos entendê-las como sendo a primeira aproximação do sujeito à enunciação, enquanto a segunda é quando esse sujeito se distancia da enunciação.

Na semântica discursiva, atenta-se para os processos de tematização e figurativização que correspondem à dualidade abstrato/concreto, ou seja, os temas permeiam o texto, efetivando-se através das figuras escolhidas para representá-los. Dessa maneira, ainda de acordo com Fiorin (2009, p. 90),

podem-se revestir os esquemas narrativos abstratos com temas e produzir um discurso não figurativo ou podem-se, depois de recobrir os elementos narrativos com temas, concretizá-los ainda mais, revestindo-os com figuras. Assim, 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.

Na fábula da cigarra e as formigas, os temas trabalho e ócio aparecem figurativizados na ação dos dois sujeitos semióticos. A cigarra representa uma parcela da sociedade que, num momento de fartura (verão), não aproveitou para juntar reservas e quando chegou o momento de escassez (inverno), deparou-se com a necessidade de mendigar por comida. As formigas, por sua vez, representam a parcela da sociedade que, ao contrário da cigarra, preocupa-se em

se manter precavida, aproveitando a oportunidade de acumular provisões para que, num futuro momento de escassez não haja algum tipo de necessidade. Para as formigas, ajudar a cigarra é correr o risco de diminuir a quantidade de suas reservas, comprometendo sua própria sobrevivência. A comida pode figurativizar riquezas, experiências ou qualquer coisa que possa ser acumulada, diminuindo as chances de alguma tragédia ocorrer.

Vale salientar que todos os níveis do percurso gerativo da significação realizam-se imbricados no texto e no contexto e, apenas em momento de análise, são dissociados para fins organizacionais da mesma, não implicando a importância de um dos níveis acima do outro.

2.3 O ENSINO DA LEITURA

O desafio de ensinar a ler é uma constante engendrada no próprio processo de ensino, vai além de simplesmente alfabetizar e ensinar a soletrar. Paulo Freire (1989, p. 12) adverte sobre as contradições desse processo,

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas.

A visão desse grande pedagogo, voltada à alfabetização de adultos, indicava que o objetivo do ensino era focar no contexto do aluno, uma vez que

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13)

Assim, a partir do momento em que o estudante passa a ler criticamente assumindo “uma compreensão diferente de sua indigência” – o que Freire (1989, p. 14) defende quando fala da criação e uso das bibliotecas populares, pois para ele aprender a ler o mundo a sua

volta é uma atitude libertária, tornando o ensino da leitura uma ação política de emancipação do estudante.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

3.1 CONTEXTO ESCOLAR

A Escola Professor Agamenon Magalhães foi fundada em janeiro de 1980 e, desde então, tem oferecido diversas modalidades de ensino, em três turnos. Neste ano de 2016, há, na escola, 27 turmas em dois turnos, 08 das quais de ensino fundamental, num total de 1102 estudantes.

A comunidade em que a escola se encontra é pobre e possui índices altos de criminalidade e deficit no saneamento. E, por se tratar de uma escola de difícil acesso, é o ônibus escolar que leva os estudantes até bem perto da entrada.

As duas turmas de 9º ano A e B do Ensino Fundamental, escolhidas para a aplicação dessa pesquisa, possuem respectivamente 42 e 38 estudantes. O 9º ano A é formado, em sua maioria de estudantes oriundos da própria escola, desde o Ensino Fundamental I. O 9º ano B, por sua vez, apresenta uma quantidade maior de estudantes oriundos de outras escolas, muitos deles de escolas particulares.

3.2 DIAGNOSE

As duas turmas apresentaram dificuldades semelhantes quanto à disciplina de Língua Portuguesa na diagnose feita na primeira semana de aula: inibição na leitura, falta de entonação correta na leitura oral, erros na ortografia, pouco conhecimento sobre características dos gêneros textuais verbais e não verbais.

As primeiras aulas seguiram os conteúdos da Matriz Curricular, enquanto a oportunidade de conhecimento dos grupos de trabalho e habilidades de cada estudantes eram demonstradas. Fizemos um trabalho em equipes que visava, sobretudo, à elaboração de um painel sobre os 10 anos da Lei Maria da Penha. Durante a atividade, pudemos perceber que

alguns grupos foram se formando e uma certa integração e desinibição começou a existir (ANEXO 06).

No final da I Unidade, os estudantes foram submetidos ao I simulado da Prova do SAEPE (ANEXO 07). A turma do 9º ano A teve 60,9% de acertos, enquanto a do 9º ano B teve 63,5%. Nós, professores da escola, fomos orientados a direcionar a nota do simulado como nota da prova da unidade¹⁰ – o que impactou no resultado das médias dos estudantes na I Unidade com alguns estudantes abaixo da média, que é de seis pontos.

3.3 OFICINAS

Essa situação nos fez refletir como poderíamos tornar o ensino eficaz a ponto de melhorar os resultados. Repensamos a II unidade para que os conteúdos que já seriam trabalhados fossem adaptados num novo formato metodológico. Revisitamos, então, nossos documentos oficiais.

A Matriz Curricular, que compõe a Base Curricular Comum da Educação Básica (BCC-PE), para a Rede Pública de Ensino de Pernambuco, serve como referencial para a avaliação do desempenho dos estudantes apontando os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo. Para a II unidade (de 27 de abril de 2016 até 08 de julho de 2016), no eixo de leitura dever-se-ia trabalhar com “análise de contos e crônicas”, tendo a lista a seguir como expectativas de aprendizagem:

- Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção.
- Reconhecer as especificidades de suportes textuais (jornais, revistas, blogs, portais) que circulam em esferas sociais diversas.
- Reconhecer e analisar diferentes formas de organização do discurso no texto narrativo: discurso direto, indireto e indireto livre.
- Reconhecer possíveis intenções do autor na escolha do discurso direto ou indireto (objetividade/subjetividade/ legitimidade, dentre outras).
- Identificar elementos da narrativa e seu papel na construção de sentidos para o texto: foco narrativo, espaço, tempo, enredo.

¹⁰ A média de cada unidade é calculada a partir da média entre o somatório das três ATS (atividades realizadas durante a unidade [0-10]) com a nota da prova (0-10) dividido por dois.

- Reconhecer recursos que concorrem para a construção do tempo, do espaço e do perfil dos personagens num texto narrativo.
- Reconhecer as partes estruturantes de uma narrativa (orientação, complicação, desfecho) e sua função.
- Identificar o conflito gerador de uma narrativa.
- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em um texto ou sequência narrativa.
- Identificar o foco narrativo do texto, distinguindo narrador em 1ª pessoa e narrador em 3ª pessoa.
- Reconhecer o efeito discursivo decorrente da escolha de determinado foco narrativo.
- Identificar no texto elementos que caracterizam uma sequência descritiva.
- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão nominal empregados em um texto ou sequência descritiva.
- Reconhecer recursos linguísticos de estruturação de enunciados descritivos (escolha lexical, estruturação sintática).
- Analisar a relação entre o discurso jornalístico e literário que a crônica estabelece. (PERNAMBUCO, 2008)

Percebemos que as expectativas de aprendizagem coincidiam com uma aplicação mais efetiva dos estudos do percurso gerativo da significação e, como na II unidade também aplicaríamos oficinas para elaboração das crônicas da *Olimpíada de Língua Portuguesa*¹¹, decidimos aproveitar essa oportunidade para aplicar nosso encaminhamento semiótico.

Na primeira oficina, na qual explicamos os detalhes da participação na Olimpíada bem como algumas características do gênero textual crônica, perguntamos aos estudantes qual o contato deles com esse gênero textual, se liam crônicas, se ouviam crônicas em programas de rádio, se sabiam os assuntos sobre os quais as crônicas falam. Muitos comentários e hipóteses surgiram nas duas turmas. Alguns estudantes chegaram a citar a série de livros, adaptada para o cinema, “*As crônicas de Nárnia*”, então, aproveitamos para explicar sobre as crônicas dos viajantes e seus desdobramentos, no decorrer da história da humanidade nos últimos séculos.

Apresentamos, na sequência, o escritor Fernando Sabino e sua trajetória de sucesso como cronista, e dissemos que, naquele momento, iríamos ler uma das crônicas escritas por esse autor, por nome “*A última crônica*” (ANEXO 03). Dessa forma, começamos a explorar o

¹¹ A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro busca estimular os alunos da escola pública a se interessar mais pela leitura e a escrever melhor. Professores e alunos realizam oficinas de escrita e leitura, a partir de material pedagógico distribuído aos professores inscritos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/olimpiada-de-lingua-portuguesa> acesso em 17 de agosto de 2016.

texto a partir de seu título, perguntando aos estudantes se esse título chamava a atenção dos leitores, o que ele sugeria, se dava para imaginar o assunto da crônica pelo título, e de que situação eles achavam que a crônica iria tratar. Houve muitos comentários, um estudante entendeu que a palavra “última” significava que muitas outras crônicas já haviam sido escritas pelo autor. Uma estudante propôs que poderia ser uma “obra prima” e explicou que, na opinião dela, obra prima é sempre a melhor que um artista pode produzir em toda a sua carreira. Assim, pudemos iniciar a leitura da crônica. Perguntamos se alguém queria ler, apareceram alguns voluntários entre os quais dividimos o texto.

A crônica foi digitada, xerocada e entregue a cada um dos estudantes, para que pudessem escrever quaisquer observações ou dúvidas que tivessem sobre o texto. A leitura transcorreu sem interrupções. Ao final, percebemos que muitos estudantes ficaram tocados pelo conteúdo do texto.

Para auxiliar na compreensão, fizemos perguntas que visavam auxiliar na busca de conhecimento de mundo dos leitores para uma percepção global da temática do texto. Perguntamos o que acharam da crônica, se algum deles já tinha vivido uma situação semelhante à descrita no texto ou se conheciam alguém que viveu, se alguém já havia comemorado um aniversário de forma diferente do tradicional bolo com velinhas, como tinha sido e, finalmente, se algo havia ficado difícil de se entender.

Em todas as respostas, chamou-nos a atenção o posicionamento de uma estudante que relatou não ter tido coragem de pedir nada em sua festa de 15 anos, pois sua família enfrentava uma situação de dificuldades financeiras, mas que seu pai levava a família para um parque e, de dentro de uma caixa, tirava um bolo que ele mesmo fizera e que essa atitude do pai “valeu mais que mil presentes”.

Para finalizar esse primeiro dia da primeira oficina, fizemos genericamente as perguntas a seguir, deixando os estudantes livres para responder sem preocupação com acertos ou erros:

- O texto fala sobre o quê?
- Onde você encontrou isso no texto?
- O texto fala de quem?
- O que esse(s) sujeito(s) deseja(m) encontrar?
- O que cada sujeito faz ou deve fazer para conseguir o que deseja?
- Ele consegue o que deseja? Fica feliz/ satisfeito ou decepcionado/triste?

Na aula seguinte, buscamos, então, aplicar o percurso gerativo da significação na crônica, através de questões, atendendo também aos descritores da Prova do SAEPE, conforme a tabela a seguir:

PERCURSO GERATIVO DA SIGNIFICAÇÃO	QUESTÃO DO EXERCÍCIO	DESCRIPTOR DA PROVA DO SAEPE
NÍVEL NARRATIVO Os Sujeitos Objeto de valor Programa narrativo Modalização saber/poder fazer	O texto fala de quem? O que esse sujeito deseja encontrar? O que o sujeito faz ou deve fazer para conseguir o que deseja?	D6 – Localizar informação explícita em um texto
NÍVEL FUNDAMENTAL Euforia/disforia Conformidade/desconformidade Tensão dialética	Ele consegue o que deseja? Fica feliz/ satisfeito ou decepcionado/triste?	D7 - Inferir informação em um texto
NÍVEL DISCURSIVO Categorias de pessoa, lugar e tempo	Qual o sentido das palavras ‘pitoresco’ e ‘irrisório’? Que diferença o uso dela traz para o entendimento do texto?	D8 – Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto
NÍVEL FUNDAMENTAL Dualismo Quadrado semiótico	O texto fala sobre o quê? Onde você encontrou isso no texto?	D9 – Identificar o tema central de um texto
NÍVEL DISCURSIVO Embreagem/ debreagem Grau de subjetividade	No trecho “Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano...”,	D10 – Distinguir fato de opinião relativa ao fato

	encontramos um fato ou uma opinião? Justifique.	
NÍVEL DISCURSIVO Tematização e figurativização	O que você pensa sobre o assunto tratado no texto? Quais os fatos do nosso cotidiano têm relação com o assunto do texto?	D11 – Interpretar textos não-verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais

O resultado da aplicação do percurso gerativo da significação em forma de exercício de análise textual foi positivo. A maioria dos estudantes acertou as questões, ficando claro, para nós, que eles estavam compreendendo as respostas, pois fizeram questionamentos muito pontuais. Por exemplo, na primeira questão, quando utilizamos o termo “sujeito”, um estudante nos questionou se era “personagem” ou “sujeito da oração”. Tratava-se de uma constatação sobre a diferença entre sujeito frasal e discursivo. Explicamos, então, que não era apenas personagem, mas um alguém que possui desejos e luta para consegui-los com características específicas no texto e que chamamos de sujeito semiótico. Os estudantes gostaram da expressão e alguns deles passaram a utilizá-la a partir de então.

O texto da segunda oficina da Olimpíada de Língua Portuguesa foi “*Do rock*” de Carlos Heitor Cony (ANEXO 04). Ao trabalhar sua análise com os estudantes, aplicamos questões para verificar os descritores em que os estudantes haviam sentido mais dificuldade em acertar na prova do I Simulado. Dessa forma, buscamos também mesclar questões objetivas e questões de múltipla escolha, habituando os estudantes com esse formato de teste.

PERCURSO GERATIVO DA SIGNIFICAÇÃO	QUESTÃO DO EXERCÍCIO	DESCRIPTOR DA PROVA DO SAEPE
NÍVEL DISCURSIVO Categoria de lugar	1. Onde a história acontece?	D6 – Localizar informação explícita em um texto

NÍVEL NARRATIVO Os Sujeitos Objeto de valor Programa narrativo Modalização saber/poder fazer	2. Quais são os personagens da história? Qual o objeto de valor (OV) de cada um dos sujeitos apresentados no texto? Qual é a condição para conseguirem o que querem? Ao final, eles conseguem o que desejam?	D6 – Localizar informação explícita em um texto
NÍVEL FUNDAMENTAL Euforia/disforia Conformidade/desconformidade Tensão dialética	3. Por que o pai diz que não à pergunta do entregador?	D7 - Inferir informação em um texto
NÍVEL DISCURSIVO Categorias de pessoa, lugar e tempo	4. No texto, “beguine” significa: a) Uma banda de rock b) Um grupo de samba c) Um gênero musical d) Uma roupa da moda	D8 – Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto
NÍVEL DISCURSIVO Categorias de pessoa, lugar e tempo	5. No texto, “hesitação” significa: a) Dúvida b) Certeza c) Tristeza d) Alegria	D8 – Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto
NÍVEL DISCURSIVO Tematização e figurativização	6. Qual é o tema principal do texto? a) A falta que faz ter uma empregada b) A rebeldia dos filhos c) O choque de gerações d) Vários gêneros musicais	D9 – Identificar o tema central de um texto
	7. Qual dos trechos a seguir é	

NÍVEL DISCURSIVO Embregagem/ debreagem Grau de subjetividade	opinião do narrador? a) Tocam a campainha e há um estrondo em meus ouvidos b) O remédio era atender o mau-caráter que me batia à porta àquela hora da manhã c) Vejo o camarada do bigodinho com o embrulho largo e enfeitado d) Chamo o homem que já estava no elevador	D10 – Distinguir fato de opinião relativa ao fato
NÍVEL NARRATIVO Programa narrativo Modalização saber/poder/fazer/querer/dever	8. Qual é o CONFLITO GERADOR dessa narrativa? a) A empregada estava de folga b) A filha tinha 12 anos c) O pai não quer assinar os cheques d) O pai não gosta de rock	D21-Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
NÍVEL DISCURSIVO Embregagem/ debreagem	9. No trecho do texto: “ <u>A senhorita</u> Regina Celi tem a cara afogueada,...”, a expressão destacada exemplifica o uso da linguagem: a) Denotativa b) Não verbal c) Formal d) Informal	D26 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

O termo mais comentado nesse exercício foi objeto de valor. Os estudantes das duas turmas questionaram essa expressão e começaram a usar em frases. “Professora, meu objeto de valor é chocolate!”. E todos riam. “Professora, meu objeto de valor é um ponto na média!”, enquanto respondemos que nosso objeto de valor, naquela aula, era que eles entendessem os sentidos daquele belo texto. A análise seguiu de forma descontraída. Notamos que o conceito de objeto de valor ficou construído de tal forma que não precisamos mais explicá-lo nas aulas seguintes. Ou seja, os estudantes se apropriaram da terminologia aplicada no percurso narrativo da significação.

O resultado desse segundo exercício foi regular em relação ao primeiro. Percebemos que os estudantes sentem bastante dificuldade em entender os comandos nos enunciados das

questões de múltipla escolha. Eles pediram diversas vezes para explicarmos “o que era para procurar” nessa ou naquela questão.

Quando se perguntava “Qual é o tema principal do texto?”, os estudantes não conseguiam pressupor que havia vários temas permeando o texto e que, dentre eles, um obteve mais atenção, pois era dele que o autor desejava falar.

No momento da correção, fizemos questão de explorar os sentidos de cada um dos enunciados das questões, esclarecendo que a resposta correta é o objeto de valor de cada questão.

Na terceira oficina das *Olimpíadas de Língua Portuguesa*, trabalhamos com o texto *Medo da eternidade* de Clarice Lispector (ANEXO 05). Para tal, utilizamo-nos do livro didático em que já havia um exercício de análise textual acompanhando a leitura do texto.

Solicitamos que um estudante fizesse a leitura em voz alta passando a voz para outro colega, parágrafo por parágrafo. Depois, pedimos que respondessem individualmente as oito questões propostas no exercício do livro didático. Esperamos cerca de meia hora para que terminassem o trabalho. No entanto, o exercício do livro não atendia a todas as etapas do percurso gerativo da significação, sendo necessárias assim algumas questões complementares que levamos em folha de exercício adicional.

PERCURSO GERATIVO DA SIGNIFICAÇÃO	QUESTÃO DO EXERCÍCIO NO LIVRO	DESCRIPTOR DA PROVA DO SAEPE (LEITURA)
NÍVEL	1. A narradora conta e descreve suas	D6 – Localizar informação

DISCURSIVO	sensações diante de um episódio de sua	explícita em um
Categoria de	infância.	texto
Subjetividade	a) Em que pessoa do discurso o episódio é narrado? b) Qual é esse episódio? c) O episódio narrado na crônica diz respeito a um fato de interesse público, de destaque no momento em que ela foi escrita? Explique.	

Tematização e figurativização	2. Releia este trecho do sétimo parágrafo. “Peguei a pequena pastilha cor-de-rosa que representava o elixir do longo prazer.” a) Qual é o sentido da expressão em destaque? b) Essa não é uma expressão corriqueira. Como você descreveria o tom que ela assume no texto?	D8 – Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto
NÍVEL DISCURSIVO Categorias de lugar e tempo Euforia e disforia	3. Releia a primeira frase do texto. “Jamais me esquecerei o meu aflitivo e dramático contato com a eternidade.” a) Quando e onde aconteceu a experiência mencionada? b) A experiência correspondeu à expectativa da narradora? Explique. c) Retire do texto trechos que justifiquem a qualificação da experiência como “aflitiva” e “dramática”.	D7 – Inferir informações de um texto
Tematização e figurativização	4. Por que a narradora sentia-se “transportada para o reino de histórias de príncipes e fadas”?	D8 – Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto
NÍVEL FUNDAMENTAL Euforia e disforia	5. Releia este trecho. “E a vantagem de ser bala eterna me enchia de uma espécie de medo, como se tem diante da ideia de eternidade ou de infinito”. O fato de o chiclete ser uma “bala eterna” é realmente uma vantagem para a narradora? Por quê?	D8 – Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto
NÍVEL FUNDAMENTAL Euforia e disforia	6. Por que, mais adiante, a narradora diz que não estava “à altura da eternidade”?	D8 – Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto

NÍVEL DISCURSIVO Embreagem e debreagem	7. Na crônica, a narradora vive um momento de “revelação”: Uma experiência banal acaba conduzindo-a à percepção de algo profundo, existencial. a) De que modo isso acontece? b) Que efeito esse procedimento produz no leitor da crônica?	D11 – Interpretar textos não-verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais
NÍVEL DISCURSIVO Tematização e figurativização	8. Você já viveu alguma revelação, alguma descoberta, que tenha acontecido em um momento inesperado? Comente sobre esse momento com a turma.	D11 – interpretar textos não-verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais
QUESTÕES ADICIONAIS AS DO LIVRO DIDÁTICO PARA COMPLEMENTAR O PERCURSO		
NÍVEL FUNDAMENTAL Dualismo Quadrado semiótico	9. Sobre o quê o texto fala? Onde podemos encontrar essa informação no texto?	D9 – Identificar o tema central de um texto
NÍVEL DISCURSIVO Embreagem/ debreagem Grau de subjetividade	10. No trecho “Na verdade eu não estava gostando do gosto”, encontramos um fato ou uma opinião? Justifique	D10 – Distinguir fato de opinião relativa ao fato
Objeto de valor Conjunção e disjunção	11. Qual o objeto de valor (OV) da protagonista? Ela consegue o que deseja?	D6 – Localizar informação explícita em um texto

Nesse último exercício, as respostas dos estudantes foram muito coerentes. Houve dificuldade em compreender a segunda questão, pois a expressão “elixir do longo prazer” era desconhecida para os eles. Ou seja, a falta de conhecimento prévio dificultou-lhes o entendimento da questão. Fora esse detalhe, as demais questões foram respondidas e, quando perceberam que estavam acertando, houve uma atmosfera de bem estar e de satisfação. Pareceu-nos que estava começando a se criar uma consciência metalinguística, um despertar de competência leitora.

As oficinas seguintes da *Olimpíada de Língua Portuguesa* abordavam a produção de uma crônica e sua reescrita. Aos estudantes foi dada a incumbência de refletir sobre seu espaço de convivência, sobre as pessoas que os rodeavam e sobre marcas socioculturais rotineiras para produzir uma crônica. Eles teriam que administrar, em sua potencialidade como produtores textuais, a importância do lugar em que viviam.

Muitos textos ficaram bem interessantes, porém, a comissão escolar resolveu que cada professor indicaria um texto. Dentre todos, escolhemos a crônica *A Garotinha* (ANEXO 09) produzida pela estudante Ana Kátia Dourado (ANEXO 10), pois demonstrava boa articulação das ideias e expressão da subjetividade. Mais tarde, soubemos que a crônica da estudante foi selecionada para representar a ESPAM na etapa municipal da *Olimpíada de Língua Portuguesa*. Enviamos o texto para a Secretaria de Educação Municipal. No dia 29 de agosto de 2016, recebemos um e-mail (ANEXO 08) com a agradável notícia de que a crônica havia sido selecionada e representaria nosso Município na etapa estadual – o que para nós foi uma grande realização. Significava que estávamos no caminho certo.

3.4 LEITURA SEMIÓTICA DE ROMANCE

Paralelamente à produção escrita das crônicas, iniciamos a leitura do romance *Capitães da Areia* de Jorge Amado. Escolhemos este livro por se tratar de uma narrativa que discute problemas sociais e poderia despertar situações de discussão em que o percurso gerativo da significação se aplica de tal forma, que evidencia a trajetória de cada um daqueles sujeitos semióticos. Pedro Bala, Dora, João Grande, Professor, Pirulito, Volta Seca, Sem Pernas e Gato chegaram à condição de meninos de rua por diferentes motivos, tinham ambições também diferentes e agiam de acordo com a modalização de suas paixões.

Superamos a dificuldade de comprar o livro, utilizando cópias disponíveis em arquivo em PDF que os estudantes puderam ler, nos seus aparelhos celulares, em cópias xerografadas

e pelo áudio livro (ANEXO 11). Para que pudéssemos acompanhar a leitura e a compreensão deles, lemos todo o romance em sala de aula com os alunos, fazendo pausas pontuais para explorar os sentidos do texto e conseguimos, no final da II unidade bimestral, lê-lo completamente. Cada um dos personagens foi acompanhado com sua luta por seu objeto de valor. Ler semioticamente esse livro despertou nos estudantes a capacidade absorver informações mais específicas do texto. Sem dúvida, o rendimento na II unidade melhorou, em virtude da leitura dessa obra prima da Literatura Nacional.

3.5 PEDAGOGIA DE PROJETOS: I MostrESPAM

Durante toda a segunda unidade, também trabalhamos simultaneamente com a pedagogia de projetos, cuja necessidade foi despertada a partir dos resultados no primeiro simulado. Decidimos, assim, que organizaríamos uma mostra de conhecimentos em Língua Portuguesa, atendendo às lacunas de conhecimento e desenvolvimento escolar que os estudantes vinham demonstrando ter.

Foi então que surgiu a ideia da I MostrESPAM (I Mostra de Conhecimentos da Escola Professor Agamenon Magalhães), que teve como problemática o questionamento sobre por que o rendimento escolar dos estudantes nas avaliações internas e externas é comumente insatisfatório. Supusemos, então, baseando-nos em nossa própria experiência profissional, que, através da pedagogia de projetos, os alunos poderiam desenvolver habilidades e competências que os tornariam mais capazes de protagonizar o processo de ensino/aprendizagem, bem como de multiplicar metacognitivamente seus conhecimentos. Dessa maneira, nossa hipótese era de que o rendimento escolar dos estudantes envolvidos nesse projeto progrediria de forma considerável.

O objetivo geral do projeto era melhorar o rendimento escolar dos estudantes, através da participação em Mostras de Pesquisas. Para alcançá-lo, seguimos com quatro objetivos específicos: estimular a leitura analítica e crítica; estimular a pesquisa desenvolvendo conhecimentos metodológicos para produção de projetos de pesquisa; desenvolver competências de trabalho em grupo com a participação na I MostrESPAM; e obter sucesso em elaboração de trabalho científico participando da I EXPOCET.

Implementamos o projeto, contando com dez temas que seriam distribuídos nas duas turmas para que as equipes, antecipadamente formadas, pudessem pesquisar e montar a sua apresentação.

O projeto da I MostrESPAM atendeu inicialmente duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando oitenta estudantes. Para separação dos grupos, elencamos os 10 temas a seguir, que foram sorteados entre os grupos formados. Os temas propostos foram os seguintes:

- Estrangeirismos na linguagem usada na Internet;
- As figuras de linguagem nas músicas populares;
- A intertextualidade nas charges;
- A multimodalidade nas capas de revistas;
- Análise do discurso em propagandas de televisão;
- O Rio Capibaribe na Literatura de João Cabral de Melo Neto;
- A literatura Marginal de Marcelino Freire;
- A semiótica em poemas de Manuel Bandeira;
- A figura da mulher nos contos de Clarice Lispector;
- O teatro de Raimundo Correia de Brito.

Em cada uma das duas turmas, os estudantes remanescentes dos grupos formaram um grupo único de monitores que auxiliaram no planejamento e realização do I MostrESPAM. Com os grupos já formados e temas distribuídos, a etapa seguinte foi a abertura dos Diários de Bordo, nos quais as equipes registraram todas as informações relativas à pesquisa.

Para auxiliar no desenvolvimento dos aspectos metodológicos, com vistas à efetivação das pesquisas e também para elaboração e escrita do projeto científico, contamos com a consultoria dos organizadores da I EXPOCET¹² Júlio Amaral e Marcelle Kalliane, que se fizeram presentes a partir do dia 08 de abril, coorientando os projetos e ministrando a palestra *O desenvolvimento do conhecimento científico em estudantes da educação básica* (ANEXO 12), quando fizeram relatos de sua experiência pessoal na participação de feiras, dentro e fora do Brasil.

No dia 12 de abril, fizemos a divisão das equipes e no dia 15, desse mesmo mês, realizamos o sorteio dos temas. Até o final da II unidade, ministramos aulas de metodologia científica, às sexta-feiras, explicando os elementos da metodologia, e também sobre o projeto de pesquisa, diário de bordo e relatório de pesquisa.

¹² A I EXPOCET é uma feira municipal que ocorreu na cidade de São Lourenço da Mata no dia 13 de setembro de 2016 e abarcou projetos de escolas municipais, estaduais e particulares, lotadas no município.

Enquanto isso, continuamos com nossas aulas e com a semiótica. Apropriando-se das etapas do percurso gerativo da significação, os estudantes das turmas em questão obtiveram sucesso, com melhoria considerável na quantidade de acertos, quando da aplicação do segundo simulado, no dia 17 de junho (ANEXO 14). A partir dessa constatação, podemos comprovar que a análise com base na teoria semiótica trata-se de um importante recurso teórico-metodológico no combate ao iletrismo. Apesar do aumento de 6% e 6,2%, respectivamente, nos resultados das duas turmas no segundo simulado, questionamo-nos sobre o sucesso ser ainda maior nas atividades aplicadas, quando os alunos não se sentiam pressionados com relação ao fato de se obter nota, ou de estarem sendo avaliados e também, quando buscavam desvendar as crônicas, a fim de percebê-las em seus vários aspectos, conforme podemos notar no quadro a seguir:

Itens	Turma A	Turma B
Acertos no 1º simulado	60,9%	63,5%
Acertos nas atividades com PGS	78%	83%
Acertos no 2º simulado	66,9%	69,7%

No momento em que o segundo simulado foi corrigido, os estudantes perceberam que erraram em questões cujas respostas corretas eles já sabiam. As análises que fizeram do próprio desempenho foi característica de quem reconhece bem seu papel no processo de ensino e aprendizagem e, enquanto definiam os pontos que precisariam melhorar, alguns chegaram a afirmar que, no simulado seguinte, não repetiriam os mesmos erros.

No dia 1º de julho, fizemos nossa inscrição como professora para o I SEMETRO (Seminário de Educação da Regional Metropolitana Sul), logo depois, em 08 de julho, enviamos nosso artigo apresentando para a comunidade docente do estado de Pernambuco o sucesso obtido nos resultados do II Simulado, utilizando o percurso gerativo da significação (ANEXO 15). O evento ocorreu entre os dias 1º e 03 de agosto de 2016, quando pudemos testemunhar o relato de muitas outras experiências pedagógicas enriquecedoras e recebemos o reconhecimento dos colegas presentes apresentando nosso artigo numa comunicação oral.

Na III unidade, a orientação para os projetos aconteceu em horários de aula previamente acordados entre todos, uma vez por semana, às sextas-feiras. A orientação também contemplou o acompanhamento pontual da efetivação dos projetos (ANEXO 13).

Sob nossa supervisão, couberam, a cada grupo, a pesquisa bibliográfica e o esclarecimento da problemática, durante os encontros em que o projeto foi ser discutido.

No dia 15 de agosto, para nossa surpresa, fomos informados através da gestora da escola que a SEDUC, através da GRE Metropolitana Sul, propôs um projeto chamado TCF (Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental), cujo principal objetivo seria de desenvolver a autonomia da pesquisa e fortalecer a curiosidade científica, através de uma postura colaborativa. Essa notícia nos alegrou bastante, pois nosso trabalho já havia iniciado desde abril, ou seja, com três meses de antecedência.

A I MostrESPAM foi planejada para se realizar em dois momentos: no primeiro, ocorreu um Seminário, quando as equipes apresentaram suas pesquisas em *slides* no auditório; no segundo momento, cada equipe apresentou sua pesquisa para os demais estudantes em um dos pátios da escola.

O Seminário aconteceu no dia 30 de agosto e contou com a participação da Professora Valcilene de Araújo e do coordenador da EXPOCETI Júlio Amaral, quando fizemos, em conjunto, a arguição dos trabalhos. Ao todo, apresentaram-se nove grupos.

Os critérios para a avaliação foram os seguintes:

- 1º) O tempo (10 a 15 minutos);
- 2º) Organização e planejamento da apresentação;
- 3º) Postura adequada para um seminário;
- 4º) Recursos didáticos (slides);
- 5º) Clareza e objetividade na apresentação;
- 6º) O conhecimento do grupo sobre o assunto abordado.

Com exceção de dois grupos, cujos trabalhos estavam muito desorganizados (A figura da mulher nos contos de Clarice Lispector e O teatro de Raimundo Correia de Brito), os demais tiveram avaliação boa e regular. Fizemos uma lista de observações sobre as apresentações e/ou estruturas dos trabalhos e expusemos esses pareceres para toda a sala, a fim de que os participantes refletissem sobre suas falhas e (re)aprendessem os assuntos entre si. Ficou, pois, decidido que aos grupos seria concedido um prazo, para o aperfeiçoamento dos projetos, depois do qual aconteceria a mostra.

Durante esse prazo, porém, aconteceu a I EXPOCETI (Exposição de Ciência, Engenharia, Tecnologia e Inovação), no dia 13 de setembro, uma feira que integrou escolas públicas e particulares do nosso Município e aconteceu na Escola Técnica Estadual

Governador Eduardo Campos. Para tal evento, recebemos sete credenciais, que foram encaminhadas para as sete equipes do seminário da I MostrESPAM visto que demonstraram melhor organização e planejamento na apresentação, postura adequada, clareza e objetividade na pesquisa e conhecimento adequado do grupo sobre o assunto abordado.

Na EXPOCETI (ANEXO 17), foram apresentados os trabalhos com os temas *A Literatura marginal de Marcelino Freire*, *A multimodalidade em capas de revista* e *Análise semiótica em poema de Manuel Bandeira*. A apresentação do primeiro trabalho foi surpreendente, visto que o grupo responsável era composto, em sua maioria, por estudantes conhecidos como desinteressados. Todavia, a habilidade e a desenvoltura com que se apresentaram chamou a atenção de todos os presentes no evento.

As outras quatro equipes se comportaram de forma singular: a destreza e a quantidade de informações oferecidas na apresentação, bem como a leitura e a análise dos textos (o poético e o midiático) demonstraram entrosamento e segurança dos respectivos grupos.

Os estudantes das duas turmas de nono ano, que não estavam participando da feira como expositores, também deram sua contribuição, registrando entrevistas e apresentações, em filmagens e fotografias a fim de, posteriormente, apresentarem, em vídeo editado, suas reflexões e impressões sobre o acontecimento.

A premiação da EXPOCETI (ANEXO 18) foi realizada na Câmara dos Vereadores de nossa Cidade.

Os resultados foram os seguintes: o 1º lugar ficou para o trabalho *A multimodalidade em capas de revista*. A equipe apresentadora foi credenciada para a FENECIT, para a MCTEA e para a MOCITECZN; o 2º lugar ficou com o grupo de *Análise semiótica em poema de Manuel Bandeira*, que recebeu credenciamento para a FENECIT, para a MOCITECZN e para a INFOMATRIX; o 3º lugar ficou com a equipe de *Estrangeirismos em Vlogs*, credenciada para a INFOMATRIX; e no 4º lugar ficou o grupo de *A literatura marginal de Marcelino Freire* que foi credenciado para MCTEA. Esse prêmio em especial nos sensibilizou bastante, uma vez que representa o sucesso de nossa postura pedagógica entendendo que cada estudante guarda em si a capacidade de ser mais e melhor, bastando ter apoio, confiança e fé. As demais equipes receberam certificados de participação (ANEXO 19).

Também, nos foi concedido um certificado de orientação dos sete projetos, como representação da escola pública que teve maior quantidade de trabalhos apresentados na EXPOCETI.

No dia 20 de setembro, foi aplicado o III Simulado da Prova do SAEPE. Apesar da grande quantidade de compromissos, os estudantes tiveram um resultado muito positivo. Para o 9º ano A, a média de acertos subiu de 66,9% para 73,4%, se comparando com o II Simulado. Por sua vez, o 9º ano B apresentou uma melhora de 69,7% no II Simulado para 78,1% no III Simulado. Quando fizemos a correção das questões, constatamos o quanto a consciência linguística das turmas estava desenvolvida, inclusive a partir das justificativas dos estudantes sobre os erros que cometeram.

ACERTOS	TURMA A	TURMA B
1º SIMULADO	60,9%	63,5%
2º SIMULADO	66,9%	69,7%
3º SIMULADO	73,4%	78,1%

A feira seguinte, da qual participamos, foi a 12ª FENECIT, que ocorreu na Faculdade Maurício de Nassau. As duas equipes credenciadas aperfeiçoaram o seu relatório de pesquisa e a sua apresentação, para oferecerem seu melhor desempenho, participando de sessões de orientação no contraturno (ANEXO 21).

Nesse evento, tivemos contato com cientistas de vários estados brasileiros, como também, de outros países, com quem todos nos confraternizamos, fato que encantou os nossos alunos. Durante as apresentações, observou-se uma firmeza maior nas teses defendidas pelos estudantes. A FENECIT (anexo 22) ofereceu aos expositores a oportunidade de eles verificarem ideias e estratégias metodológicas de pesquisa em outros trabalhos, assim como a oportunidade de ampliar sua consciência científica.

À noite, fomos novamente à Faculdade Maurício de Nassau para a premiação da FENECIT (ANEXO 23). Nesse evento, conquistamos o 3º lugar para o trabalho *A multimodalidade em capas de revista*, que recebeu credenciamento para o 9º MOCINN (Mostra Intinerante Norte e Nordeste – MA), e o 4º lugar para o grupo de *Análise semiótica em poema de Manuel Bandeira* (Anexo 24).

Os estudantes não cabiam em si de contentamento. Tratava-se da coroação de muito esforço e determinação. Não eram os amigos que estavam reconhecendo nosso trabalho, era a comunidade científica do Nordeste que estava nos informando sobre a legitimidade de nossa ação, dentre mais de duzentos projetos expostos. Trouxemos, para nossa escola, com orgulho nossas medalhas e a experiência que adquirimos não tem preço mensurável.

O evento seguinte de que participamos foi a MOCITECZN (Mostra de ciência e tecnologia da zona norte de Natal – RN).

Foram três dias de apresentação (ANEXO 26), durante os quais precisamos superar desafios e, ao mesmo tempo, tivemos a oportunidade de travar conhecimento com professores e estudantes que vivenciam as mesmas dificuldades. Aprendemos sobre as estratégias que esses amigos utilizaram para conseguirem elaborar seus trabalhos e isso nos inspirou a seguirmos cada dia mais firmes em nossos objetivos com relação ao trabalho que ora desenvolvemos.

Na noite de premiação (ANEXO 27), o trabalho de *Multimodalidade em capas de revista* foi contemplado com o 2º lugar e conseguiu uma credencial para a INFOMATRIX, em Santa Catarina; o trabalho de *Análise semiótica em poema de Manuel Bandeira* foi contemplado com uma credencial para a MOCICA, no Ceará – esse resultado nos surpreendeu e nos regozijou, tendo em vista que nossos estudantes eram os únicos de Ensino Fundamental, concorrendo com outros de nível médio, técnico e até de nível superior.

Quando voltamos para a nossa cidade, tivemos a grata recompensa de saber que nossa experiência fora noticiada no site da SEDUC, aludindo ao TCF (ANEXO 26). Esse acontecimento foi muito importante, porque, além de significar reconhecimento, é uma possibilidade de abrir portas para o custeio de participações em outros eventos para os quais já estamos credenciados.

Nossas perspectivas para o final deste ano letivo é de que todos os estudantes das duas turmas, atendidas por nossa perspectiva de trabalho com leitura e estudo de textos tenham despertado verdadeiramente para a importância dos estudos semióticos para a compreensão dos textos que os rodeiam; que obtenham um ótimo resultado na prova do SAEPE, que será realizada no dia 30 de novembro de 2016; que o grupo *Multimodalidade em capas de revista*, cuja pesquisa tem se desenvolvido com a criação de uma revista *online* chamada GRITE!, possa nos representar com toda sua destreza no II Seminário de Boas Práticas da Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul, evento a se realizar no dia 02 de dezembro de 2016; e que este nosso trabalho de dissertação seja apenas o começo para o incremento de uma feira mais consistente em nossa escola abrindo portas para a participação em muitos outros eventos no ano de 2017, cinco credenciais para fora do estado de Pernambuco nós já temos.

Esse espírito vemos manifestado nos depoimentos dos próprios alunos (ANEXO 29). Sentimos, então, que as sementes, para uma implementação maior da semiótica, foram plantadas e que nutrimos, assim como esses estudantes, o desejo de que as transformações jamais sejam interrompidas. Nenhum de nós passou ileso por esse processo, estamos ainda

sendo transformados por uma experiência de constantes ensino/aprendizagem, na qual aprendemos muito mais do que temos tentado ensinar a esses ilustres estudantes cientistas.

4 CONCLUSÃO

Utilizando a semiótica greimasiana como recurso teórico-metodológico nas aulas de leitura e estudo de textos, podemos proporcionar uma ferramenta importante de trabalho para os professores que lidam com a inquietude da limitação de metodologias ligadas ao próprio trabalho da mesma natureza. Além disso, podemos dispor aos estudantes a possibilidade de eles usarem seus conhecimentos prévios, associados ao percurso gerativo da significação, a fim de construírem os sentidos dos textos, como também a oportunidade de eles utilizarem essa mesma estratégia como produtores de textos diversos.

Uma vez que obtivemos sucesso significativo em relação aos resultados nos simulados e nas participações em eventos escolares (ou acadêmicos), almejamos que a semiótica greimasiana, na sala de aula, possa propor, a alunos e professores, a oportunidade de aprender e ensinar a ler textos de forma ordenada, consciente e crítica, entendendo seus propósitos comunicativos.

Espera-se, então, que um direcionamento teórico-metodológico baseado na Semiótica, em aulas de Língua Portuguesa, possa contribuir para a melhoria desses resultados em outras turmas de outras escolas, uma vez que, ao entender os signos a sua volta, os estudantes possam despertar a consciência de sua própria existência social, comunicando-se com clareza, e compreendendo com eficácia as mensagens a sua volta, em quaisquer circunstâncias.

A semiótica, sem dúvidas, ofereceu ao trabalho pedagógico o instrumento adequado às nossas necessidades, desenvolvendo a capacidade analítica do mundo em todos nós. Dessa forma, nossa prática docente jamais será a mesma, como também, nós não mais poderemos retornar ao trabalho, desprovidos dos recursos oferecidos pela ciência da significação.

Romper com o modelo tradicional de ensino, visando o desenvolvimento da aprendizagem com a participação ativa dos alunos dentro da proposta da pedagogia de

projetos a qual estabelece uma aprendizagem significativa, é sem dúvida uma possível solução para que o ensino consiga vencer com os antigos paradigmas da educação.

Assim, faz-se necessário que o campo educacional tenha um olhar inovador para que possa haver as mudanças na forma de ensinar, priorizando a formação de cidadãos críticos, reflexivos, participativos e conscientes de suas decisões, estabelecendo uma sociedade justa e consciente dos seus direitos e deveres.

Portanto se o objetivo da educação está fundamentado no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do indivíduo é fundamental que o ensino adquira um novo método oportunizando esse conhecimento aos seus alunos.

5 BIBLIOGRAFIA

AGOSTINHO, Santo. **A doutrina cristã**: manual de exegese e formação cristã. São Paulo: Paulus, 2002.

AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. 114ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2010.

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. O Discurso Semiótico. In: Alves, Eliane Ferraz, BATISTA, Maria de Fátima B. de M., CHRISTIANO, Maria Elizabeth Affonso (org). **Linguagem em foco**. João Pessoa: Universitária Ideia, 2001, p. 133 -154.

BATISTA, Maria de Fátima B. de et al. A SEMIÓTICA: CAMINHAR HISTÓRICO E PERSPECTIVAS ATUAIS. **Revista de Letras**, v. 1, n. 25, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

DEELY, John. **Semiótica básica**. Tradução de Júlio C. M. Pinto. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 1990.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. A noção de texto na semiótica. **Organon**, Rio Grande do Sul, v.9, n.23, p.165-176, 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370/18060>. Acesso em: 09 mai. 2015.

_____. A pessoa desdobrada. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, UNESP, v. 39, p. 23 – 44, 1995. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3968>. Acesso em: 06 de dez. de 2015.

_____. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Contexto, 2016.

FIRMO, Lúcia Maria; BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. Percursos temáticos e percursos figurativos em textos de Mário Quintana. In: **Acta semiótica et linguística**, Vol. 14, nº 2, Ano 33. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

FIRMO, Lúcia Maria. **“Quando a lama virou pedra e mandacaru secou...” “Eu perdi o seu retrato”**: um estudo semiótico e comparativo dos cancioneiros de Luiz Gonzaga e Adoniran Barbosa. Tese de Doutorado aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2002. p. 59-79.

GREIMAS, Algirdas Julien e COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o Sentido**: ensaios semióticos. Tradução de Ana Cristina Cruz Cezar e outros. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Os atuantes, os atores e as figuras**. Tradução de Jesus Antônio Durigan. In: Bremond, Claude et al. *Semiótica Narrativa e Textual*. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 179 – 195.

HÉNAULT, Anne. **História concisa da semiótica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. 3ª reimpressão da 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1975.

KIRCHOF, Edgar Roberto. TEORIA DOS SIGNOS NA IDADE MÉDIA: A SEMIÓTICA DE SANTO AGOSTINHO/THEORY OF THE SIGNS IN THE MEDIEVAL AGE: THE SEMIOTICS OF SANTI AUGUSTINE. *Acta Semiótica et Lingvistica*, v. 16, n. 2, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NÖTH, Winfried. **Panorama da semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.

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

ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: JODELET, D. (org). **A leitura e os leitores**. Campinas/SP: Pontes, 1998.

PAIS, Cidmar Teodoro. Conceptualização, Denominação, Designação: relações in **Revista Brasileira de Lingüística**, vol. 9. São Paulo: Plêiade, 1997, p.221 – 240.

_____. Elementos para uma Tipologia dos Sistemas Semióticos in **Revista Brasileira de Lingüística**, vol. 6, nº 1. São Paulo : SBPL, 1992, p. 45 – 60.

_____. Relações dialéticas subjacentes à significação. **Revista Philologus, UERJ**, v. 10, n. 28, p. 121-141, 2004.

PERNAMBUCO. Base curricular comum da educação básica. Pernambuco: 2008.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RICHARDSON, R. J.; RODRIGUES, L. A. R. As etapas da pesquisa-ação no contexto da gestão escolar: o diagnóstico, a ação, a avaliação e a reflexão. In:___**Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. Módulo III. Investigação e intervenção na gestão escolar/ Metodologia do trabalho científico. Recife: UPE, 2013.

SABINO, Fernando. A ÚLTIMA CRÔNICA. In: SABINO, Fernando. **A companheira de viagem**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1992. p. 169 – 171.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. 31ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2011.

UNIVERSOS: Língua Portuguesa, 9º ano/ obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; Editor responsável Rogério de Araújo Ramos, 1ª edição. São Paulo: Edições SM, 2012.

VOLLI, Ugo. **Manual de Semiótica**. Tradução de Silva Debetto C. Reis. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

6 ANEXOS

ANEXO 01

A CIGARRA E AS FORMIGAS¹³

Esopo

Num belo dia de inverno, as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados. De repente aparece uma cigarra:

- Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida!

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:

-Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

Falou a cigarra:

-Para falar a verdade, não tive tempo, Passei o verão todo cantando!

Falaram as formigas:

-Bom... Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando? E voltaram para o trabalho dando risadas.

Moral da história:

Os preguiçosos colhem o que merecem.

ANEXO 02

Vou-me embora pra Pasárgada

Manuel Bandeira

Vou-me embora pra Pasárgada

Lá sou amigo do rei

Lá tenho a mulher que eu quero

Na cama que escolherei

¹³ Disponível em <http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2009/04/cigarra-e-formiga.html> acesso em 05 de dez. de 2015.

Vou-me embora pra Pasárgada
Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconsequente
Que Joana a Louca de Espanha
Rainha e falsa demente
Vem a ser contraparente
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica
Andarei de bicicleta
Montarei em burro brabo
Subirei no pau-de-sebo
Tomarei banhos de mar!
E quando estiver cansado
Deito na beira do rio
Mando chamar a mãe-d'água
Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar
Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo
É outra civilização
Tem um processo seguro
De impedir a concepção
Tem telefone automático
Tem alcaioide à vontade
Tem prostitutas bonitas
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste

Mas triste de não ter jeito
 Quando de noite me der
 Vontade de me matar
 — Lá sou amigo do rei —
 Terei a mulher que eu quero
 Na cama que escolherei
 Vou-me embora pra Pasárgada.

ANEXO 03

A última crônica

Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever.

A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de

bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho -- um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Do rock ¹⁴*Carlos Heitor Cony*

Tocam a campainha e há um estrondo em meus ouvidos. A empregada estava de folga, o remédio era atender o mau-caráter que me batia à porta àquela hora da manhã. Vejo o camarada do bigodinho com o embrulho largo e enfeitado.

— É aqui que mora a senhorita Regina Celi?

Digo que não e fulmino o importuno com um olhar cheio de ódio e sono, mas antes de fechar a porta sinto alguma coisa de íntimo naquele “senhorita Regina Celi”, sim, há uma Regina Celi em minha casa, minha própria filha, mas apenas de 12 anos, uma guria bochechuda ainda, não merecia o título e a função de senhorita.

Chamo o homem que já estava no elevador. Eram CDs, a garota encomendara um mundão de CDs numa loja próxima, e pedira que mandassem as novidades, pois as novidades estavam ali, embrulhadinhas e com a nota fiscal bem às claras.

Gemo surdamente na hora de assinar o cheque e recebo o embrulho. A garota dormia impune, o mundo podia desabar, e ninguém a despertaria do sono 12 anos. Deixo o embrulho em cima do som e volto para a cama, forçar o sono e a tranquilidade interior, abalada pelo cheque tão matutino e fora de propósito. Quando ordeno os pensamentos e ambições no estreito espaço do meu pensamento e retomo um sono e um sonho sem cor nem gosto, começa o rock.

Anos atrás, seria começa o beguine. Mas o beguine passou de moda, e o swing, o mambo, o baião e outras pragas vindas de alheias e próprias pragas. Pois aí estava o rock, matinal, cor de sangue e metal inundando o dia e o quarto com sua voz rouca, seu compasso monótono e histérico.

Purgo honestamente meus pecados e lembro o pai, que me aturava a mania pelos sambas de Ary Barroso. O velho não dizia nada, mas me olhava fundo e talvez tivesse ganas de me esganar. Mas me aturava e aturava o meu Brasil brasileiro. Hoje, aturo o rock. Vou ao banheiro, lavo o rosto, visto um short e vou para a sala disposto a causar boa impressão à senhorita Regina Celi, que de babydoll, esbaforida, se degradingola ao som de U2.

¹⁴ Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/paginas-literarias/artigo/453/coletanea-de-textos-do-caderno-a-ocasio-faz-o-escriptor-do-rock>. Acesso em 12 de dez. de 2015

O tapete já fora arrastado e amarfanhado a um canto. Meu castiçal de prata foi profanado com a cara de um tipo até simpático que naquela manhã ganhará alguma coisa à custa do meu labor e cheque. A senhorita Regina Celi tem a cara afogueada, os pés e as pernas avançam e ficam no mesmo lugar, o corpo todo treme e sua, até que ela me estende o braço.

— Vem, papai!

O peso dos meus invernos e minhas banhas causa breve hesitação. Mas ali estamos, eu e a senhorita Regina Celi, uma menina que ainda pego no colo e aqueço com meu amor e o meu carinho, quando ela tem medo do mundo ou de não saber os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas na hora do exame. Ela me chama e me perdoa.

Então, aumento o volume do som, espero o tal do U2 dar um grito histérico e medonho — e esqueço o cheque, a vida e a faina humana rebolando este cansado corpo - pasto de espantos — até que o fôlego e o U2 acabem na manhã e no som.

Anexo 05

Medo da Eternidade - Clarice Lispector

Jamais esquecerei o meu aflitivo e dramático contato com a eternidade.

Quando eu era muito pequena ainda não tinha provado chicles e mesmo em Recife falava-se pouco deles. Eu nem sabia bem de que espécie de bala ou bombom se tratava. Mesmo o dinheiro que eu tinha não dava para comprar: com o mesmo dinheiro eu lucraria não sei quantas balas.

Afinal minha irmã juntou dinheiro, comprou e ao sairmos de casa para a escola me explicou:

- Como não acaba? - Parei um instante na rua, perplexa.

- Não acaba nunca, e pronto.

- Eu estava boba: parecia-me ter sido transportada para o reino de histórias de príncipes e fadas. Peguei a pequena pastilha cor-de-rosa que representava o elixir do longo prazer. Examinei-a, quase não podia acreditar no milagre. Eu que, como outras crianças, às vezes tirava da boca uma bala ainda inteira, para chupar depois, só para fazê-la durar mais. E eis-me com aquela coisa cor-de-rosa, de aparência tão inocente, tornando possível o mundo impossível do qual já começara a me dar conta.

- Com delicadeza, terminei afinal pondo o chicle na boca.

- E agora que é que eu faço? - Perguntei para não errar no ritual que certamente deveria haver.

- Agora chupe o chicle para ir gostando do docinho dele, e só depois que passar o gosto você começa a mastigar. E aí mastiga a vida inteira. A menos que você perca, eu já perdi vários.

- Perder a eternidade? Nunca.

O adocicado do chicle era bonzinho, não podia dizer que era ótimo. E, ainda perplexa, encaminhá-vamos para a escola.

- Acabou-se o docinho. E agora?

- Agora mastigue para sempre.

Assustei-me, não saberia dizer por quê. Comecei a mastigar e em breve tinha na boca aquele puxa-puxa cinzento de borracha que não tinha gosto de nada. Mastigava, mastigava. Mas me sentia contrafeita. Na verdade eu não estava gostando do gosto. E a vantagem de ser bala eterna me enchia de uma espécie de medo, como se tem diante da ideia de eternidade ou de infinito.

Eu não quis confessar que não estava à altura da eternidade. Que só me dava aflição. Enquanto isso, eu mastigava obedientemente, sem parar.

Até que não suportei mais, e, atravessando o portão da escola, dei um jeito de o chicle mastigado cair no chão de areia.

- Olha só o que me aconteceu! - Disse eu em fingidos espanto e tristeza. - Agora não posso mastigar mais! A bala acabou!

- Já lhe disse - repetiu minha irmã - que ela não acaba nunca. Mas a gente às vezes perde. Até de noite a gente pode ir mastigando, mas para não engolir no sono a gente prega o chicle na cama. Não fique triste, um dia lhe dou outro, e esse você não perderá.

Eu estava envergonhada diante da bondade de minha irmã, envergonhada da mentira que pregara dizendo que o chicle caíra na boca por acaso.

Mas aliviada. Sem o peso da eternidade sobre mim.

ANEXO 06 - Elaboração do Painel sobre os 10 anos da Lei Maria da Penha:





ANEXO 07 - Aplicação do I Simulado



ANEXO 08 – Email da OLP sobre resultado da seleção municipal

Olimpíada de Língua Portuguesa

Parabéns! Um texto produzido em sua escola foi selecionado!

comissao@cenpec.org.br 29 de ago

Olá,

Informamos que um texto produzido na sua escola foi selecionado para participar da etapa estadual da 5ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

Veja abaixo as informações sobre o texto classificado:

TÍTULO DO TEXTO: A garotinha

CATEGORIA: Crônica

ALUNO(A) AUTOR(A): Ana Kátia dos Santos Dourado

PROFESSOR(A): Fraulein Dias da Silva Moura

DIRETOR(A): Sidalva Firmino Tavares

ESCOLA: ESCOLA PROFª AGAMENON MAGALHAES

MUNICÍPIO/UF: São Lourenço da Mata/PE

Enviamos os nossos cumprimentos ao(à) aluno(a), professor(a) e diretor(a). Parabéns pelo trabalho realizado!

As Comissões Julgadoras Estaduais farão a leitura e seleção dos textos. Caso o texto da sua escola seja selecionado como semifinalista, a equipe da Olimpíada entrará em contato.

Acompanhe as notícias da Olimpíada pelo Portal da Olimpíada (www.escrevendoofuturo.org.br).

Em caso de dúvida, entre em contato com nossa Central de Atendimento: 0800 771 9310.

Agradecemos pela participação e desejamos boa sorte!

Equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*

ANEXO 08 – Crônica premiada nas fases escolar e municipal da OLP

27 06 16

0570055

A garotinha

Tenho andado distraído, impaciente e indeciso. Estou a caminho de casa, ônibus lotado, apenas um dia rotineiro em minha vida. Observo em volta e, ao lado esquerdo, encontro uma menina encantadora. Aparentando estar triste, todavia, com um olhar de esparança. Fico um pouco curioso pois nunca havia visto ninguém com essa expressão antes. Penso comigo mesmo, o que será que ela está pensando? Seria capaz de dar um doce só para descobrir.

Aparentemente, ela parecia estar mergulhada em seus pensamentos, concentrada em algo de extrema importância, isso ela deixava transparecer às vezes com um sorriso de canto da boca que não durava nada mais que dois segundos.

Cheguei a conclusão de que aquela linda menina não estava apenas olhando para a rua, para o céu, para as estrelas. Ela via algo mais, algo que a convencia. Havia um diálogo entre ela e seus pensamentos uma conversa imutável, com algum destino. Ao parar para observar, senti que poderia ouvir ou participar daquilo. Entrei naquele turbilhão de pensamentos, a curiosidade me mantinha, pude perceber a delicadeza de cada palavra:

“O que está fazendo da minha vida?”

Pendendo a cabeça e a paciência que me resta
por causa de um motivo fútil?

Errar é humano, sim.

Os erros nos ensinam, sim.

Mas, motivos banais me fazem descreditar nes-
sa percepção do ser humano.

Seria que uma coisa tão ruim pode ao mesmo tem-
po ser tão boa? Os erros podem nos ensinar, po-
rém, todos sabemos que temos a vã consciência de
que eles poderiam ser evitados. Seria que por
evitar os erros estamos nos privando de coisas
boas que poderiam nos acontecer? Ou será que
o futuro nos espera com algo bem melhor lá
na frente?

Nossas escolhas definem os nossos destinos.

Parece ser simples como um café pela manhã, mas
não é.

Canso de apenas coisas que não me levam, não por-
to e nem quero perder o meu sono. É época de
mudanças.

Aquela menina queria mudar, mudar a si, es-
quecer das coisas ruins e focar nas coisas boas.
Ela queria seguir suas ideias, para ser livre, ser
lembrada por ser quem ela quis ser. Eu apenas
queria ser aquela garotinha.

- Ana Kátia



ANEXO 11 – Sequência didática de Leitura do livro *Capitães da Areia*





ANEXO 12 – PALESTRA SOBRE METODOLOGIA CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA



ANEXO 13 – Orientação de projetos para o Seminário da I MostrESPAM



ANEXO 14 - aplicação do II simulado



ANEXO 15 - Participação no I SEMETRO





ANEXO 16 – Seminário da i MostrESPAM





ANEXO 15 – Participação na I EXPOCETI









ANEXO 16 – Premiação da I EXPOCETI









ANEXO 19 – Algumas certificações e credenciamentos recebidos na I EXPOCETI









ANEXO 21 - Orientação para equipes credenciadas para 12ª FENECIT



BUSCANDO ENTENDER O PERCURSO GERATIVO DA SIGNIFICAÇÃO,
ATRAVÉS DA LEITURA DE ARTIGO, NA REVISTA ACTA SEMIOTICA ET
LINGUISTICA





Anexo 22 – Apresentação dos trabalhos na 12ª FENECIT – Gabriel caracterizado de Manuel Bandeira



ANEXO 23 – Premiação da 12ª FENECIT (3º e 4º lugares)



ANEXO 24 – Certificações e credenciamento recebidos na 12ª FENECIT





ANEXO 25 – Apresentação dos trabalhos na I MOSTRESPAM







ANEXO 26 – Apresentação dos trabalhos na III MOCITECZN em Natal





Anexo 27 – Premiação da MOCITECZN em Natal





Certificamos que o trabalho

Multimodalidade em capas de revista

foi classificado em 2º lugar na área de Humanidades durante a Mostra de Ciência e Tecnologia da Zona Norte de Natal em Novembro de 2016.


Arthur Salgado de Medeiros
Coordenador da IF/MOCITECZN


Marcus Vinícius A. Fernandes
Coordenador da SINCT/IFRN



 **INSTITUTO FEDERAL**
Rio Grande do Norte
Campus Natal-Zona Norte
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES

RELATÓRIO FINAL	()	(X)	()
DIÁRIO DE BORDO	()	(X)	()



Certificamos que o trabalho

Análise semiótica em poema de Manuel Bandeira

foi credenciado a participar da MOCICA - Mostra Científica do Cariri em Juazeiro do Norte/CE pelo seu excelente desempenho na MOCITECZN - Mostra de Ciência e Tecnologia da Zona Norte de Natal, realizada em novembro de 2016.


Arthur Salgado de Medeiros
Coordenador da IF/MOCITECZN


Marcus Vinícius A. Fernandes
Coordenador da SINCT/IFRN



 **INSTITUTO FEDERAL**
Rio Grande do Norte
Campus Natal-Zona Norte
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES

ANEXO 28 – NOTÍCIA DIVULGADA NO SITE DA SEDUC PE

Estudantes da rede são premiados na III Mostra de Ciência e Tecnologia¹⁵

Estudantes do 9º ano da Escola Estadual Professor Agamenon Magalhães apresentaram seus trabalhos em evento realizado em Natal (RN)

Camila Labanca -
18/11/2016 18:31h

Créditos: Divulgação

Os projetos desenvolvidos a partir das pesquisas do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCF), os estudantes do 9º ano da Escola Estadual Professor Agamenon Magalhães, localizada em São Lourenço da Mata, participaram da III mostra de Ciência e Tecnologia da Zona Norte de Natal (MocitecZN). O evento fez parte da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e promovido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte



¹⁵ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=3237> acesso em 19 de Nov. de 2016

(IFRN). O evento aconteceu de 7 e 11 de novembro, em Natal, e contou com a participação de estudantes de todo o Brasil e do México.

Com tema “Multimodalidade em capas de revista”, a equipe da escola estadual pernambucana conquistou o 2º lugar na categoria “Humanidades”. O grupo recebeu credencial para participar da InfoMatrix 2017 – Concurso Internacional de Projetos de Informática – que acontecerá em Santa Catarina no próximo ano. Outra pesquisa do mesmo grupo intitulada “Análise semiótica em poema de Manuel Bandeira” também foi credenciada para a Mostra Científica do Cariri (Mocica), que acontecerá em Juazeiro do Norte também em 2017.

Os trabalhos do TCF foram orientados pela professora de língua portuguesa Fräulein Dias da Silva Moura que, ao longo dos estudos, foi diagnosticando as dificuldades apontadas pelos estudantes na disciplina e trabalhando em cima delas para que eles conseguissem melhorar. Ela também aproveitou para parabenizar os estudantes. “Muitos não acreditavam que chegariam tão longe. Participar de uma feira fora do Estado foi muito gratificante. Os trabalhos foram apresentados com muita garra e orgulho. Eles conseguiram renovar a autoestima e, dessa forma, ajudar os próximos participantes”, avaliou Fräulein. Durante todo o ano, a professora orientou sete trabalhos de TCF nas duas turmas de 9º ano em diversos temas.

Para a estudante Ana Kátia dos Santos Dourado, 15 anos, a experiência adquirida nessa formação foi extremamente importante para seu amadurecimento acadêmico. “Não mensurava o tamanho que é era esse projeto, mas, ao longo do tempo e com muita dedicação, consegui superar minhas expectativas. Foi possível descobrir vários mundos através de um simples tema e, cada vez mais, aprimorar o contexto. Hoje me considero mais do que uma cientista”, comentou.

Bem, oportunidades boas temos que agarrá-las, pois não se sabe quando vai haver outra.

Quando me mostram um caminho certo, eu vou nele, como foi o caso do maravilhoso projeto. Há seis meses atrás, eu não tinha noção de o que era semiótica, mas com o passar dos meses, e estudando mais sobre o assunto semiótica, eu percebi que podia mais e foi aí que comecei a apresentar em feiras científicas. Passei por dificuldades, mas nada que não desse para resolver e acho que essas dificuldades me ajudaram a ser alguém melhor do que eu era.

É interessante, pois um assunto trabalhado apenas em universidades, sendo apresentado por um aluno de nono ano, é muito gratificante para mim. Espero que a semiótica me traga mais conhecimentos e habilidades, espero ir para mais feiras levando a semiótica, porque, querendo ou não, é um assunto que está precisando ser mostrado, ser ensinado para pessoas de qualquer idade e gênero. E não iria conseguir chegar até onde eu estou sem a força da minha vida que é minha educadora. #euamosemiotica

Galvina Kennedy | Feira de Luma - 28/11/16

Bem, oportunidades boas temos que agarrá-las, pois não se sabe quando vai haver outra. Quando me mostram um caminho certo, eu vou nele, como foi o caso do maravilhoso projeto. Há seis meses atrás, eu não tinha noção de o que era semiótica, mas com o passar dos meses, e estudando mais sobre o assunto semiótica, eu percebi que podia mais e foi aí que comecei a apresentar em feiras científicas. Passei por dificuldades, mas nada que não desse para resolver e acho que essas dificuldades me ajudaram a ser alguém melhor do que eu era. É interessante, pois um assunto trabalhado apenas em universidades, sendo apresentado por um aluno de nono ano, é muito gratificante para mim. Espero que a semiótica me traga mais conhecimentos e habilidades, espero ir para mais feiras levando a semiótica, porque, querendo ou não, é um assunto que está precisando ser mostrado, ser ensinado para pessoas de qualquer idade e gênero. E não iria conseguir chegar até onde eu estou sem a força da minha vida que é minha educadora. #euamosemiotica.

Bem, há seis meses atrás eu não sabia nada além do que via, e o que via era que aluno de escola pública não quer nada, não se interessa por nada, não merece nada. Quando foram dados os temas e formados os grupos, eu achei que seria só mais uma atividade e que não passaria disso, então o seminário aconteceu e nossa apresentação foi uma negação, isso me desanimou. Mas, depois de estudar, compreender o projeto e ganhar em 1º lugar em nossa primeira feira, em 3º em nossa segunda e em 2º em nossa terceira e ganhar vários elogios, vi que não importa a escola em que eu estude, se eu realmente quiser algo, eu vou conseguir. Esse projeto foi essencial para eu entender que linguística também é ciência e tem que ser estudada, que apresentar um projeto não é um bicho de sete cabeças, soube o que realmente é um trabalho em grupo e entendi que curiosidade, determinação, empenho e dedicação é o que faz um trabalho dar certo. Ao longo desses meses, vivi várias experiências, tanto boas como ruins, conheci pessoas que vivem na mesma situação que eu. Aprendi que, para algo dar certo, você tem que mergulhar de cabeça e, principalmente, perder a vergonha. Depois de ter passado dias inteiros apresentando, viajar e conhecer pessoas que passam pela mesma coisa que eu, e quase desistir várias vezes, eu vi que é exatamente isso que eu quero: estar compartilhando conhecimentos e aprendendo mais e mais.

- Raíane da Silva

Bem, há seis meses atrás, eu não sabia nada além do que via, e o que via era que aluno de escola pública não quer nada, não se interessa por nada, não merece nada. Quando foram dados os temas e formados os grupos para o seminário, eu achei que seria só mais uma atividade e que não passaria disso, então o seminário aconteceu e nossa apresentação foi uma negação, isso me desanimou. Mas, depois de estudar, compreender o projeto e ganhar em 1º lugar em nossa primeira feira, em 3º em nossa segunda e em 2º em nossa terceira e ganhar vários elogios, vi que não importa a escola em que eu estude, se eu realmente quise algo, eu vou conseguir. Esse projeto foi essencial para que eu entendesse que linguística também é ciência e tem que ser estudada, que apresentar um projeto não é um bicho de sete cabeças, soube o que realmente é um trabalho em grupo e entendi que curiosidade, determinação, empenho e dedicação é o que faz um trabalho dar certo. Ao longo desses meses, vivi várias experiências, tanto boas como ruins, conheci pessoas que vivem na mesma situação que eu. Aprendi que, para algo dar certo, você tem que mergulhar de cabeça e, principalmente, perder a vergonha. Depois de ter passado dias inteiros apresentando, viajar e conhecer pessoas que passam pela mesma coisa que eu, e quase desistir várias vezes, eu vi que é exatamente isso que eu quero: estar compartilhando conhecimentos e aprendendo mais e mais.

No começo de tudo, eu levei como um trabalho qualquer, que seria só a apresentação na escola e fim. Mas não foi bem assim, depois do trabalho apresentado, o meu grupo foi chamado para a primeira feira, aí eu comecei a pensar: "como assim? Eu não tenho capacidade alguma para apresentar em uma feira científica". Mas, a realidade foi totalmente diferente. Quando ouvi chamarem lá na frente, no dia da premiação, o nome do meu projeto em segundo lugar, foi muito emocionante! Desse dia para cá, eu venho trabalhando muito, junto com os colegas de grupo e com a professora, indo dormir tarde da noite ajeitando aqui, ajeitando ali para que tudo no dia da apresentação desse certo, e sim, deu certo. Já passamos até agora por quatro feiras científicas, um prazer enorme estar falando isso, é gratificante, muito emocionante, aprendi muito com todo esse projeto, aprendi que sou capaz de tudo, basta eu colocar isso como prioridade. Estou me superando a cada dia. Sonho em levar meu projeto para vários lugares, que ele possa ser reconhecido, que sirva de inspiração para os jovens que ainda não conhecem esse mundo científico, pretendo continuar apresentando projetos, aprendendo também a criar novos projetos.

Gilayra Sales Rodrigues da Silva

No começo de tudo, eu levei como um trabalho qualquer, que seria só a apresentação na escola e fim. Mas não foi bem assim, depois do trabalho apresentado, o meu grupo foi chamado para a primeira feira, aí eu comecei a pensar: "como assim? Eu não tenho capacidade alguma para apresentar em uma feira científica". Mas, a realidade foi totalmente diferente. Quando ouvi chamarem lá na frente, no dia da premiação, o nome do meu projeto em segundo lugar, foi muito emocionante! Desse dia para cá, eu venho trabalhando muito, junto com os colegas de grupo e com a professora, indo dormir tarde da noite ajeitando aqui, ajeitando ali para que tudo no dia da apresentação desse certo, e sim, deu certo. Já passamos até agora por quatro feiras científicas, um prazer enorme estar falando isso, é gratificante, muito emocionante, aprendi muito com todo esse projeto, aprendi que sou capaz de tudo, basta eu colocar isso como prioridade. Estou me superando a cada dia. Sonho em levar meu projeto para vários lugares, que ele possa ser reconhecido, que sirva de inspiração para os jovens que ainda não conhecem esse mundo científico, pretendo continuar apresentando projetos, aprendendo também a criar novos projetos.

Bom quando nossa professora de língua portuguesa chegou com uma novidade que era uma apresentação em nossa escola com duas pessoas que trabalhavam como representantes de feiras científicas em nossa cidade, fiquei bem interessada, pois, era a primeira vez que tinha ouvido falar em projetos científicos em língua portuguesa, e que até eu, mesmo sendo aluna de escola pública, pudesse fazer um trabalho que pudesse ajudar o mundo. Na nossa primeira apresentação não achei que seria algo tão sério, mas depois, quando anunciou os primeiros lugares que nosso projeto foi chamado em primeiro lugar, isso me fez criar uma esperança enorme em continuar com esse projeto. Depois de um mês, apresentamos a FENECIT que tinha vários projetos maravilhosos, lá ainda conseguimos ganhar em terceiro lugar. E com um mês depois, nossa orientadora conseguiu uma credencial para ir ao Rio Grande do Norte, foi aí que veio toda dificuldade de verdade, tivemos que conseguir cerca de 2 mil Reais para ir pagando tudo. Nossa orientadora conseguiu falar com o IFRN de lá e disponibilizaram uma sala de aula em outra escola que é cerca de 1 hora até o local da feira. Com isso, nós só iríamos precisar de dinheiro para a alimentação e passagem que para nós sete seria em torno de 1 mil Reais para tudo. Dentro de uma semana, lutamos e conseguimos ganhar o 2º lugar, e mesmo com toda dificuldade e desafios percorridos, eu sou grata a todos, principalmente nossa professora, orientadora e AMIGA Fräulein Dias.

Além disso, também tivemos a ajuda de todos.

Bom quando nossa professora de língua portuguesa chegou com essa novidade que era uma apresentação em nossa escola com duas pessoas que trabalhavam como representantes de feiras científicas em nossa cidade, fiquei bem interessada, pois, era a primeira vez que tinha ouvido falar em projetos científicos em língua portuguesa, e que até eu, mesmo sendo aluna de escola pública, pudesse fazer um trabalho que pudesse ajudar o mundo. Na nossa primeira apresentação não achei que seria algo tão sério, mas depois, quando anunciou os primeiros lugares que nosso projeto foi chamado em primeiro lugar, isso me fez criar uma esperança enorme em continuar com esse projeto. Depois de um mês, apresentamos a FENECIT que tinha vários projetos maravilhosos, lá ainda conseguimos ganhar em terceiro lugar. E com um mês depois, nossa orientadora conseguiu uma credencial para ir ao Rio Grande do Norte, foi aí que veio toda dificuldade de verdade, tivemos que conseguir cerca de 2 mil Reais para ir pagando tudo. Nossa orientadora conseguiu falar com o IFRN de lá e disponibilizaram uma sala de aula em outra escola que é cerca de 1 hora até o local da feira. Com isso, nós só iríamos precisar de dinheiro para a alimentação e passagem que para nós sete seria em torno de 1 mil Reais para tudo. Dentro de uma semana, lutamos e conseguimos ganhar o 2º lugar, e mesmo com toda dificuldade e desafios percorridos, eu sou grata a todos, principalmente nossa professora, orientadora e AMIGA Fräulein Dias.

Apoioimento Ana Katia

* Reformar, mudar e renovar. Palavras intensas que condizem exatamente com o meu 9º ano escolar, vivi muitas experiências incríveis e além disso, necessárias para aumentar o meu conhecimento. Uma mudança foi feita, no meu eu, e no eu de todos os alunos que tiveram a oportunidade de ser ensinados pela professora Fräulein Dias. No começo do ano, tivemos um trabalho com um tema bastante polêmico em nossa sociedade, a Lei Maria da Penha relacionada com o filme americano chamado Preciosa. Por petição da professora, fizemos uma análise total do filme e colocamos em prática o trabalho. O mesmo trabalho deveria conter todos os componentes necessários, como por exemplo: resumo, sumário, etc.

A partir daí começamos a entrar no mundo científico. No segundo semestre, vieram duas pessoas de extrema importância para nos orientar, chamadas Júlio Amaral e Marcele, eles foram fundamentais para dar coragem aqueles que tinham receio de começar os projetos de embarcar no projeto, não sabia a tamanha abrangência que ele me proporcionaria, não sabia o que fazer, muito menos como começar, mas ao devido tempo, fui aprendendo. Aperfeiçoando e descobrindo mundos por trás de um simples tema. Multimodalidade marcou muita gente com uma devida curiosidade de quem tem eu mesma sei explicar, senti pai-

Reformar, mudar e renovar. Palavras intensas que condizem exatamente com o meu 9º ano escolar, vivi muitas experiências incríveis e além disso, necessárias para aumentar o meu conhecimento. Uma mudança foi feita, no meu eu, e no eu de todos os alunos que tiveram a oportunidade de ser ensinados pela professora Fräulein Dias. No começo do ano, tivemos um trabalho com um tema bastante polêmico em nossa sociedade, a Lei Maria da Penha relacionada com o filme americano chamado preciosa. Por petição da professora, fizemos uma análise total do filme e colocamos em prática o trabalho. O mesmo trabalho deveria conter todos os componentes necessários, como por exemplo: resumo, sumário, etc. A partir daí começamos a entrar no mundo científico, no segundo semestre, vieram duas pessoas de extrema importância para nos orientar, chamadas Júlio Amaral e Marcele, eles foram fundamentais para dar coragem aqueles que tinham receio de começar os projetos. Ao embarcar no projeto, não sabia a tamanha abrangência que ele me proporcionaria, não sabia o que fazer, muito menos como começar, mas no devido tempo, fui aprendendo. Aperfeiçoando e descobrindo mundos por trás de um simples tema. Multimodalidade marcou muita gente com uma devida curiosidade de quem nem eu mesma sei explicar, senti pai-

xões se formando com o tema e além disso, elogios que foram crescendo a medida que aprimorávamos o nosso contexto. A nossa professora solicitou uma preparação para um seminário que aconteceria na escola, a partir daí, caiu a nossa ficha do tamanho de nosso trabalho, além de tudo, da proporção do projeto que estávamos criando, enfim, a seriedade do que seria de lá para frente. Erramos bastante em nosso seminário, mas como o velho ditado nos diz: "Erros servem para que nós aprendamos com eles". Assim foi feito por nós, a cada encontro, uma nova descoberta, um novo mundo e uma nova dificuldade. Muros foram se formando para que não déssemos continuidade de nós com força, fé e determinação, como queríamos.

Não era realidade nenhuma para mim apresentar em feiras, quando a notícia chegou por meio de nossa professora, o susto foi grande, mas houve aquele misto, junto com a alegria. Decoramos estandes, descobrimos novas capas de revistas. E já estávamos craques nas análises. Resultado de todo esse esforço foi ganhar em uma feira municipal (EXPOCETI), em 1º lugar. A felicidade foi tanta que eu senti que um dos meus objetivos, seria ser um cientista. Ganhamos credenciais para uma feira nordestina (FENECIT), ramos e demos

xões se formando com o tema e além disso, elogios que foram crescendo a medida que aprimorávamos o nosso contexto. A nossa professora solicitou uma preparação para um seminário que aconteceria na escola, a partir daí, caiu nossa ficha do tamanho de nosso trabalho, além de tudo, da proporção do projeto que estávamos criando, enfim, a seriedade do que seria de lá para frente. Erramos bastante em nosso seminário, mas como o velho ditado nos diz: "Erros servem para que nós aprendamos com eles". Assim foi feito por nós, a cada encontro, uma nova descoberta, um novo mundo e uma nova dificuldade. Muros foram se formando para que não déssemos continuidade, mas com força, fé e determinação, conseguiríamos. Não era realidade nenhuma para mim apresentar em feiras, quando a notícia chegou por meio de nossa professora, o susto foi grande, mas houve aquele misto, junto com a alegria. Decoramos estandes, descobrimos novas capas e revistas. E já estávamos craques nas análises. Resultado de todo esse esforço foi ganhar em uma feira municipal (EXPOCETI), em 1º lugar. A felicidade foi tanta que eu senti que um dos meus objetivos, seria ser uma cientista. Ganhamos credenciais para uma feira nordestina (FENECIT), ramos e demos

o mais duro possível, e ainda assim
 mais um reconhecimento, o 3º lugar.
 Por fim, a nossa penúltima apresenta-
 ção ocorreu, saímos para fora do estado.
 Rifas foram vendidas, choros,
 sorrisos, choques culturais e lembranças que
 irão ficar marcadas em nossa mente,
 na mente de todos que foram para a
 MOCITECZN, ganhando o 2º lugar. Foram
 conquistas que significaram tanto que
 hoje me considero mais que uma cientista.
 É gratificante demais para mim apre-
 tender e ensinar as pessoas, é uma reali-
 zação pessoal. E pretendo nunca deixar
 isso morrer. Quem acredita sempre al-
 cança.

Ana Karla dos Santos Daurado

o mais duro possível, e ainda assim, mais um reconhecimento, o 3º lugar. Por fim, a nossa penúltima apresentação ocorreu, saímos para fora do estado, rifas foram vendidas, choros sorrisos, choques culturais e lembranças que irão ficar marcadas em nossa mente, na mente de todos que foram para MOCITECZN, ganhando o 2º lugar. Foram conquistas que significaram tanto que hoje me considero mais que uma cientista. É gratificante demais para mim aprender e ensinar as pessoas, é uma realização pessoal. E pretendo nunca deixar isso morrer. Quem acredita sempre alcança.

O projeto me trouxe muitas experiências novas, e novos conhecimentos, e eu percebi que o projeto despertou mais ainda o meu interesse de estudar e me fez melhorar bastante em outras matérias, eu sempre fui aquela mais quieta e eu tinha um pouco de nervosismo para apresentar para um público grande com pessoas que eu não conhecia, mas agora eu percebi que quando vou apresentar ou falar com alguém que não conheço eu não fico mais nervosa, e eu não sou mais tão quietinha agora eu sou mais descontraída.

Sgabilla Cleide da Silva

O projeto me trouxe muitas experiências novas, e novos conhecimentos, e eu percebi que o projeto despertou mais ainda o meu interesse de estudar e me fez melhorar bastante em outras matérias, eu sempre fui aquela mais quieta e eu tinha um pouco de nervosismo para apresentar para um público grande com pessoas que eu não conhecia, mas agora eu percebi que quando vou apresentar ou falar com alguém que não conheço eu não fico mais nervosa, e eu não sou mais tão quietinha agora eu sou mais descontraída.