

DENIZE DOLCI

A SEMIÓTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
um caminho para a leitura.

ASSIS

2018

DENIZE DOLCI

**A SEMIÓTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
um caminho para a leitura**

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e
Letras, Assis, para a obtenção do
título de Mestra em Letras (Área
de Conhecimento: Linguagens e
Letramentos)

Orientadora: Dra. Karin Adriane
Henschel Pobbe Ramos

ASSIS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

Dolci, Denize
D175s A semiótica no ensino fundamental II: um caminho para a
 leitura / Denize Dolci. Assis, 2018
 122 f.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – Universidade Estadual Paulista.

1. Semiótica. 2. Leitura. 3. Curta-metragem. I. Título.

CDD 469

Denize Dolci

**A SEMIÓTICA NA SALA DE AULA: um caminho
para a leitura e a produção textual**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestrado Profissional em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Data da Aprovação: **23/02/2018**

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: Profa. Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos - UNESP/ASSIS



Membros: Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus - UFSC/FLORIANÓPOLIS



Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias - UNESP/ASSIS

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido a bênção de cursar o mestrado, por ter me dado força e coragem nos momentos difíceis e por ter colocado um anjo para me acompanhar nesse caminho.

A minha família pela ajuda nas horas difíceis, especialmente, ao amor da minha vida, meu filho, Olavo.

Ao Programa de Mestrado em Língua Portuguesa - Profletras da Unesp - Assis-SP

A Prof^a Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, minha orientadora, pelo conhecimento partilhado com tanta generosidade, pela paciência, tolerância, carinho e pelas contribuições essenciais a minha pesquisa.

Aos alunos que aceitaram colaborar com esta pesquisa e se dedicaram às aulas.

As minhas amigas de curso, Aline Ap. R. Francisco, Elba Poma Lourenço e Lidianne Viana pela amizade, aprendizado e descontração nos momentos difíceis.

A todos os professores do Mestrado profissional - PROFLETRAS - Unesp - Assis por toda aprendizagem.

Aos colegas do curso pela ajuda, incentivo e parcerias.

A todas as pessoas que, de modo direto ou indireto, me ajudaram nessa jornada.

DOLCI, Denize. **A Semiótica no Ensino Fundamental II: um caminho para leitura**. 2018. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas visa trabalhar, dentre outras, as habilidades e competências dos estudantes em relação à escrita de textos formais dos mais variados gêneros. Pensando nisso e buscando um caminho para que a aprendizagem da leitura e da produção de textos possa ser mais eficaz, essa pesquisa propõe uma intervenção pedagógica para as práticas de leitura e de produção textual, centrada nos pressupostos teóricos da teoria semiótica greimasiana, que será a base para as atividades desenvolvidas em sala de aula. Os gêneros escolhidos foram o curta-metragem e, conseqüentemente, o roteiro, já que este pressupõe aquele. Essa pesquisa é relevante pelo fato de, se bem sucedida, poderá trazer contribuições ao ensino, bem como tornar a teoria semiótica algo acessível aos estudantes. Quanto à metodologia, a pesquisa está alicerçada nos fundamentos da pesquisa qualitativa em educação, configurando-se, portanto, como um estudo de caso.

Palavras-chave: Semiótica, Ensino Fundamental II, Leitura.

DOLCI, Denize. **Semiotics in Middle School: a gateway to Reading**. 2018. 122f. Dissertation (Professional Master's Degree in Letters). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2018.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese in schools aims to work, among others, the skills and competences of students in relation to the reading and the writing of formal texts of the most varied genres. Thinking about this and seeking a way for learning to understand and to produce texts can be more effective, this research proposes a pedagogical intervention for the practices of reading and writing, centered on the theoretical assumptions of the greimasian semiotic theory, which will be the basis for the activities developed in the classroom. The chosen genres were the short film and, consequently, the script, since this one presupposes that. This research is relevant because, if successful, it can bring contributions to teaching, as well as make semiotic theory accessible to students. As for the methodology, the research is based on the foundations of the qualitative research in education, being, therefore, configured as a case study.

Keywords: Semiotics, Teaching, Reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
1.1 Proposta de atividades.....	23
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
2.1 A teoria semiótica.....	31
2.2 Noção de texto para semiótica.....	34
2.3 Percurso gerativo.....	36
2.4 Estruturas semionarrativas: componentes sintáticos.....	39
2.4.1 Sintaxe narrativa.....	39
2.4.2 Sintaxe fundamental.....	53
2.5 Estruturas semionarrativas: componentes semânticos.....	55
2.5.1 Semântica narrativa.....	55
2.5.2 Semântica fundamental.....	58
2.6 Estrutura discursiva.....	61
2.6.1 Sintaxe discursiva.....	61
2.6.2 Semântica discursiva.....	63
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE SEMIÓTICA DO CURTA- METRAGEM MINHOCAS.....	67

3.1 Apresentação da obra.....	67
3.2 Análise	68
3.2.1 Nível fundamental	68
3.2.2 Nível narrativo	71
3.2.3 Nível discursivo	74
CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO E ANÁLISE	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXO	110

INTRODUÇÃO

As principais práticas escolares desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, desde as séries iniciais até as finais, são a leitura e a produção textual, tendo em vista que um dos objetivos do trabalho com língua em sala de aula é de que os alunos aprendam a interpretar e a produzir textos que sejam organizados e estruturados de forma coerente, com ideias que se relacionem adequadamente para que se tenha um efeito de sentido.

Contudo, a tarefa de ensinar os estudantes a entender e a escrever textos não é fácil. Primeiro, porque eles estão muito mais acostumados a se comunicar por meio da oralidade ou nas redes sociais, por meio de uma linguagem escrita e em situações informais; segundo, pelo fato de que para se entender um texto é necessário desconstruí-lo e, para se produzir textos formalmente, há necessidade de elaboração prévia, de conhecimento sobre o tema, de organização e articulação das ideias, de adequar a escrita ao gênero discursivo e à situação comunicativa, de se colocar enquanto sujeito que tem e sabe o que dizer, dentre muitos outros elementos que envolvem a escrita formal. Além desses fatores, percebe-se um abismo entre os estudos que tratam à luz de diferentes ancoragens teóricas e as práticas de sala de aula.

Há, então, uma eterna luta de professores de Língua Portuguesa que, preocupados com o domínio da linguagem de seus alunos, insistem e se dedicam ao trabalho com leitura e com produção textual.

Infelizmente, muitas vezes esses esforços dos profissionais geram poucos resultados. Há uma vasta bibliografia de autores renomados que já abordaram essa questão: Geraldi (1977, 1996, 2004), Antunes (2003), Lúcia Bastos (1998), Bianchetti (1996), Villaça Koch (2002), Schneuwly, Dolz (2010), dentre muitos outros. Todos ressaltam a importância do ensinar a entender e a produzir textos e lançam muitas estratégias para auxiliar o professor nesse processo de ensino-aprendizagem.

Tanto a leitura quanto a produção textual são atividades interacionais, práticas sociais que unem autor e leitor em uma comunicação à distância, visto que, o outro não está presente. Por essa razão, é preciso organizar o texto para que este faça sentido e cumpra seu objetivo maior que é estabelecer a comunicação, pois o sentido do texto depende daquilo que está escrito e do conhecimento do leitor sobre o assunto, visto que o texto significa na sua interrelação com o leitor. De acordo com Kock (2000, p. 25) "o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação".

Assim, ao produzirmos textos, há a necessidade, segundo Infante (1998, p. 89), de nos preocuparmos com a constituição do discurso que é "um ato de linguagem que representa uma interação entre o produtor do texto e o seu receptor; além disso, é preciso ter em mente a

figura do interlocutor e a finalidade para o qual o texto foi produzido”.

O autor faz dois apontamentos bastante importantes em relação à escrita de nossos alunos. Discute, primeiramente, a questão do interlocutor, pois os estudantes, muitas vezes, têm o professor como seu único interlocutor, escreve para ele, geralmente buscando uma nota e, por assim ser, não veem objetivo em sua escrita que não será lida por ninguém, que não tem uma função definida a não ser como quesito avaliatório. Geraldi (2004) ao abordar essa questão afirma que nesse contexto o emprego da língua se torna artificial, pois é uma construção que não se dirige a ninguém visto que o interlocutor é uma figura vazia, preenchida pelo professor que está ali somente para avaliar e, não raro, avaliar a gramática e não o discurso.

Em seguida, ele aborda a questão da finalidade textual, o objetivo para se escrever, a função da produção textual do aluno, tendo em vista que ele, às vezes, nem sabe o porquê que está escrevendo, qual o destino que suas palavras colocadas no papel seguirão. Nesse sentido, não é fácil escrever sem um propósito e, portanto, dar função à construção textual de nossos estudantes é de extrema importância, visto que eles precisam ver seus textos circulando seja na escola ou na comunidade.

Partindo, então, do pressuposto de que a leitura e a produção textual dos alunos são os pilares do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, acreditamos esse deva ser um dos pontos de partida para o trabalho em sala de aula.

Ao se refletir sobre a aprendizagem da leitura e da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, faz-se preciso considerar que compreendamos a língua como um fenômeno social de interação. Assim, a linguagem será trabalhada como forma de interação verbal em que os sujeitos são considerados, de acordo com Bakhtin/Volichinov (1992), agentes sociais envolvidos em interações onde se dão as trocas de conhecimentos e experiências.

De acordo com Geraldi (2004), o sujeito se manifesta por meio da linguagem não só para demonstrar seu pensamento ou transmitir suas mensagens, mas também e, principalmente, para ser um sujeito de ação, agindo sobre o outro e sobre o mundo, constituindo-se assim sujeito da própria linguagem. Para ir ao encontro dessas reflexões, citamos Antunes (2003, p. 41) que afirma:

a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente produtivo.

Pensando dessa forma e porque somos professoras de Língua Portuguesa, sempre nos inquietamos acerca das questões referentes à construção escrita dos nossos discentes, não é de hoje que buscamos caminhos nos teóricos que abordam essa temática e estamos sempre atentas às novas pesquisas que surgem.

Assim, quando foi necessário pensarmos em um tema para elaborar esta dissertação de mestrado, ficamos refletindo sobre como trabalhar com a leitura e com a

produção textual de alunos de forma eficaz, pensando no estudante como sujeito da aprendizagem (sujeito-ação) para que possa, então, construir conhecimento; que suas produções servissem a um fim e não fossem só mais uma "redação" pedida para se "ganhar" nota; que os alunos tivessem o quê, como, para quê e para quem dizer.

Certas de que era esse era o percurso que queríamos seguir, passamos a nos questionar qual teoria textual deveríamos abordar em sala de aula a fim de que pudéssemos chegar aos nossos objetivos.

Não há dúvida de que são muitos e renomados teóricos que estudam sobre as estratégias para se entender e se elaborar um bom texto, alguns já citados acima. Voltamos a reler vários deles a fim de que eles pudessem subsidiar a nossa pesquisa. Todavia, buscávamos algo diferente, que ainda não fosse muito explorado pelos livros didáticos e outros materiais pedagógicos. Enfim, procurávamos um desafio.

Foi, então, nas nossas pesquisas sobre a literatura concernente a essas questões que percebemos que poucos são os estudos que consideram a semiótica francesa um caminho para melhorar o processo de ensino aprendizagem da leitura e da produção textual, isto é, uma teoria que possa ser válida também no que se refere à escrita formal na escola.

Há mais trabalhos que relacionam a teoria semiótica à leitura e interpretação de textos e não há como negar o quanto essa teoria é eficaz na compreensão da geração de sentido. Perguntamo-nos, então: Será que se aplicarmos essa teoria na sala de aula, nossos alunos poderão ser sujeitos mais ativos

de suas construções? Será que os textos advindos do conhecimento e da aplicabilidade dessa teoria seriam melhores estruturados? Será que aquilo que os alunos têm a dizer seria mais coerente e coeso a partir do conhecimento dessa teoria?

Seguindo essas inquietações, começamos a pesquisar trabalhos feitos nesse sentido, todavia, percebemos que havia poucas pesquisas que abordavam a teoria semiótica aplicada à produção textual.

Cremos que haja dois motivos para essa escassez. Primeiro, porque a teoria semiótica é um saber que quase não sai da academia, ficando restrito a pesquisas teóricas e menos práticas, a não ser para subsidiar o trabalho de leitura e de interpretação de texto. Segundo, por se tratar de uma teoria não tão elementar e que carece de certa simplificação ou adequação para chegar até os bancos escolares, tendo em vista que seus conceitos são muito complexos e sua nomenclatura é muito rebuscada para iniciantes.

Como a teoria Semiótica, baseada nos pressupostos de Algirdas Julius Greimas "tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz" (BARROS 2000, p. 7), decidimos investigar como seria sua aplicabilidade em uma sala do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Sendo assim, esta pesquisa pretende abordar a teoria semiótica greimasiana em sala de aula no que diz respeito à leitura e, principalmente, à produção de textos. Vamos nos centrar no fio condutor da teoria que considera o texto um objeto de significação e

estudar os mecanismos que tornam o texto um todo de sentido. Para isso, exploraremos os três níveis do percurso gerativo de sentido - o nível fundamental, o nível narrativo e o nível discursivo - e seus desdobramentos.

Para explorar a teoria, começaremos com as possibilidades de leitura a partir da semiótica, para chegar às possibilidades de produção textual com base em alguns fundamentos da semiótica.

É importante dizer que acreditamos que essa abordagem poderá trazer contribuições ao ensino, bem como tornar a teoria semiótica algo acessível aos estudantes.

Decidida a teoria a ser aplicada em nossa pesquisa de intervenção, precisávamos pensar num gênero discursivo que fosse ao encontro de nossos objetivos.

Queríamos um gênero que pudesse ser interessante aos discentes e que ao mesmo tempo fugisse um pouco dos gêneros que os livros didáticos e as apostilas traziam, visto que eles já estariam bastante familiarizados com a estrutura e a função desses textos, queríamos trabalhar com um gênero desafiador que, na medida do possível, fosse algo novo e divertido para eles. Essa nossa ideia vai ao encontro do que Schneuwly e Dolz (2004, p. 83) orientam, uma vez que para eles o trabalho com gênero na escola tem de privilegiar gêneros os quais os alunos não estejam familiarizados, não dominem e não têm acesso fácil e de maneira espontânea.

Então fomos ler um pouco sobre gênero e relendo a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) nos deparamos com a seguinte afirmação:

A variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento. A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. (BRASIL, 2016, p.87)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Língua Portuguesa norteiam que

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. (BRASIL, 1998, p, 23)

Mayer (2001; 2009 apud DIONISIO; VASCONCELOS, 2013) também comenta que é muito relevante trabalhar com textos verbais e visuais, pois os alunos poderão ter maior sucesso em suas aprendizagens, isto é, a aprendizagem será mais significativa se o trabalho com essas linguagens for efetivo.

E a semiótica é uma teoria que considera o texto a partir da sua organização interna e pelas determinações contextuais, podendo ser linguístico, oral ou escrito, visual, gestual ou sincrético, pois a semiótica é uma teoria que se preocupa com os sentidos do texto.

Para ir ao encontro das afirmações acima e porque acreditamos que é preciso trabalhar na escola toda e

qualquer variedade de linguagens, decidimos escolher um gênero multimodal, ou seja, gêneros construídos a partir de combinações de escrita, de som, de imagem, de gestos.

Optamos, então, por trabalhar com dois gêneros discursivos: o roteiro e o curta-metragem, já que este pressupõe aquele.

Curta-metragem é um texto fílmico, uma expressão audiovisual de curta duração, suas partes são articuladas de forma a seguir uma unidade temática. É, assim, uma forma de comunicação que envolve elementos sonoros e visuais gerando sentido, portanto é um gênero multimodal ou multissemiótico que de acordo com Rojo e Barbosa "é aquele que recorre a mais de uma **modalidade** de linguagem ou a mais e um sistema de signos ou símbolos (**semiose**) e sua composição." (2015, p. 108).

O gênero curta-metragem pressupõe o gênero roteiro, já que tudo que se vê e/ou se ouve na tela foi escrito (descrito) por alguém. O roteiro é uma peça fundamental para criação do filme, pois serve de guia para execução de uma produção, funciona como o organizador das ideias que se pretende expor na tela, além disso, o roteiro é um gênero riquíssimo para ser desenvolvido com os alunos.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção pedagógica para as práticas de leitura e de produção textual, centrada nos pressupostos teóricos da semiótica greimasiana que será a base para as atividades desenvolvidas em sala de aula. Para tanto, partiremos de um trabalho de leitura e interpretação de textos dessa teoria, por

meio de análises dos percursos do sentido de textos variados, a fim de dar subsídios para que a teoria semiótica seja compreendida pelos alunos e possa auxiliá-los em relação a suas produções textuais. Nesse sentido, intentamos levá-los à compreensão de como o texto é construído, considerando seus níveis e estimulá-los a produzirem textos a partir desses mesmos procedimentos.

Nosso trabalho, então, organiza-se em quatro capítulos. No primeiro, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa; no segundo, discutimos os principais conceitos da teoria semiótica; no terceiro, apresentamos a análise semiótica do roteiro e do curta-metragem; no quarto capítulo, descrevemos e analisamos o processo de aplicação da intervenção.

CAPÍTULO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO

As pesquisas na área acadêmica partem de questionamentos, de dúvidas, de inquietações do pesquisador. No nosso caso não foi diferente. A pesquisa surgiu de problemáticas vivenciadas na prática da sala de aula em relação à construção textual dos discentes e da pretensão de investigar e procurar caminhos para que produzir textos na escola não seja, como muitas vezes nos parece, um fardo, uma dificuldade tanto quanto generalizada ou uma atividade sem qualquer aporte teórico que a sustente.

Há algumas vantagens em se fazer pesquisa no campo educacional, uma vez que o pesquisador é também o professor, fato esse que permite a ele identificar dificuldades existentes na sala de aula, bem como investigar algumas problemáticas no processo de ensino e aprendizagem e sugerir intervenções em busca da minimização do problema. Há também desvantagens, considerando-se que a linha que separa o pesquisador do seu objeto é muito tênue e os critérios de objetividade, por vezes, podem ficar comprometidos. Entretanto, esse é um paradoxo que temos de enfrentar nesse campo.

Como docentes, temos observado que todos os alunos possuem suas potencialidades e podem ter sucessos na construção do conhecimento, cabe a nós, professores, descobrir a melhor maneira de mediar esse aprendizado, buscando subsídios teóricos que

fundamentem as nossas escolhas docentes e a nossa prática de sala de aula.

O surgimento desta pesquisa se deu justamente por vivenciarmos essa situação e por nos causar desassossego o fato de alunos, embora finalizando o ensino fundamental, ainda estarem tão aquém em relação à escrita formal de texto.

Nossa pesquisa propõe, então, uma intervenção pedagógica de prática de produção textual abordando, em sala de aula, a teoria semiótica greimasiana.

A metodologia utilizada será a pesquisa qualitativa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2), que tem como objetivo aproximar o trabalho científico da vida diária do educador, tornando-o um instrumento de enriquecimento de seu trabalho. Nessa perspectiva, as autoras afirmam que "é a partir da interrogação que [o pesquisador] faz aos dados, baseada em toda a teoria acumulada a respeito, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado" (*idem, ibidem*, p. 4).

Aqui a pesquisa qualitativa se justifica também pelo fato de o professor e o pesquisador serem a mesma pessoa e o trabalho ser desenvolvido em um ambiente natural, comum, familiar e partilhado entre pesquisador e pesquisado, fato que acreditamos ser positivo no desenvolvimento da intervenção.

Faremos, assim, uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, pois o nosso trabalho "incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17), e também considera o um contexto

de aplicação como um espaço real e natural de interação entre os envolvidos neste estudo de caso, além de estarmos nos propondo a descobrir se a teoria semiótica embasando à produção textual dos estudantes, apresentará os resultados esperados.

A escola escolhida para sediar a nossa investigação foi uma escola da rede municipal de ensino, localizada na cidade de Ipaussu, Estado de São Paulo. A instituição oferece Ensino Fundamental I e II e possui aproximadamente 500 alunos, oriundos do centro e de alguns bairros periféricos da cidade.

A sala que participará desta intervenção, um 9º ano do Ensino Fundamental em que atuamos como professora de Língua Portuguesa, possui mais ou menos 22 alunos, que, em sua maioria, estudam juntos desde o 6º ano.

A familiaridade que temos com esses estudantes, visto que acompanhamos muitos deles desde o ingresso ao Ensino Fundamental II, pode ser um fator relevante e positivo, uma vez que eles não se sentirão intimidados, já que a relação aluno/professor já está consolidada.

Deste modo, como já afirmamos, a teoria com a qual nos propomos a trabalhar carece de uma simplificação de seus conceitos, a fim de torná-la adequada ao nível de abstração dos estudantes. Isto não quer dizer, contudo, que deixaremos de compreender a complexidade de seus pressupostos. Trataremos da concepção de texto para semiótica, do olhar para o seu plano de conteúdo concebido, metodologicamente sob a forma de um percurso gerativo de sentido e,

consequentemente, dos componentes sintático e semântico.

Pretendemos que a intervenção seja bastante proveitosa e, mesmo se tratando de uma abordagem teórica inédita para esses alunos, eles possam construir conhecimento desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para leitura e, posteriormente, para produção textual. Na verdade, esperamos que os discentes sejam ativos, agentes do saber e sujeitos de suas produções.

Como já apontado anteriormente, os gêneros discursivos que subsidiarão esta proposta de intervenção são o roteiro e o curta-metragem. Escolhemos, para tanto, o roteiro de uma animação intitulada *Minhocas*, do roteirista Paulo de Tarso (Anexo 1) e o curta-metragem de mesmo título, originado desse roteiro, dirigido por Paolo Conti e produzido pela empresa Animaking Produções¹. Os gêneros falam da inquietação de Júnior, uma minhocaquinha, que procura resposta com sua família sobre o porquê é proibido às minhocas cavarem para cima.

1.1 Proposta de atividades

As atividades voltadas para aplicação dessa pesquisa terão duração de um bimestre e serão iniciadas com um bate-papo informal (Discussão oral em grupo 1) sobre escrever textos na escola, para que servem, quais objetivos, se é fácil, difícil e o

¹Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=minhocas>.

porquê há tanta dificuldade em se comunicar de forma escrita, já que se comunicam tranquilamente oralmente. A partir dos comentários dos estudantes sobre essa temática, interessa-nos perceber os argumentos que eles usam para justificar suas posições.

Como nos preocupamos em saber o pensamento dos alunos em relação à produção de textos na escola, elaboramos um questionário, baseado na Discussão oral 1, de natureza individual, escrito e não avaliativo.

Questionário 1

- 1. Quando você gosta de escrever?**
- 2. Você gosta de produzir textos na escola? Por quê?**
- 3. Você acha que escreve bem, que possui boas ideias na hora de produzir textos? Por quê?**
- 4. Para que servem os textos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa?**
- 5. Você acha fácil ou difícil produzir textos na escola? Por quê?**

As respostas a esse questionário serão estudadas e apresentadas nesta pesquisa.

Em um segundo momento do nosso bate-papo (Discussão oral em grupo 2), conversaremos sobre o conceito de texto com intuito de diagnosticar qual conhecimento pré-existente eles possuem sobre esse assunto, bem como averiguar se eles já sabem que texto não é só aquilo que está escrito, que um texto oral também é texto, bem como, uma pintura, uma música, um gesto, uma ópera, um filme, enfim, se entendem que

texto é um objeto de comunicação e pode ser multimodal.

Após essas interações, nas quais pretendemos que os alunos se sentissem bastante à vontade para exporem suas opiniões, apresentaremos o roteiro escolhido e solicitaremos que façam uma leitura silenciosa. Pediremos, então, que eles nos contem sobre o que leram (Discussão oral em grupo 3), deixando que eles se expressem, sem direcionar, a discussão. Os estudantes tecerão comentários em torno do assunto da história. Aos poucos, iremos esquentando o debate com perguntas que já apontam para a perspectiva teórica a ser apresentada.

Sugestões de questionamentos: *Quem são os sujeitos envolvidos na história? Quais são os desejos desses sujeitos? O sujeito Júnior quer o quê? Ele é capaz de realizar esse desejo? Quem o ajuda? E o ajuda por quê? Qual a opinião do sujeito Mãe em relação à educação do sujeito Júnior? E em relação ao sujeito Pai, como age o sujeito Mãe? Como que o sujeito Júnior convence o sujeito Pai a ajudá-lo? O sujeito Pai é capaz de realizar o sonho do sujeito Júnior? Por quê?*

Nessa abordagem oral, será importante deixar que falem guiados pelos questionamentos e tirem suas dúvidas. Depois de discutidas essas questões e outras, as perguntas serão distribuídas para os estudantes, a fim de que eles as respondam, por escrito, em um ambiente que não o escolar (Atividade de interpretação 1 - escrita, em dupla, não avaliativa).

No próximo encontro, as respostas dadas pelos alunos serão discutidas, enfatizando a importância de cada momento de reflexão, mesmo que a resposta não

esteja de acordo com o que foi solicitado, incentivando os alunos a se questionarem sobre o porquê aquela resposta o satisfaz e se ele a modificaria após a discussão.

Após esse momento inicial e considerando que os estudantes já estarão ambientados com o fio condutor da história, retornaremos a discutir um pouco mais sobre o gênero sem, contudo, revelar rapidamente a que gênero discursivo pertence o texto em questão. Sugerimos uma discussão oral (Discussão oral/em grupo 4), em que faremos algumas perguntas, tais como: *Que texto é esse? A estrutura do texto é comum? Vocês já leram textos com essa estrutura? Quais? Esse texto poderia ser usado em que situação? Para que ele foi criado?* - dentre outras que surgirão no decorrer da aula. A intenção dessa atividade é possibilitar que os próprios estudantes percebam o gênero, suas características e sua funcionalidade.

Convidaremos, então, os discentes a assistirem ao curta-metragem *Minhocas*. Novamente, deixaremos que eles façam os comentários sobre o filme e a relação entre o roteiro e o produto final, o curta. Aproveitando o rumo das discussões, direcionaremos o assunto, buscando instigá-los sobre a questão do gênero curta-metragem, sua definição, organização, finalidade, se é texto, isto é, quais elementos nos permitiam conceituar esse gênero como texto, quais elementos envolvidos nos permitiam afirmar que é um gênero multimodal, instigando-os a pensar sobre qual a importância do roteiro e qual a sua relação com o curta-metragem (Discussão oral/em grupo 5).

Essa foi será primeira etapa de aplicação da nossa proposta de intervenção com os alunos. Explicitadas as questões referentes ao gênero discursivo e com os alunos familiarizados com a narrativa da história, passaremos à segunda etapa, que se consistiu na introdução da teoria semiótica.

Neste momento, a abordagem será encaminhada de forma mais sistematizada, com menos bate-papos e mais discussões e explanações sobre a teoria.

Para melhor apreensão teórica, os conteúdos e as conceituações da semiótica serão apresentados aos estudantes por meio de material preparado para aplicação específica dessa intervenção. Esse material foi elaborado por nós, a partir da leitura de autores renomados que discursam sobre a teoria semiótica. Nesse material, procuramos expor a teoria de forma a diminuir a complexidade de cada etapa do percurso gerativo de sentido, selecionando e preparando as informações de forma simples e didática, sem, contudo, comprometer a teoria.

Em posse desse material didático, começaremos as discussões e explicações sobre a teoria, mostrando as estudantes como se organiza um texto pelo viés da semiótica, como são os níveis que se articulam entre si a fim de gerar sentido.

Esse momento da aplicação será muitíssimo importante e delicado, uma vez que o objetivo principal será a compreensão dos conteúdos teóricos pelos alunos. É crucial que eles se envolvam no processo de ensino aprendizagem para que possam interagir com seus conhecimentos e aliar a teoria à

prática, tanto em suas análises textuais, como em suas produções futuras.

Importa-nos que eles percebessem o quanto significativa é a teoria, que apreendam que com essa teoria é possível desconstruir o texto para depois reconstruí-lo, ressignificando-o e que o percurso gerativo de sentido "mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo" (FIORIN, 2001, p. 17).

Findada essa etapa teórica, partiremos para prática, ou seja, a análise semiótica da história contada pelo roteiro e o curta-metragem *Minhocas*. (Atividade de análise semiótica textual 1/em dupla, escrita, não avaliativa).

Convidaremos os estudantes a se debruçarem sobre o texto com um olhar de analista, para investigar como se organiza cada nível da história e, assim, chegar à geração de sentido na sua completude. Nessa etapa da aplicação, estimularemos os alunos a caminharem na análise, sem medo de errar e orientaremos e acompanharemos todo esse processo, intervindo e direcionando sempre que necessário.

Nesse momento, espera-se que os alunos já tenham certo domínio das questões teóricas da semiótica, mesmo que maneira simplificada.

Após todas essas etapas, chegaremos à parte final do projeto, momento em que os alunos construirão suas produções textuais. (Atividade de produção textual 1 em grupo, escrita, avaliativa).

A proposta de escrita será a produção de um texto do gênero discursivo roteiro. Para produzi-lo, os estudantes iniciarão seu projeto a partir do nível

semiótico mais abstrato e simples, que é o das oposições mínimas fundamentais, selecionando uma oposição das apresentadas:

Vida *versus* Morte

Amor *versus* Ódio

Bem *versus* Mal

Liberdade *versus* Opressão

Conhecimento *versus* Ignorância

Lealdade *versus* Traição

Partindo, então, do nível profundo, os estudantes pensarão na construção do patamar narrativo, isto é, quem serão os sujeitos? Quais serão os objetos-valor e como aqueles se relacionam com estes? Qual será o estado inicial dos sujeitos? Que transformações ocorrerão até se chegar ao estado final? Quais sujeitos serão competentes? Quais realizarão a performance? Que tipo de manipulação haverá na narrativa? Como será a sanção? E assim por diante.

A construção seguirá, então, do nível narrativo para o nível discursivo. Os alunos deverão cobrir as formas abstratas por termos concretos e irá, dessa forma, surgindo o texto.

Todas as etapas da aplicação desta proposta são essenciais e exigem cuidados, dedicação, empenho e seriedade. A etapa de construção necessita de uma atenção especial, portanto, auxiliaremos os grupos em suas produções textuais, orientando-os em relação à aplicabilidade da teoria semiótica na elaboração do gênero roteiro.

Não é nossa intenção supervisioná-los, cerceando a liberdade de expressão e a de criação; pelo contrário, almejamos que eles tenham o que dizer e o façam, usando suas vozes para elaborar uma história, que sejam sujeitos de suas ideias e opiniões. O que visamos com esse cuidado é certificarmo-nos de que não haja confusões teóricas, porque ansiamos pelo uso da teoria na construção escrita.

Construído o roteiro, os grupos pensarão na construção do gênero curta-metragem. Para maior sucesso dessa nova empreitada, orientaremos os estudantes a fazerem pesquisas sobre editoração, técnicas de *stop motion*, dentre outros recursos que podem auxiliá-los na feitura do filme.

No final da pesquisa, momento em que os textos escritos e o curta-metragem estarão prontos, organizaremos, na escola, uma apresentação, a qual denominaremos de *Mostra de Curtas*, em que os alunos terão a oportunidade de mostrar a outros as suas produções. Durante a mostra, os alunos envolvidos nesta pesquisa poderão ministrar oficinas, contando sobre a experiência pela qual passaram, falando sobre suas produções e explicando as características dos gêneros trabalhados no decorrer desta intervenção (Atividade oral/em grupo/avaliativa).

As observações sobre cada etapa do andamento de nossa pesquisa serão feitas em forma de diário de campo. A descrição e análise da aplicação das atividades comporão o capítulo quatro deste trabalho.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A teoria semiótica

A Semiótica da Escola de Paris surgiu nos estudos da linguagem com intuito de ir além das propostas que enfocam a significação das palavras e da frase, voltando-se para a descrição do sentido do texto. A partir da década de 1960, surge a Semântica Estrutural que, embora tenha sofrido duras críticas por não avançar no estudo do significado, foi muito importante, uma vez que os estudos de Hjelmslev mostraram “ser possível examinar o plano do conteúdo em separado do plano da expressão” (BARROS, 2000, p. 6). Com as críticas à Semântica Estrutural, Hjelmslev, preocupado com o sentido, rompeu “as barreiras estabelecidas entre a frase e o texto e entre o enunciado e a enunciação” (BARROS, 2000, p. 6), voltando, assim, seu olhar para o significado do texto.

Passou-se a perceber, então, que não se poderia mais buscar o sentido somente nos limites da frase. Era preciso extrapolar e buscar o sentido do texto, visto que o sentido daquela dependia do sentido deste.

É nesse contexto, com fundamentos oriundos de Saussure e Hjelmslev que nasce a Semiótica iniciada por Algirdas Julien Greimas (1917-1992), também conhecida por Semiótica greimasiana. Greimas e Courtés (2016, p. 455) asseguram que a teoria semiótica é uma

teoria de significação, pois se centra em “explicitar, sob a forma de construção conceitual, as condições da apreensão e da produção de sentido”.

A compreensão do texto levando em conta o aparato teórico-metodológico da semiótica propõe investigar o sentido em camadas que compõem o texto. Essas camadas ou níveis vão do mais concreto e superficial até o mais abstrato e fundamental, isto é, vão da manifestação na superfície até a parte mais profunda. No caminhar por essas camadas, podemos perceber como a significação é construída, organizada e combinada, a fim de gerar sentido. A semiótica é uma teoria biplana, visto que estuda o texto considerando o plano de conteúdo - níveis fundamental e narrativo - e plano de expressão - nível da materialização discursivo-textual - a fim de gerar significação.

Essa geração de sentido perpassa, então, segundo Bertrand (2003, p. 49) pelas estruturas profunda, semionarrativa e discursiva e, dessa maneira, “os diferentes níveis estruturais se convertem uns nos outros, da profundidade à superfície”.

A estrutura profunda é o nível das oposições em que se constrói o quadrado semiótico, a estrutura semionarrativa é o esquema narrativo e a estrutura discursiva é a tematização e a figurativização.

De acordo com Fiorin (2001), a semiótica de Greimas é uma teoria gerativa, sintagmática e geral. É sintagmática, visto que seu objetivo é a produção e interpretação do discurso. Geral, porque se aplica a qualquer texto verbal ou não, não fazendo distinção em relação a quais gêneros textuais se enquadram melhor na teoria, já que a maioria deles pode ser analisado

pela perspectiva da semiótica, mesmo porque um plano de conteúdo pode ser manifestado por diferentes planos de expressão. O plano de conteúdo refere-se ao significado do texto, o que ele diz. Como ele faz para dizer o que diz seria o plano da expressão, isto é, a manifestação do conteúdo. Santana Júnior (2001, p. 128) salienta que:

A análise semiótica propriamente dita, o durante e o depois, resultante da aplicabilidade da teoria semiótica, não parte da expressão para chegar-se ao conteúdo; ela se ocupa - ao contrário de outras teorias - do conteúdo manifestado no nível textual que pode ser linguístico - oral ou escrito -, não-linguístico - pintura, música - ou sincrético - ópera, teatro, show artístico de cena ou megaeventos (rock, cultos religiosos). A semiótica é portanto uma gramática do conteúdo, um projeto científico, e não uma ciência acabada que, segundo Greimas, está sempre em evolução, tendo por meta explorar o sentido e descrever a significação de textos, ou discursos, verbais, não-verbais e sincréticos.

O plano de conteúdo é estudado por meio do percurso gerativo, por isso a semiótica é gerativa, pois se preocupa com a geração de sentido. Dessa forma, a produção do sentido textual é elaborada a partir de um percurso gerativo que se estabelece por níveis que vão do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, tais níveis ou patamares são o fundamental, o narrativo e o discursivo. Cada um desses níveis possui uma sintaxe e uma semântica. A sintaxe se ocupa de mecanismos utilizados para ordenar e organizar os conteúdos, enquanto a semântica se detém à forma que esses conteúdos são arranjados sintaticamente. Ambas são significativas, entretanto a sintaxe é mais autônoma já que uma mesma relação

sintática pode receber diferentes investimentos semânticos.

Discini (2001) afirma que a semiótica estabelece uma análise imanente, estrutural, discursiva e interdiscursiva. A análise imanente está relacionada com a base dessa teoria, por ser capaz de descrever o engendramento da produção de sentido, entendido o resultado das relações entre os elementos significantes. A análise estrutural está baseada no significado que se estabelece a partir das diferenças, se preocupa com o descrever da construção do significado. A análise discursiva

busca não só a intenção e a competência de um sujeito ao produzir seu discurso, como se propõe a (re)construir tanto a dinâmica relacional interna, subjacente a esse discurso, quanto a dinâmica relacional externa, que o cerca, pressionando-o ideologicamente (e também internamente). (DISCINI, 2001, p. 90)

A análise interdiscursiva enfoca a relação entre os textos, considerando as vozes que se manifestam e dialogam em textos diversos. De acordo com a autora, "Interdiscursiva, porque assimila o diálogo, contatual ou polêmico, das vozes entre os textos; dialogo que, construindo significados, confirma sua não-neutralidade e sua não-gratuidade". (DISCINI, 2001, p. 90)

2.2 Noção de texto para semiótica

Ao se falar sobre semiótica há a necessidade de abordar a noção de texto já que a semiótica

greimasiana é considerada uma teoria que se ocupa do texto.

Já sabemos que o texto não é mais um emaranhado de frases justapostas, é um conjunto de sentido, de significação em que suas partes se relacionam e dialogam umas com as outras, a fim de formar um todo de sentido. A linguística textual muito contribuiu para a evolução das considerações sobre o texto, chamando a atenção para os elementos que o estruturam, o organizam e o contexto sócio histórico em que está inserido.

Segundo Barros (2000), o texto é definido como objeto de significação e objeto de comunicação. É significação em função de como se dá sua organização, estruturação a fim de torná-lo um todo de sentido, isto é, refere-se às questões internas do texto. É objeto de comunicação porque considera a formação ideológica dos sujeitos envolvidos na comunicação, analisa o texto considerando o contexto sócio histórico de sua produção e considera esse contexto relevante para dar-lhe significação, como uma espécie de análise externa. Essas duas formas de se pensar a noção de texto são complementares, já que:

O texto só existe quando concebido na dualidade que o define - objeto de significação e objeto de comunicação - e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-histórico de fabricação de sentido. (BARROS, 2000, p. 7-8).

Sendo, então, o texto objeto de significação é preciso atentar aos mecanismos e procedimentos que o

estruturam e que o tornam um todo de sentido, isto é, o texto possui uma estrutura que organizada permite que o sentido global textual seja apreendido. Logo o sentido total depende do sentido de cada uma das partes que compõem a construção. Essas partes são elaboradas para chegar-se à totalidade significativa considerando mecanismos e procedimentos linguístico-discursivos, como também determinações sócio históricas. O texto é, portanto, objeto de comunicação.

Assim, o texto, objeto da semiótica, pode ser verbal, não-verbal, gestual, visual, olfativo ou sincrético e a teoria semiótica que objetiva explicar os sentidos do texto, vai fazê-lo considerando o plano de conteúdo, concebido metodologicamente, sob a forma de um percurso gerativo.

2.3 Percurso gerativo

A semiótica, segundo Discini (2015) se centra na reconstrução das condições de produção e na apreensão do sentido, sendo assim, a fim de explicar o processo e a construção de sentido, o faz por meio do percurso gerativo que figura como instrumento de análise. Para tanto, o olhar semiótico volta-se para o plano de conteúdo sob a forma de um percurso gerativo de sentido. Fiorin (2001, p. 17) afirma que "o percurso gerativo de sentido é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido". Para o autor, o esquema do percurso é

dividido em componente sintático e componente semântico, ambos possuem duas estruturas, uma sêmio-narrativa e outra discursiva. Daquela fazem parte a sintaxe fundamental e a sintaxe narrativa (componente sintático) e a semântica fundamental e a semântica narrativa (componente semântico); da estrutura discursiva tem-se a sintaxe discursiva e a semântica discursiva. Desses componentes originam três níveis, o fundamental, o narrativo e o discursivo.

É importante relembrar que a distinção entre os dois componentes citados ocorre pelo fato da semântica ser mais autônoma, pois uma mesma estrutura sintática pode receber diferentes revestimentos semânticos.

O nível mais simples e abstrato é denominado fundamental, nele surgem as significações em forma de uma oposição semântica mínima. O nível narrativo diz respeito à organização da narrativa considerando os sujeitos e os valores em que eles entram em acordo ou desacordo com os objetos e a etapa discursiva mais complexa e concreta visto que vai tornar discurso a organização narrativa.

Bertrand (2003, p. 47) ressalta que essas etapas embora pareçam simples e apenas superpostas, não o são, uma vez que formam:

uma rede hierarquizada de dependências em que cada um dos níveis mais profundos converte seus dados semânticos e sintáticos, articulando-os e especificando-os no momento de sua passagem ao grau superior.

E prossegue atentando para o fato de que cada um dos patamares que constituem o percurso gerativo se configura como "uma janela aberta para um conjunto de problemáticas que, separadamente, foram objeto de

inúmeras investigações entre os semioticistas".
(BERTRAND, 2003, p. 48)

O quadro abaixo que pode ser encontrado em Bertrand (2003, p. 47) nos permite visualizar como se caracteriza o caminho da geração de sentido.

Percurso gerativo da significação

Estruturas discursivas	isotopias figurativas (espaço, tempo, atores) isotopias temáticas
Estruturas semionarrativas	esquema narrativo (contrato, competência, ação, sanção) sintaxe actancial (sujeito, objeto, destinador, anti-sujeito; programas narrativos; percursos narrativos) estruturas modais (querer, dever, poder fazer ou ser e suas negações)
Estruturas profundas	Semântica e sintaxe elementares (quadrado semiótico)

Essas diferentes estruturas estão implicadas entre si, indo do profundo à superfície, apresentando-se hierarquicamente e enriquecendo de forma progressiva as etapas gerando, assim, sentido.

2.4 Estruturas semionarrativas: componentes sintáticos

2.4.1 Sintaxe narrativa

A sintaxe narrativa diz respeito à relação em que se constroem dois elementos para se relacionarem, a saber, o sujeito e o objeto. Estes se relacionam e são criados por meio da transitividade, que passa de um elemento para o outro; logo, eles são definidos pela relação. Não dá para definir sujeito e objeto em separado, pois sujeito só pode ser conceituado por ser aquele que se relaciona com o objeto e vice-versa, uma vez que esses dois elementos só se definem na relação que estabelecem entre si.

A transitividade estabelece a relação entre sujeito e objeto de duas maneiras, uma estática e outra dinâmica. Aquela se refere ao estado e esta à ação que geram os enunciados elementares de estado e de fazer, respectivamente, e todas as narrativas são organizadas a partir desses dois enunciados.

Ao se falar em narrativa devemos explicitar que há uma diferença entre narração e narratividade. Podemos dizer, de acordo com Fiorin (2001) que todo texto possui narratividade, por ser um componente do discurso, mas nem todos são narrativos, uma vez que estes pertencem a uma classe do discurso. Para ser narrativo é preciso que se conte uma história real ou imaginária em que existam personagens, tempo, conflito, espaço, enredo, dentre outros elementos. Já a narratividade refere-se a uma transformação de

conteúdo, isto é, quando há uma alteração de um estado inicial para um estado final, nesse caso, tem-se uma narrativa mínima. Essa narrativa mínima que concerne a uma transformação de estado não se limita somente à tipologia narrativa, pois é efetiva em todos os tipos de texto desde que haja mudança de estado. A narratividade "tem os olhos fixos no encadear dos acontecimentos, das transformações da superfície, refletindo-as abstratas e generalizadamente num plano mais profundo; examinando-as e mirando-se nelas." (Discini, 2001, p. 90).

De acordo com Bertrand (2003 p, 286), a semiótica de Greimas possibilita se entender a teoria narrativa como "suscetível de ultrapassar o mero universo das narrativas e de abranger o conjunto de formas de discurso, formulando a hipótese de que estas são todas igualmente sustentadas por uma arquitetura actancial."

Pensando assim, abordaremos, neste trabalho, a sintaxe narrativa seguindo Barros (2000) que trata em separado o enunciado elementar, o programa narrativo, o percurso narrativo e o esquema narrativo. Fiorin (2001) aborda essas questões sem dividi-las, discorre sobre esse assunto no capítulo intitulado "Percurso gerativo de sentido", em que expõe suas considerações sobre os três níveis de análise da sintaxe narrativa. Bertrand (2003) no capítulo "Elementos da narratividade" desenvolve sua linha teórica tratando do modelo actancial; do programa narrativo; do esquema narrativo; das dimensões pragmática cognitiva e patêmica; dos percursos actanciais.

Para esta pesquisa esses autores são de fundamental importância, pois compõem a nossa fonte teórica principal. Todavia, para uma proposta de aplicação em sala de aula, seguiremos a sugestão de Barros (2000) separando a sintaxe narrativa em tópicos, traçando um caminho que vai do elementar ao global. Pensamos que, dessa forma, o trabalho pedagógico ficará mais organizado e poderá facilitar a compreensão dos alunos.

É bom esclarecer que mesmo seguindo as orientações de Barros, não nos restringiremos somente às suas exposições teóricas, mas também dos autores citados e outros que se encontram na bibliografia.

Isto posto, o **enunciado elementar** institui o trânsito entre os actantes (participantes ativos da história), ou seja, relaciona o sujeito com o objeto por meio de uma relação transitiva, tanto o sujeito como objeto são os actantes. Actantes devem se compreendidos como um elemento sintático da sintaxe narrativa, uma vez que "o actante define-se por sua relação predicativa, sua composição modal e sua relação com outros actantes" (Bertrand, 2003, p. 415). Os actantes na semiótica são representados pelas figuras do Sujeito, do Destinador, do Objeto, do Antissujeito e do Antidestinador.

Fiorin (2001) nos adverte de que o sujeito não é pessoa e objeto não é coisa, não devemos fazer essa confusão, pois o sujeito e o objeto podem se concretizar no nível superficial por coisas, objetos, animais, pelo fato de desempenharem, na verdade, papéis narrativos, assim, seres animados podem ser objetos e sujeitos podem ser inanimados.

Os actantes se relacionam por intermédio de duas funções transitivas, uma relação de junção e outra de transformação. Essas relações não são vistas na manifestação textual, por estarem numa etapa profunda, isto é, no nível intermediário entre o fundamental e o discursivo. Assim, os componentes narrativos atuam como nível mediador entre as outras estruturas.

A sintaxe narrativa possui dois enunciados elementares: enunciado de estado (relação de junção) e enunciado de fazer (relação de transformação).

O enunciado de estado ocorre quando um sujeito (S) mantém uma relação de junção com o objeto (O). Essa relação pode ser de conjunção, quando o sujeito está em posse do seu objeto e de disjunção quando está separado dele, mas o quer.

O enunciado de fazer diz respeito à mudança de um estado para outro, isto é, de um estado conjunto para um disjunto, há, então, uma transformação de um estado inicial (EI) para um estado final (EF).

Se assim o é, há, portanto, duas narrativas mínimas, se o sujeito no EI estiver em conjunção com seu objeto e no EF ficar em disjunção desse objeto, a narrativa mínima será de privação, porque ele chega ao final sem estar em posse do seu objeto. Caso a relação entre os actantes seja diferente, quer dizer, disjunto no EI e conjunto no EF, a narrativa mínima será de liquidação, já que ele não tinha o objeto e passou a tê-lo.

É importante ressaltar que os objetos possuem valor, logo, o sujeito não busca o objeto em si, mas sim o valor a ele atribuído. De acordo com Barros (2000, p. 19) "o objeto é sintático, é uma espécie de

casa vazia", nele é instalada pelo sujeito, dependendo de seus projetos e aspirações, uma importância, um determinado valor e, dessa forma, o objeto se torna um objeto-valor (Ov) e é esse valor que o sujeito busca.

Assim, a conjunção e a disjunção são estados do sujeito em relação ao objeto em que eles investiram importância, o objeto-valor. Temos, então, o enunciado de estado conjuntivo ($S \cap Ov$) e o enunciado de estado disjuntivo ($S \cup Ov$). A transformação, enunciado de fazer, só é possível por intermédio de um enunciado de estado. Para Fiorin (2000, p. 178) "a existência semiótica é dada pela relação do sujeito com um objeto. Em outras palavras, um sujeito só tem existência na medida em que está em relação com um objeto", então a busca do sujeito é pela mudança, logo a sintaxe narrativa, deve ser percebida como um enunciado de fazer (transformação) que rege um enunciado de estado.

Dessa forma, o esquema narrativo, composto pelos enunciados narrativos elementares, dá origem ao **programa narrativo** (PN), unidade de base da narrativa, que é fruto da organização hierárquica de pelo menos um enunciado de estado e um de transformação. Podemos ter dois programas narrativos. Se o estado final foi conjunto com objeto valor, temos um programa de aquisição, se for disjunto, programa de privação. Ambos configuram a natureza da função.

Os programas, organizados hierarquicamente, podem ser simples, quando a organização se dá somente por meio de um programa, ou complexos quando é constituído por mais de um programa narrativo, este terá, então, o programa principal ou de base e programas secundários

ou de uso que são necessários para realização do programa de base. Segundo Bertrand (2003, p. 428-429),

A estrutura de um texto narrativo apresenta uma arquitetura complexa de programas, que podem ser repetidos (de fracasso em fracasso até conduzir ao êxito, ressaltando assim a dificuldade da prova), alternados (podendo um programa encontrar suspenso ou desviado pela realização de outros programas), hierarquizados (a realização de um programa "de base" pode exigir, para seu cumprimento, a realização de programas intermediários, ditos "de uso". [grifos nossos])

Há também os programas narrativos que se concentram nos valores atribuídos aos objetos que podem ser modais ou pragmáticos (fazeres). Os modais (o dever, o querer, o pode e o saber) transformam a relação do sujeito com os objetos-valor ou modalizam essa relação.

Segundo Barros (2000), um tipo de programa narrativo consiste no relacionamento entre os actantes narrativos e os atores que os manifestam no discurso. Isso significa que os sujeitos são representados por atores no nível da manifestação. Há a possibilidade de o sujeito do fazer e o de estado serem simulados por atores distintos ou por um mesmo ator.

Os programas narrativos podem cogitar programas correspondentes, correlatos já que um sujeito ao entrar em conjunção com seu objeto-valor, deixa um outro sujeito privado desse objeto. Os sujeitos se relacionam por meio dos objetos que circulam e provocam transformações, assim na natureza da função aquisitiva temos a doação e a apropriação, enquanto na função privativa, temos espoliação e renúncia. Essas

funções se fundamentam em oposições paradigmáticas - aquisição versus privação. A apropriação ocorre quando o sujeito adquire o objeto-valor por conta própria, apropria-se dele e por assim ser, um outro sujeito perde esse objeto-valor o qual lhe foi espoliado; a doação se origina quando um sujeito doa um objeto-valor a outro, logo, esse outro sujeito renuncia a seu objeto e o cede, ficando em um estado disjunto. Quando há dois sujeitos disputando ou interessados no mesmo objeto, instala-se a polêmica que é permanente nas narrativas mesmo não estando relatada, pode ser pressuposta.

Barros (2000, p. 23-24) nos mostra que "bons exemplos de correlação entre os programas de apropriação e de espoliação ocorrem na literatura popular, pois quando o sujeito 'príncipe' se apropria do objeto 'princesa', o sujeito 'dragão' é dele espoliado [...]", nesse e em outros casos há uma disputa entre sujeitos pelo mesmo objeto-valor porque existem dois sujeitos interessados na mesma coisa, esse sujeito privado do seu objeto é o antissujeito, ou melhor, o antissujeito será sempre aquele que renunciou a um determinado objeto, doando-o, ou aquele que foi espoliado, pois o sujeito apropriou-se do seu objeto de desejo.

Assim, os sujeitos acessam os valores por meio dos objetos. Esses valores são diversos, temos então, dois tipos de valores, o modal e o pragmático. O modal é um programa de uso para se obter o valor pragmático que é o programa de base, ou seja, os objetos possuem valores, esses valores podem ser finais (ter) ou um meio para se conseguir o valor final, aquilo que o

sujeito deseja de fato. Os valores meios pertencem ao programa de uso, enquanto os de base pertencem aos valores fins: modal e pragmático respectivamente.

Um mesmo objeto pode ter um valor modal em uma narrativa e valor pragmático em outra. Os valores modais são regidos pelo "querer", "dever", "poder", "saber" e podem ser compartilhados, isto é, não se submetem à privação, já que quando um sujeito doa "saber" a um outro, ele não se priva, não fica sem esse "saber" que foi doado, portanto, os sujeitos dividem o mesmo "saber".

Temos, então, dois tipos diferentes de programas narrativos, um de aquisição/privação de valores modais, outro de aquisição/privação de valores pragmáticos. Logo, como já dito, este, de base, pressupõe aquele, de uso.

De acordo com Bertrand (2003) o programa narrativo (PN) centra-se na função (F) de um fazer em que o sujeito do fazer (S1) provoca pela sua ação um estado disjunto (U) de um objeto o qual o sujeito de estado (S2) estava conjunto ($\cap$) ou o S1 age de forma a deixar o S2 conjunto a um objeto que ele estava disjunto. Assim o S1 é responsável por transformar o estado do S2.

Há uma fórmula para representar esses programas

$$\text{PN} = \text{F (S1)} \longrightarrow (\text{S2}) \cup \text{O}$$

$$\text{PN} = \text{F (S1)} \longrightarrow (\text{S2}) \cap \text{O}$$

A primeira fórmula demonstra um programa narrativo de privação, a segunda de aquisição.

Greimas propõe dois importantes tipos de programas: a competência e a performance.

O programa narrativo de competência possibilita a execução do programa narrativo de performance, logo, aquele é um programa de doação e este de execução. A competência se refere ao sujeito que adquire um valor modal - querer/saber/poder/dever - para conseguir realizar sua ação, sua performance (o fazer), então, na competência, um sujeito doa ao outro um valor modal, logo a competência é um programa de uso. Antes de realizar o ato do fazer, o sujeito pode ser modalizado de maneiras distintas, entretanto, para que ele seja competente é preciso possuir ou adquirir as modalidades virtualizantes do querer e do dever.

O programa narrativo de performance, programa de base, é uma ação do sujeito que busca uma transformação de estado, para realizar a ação é preciso que tenha competência para tal feito, por isso esses dois programas se relacionam e se complementam uma vez que a performance "é a representação sintático-semântica" (BARROS, 2000, p. 26) do fazer do sujeito a fim de apropriar-se dos valores almejados.

A performance pode ser de aquisição ou de produção, isto é, pode ser um programa em que os objetos já circulam entre os sujeitos que atribuem a eles valores e os desejam - aquisição ou é preciso que o sujeito a fim de obter os valores a que visa precisa fabricar um objeto, neste caso, a performance será de produção.

Como já dito, os textos que se configuram em mais de uma narrativa mínima são considerados narrativas complexas, devido ao fato de que há uma organização

hierárquica de vários enunciados de fazer e de estado, logo, ao combinarmos dois enunciados damos origem a um programa e ao combinar dois programas damos origem a um percurso que é o percurso narrativo, uma sequência de programas narrativos complexos que se organizam em forma de um percurso para gerar sentido.

O **percurso narrativo** encadeado logicamente pelos programas de competência e performance constitui um percurso narrativo dos sujeitos, sujeito de estado e sujeito do fazer.

Há, então, um percurso narrativo da ação, onde existem dois sujeitos, um estático, pois se encontra em um determinado estado conjunto ou disjunto de valores modais ou pragmáticos. O sujeito da ação se configura como competente e realizado, pois ele adquiriu a competência e realizou a performance, cumpre, portanto, as funções sintáticas a ele designadas, visto que teve suas competências transformadas e atingiu seu objetivo, a performance. O sujeito da ação também é um sujeito de estado pelo fato de se apropriar da competência. Quem doa essa competência ao sujeito é denominado sujeito destinador que transforma a competência do sujeito da ação.

No percurso narrativo existem o percurso do sujeito, do destinador-manipulador e do destinador-julgador. O percurso do sujeito refere-se à instauração do sujeito na narrativa que ocorre quando o sujeito adquire a competência e realiza performance. O destinador-manipulador desempenha o papel de doador de valores, ele é responsável por fazer o sujeito instaurar valor em um determinado objeto, ele "é o actante funcional que engloba vários papéis

actanciais, entre os quais se encontra necessariamente o de sujeito doador de valores modais" (BARROS, 2000, p. 28). O destinador leva o sujeito a querer/dever executar a ação.

O destinador-manipulador destina a competência ao destinatário-sujeito para isso ele também precisa ser competente para realizar a ação de convencer o outro a fazer.

Assim, este percurso possui duas fases hierarquizadas, a fase de atribuição de competência semântica e a de doação de competência modal. Aquela está sempre pressuposta nessa, já que o destinatário-sujeito para se deixar manipular necessita acreditar nos valores do destinador.

A doação de competência modal do percurso do destinador-manipulador consiste em conceder ao destinatário-sujeito valores modais do querer, do dever, do poder, do saber realizar a performance.

Dessa forma, se estabelece entre esses interlocutores uma comunicação e, segundo os pressupostos da Semiótica, toda comunicação é uma manipulação. A manipulação ocorre por meio do estabelecimento de um acordo entre destinador e destinatário, isto é, o primeiro propõe um contrato ao segundo.

Ao propor esse contrato, o destinador precisa ser competente e por isso traça estratégias para persuadir o destinatário a querer dever fazer. O destinador desenvolve, então, um fazer persuasivo, aquele que faz-fazer. Esse fazer-fazer perpassa por dois momentos. Num primeiro momento, o destinador precisa ter credibilidade, isto é, o destinatário precisa nele

confiar para deixar-se persuadir. Num segundo momento, os valores oferecidos pelo destinador ao destinatário precisam despertar-lhe interesse, se isso ocorrer, efetua-se a manipulação e instaura-se o querer dever-fazer. Se não, o sujeito-destinador não foi competente, logo a performance de persuadir não se realizou.

O destinador é o sujeito do fazer crer, fazer querer, fazer dever.

Ao contrário do objeto que, segundo Barros (2000, p.19), é uma "casa vazia", o sujeito é uma "casa cheia", já que acumula em si várias experiências vividas. Portanto, o sujeito-destinatário a partir de seus conhecimentos e de sua vivência analisa o contrato proposto pelo destinador, desenvolvendo um fazer interpretativo, ou seja, vai interpretar se o destinador é confiável e se os valores oferecidos lhes são desejáveis para então aceitar ou negar o contrato.

Para que esse percurso seja eficiente e a manipulação se concretize, o destinador tem de usar estratégias de persuasão, ou melhor, precisa decidir qual o melhor tipo de manipulação deve empregar a fim de que o contrato seja aceito pelo destinador.

O destinador pode optar por manipulação por tentação, por intimidação, por provocação, por sedução.

A manipulação por tentação ocorre quando o destinador procura firmar o contrato oferecendo ao destinatário uma recompensa, um objeto valor positivo. A intimidação é um tipo de persuasão por meio de ameaças, o destinador pressiona o outro a aceitar o acordo mediante uma chantagem. Na provocação, o

destinador exerce o seu fazer- fazer ressaltando uma característica negativa do destinatário, desafiando-o, duvidando de sua competência. Na sedução, o destinador destaca as capacidades, as habilidades e as particularidades positivas do destinatário, enaltecendo-o.

Frente a isso, o destinador precisa escolher pelo tipo de manipulação mais eficaz dependendo de seus propósitos e, assim, cumprir seu percurso.

Quando aborda essa questão, Barros (2000, p. 33), para sintetizar as estratégias de convencimento, propõe o quadro abaixo:

	Competências do destinador- manipulador	Alterações na competência do destinatário
PROVOCAÇÃO	SABER (imagem negativa do destinatário)	DEVER-FAZER
SEDUÇÃO	SABER (imagem positiva do destinatário)	QUERER-FAZER
INTIMIDAÇÃO	PODER (valores negativos)	DEVER-FAZER
TENTAÇÃO	PODER (valores positivos)	QUERER-FAZER

Assim, o percurso do destinador centra-se no saber e poder-fazer, enquanto o do destinatário no dever-querer- fazer. Para que esses percursos se realizem o contrato precisa ser estabelecido entre eles. Logo,

[...] a manipulação só será bem-sucedida quando o sistema de valores em que ela está assentada for compartilhado pelo manipulador e pelo manipulado, quando houver uma certa cumplicidade entre eles." (BARROS, 2000, p. 33)

Resta-nos, então, tratar do percurso do destinatário-julgador que é responsável por avaliar as ações desenvolvidas pelo sujeito atribuindo-lhe uma recompensa, caso haja a constatação da realização da ação. Ou uma punição, se o sujeito não cumprir o compromisso assumido no contrato.

Esses percursos vistos - do sujeito, do destinador-manipulador e do destinatário-julgador - são organizados por meio de uma estrutura geral que é o **esquema narrativo**. Este esquema é uma síntese da articulação das quatro fases de organização da narrativa (manipulação, competência, performance e sanção).

Segundo Discini (2015), o esquema se delinea pelo percurso do sujeito da ação nas fases de competência e performance. Naquela, o sujeito do fazer obtém o um saber e um poder e, nesta, o sujeito do fazer concretiza a ação. Pelo percurso do destinatário-manipulador (manipulação) que convence o destinatário de um querer e um dever executar uma ação e pelo percurso do destinador-julgador (sanção) em que o destinador julga a performance do sujeito atribuindo

a ela uma valoração, “o julgamento é calcado na expectativa criada pelos valores estabelecidos na manipulação”. (DISCINI, 2015, p. 262).

É importante ressaltar que essas fases estão pressupostas a qualquer texto, isto é, mesmo se uma delas não estiver verbalizada, ela existe, uma vez que há entre elas uma relação de pressuposição lógica. Ou melhor, se um texto abordar somente a fase da performance, as outras estarão subentendidas, visto que para se realizar a ação é necessário ser competente e para se querer realizar a ação há a necessidade do convencimento, da manipulação e se executou, há a recompensa ou o castigo, ou seja, a sanção.

2.4.2 Sintaxe fundamental

A sintaxe fundamental organiza o nível profundo de um texto, é, pois anterior à sintaxe narrativa.

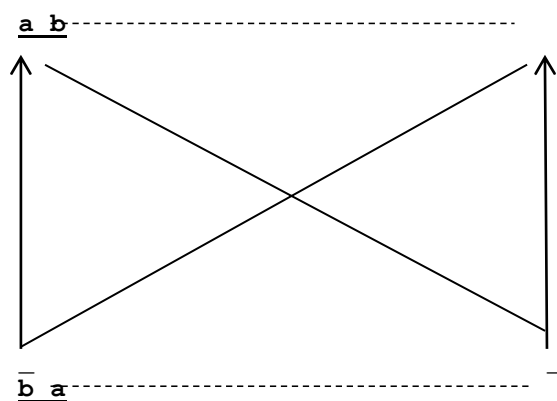
É no nível fundamental que se encontram a relação de termos contrários. As operações sintáticas fundamentais atuam por meio de duas operações, a asserção e a negação.

A asserção consiste em afirmar algo, enquanto a negação em negar. Essas operações são responsáveis pelo surgimento, no quadrado semiótico, das relações de contraditório, implicação e subcontrários. Dado dois termos que se opõem por meio de seu sentido, aplicamos neles as operações de negação e de afirmação.

Explicando melhor, ao afirmarmos um termo e em seguida negá-lo, damos origem a uma relação de contradição. Se negarmos esse termo, afirmamos, conseqüentemente, seu termo oposto, originando, assim, uma relação de implicação.

Pensemos, hipoteticamente, que a é um termo oposto a b, aplicando essas operações sintáticas, teríamos as seguintes relações possíveis, de acordo com Fiorin (2001, p 20):

- a) afirmação de a, negação de a, afirmação de b;
- b) afirmação de b, negação de b, afirmação de a.



----- = relação de contrariedade
 ----- = relação de contradição
 -----> = relação de implicação

Os termos a e b são contrários e os termos não-a e não-b são subcontrários. Greimas e Courtés (2016, p. 474) nos mostram que "se a negação serve essencialmente para produzir termos contraditórios, a asserção é capaz de reunir os termos situados no eixo dos contrários e no dos subcontrários".

2.5 Estruturas semionarrativas: componentes semânticos

2.5.1 Semântica narrativa

A semântica narrativa refere-se aos valores atribuídos aos elementos semânticos e sua relação com o sujeito, a esses elementos “inscrevem-se como valores, nos objetos, no interior dos enunciados de estado”. (BARROS, 2000, p. 44).

A semântica narrativa trata, pois, do momento em que os sujeitos estabelecem valores aos objetos. Existem, numa narrativa, dois tipos de objetos, os modais e os de valor. Os objetos modais são aqueles imprescindíveis para realização da ação, refere-se à modalidade do querer, do dever, do poder e do saber. Os objetos-valor são aqueles que, investidos de importância, passam a ser desejados pelo sujeito. São com esses objetos que o sujeito mantém uma relação de conjunção ou disjunção. Numa narrativa, o objetivo do sujeito é a obtenção do objeto-valor.

Ao se pensar em enunciados, no de estado, temos a modalização do ser e, nos enunciados de fazer, temos a modalização do fazer. Uma vez que há um relacionamento entre sujeito e objeto, temos, então, dois tipos de sujeito, o do fazer e o do estado, aquele responsável pela execução da performance e este por entrar em conjunção ou disjunção com o objeto-valor.

A modalização do fazer organiza-se pela competência modal do sujeito do fazer, refere-se à

capacidade do sujeito de cumprir seu objetivo, ou seja, é um sujeito que quer, deve, pode e saber fazer.

Segundo Barros (2000, p. 43), "à organização modal da competência do sujeito operador, combinam-se dois tipos de modalidades, as *virtualizantes*, que instauram o sujeito, e a *atualizantes*, que o qualificam para ação". Dessa forma, quando o sujeito deve e quer fazer, esse dever e esse querer são modalidades virtualizantes, logo um sujeito virtual é aquele que quer e deve executar uma ação.

Se o sujeito sabe e pode fazer, esse saber e esse poder são modalidades atualizantes, já que atualizam o sujeito tornando-o capaz de realizar a performance.

Se em uma narrativa, o sujeito dever e quiseer fazer, mas não sabe e não pode fazer, ele não realizará a performance, será, portanto, um sujeito virtual. Caso ele possua as modalidades virtualizantes e as atualizantes, no entanto permanece em estado disjuncto de seu objeto, será um sujeito atualizado. Agora se ele efetuar a performance, será um sujeito realizado, pois passou, por meio de uma transformação, de um estado disjuncto um estado conjuncto.

Greimas e Courtés (2016, p. 407) falam sobre isso:

A semiótica foi levada a substituir a categoria *virtual/atual* pela articulação ternária *virtual/atual/realizado*, de maneira a poder melhor esclarecer a organização narrativa. Anteriormente à junção, sujeitos e objetos estão em posição virtual. Com a função junctiva - e no quadro dos enunciados de estado -, dois tipos de relações se instauram: ou há disjunção entre sujeitos e objetos, e, nesse caso, dir-se-á que estes estão atualizados, ou então há conjunção, e eles se encontram realizados.

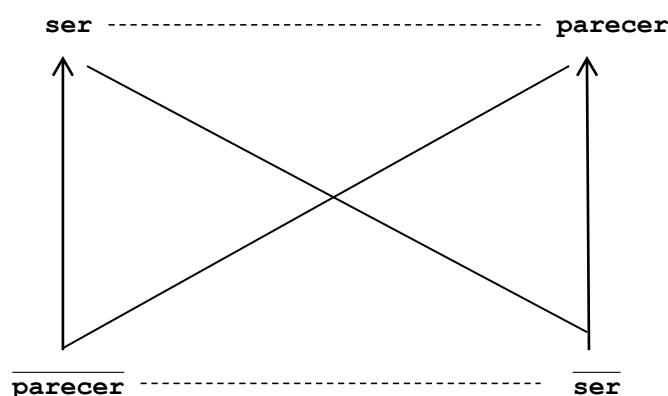
Enquanto a modalização do fazer qualifica o sujeito para entrar em conjunção com o objeto-valor, a modalização do ser incide sobre o valor recebido por esse objeto e, pode também, segundo Fiorin (2000) recaí sobre a relação de junção existente entre sujeito e objeto.

Assim, a relação do sujeito com objeto deve ser examinada considerando as modalidades veridictória e epistêmica.

A modalidade veridictória articula-se na categoria modal, *ser versus parecer*, essa relação é criada no e pelo texto. Fiorin (2000, p. 176) fala que é o narrador e a narrativa os responsáveis pelo estatuto veridictório do ser, “parecer é o estatuto veridictório atribuído a um estado por uma personagem”.

Com as modalidades veridictórias, é possível estabelecer os estados de verdade, falsidade, segredos e mentiras.

Esse estatuto veridictório dos estados pode ser representado no quadrado semiótico:



Teríamos, então, como termo complexo a verdade, pois parece ser e é. O termo neutro seria a falsidade,

uma vez que não parece e não é. A dêixis positiva seria o segredo porque não parece, contudo, é. E a dêixis negativa seria a mentira, pois não parece, todavia, é.

A modalidade epistêmica diz respeito ao fazer interpretativo, ao crer, isto é, um sujeito crê nos estados veridictórios, acredita que um estado parece ser verdadeiro ou o é realmente.

Assim:

A modalização epistêmica resulta de uma interpretação, em que um sujeito atribui um estatuto veridictório a um dado enunciado. Nela, o sujeito compara o que lhe foi apresentado pelo manipulador com aquilo que sabe ou aquilo em que crê. O estatuto veridictório de um enunciado é dado por um julgamento epistêmico, em que o crer precede o saber, o que implica reconhecer o caráter ideológico da operação de interpretação. (FIORIN, 2000, p. 176).

2.5.2 Semântica fundamental

A semântica fundamental é de caráter abstrato e complementar à semântica narrativa no nível da estrutura profunda de um texto. Nesse nível, a semântica fundamental é a base de significação textual.

Como categoria semântica, ela se fundamenta em diferenças, em oposições. Todavia para que se estabeleça essa oposição entre dois termos, há a necessidade de que haja, entre eles, algo em comum.

Fiorin (2001, p. 19) exemplifica:

Não opomos, por exemplo, /sensibilidade/ a /horizontalidade/, pois esses elementos não têm

nada em comum. Contrapomos, no entanto, /masculinidade/ a /feminilidade/, pois ambos se situam no domínio da /sexualidade/.

E explica:

Assim, quando, do discurso político dos conservadores, estabelece-se uma oposição entre /democracia/ versus /comunismo/, comete-se uma violência semântica, uma vez que o primeiro termo concerne a regime político e o segundo, a sistema econômico, não tendo, pois, nada em comum. O contrário de democracia é ditadura; o oposto de comunismo é capitalismo.

Dessa forma, para não cometermos essa violência semântica citada por Fiorin, é preciso que existam traços comuns entre os dois termos para que, assim, a oposição possa ser estabelecida.

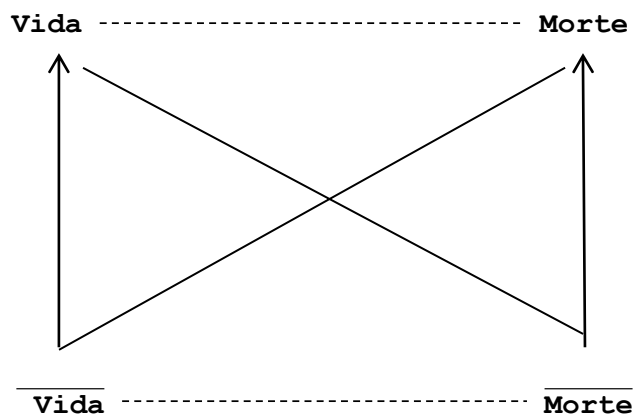
Esses elementos que se opõem entre si em uma categoria semântica mantêm uma relação de contrariedade. São, pois, contrários os elementos que se relacionam por meio de uma pressuposição correspondente, como por exemplo, vida e morte; amor e ódio, bem e mal, liberdade e opressão. Nesses exemplos, um termo pressupõe o outro, por isso são contrários.

Há também a relação de contraditoriedade que se origina da negação de cada um dos termos contrários, assim, ao negarmos o termo /vida/, teremos /não-vida/ que é o contraditório de /vida/ e o termo /não-morte/ é o contraditório de /morte/. Os termos frutos da aplicação da negação são chamados de subcontrários.

Dessa forma, quando aplicamos a operação de negação aos termos contrários, criamos uma relação de contraditoriedade e esta implica os elementos contrários. Isto é, a negação do termo /morte/, resulta em /não-morte/ que implica na afirmação do

termo /vida/; a negação do termo /vida/, resulta em /não-vida/ que implica na afirmação do termo /morte/.

Construamos o quadrado semiótica para melhor visualizar essas operações:



----- = relação de contrariedade

————— = relação de contradição

—————> = relação de implicação

À reunião dos contrários, denominamos de termos complexos, agrupados os elementos subcontrários, temos os termos neutros.

Há, também, nessas relações, a dêixis que surge pela relação de implicação. A dêixis pode ser positiva (/não-morte/ - /vida/) ou negativa (/não-vida/ - /morte/).

Resumindo, na relação de contrariedade, temos os termos contrários que reunidos dão origem a elementos complexos; na relação de contradição, temos os subcontrários, que reunidos originam os termos neutros e na relação de implicação, temos as dêixis positiva ou negativa.

É preciso falarmos ainda, considerando os elementos da categoria semântica de base, sobre euforia e disforia. Àquela a qual é dada uma qualificação positiva é a euforia, a disforia é o termo que assume um teor negativo.

Bertrand (2003, p. 418) diz que esses termos, euforia e disforia, "permitem valorizar os universos semânticos e transformá-los em axiologias". Fiorin (2001) adverte que esses valores atribuídos aos termos eufórico e disfórico são determinados pelo sistema de valores do leitor, não estão no texto, é o leitor, a partir de suas considerações, que classificará os termos em negativo ou positivo.

Discutindo sobre a sintaxe e a semântica fundamental, Fiorin (2001, p. 20) escreve que "a semântica e a sintaxe do nível fundamental representam a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso".

2.6 Estrutura discursiva

2.6.1 Sintaxe discursiva

A sintaxe discursiva procura explicar o relacionamento da enunciação no enunciado, estuda, então, "as relações do sujeito da enunciação com o discurso-enunciado e as relações que se estabelecem entre enunciador e enunciatário". (BARROS, 2000, p. 54).

A enunciação é a instância mediadora entre as estruturas narrativas e discursivas e o enunciado é a produção textual resultante da enunciação. Para investigar esse relacionamento entre enunciação e enunciado, a sintaxe do discurso analisa três procedimentos, a actorialização, a espacialização e a temporalização, ou seja, o *eu-aqui-agora*.

O sujeito da enunciação ao enunciar seu discurso tem por objetivo causar determinados efeitos de sentido no enunciatário, para tanto, o sujeito tem um leque de escolhas possíveis.

Um dos pilares da sintaxe discursiva é examinar as projeções da enunciação do enunciado com a intenção de averiguar "quais são os procedimentos utilizados para constituir o discurso e quais os efeitos de sentido fabricado pelos mecanismos escolhidos". (BARROS, 2000, p. 54).

Sendo assim, quando falamos de projeções da enunciação do enunciado, consideramos que a enunciação projeta "para fora de si os atores do discurso, bem como suas categorias de pessoas, de espaço e de tempo". (Fiorin, 2001, p.40). A esse processo chamamos *debreagem*.

A *debreagem*, de acordo com Fiorin (2016, p. 37), "consiste, pois, num primeiro momento, em disjuntir do sujeito, do espaço e do tempo da enunciação e em projetar no enunciado um *não eu*, um *não aqui* e um *não agora*", já que o *eu*, o *aqui* e o *agora*, projetados no enunciado, não são a pessoa, o espaço e o tempo da enunciação.

Temos, então, a *debreagem* enunciativa, que ocorre quando há a projeção no enunciado dos actantes da

enunciação, o *eu*, o *aqui* e o *agora*, e a *debreagem* enunciativa “é aquela em que se instauram no enunciado os actantes do enunciado (*ele*), o espaço do enunciado (*algures*) e o tempo do enunciado (*então*)”. (FIORIN, 2016, 38)

Sem nos aprofundar, podemos dizer que há a *debreagem* enunciativa actancial (do *eu* e do *tu*), a *debreagem enunciativa espacial* (o *aqui*) e a *debreagem* enunciativa temporal (o *agora*).

A primeira consiste em afastar o sujeito da enunciação para projetar no enunciado um *não eu / não tu*. A segunda consiste em separar o *aqui* da enunciação e projetar um *não aqui* no enunciado. E a terceira, também, pretende mostrar que o *não agora* é projetado no enunciado, na enunciação, temos o *aqui*.

Dessa forma, na *debreagem* enunciativa, teríamos um texto em primeira pessoa (*eu*), esse fato causa no discurso um efeito de subjetividade, enquanto na *debreagem* enunciativa o efeito é de objetividade, uma vez que o *eu* não está presente, mas sim o *ele*, terceira pessoa do discurso. O discurso direto seria, então, enunciativo e o indireto, enuncivo.

2.6.2 Semântica discursiva

Vimos que no nível narrativo há os programas narrativos do sujeito que mantém uma relação de junção com seu objeto de desejo. É a semântica discursiva que concretiza esse programa, é a responsável por revestir os elementos do nível narrativo de forma que se

manifeste no plano de expressão o plano de conteúdo, gerando, assim, o texto.

Essa manifestação ocorre por meio de temas e figuras. Temas são palavras ou expressões que não remetem ao mundo natural, são responsáveis pela organização, categorização e ordenação da realidade percebida pelos sentidos.

As figuras são palavras e expressões que nos remetem ao mundo natural, ou seja, elementos que existem no mundo natural ou construído. O tema é constituído por elementos abstratos e as figuras por elementos concretos. Todavia, Fiorin (2001, p. 65) adverte que é preciso considerar que há um *continuum* nessa relação que vai do mais abstrato ao menos concreto e vice e versa, uma vez que "concreto e abstrato não são termos polares que se opõem de maneira absoluta".

Dessa forma, existem dois procedimentos de constituição dos esquemas narrativos, a tematização e a figurativização. Aquele tem por objetivo explicar as coisas existentes no mundo, interpretando, classificado, ordenando, categorizando a realidade. Este gera um efeito, uma impressão do mundo, construindo um simulacro dessa realidade que representa o mundo.

Sendo assim, a depender da forma de concretização do sentido, podemos ter textos de dois tipos, os textos temáticos e os textos figurativos, contudo, "todos os textos tematizam o nível narrativo e depois esse nível temático poderá ou não ser figurativizado". (FIORIN, 2001, p. 64). Os textos são, predominantemente, temáticos ou, predominantemente,

figurativos, já que temas aparecem em textos figurativos e figuras aparecem em textos temáticos. O que determina, então, se um texto é temático ou figurativo é a predominância de temas ou de figuras.

As fábulas são textos figurativos porque se constituem de elementos que existem de verdade e criam uma simulação da realidade, por meio de figuras passam uma ideia abstrata que é a moral da história, sempre filosófica e ideológica. Os discursos acadêmicos, científicos são, em sua maioria, temáticos, uma vez que trabalham com conceitos abstratos explicando as coisas do mundo.

Para depreendermos o tema de um texto, precisamos que haja um encadeamento coerente de figuras. A um conjunto de figuras que remete a um tema, dizemos que há em percurso figurativo. Ao encadeamento lógico e coerente de temas, há um percurso temático.

Esse encadeamento coerente de temas e figuras no decorrer do discurso, chama-se Isotopia. A Isotopia, segundo Bertrand (2003, p. 420/421) é a "recorrência de um elemento semântico no desenvolvimento sintagmático de um enunciado, que produz um efeito de continuidade e permanência de um efeito de sentido ao longo da cadeia do discurso".

Temos, então, dois tipos de Isotopia, a temática e a figurativa. A Isotopia temática acontece por intermédio da reiteração de elementos abstratos em um mesmo percurso temático. Já a Isotopia figurativa ocorre pela recorrência de figuras e suas associações correlacionadas ao tema, isso dá ao discurso uma forma organizada e completa da realidade. São essas isotopias que garantem o sentido do texto.

Após essa explanação sobre os principais conceitos da teoria semiótica greimasiana, faremos a análise do curta-metragem que será objeto da intervenção pedagógica proposta neste trabalho.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE SEMIÓTICA DO CURTA-METRAGEM MINHOCAS

3.1 Apresentação da obra

O curta-metragem, *Minhocas*, dirigido por Paolo Conte e roteirizado por Paulo de Tarso é um gênero de animação/aventura, classificado para o público infanto-juvenil, produzido no Brasil, especificamente na cidade de São Paulo. Colorido e com quinze minutos de duração.

O curta foi lançado no *Festival Internacional de Curtas de São Paulo* em 2006 e já ganhou vários prêmios, dentre eles: Melhor Animação no *Granimado Festival Brasileiro de Animação* em 2006 e Melhor Curta Infantil no *Anima Mundi* em 2006.

A história contada por Paulo de Tarso é sobre uma família de minhoca, composta pela Mãe, Pai, filho e avô materno. O filho, Júnior, pré-adolescente, é muito esperto e se inquieta com questões existenciais. A família tenta lidar com a curiosidade de Júnior sobre as coisas do mundo (das minhocas, claro!).

Muitas vezes quando as crianças começam a se questionar sobre o mundo em que habitam, a família nem sempre sabe, pode e deve lhes falar a verdade, não é raro as crianças fazerem perguntas que ainda não estão na fase adequada para ouvirem e compreenderem a resposta, não é raro também a família deixar de responder a verdade por convenções sociais ou até mesmo porque a própria família crê no que a sociedade

a impõe e transmite isso aos pequenos, além disso, talvez a família não esteja preparada para lidar com as questões levantadas pelas crianças na fase de descoberta.

No caso da narrativa em análise, uma das dúvidas de Júnior é considerada pela família um "tabu", algo que não se deve fazer, pois se o fizer poderá sofrer consequências terríveis, logo para evitar um mal maior "cavar para cima" é uma ação proibida na sociedade das minhocas e quem o faz é visto como transgressor.

Assim, o texto é uma narrativa simples que faz uma analogia a questões existenciais, "quem somos?" "Para onde vamos?" O paraíso existe? E o diabo?, representadas pela sede de saber do personagem principal.

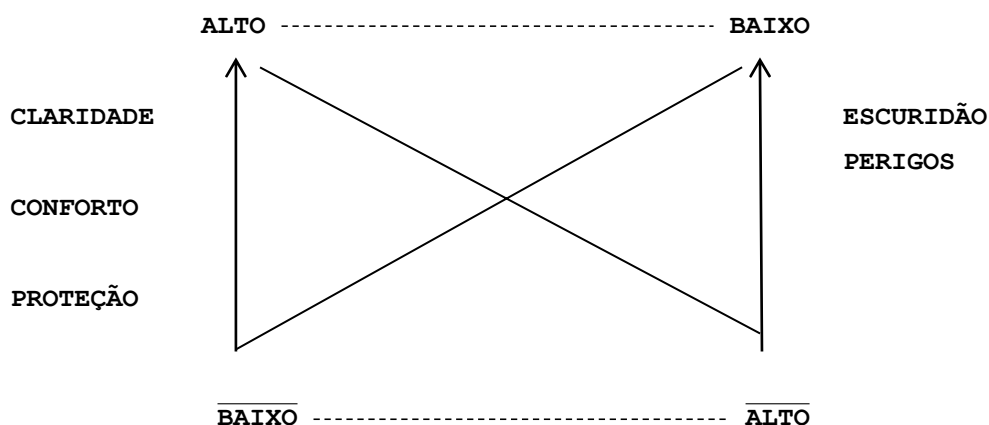
3.2 Análise

3.2.1 Nível fundamental

Este nível consiste em na primeira etapa da geração de sentido de um texto

Nessa produção os elementos que estabelecem uma relação de contrariedade são "alto" e "baixo", aquele é representado, no nível discursivo, pela superfície da terra, local em que se encontram os perigos para o sujeito Júnior e, por tanto, proibido. "Baixo" é figurativizado pelo lar, local de segurança e proteção.

Dessa forma, as oposições mínimas de sentido compõem o quadrado semiótico:



Os termos, Alto/Baixo, são contrários, pois estão em uma relação de pressuposição mútua. Ao se negar os termos da oposição mínima, termos os contraditórios - não-Alto/não-Baixo -. Ao negarmos um termo do quadrado, conseqüentemente, estamos afirmando o outro, assim, não-Baixo implica em Alto e não-Alto implica em Baixo, pois "Cada uma dos contraditórios implica o termo contrário daquele de que contraditório." (Fiorin, 2001, p. 19).

O Alto é um lugar perigoso, proibido representado por passarinhos que podem devorar e acabar com a vida de uma minhoca; por humanos que as usam como isca para pescar, pela claridade que atormenta os olhos acostumados com escuro. Entretanto o alto também representa liberdade. O Baixo simula um lugar seguro, conhecido, sem ameaças ou contratempos, é a segurança do lar familiar em que o sujeito Júnior está protegido pelo amor dos pais.

Se raciocinarmos sobre os termos de contrariedade - Alto/Baixo -, intuímos que "terra" engloba esse dois elementos, já que faz tanto parte do universo do Baixo

como do Alto. Somando não-Alto e não-Baixo teríamos, segundo o texto, o "céu", lugar onde está o "Criador" e para onde vão as minhocas de bom comportamento após sua morte. Conjeturamos, então, que o Alto é o lugar ruim, quente, claro, cheio de perigos é, conseqüentemente, um inferno. Enquanto o Baixo, isto é, o mais Baixo que o Baixo seria o céu. Essa relação entre Alto/ Mais Baixo faz alusão ao universo Cristão, só que de forma invertida, pois no Cristianismo, Deus está o Alto, no céu, um lugar bom e de paz, enquanto o mais Baixo é o lugar do anjo caído, Lúcifer, o tão temido Diabo que está no escuro, no fogo do inferno, é um lugar do mal, cheio de sofrimento e perigos. Nessa perspectiva o Alto é positivo e o Mais-Baixo negativo. No curta, acontece o contrário, uma vez que o Alto é o elemento disfórico e Baixo o eufórico, considerando as regras sociais das minhocas.

Greimas e Cortés (2016, p. 120) explicam que dêixis é um dos eixos "fundamentais do quadrado semiótico que reúne, pela relação de implicação, um dos termos do eixo dos contrários com o contraditório do outro termo contrário." Na nossa análise, Baixo/não-Baixo constituem a dêixis positiva e Alto/não-Alto a dêixis negativa.

Contudo, para o sujeito Júnior, o Alto faz parte do universo da sua curiosidade, para ele não pode ser considerado um temos disfórico, já que ao atingir o Alto ele vive uma grande aventura, faz descobertas e liquida com sua curiosidade. Então, o Alto é um elemento disfórico se levarmos em consideração as convenções sociais da comunidade das minhocas, visto

que realmente é um espaço ameaçador em se tratando de minhocas.

3.2.2 Nível narrativo

O texto narrativo, como já sabemos, é aquele que conta uma história, contudo, advertidos por Fiorin (2001), faz-se imperativo considerarmos que nem todos os textos podem ser considerados pertencentes à tipologia narrativa. Existem textos em que ocorrem transformações de um estado inicial para um estado final que não são da classe do discurso do narrar. Essa transformação de estados denomina-se narratividade e está presente em todos os textos.

Nesse nível, as oposições fundamentais são transformadas em valores que são os objetos com os quais que o sujeito mantém uma relação de junção. Discini (2001, p. 91) ressalta que "Os componentes narrativos, por ser abstrações, não serão vistos na manifestação textual, apesar de atuar como mediadores entre as estruturas fundamentais e as discursivas."

Dessa forma, a sintaxe narrativa apresenta-se por meio de dois tipos de enunciados: o de estado (relação de junção com os objetos-valor) e o de fazer (transformações que geram as mudanças de estado). Para Greimas e Courtés (1979, p.148), o enunciado é "toda grandeza dotada de sentido, pertencente à cadeia falada ou ao texto escrito, anteriormente a qualquer análise linguística ou lógico."

Em "Minhocas", no enunciado elementar, temos o sujeito Júnior (S1) que se encontra em um estado

inicial de disjunção com seu objeto-valor (conhecimento/descobertas/), esse sujeito 1 é manipulado pela curiosidade (S2).

O S2 manipula por meio da sedução o S1 que se deixa convencer e passa a querer/saber por que é proibido cavar pra cima, assunto este tratado como um "tabu" pela família do sujeito 1.

O S1, como foi manipulado, encontra-se em um estado de disjunção do objeto semântico o qual instaurou valor que é aquisição de conhecimento/descobertas.

F = junção

S1 = Júnior

U = conjunção

Ov = objeto-valor

Temos, assim:

$$\mathbf{F = S1 \ U \ Ov}$$

O S1 não é competente, ele quer saber o que há em cima, descobrir o que tem na parte de cima, mas não pode/não sabe e, segundo sua família, não deve, não é, pois, capaz de agir. Os outros sujeitos (mãe e avô) tentam convencê-lo de que é muito perigoso cavar para cima, todavia, o S1 continua insistindo em entrar em conjunção com suas inquietações.

Para desenvolver a ação de descoberta do que existe em cima, o S1 precisa adquirir o poder e o saber fazer a fim de ser tornar competente, quem lhe doa esses objetos modais é o pai (S3) que o ensina

como cavar para cima, o cavar para cima é um objeto modal, pois é necessário para execução da performance. O pai é o sujeito com competência modal, pois possui o saber/poder/querer/dever fazer.

O pai sabia, podia, devia e queria tornar S1 competente. Sabia e podia porque ele mesmo já havia, no passado, realizado a ação; devia e queria, do seu ponto de vista, porque achava importante que o filho passasse por essa experiência, haja visto, que ele próprio já havia cavado para cima e vivido uma grande aventura que até resultou em uma cicatriz. O S3 é, portanto, o sujeito destinador uma vez que é ele que modifica o S1 e o faz/fazer.

Sendo o S1 um sujeito do poder/saber/querer/dever fazer, ele executa a ação de cavar para cima e sacia, enfim, essa sua curiosidade. Isto significa que ele concretiza a performance e entra em conjunção com seu objeto-valor.

Dessa forma, o S3 transforma o estado de S1, dando-lhe competência para poder realizar a desempenho e entrar em conjunção com o objeto-valor.

$$F = [S3 \rightarrow (S1 \cap Ov)]$$

Realizada a performance, o sujeito do fazer (S1) recebe um prêmio que é satisfazer sua curiosidade, logo esse percurso é de uma sanção positiva. É, assim, um percurso de liquidação, pois S1 liquida seu desejo, descobre o que há "lá em cima" e vive uma grande aventura acompanhada por seu pai.

3.2.3 Nível discursivo

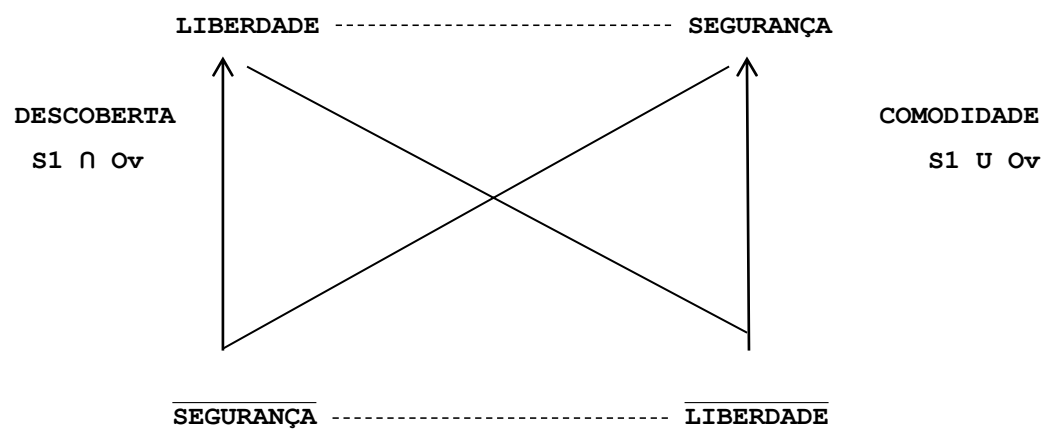
Até agora analisamos o plano de conteúdo expressos nos níveis fundamental e narrativo, todavia um plano de conteúdo precisa ser recoberto por um plano de expressão, já que, de acordo com Fiorin (2001, p. 31), "não há conteúdo linguístico sem expressão linguística."

O texto que nos propusemos analisar se solidifica por meio de figuras que simula, descreve o mundo real, temos, pois elementos concretos como terra casa, passarinho, pescador, céu, inferno, dentre outras.

As figuras expressas no texto nos remetem a temas, deste modo, o tema segurança é representado pelas figuras mãe, pai, avó, lar; o tema liberdade pelas figuras do passarinho, da claridade, das árvores, enfim, do mundo existente na superfície da terra, da descoberta do novo. O encadeamento da figuras ao longo do curta nos permite depreender os termos contrários segurança *versus* liberdade.

Neste caso, ao se buscar a liberdade representada pelo conhecimento do que há em cima, o sujeito Júnior abre mão, pelo menos momentaneamente, da segurança e com isso atingi seu objetivo de saciar suas curiosidades para tanto o S1 precisa sair de sua zona de conforto e arriscar para poder se aventurar e, assim, experienciar o novo.

Os temas depreendidos se relacionam por meio de oposições.



CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO E ANÁLISE

Para iniciar a nossa intervenção, propusemos aos alunos uma discussão sobre a produção escrita na escola, essa atividade foi oral-escrita não avaliativa.

Nosso objetivo foi o de compreender qual a concepção dos alunos em relação a essa temática, o que eles, como sujeitos centrais do processo de ensino-aprendizagem, pensam em relação à leitura e à produção escrita na escola.

Dessa forma, elaboramos seis questões:

Questionário 1

- 1. Você gosta de ler?**
- 2. Quando você gosta de escrever?**
- 3. Você gosta de produzir textos na escola? Por quê?**
- 4. Você acha que escreve bem, que possui boas ideias na hora de produzir textos? Por quê?**
- 5. Para que servem os textos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa?**
- 6. Você acha fácil ou difícil produzir textos na escola? Por quê?**

Num primeiro momento, começamos a aula fazendo essas perguntas de forma oral, com intuito de que se tornasse uma boa discussão acerca da temática. Após as discussões, entregamos a eles essas mesmas

questões para que respondessem de forma escrita em casa e nos entregasse na aula do dia seguinte.

No dia seguinte, recolhemos as folhas e as reservamos para futura análise. Nesse dia, como eram aulas duplas, apresentamos a proposta de intervenção de forma oral, explicando como ela seria desenvolvida, a teoria que seria usada, que haveria uma produção final e solicitamos a aceitação de todos na participação desse projeto. Houve uma boa discussão, os alunos se interessaram por descobrir que teoria era aquela da qual falávamos (Semiótica), o aluno C questionou se aprendendo essa teoria seria mais fácil fazer "redação", outros também embarcaram nessa ideia e tiveram a mesma dúvida.

Explicamos a eles que o nosso projeto, com a participação deles, intentava descobrir justamente isso, que nós partíamos da hipótese de que a teoria os ajudaria sim a melhor organizar suas ideias. Ao fim da discussão, toda a sala parecia ansiosa por desvendar tal teoria, algo que também nos empolgou, mas não deixamos de adverti-los de que não há forma mágica para produzir textos e sim muito trabalho, leitura e dedicação. Consideramos essa primeira discussão bastante proveitosa.

No encontro seguinte, também aulas duplas, demos início, de fato, à intervenção. Pedimos para que os alunos se organizassem em duplas, escolhidas livremente.

Entregamos a cada dupla uma fotocópia do roteiro *Minhocas* e pedimos que fizessem uma leitura silenciosa. Após a leitura, iniciamos a discussão oral, questionando sobre as características do texto,

estimulando os alunos a perceberem, por meio da organização textual, de qual gênero se tratava o texto lido.

Depois de um breve comentário sobre a história, os questionamentos para gerar a discussão oral foram:

1. Agora que vocês já leram o texto, reflitam e digam que gênero textual é esse?

Vários alunos afirmaram que o texto pertencia ao gênero teatro.

2. Quais são, então, as características que os fazem pensar que é uma peça de teatro?

Os alunos, habituados com o contar história, disseram que era um texto narrativo, em que as falas estavam em forma de diálogo e havia instruções de como agir entre parênteses. A aluna A afirmou que era mesmo teatro e que percebeu isso por meio da organização textual.

Comentamos com eles que realmente podia ser uma peça de teatro pelas características que eles perceberam; contudo, nesse caso, não era, e o incentivamos a pensar quais outros gêneros tinham características semelhantes.

O aluno C concluiu se tratar de um filme, uma vez que o texto era parecido com o gênero teatro. Instigamos, então, os estudantes a refletirem como um filme era elaborado, qual caminho havia antes de vê-lo na tela dos cinemas. A aluna A rapidamente disse que para se fazer um filme, antes era necessário ter um roteiro.

3. O que é um roteiro?

O aluno E respondeu que era o texto que eles haviam acabado de ler, que indicava como fazer um

filme. Rapidamente a aluna V afirmou que não poderia ser um roteiro de filme porque o texto era muito pequeno. Exploramos um pouco essa questão, extraíndo dos alunos os conhecimentos que já tinham em relação a esse tópico. A maioria chegou à conclusão de que o tamanho do texto lido, junto à história contada não eram suficientes para fazer um filme de "verdade".

Dando prosseguindo à discussão, questionamos sobre a função de um roteiro.

4. Já que sabemos que o gênero é um roteiro, reflitam e expliquem para que serve um roteiro, qual a função dele?

Várias foram as respostas. Disseram que servia para que os atores decorassem as falas, para guiá-los na interpretação, para que os atores entendessem a ideia do filme, dentre outras.

Aproveitamos que os alunos estavam empolgados com a discussão acerca de o roteiro expressar uma ideia e questionamos:

5. Vocês acham que o roteiro tem a função de só dar uma ideia ou ele deve ser seguido à risca?

Todos concordaram que um roteiro deve ser seguido como apresentado, alguns alunos argumentaram que ele precisava ser seguido porque era uma orientação. A aluna A comentou que o roteiro era um plano de trabalho e explicou, quando questionada, que para contar uma história, "mesmo que falada", antes era preciso escrevê-la para que os atores "não se perdessem".

Nesse momento, daria para direcionar a discussão para as questões da fala e escrita, para as questões formais e informais de uso da linguagem, do quanto uma

fala formal é preparada e elaborada e se aproxima, portanto, da escrita. Contudo, não fizemos essa abordagem, já que nosso objetivo principal não era as particularidades da fala e da escrita. Embora muito relevantes, discutir esse conteúdo nos encaminharia para outra direção.

Todavia ao se propor trabalhar em sala de aula com produções escritas não se deve deixar de lado a relação entre fala e escrita. Nesta intervenção esse assunto será abordado no momento em que os alunos estiverem construindo seus próprios roteiros.

6. Chegamos à conclusão de que o texto que vocês leram pertence ao gênero roteiro e vocês também já nos disseram que não há história o bastante para ser um filme, é um roteiro para se construir que tipo de texto?

Com essa questão nossa intenção era descobrir se o gênero curta-metragem surgiria, demonstrando que os alunos já conheciam um pouco desse gênero.

Os alunos voltaram a falar em teatro, animação, desenho e o aluno LF perguntou se poderia ser um curta-metragem e explicou que os curtas também precisam de roteiro.

Quando questionados sobre o que era um curta-metragem, os alunos demonstraram ter um conhecimento prévio desse gênero.

Finalizamos a aula solicitando que eles fizessem uma pesquisa na internet sobre roteiro a fim de discutirmos mais sobre o assunto. Essa atividade foi não-escrita, não-avaliativa, individual, fora do ambiente escolar.

O encontro seguinte com essa turma aconteceu três dias depois, em função do fim de semana, e durou 50 minutos.

No início da aula, alguns alunos vieram nos mostrar a pesquisa solicitada, todas copiadas da internet. Como não valia nota, nem todos fizeram.

Começamos a discussão recapitulando acerca do gênero roteiro e percebemos que dentre aqueles que fizeram a pesquisa, alguns não leram, somente copiaram o conteúdo.

Fizemos um breve comentário salientando a importância da leitura e da reflexão sobre uma pesquisa para construção de conhecimento e que somente a cópia não colaborava para isso. Sabemos que o assunto pesquisa na internet é um conteúdo que deve ser trabalhado em sala de aula, não só na disciplina de Português, mas em todas as disciplinas.

Alguns alunos nos questionaram se roteiro era o mesmo que *script*, pois essa palavra apareceu nas pesquisas. Devolvemos a eles a pergunta, a fim de que eles mesmos chegassem à conclusão de que *script* é a palavra inglesa que possui o mesmo significado de roteiro. E eles concluíram isso rapidamente.

O aluno LF perguntou por que alguns sites traziam também a palavra guião, estimulamos que ele próprio respondesse, ele pensou e disse que achava que o roteiro era um documento que servia de guia para um espetáculo, por isso guião.

Concordamos com essa explicação e contribuímos, comentando que os filmes ou os curtas a que assistimos no computador, na televisão ou nos cinemas originaram-se de um texto escrito, foi pensado e contado primeiro

em palavras escritas, que tudo começa com uma ideia (argumento) que vai se desenvolvendo por meio da escrita. O roteiro é, portanto, um filme escrito.

Nesse dia nossa discussão se resumiu ao que foi relatado, uma vez que a aula foi interrompida, pois a direção precisava passar alguns recados aos alunos.

No outro dia, as aulas eram duplas, retomamos o assunto roteiro e lemos em voz alta o roteiro *Minhocas*. Essa leitura foi feita com interrupções explicativas sobre as características do gênero e questionamentos tais como: será que os atores falam exatamente como está escrito aqui? Será que no curta foram usados atores, bonecos, desenhos? Essas questões objetivavam tornar a leitura mais envolvente e atizar a curiosidade deles sobre a obra curta-metragem.

No decorrer da leitura, visamos também a ressaltar algumas características da tipologia narrativa, tais como, quem eram os personagens, as características psicológicas que podíamos perceber por meio do texto, o espaço em que as ações eram desenvolvidas, o narrador, o conflito que se instaurou na narrativa, o clímax, o desfecho.

Essa atividade oral rendeu uma boa discussão sobre esses elementos e percebemos que os alunos possuíam um certo domínio sobre esse tipo de texto.

Como a discussão foi bastante proveitosa, após o término da leitura, decidimos caminhar um pouco pela teoria, a fim de que os alunos começassem a se familiarizar com algumas terminologias semióticas.

Propusemos, então, as seguintes questões orais:

1. Quais são os sujeitos envolvidos nessa história?

2. Quais papéis cada sujeito desempenha?
3. O sujeito Júnior está inquieto por quê?
4. Qual o desejo do sujeito Júnior (S1)?
5. Por que o S1 teve esse desejo?
6. Ele sabe realizar esse desejo? Por quê?
7. Ele deve realizar esse desejo? Por quê?
8. Ele pode realizar esse desejo? Por quê?
9. Quem ou o que impede o sujeito Júnior (S1) de realizar seu desejo?
10. O S1 consegue realizar seu desejo? Como?
11. Qual o papel do pai (Adônis) (S3) na história?
12. O S3 ajuda o S1 a realizar seu desejo (ação)?
13. O sujeito Pai (S3) era capaz de ajudar seu filho? Por quê?
14. Qual seria o tema da história?

Conforme íamos fazendo as perguntas, os alunos refletiam e respondiam gerando, assim, uma aula em que eles interagiram bastante. Fomos apresentando os conceitos durante a aula e percebemos que os estudantes além de não apresentarem grandes dúvidas ainda se empolgaram bastante.

Como percebemos que os alunos estavam interagindo bem em relação aos pontos levantados nas questões propostas, decidimos explorar oralmente, a teoria. Aproveitamos o questionário que elaboramos e fomos introduzindo na discussão um pouco da semiótica.

Agimos dessa forma, já que poderíamos ir falando da teoria de forma menos complexa e permitindo que eles fizessem participassem de uma discussão teórica de maneira que eles pudessem compreender o conteúdo e ao mesmo tempo ajudar na construção teórica.

Sendo assim, na aula seguinte, retomamos as questões comentando sobre os sujeitos da história e seus papéis na narrativa. Falamos sobre o desejo do sujeito Júnior, acrescentando que chamaríamos esse desejo de objeto valor (Ov) porque na semiótica aquilo que o sujeito busca é chamado de objeto e é o sujeito que atribui a esse objeto um valor.

No caso da narrativa em questão, Júnior era o sujeito que investiu valor no "cavar para cima" que se tornou um objeto-modal para alcançar o objeto-valor (Ov) que é a liberdade, a descoberta de um outro mundo. Incentivamos os alunos a refletirem por que Júnior desejava esse objeto, o que ele representava.

O aluno R seguido por outros disse que Júnior queria a liberdade já que vivia preso. A aluna V discordou por não acreditar que Júnior vivia preso, pois era uma minhoca e estava feliz com sua família e o que ele buscava era sanar sua curiosidade. Alguns alunos como S, LF, C e P concordaram com a aluna V.

Explicamos que realmente ele não vivia preso, mas que "cavar para cima" era uma forma de buscar sua liberdade e sanar a sua curiosidade.

Explicamos que na teoria semiótica existem os enunciados de estado que "estabelecem uma relação de junção (disjunção e conjunção) entre um sujeito e um objeto" (Fiorin, 2001, p. 21) e que o sujeito Júnior se encontrava num estado inicial (EI) de disjunção (U) do objeto valor (Ov). Apresentamos a eles a seguinte equação: **EI = S1 U Ov**

Não percebemos, neste momento, nenhum problema de compreensão, pois eles acompanharam bem o desenvolvimento teórico inicial.

No nosso décimo encontro, recapitulamos o conteúdo dado na aula anterior e propusemos a discussão das questões 6, 7, 8, e 9.

Conforme os alunos iam respondendo oralmente as perguntas, direcionamos a discussão de forma a levá-los a refletirem mais sobre os valores modais - querer/dever/saber/poder - desempenhar uma ação. E a problemática do sujeito ser ou não competente para realizar a performance (a ação em si). E se não era competente, conclusão a que os próprios alunos chegaram, como conseguiu executar a performance? E, assim, os estudantes foram discutindo a teoria, quase sem perceber que estavam desenvolvendo uma análise semiótica. Esse fato foi muito positivo nesta pesquisa.

Na aula posterior, além de recapitular, exploramos as questões de 10 a 14. A aplicação seguiu o mesmo formato de discussão, possibilitando que os alunos falassem mais que nós, nós nos atemos a direcionar os comentários de forma que a teoria fosse sendo construída por eles. Finalizamos essa aula abordando a questão da sanção e o tema central da história.

Quando os alunos disseram que o tema era a liberdade, a descoberta do novo, questionamos quais termos poderiam ser contrários e esses. Eles afirmaram, quase em uníssono, que o oposto de liberdade seria prisão. Pedimos, então, para que refletissem um pouco, pois o sujeito Júnior não vivia preso. Deixemos essa questão como reflexão de casa, já que a aula chegara ao fim.

Quando voltamos à sala (aulas duplas), como de costume, revimos a o conteúdo explanado anteriormente e começamos a explicar oralmente a teoria. O procedimento didático utilizado nesse momento foi o seguinte: íamos explicando os conceitos, discutindo-os e os colocando na lousa para que os alunos tivessem esses registros no caderno, a fim de que pudessem consultar numa situação futura. Para estas explicações teóricas centramo-nos nos principais teóricos que discursam sobre a teoria semiótica.

Começamos, então, a explicar o que de fato era a teoria semiótica, como ela surgiu, quais seus objetivos e quem foram os estudiosos responsáveis por ela. Falamos do porquê da semiótica ser uma abordagem diferente daquela que eles estavam acostumados, da sua importância para leitura e produção de sentido.

Comentamos que a semiótica analisa os textos por meio do percurso gerativo de sentido e que esse percurso é, segundo Fiorin (2001, p. 17), um conjunto de níveis, "cada um dos quais suscetíveis de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo".

Assim, abordamos, nesse primeiro momento, de forma sucinta, os níveis fundamental e profundo. E nos detivemos no nível narrativo, uma vez que já havíamos começado uma discussão informal sobre ele.

Começamos falando sobre a narratividade e a narração, que aquela está presente em todos os textos porque se refere à transformação ocorrida de um estado inicial para estado final, esta é um tipo de texto com suas características pertinentes.

Relembramos com eles os elementos que compõem uma narração e sua estrutura. Neste momento, houve participação dos alunos, já que esse conteúdo já foi bastante explorado.

Discutimos a existência dos enunciados de estado [F junção (S;O)] e os enunciados de fazer (F transformação (S;)) e especificamos cada um deles, mostrando suas características e também os símbolos usados para representá-los, tais como função (F), sujeito (S), conjunção (U), disjunção ($\cap$), objeto-valor (Ov).

Para os enunciados de estado, fomos exemplificando analisando a relação de junção (conjunção e disjunção) do sujeito Júnior em relação ao objeto que ele, manipulado, investiu valor e para os enunciados de fazer. Falamos sobre como se encontrava o sujeito no início da narrativa e, depois no final dela, a fim de que os estudantes percebessem que houve uma transformação de estado.

Aproveitamos esse momento para comentar sobre as narrativas de privação e de liquidação. Neste momento, os próprios alunos deduziram a explicação teórica, afirmando que o texto em análise tratava-se de uma narrativa de liquidação, já que o estado final do sujeito foi de conjunção com o objeto-valor.

Pedimos exemplos de como seria uma narrativa de privação, a maioria demonstrou, com exemplos, ter compreendido o assunto até aqui.

Tudo o que foi discutido, como já dito, foi sendo passado na lousa durante a aula. Notamos que essa atitude pedagógica foi bastante satisfatória uma vez

que os alunos puderam ir construindo a teoria junto conosco.

Nos encontros subsequentes, como de costume, retomamos o conteúdo anterior e expomos as quatro fases de uma narrativa complexa, a saber, a manipulação, a competência, a performance e a sanção.

Começamos por questionar os alunos sobre a manipulação (o que seria? para que servia?). Eles não tiveram dificuldade em deduzir que se tratava de um processo de convencimento e deram exemplos do cotidiano. Um destes foi até engraçado, pois o aluno M disse que poderia tentar me manipular, convencer a não dar prova me mostrando as vantagens dessa atitude, como o fato de eu não precisar corrigir as avaliações e por isso "ganharia" mais tempo para estar com meu filho.

Aproveitando esse exemplo, mostramos que esse tipo de manipulação era chamada de tentação, já que, se convencido o sujeito, ele teria uma recompensa. Discutimos as outras formas de manipulação, intimidação; sedução e provocação. Antes de definirmos cada uma delas, sugerimos que eles tentassem descobrir do que se tratava cada uma. A maioria explicou com exemplos, só apresentaram um pouco mais de dificuldade na manipulação por sedução, que em função do termo, acabaram sugerindo um convencimento pelo viés sexual. Lembramos que o sujeito ao ser manipulado passa a ser um sujeito do quere/dever fazer.

Devidamente esclarecidas as dúvidas, explicamos que o sujeito ao ser manipulado passa a ser um sujeito do quere/dever fazer, mas que só essas modalidades não eram suficientes para realização da ação. Para que

isto fosse possível, o sujeito precisava também saber e poder fazer.

Usando os comentários sobre a análise do curta *Minhocas*, questionamos os estudantes sobre a capacidade de Júnior conseguir por si só realizar o ato da descoberta do que havia "em cima". Eles afirmaram que o sujeito não podia fazer isso porque não sabia. Mostramos, então, a eles que isso significava que Júnior não era um sujeito competente, mas que seu pai, Adônis, doou-lhe a competência, já que o pai era um sujeito que sabia/podia/devia e queria que o filho transformasse sua situação de disjunção.

Mostramos, assim, aos estudantes que Júnior realizou a ação da descoberta e que essa realização era denominada performance, fase em que ocorre a transformação de estado.

Dessa forma,

S $\cap$ Ov = estado inicial

Transformação

S $\cup$ Ov = estado final

Constatada a performance, a última fase seria a sanção que "é o reconhecimento do sujeito que operou a transformação". (FIORIN, 2001, p. 23).

Explicamos que, neste exemplo, a sanção foi positiva, mas que há narrativas em que ela é negativa.

Durante toda a exposição do conteúdo, contamos com a ativa participação dos alunos e os conceitos e explicações foram sendo escritos na lousa conforme o assunto foi sendo abordado.

Analizando essas últimas aulas em que a teoria foi abordada, embora de forma simples, mas com uma

certa profundidade, notamos que despertou bastante o interesse dos alunos, talvez porque o nível narrativo, além de novo para eles, é muito interessante.

A aplicação da proposta até aqui foi bastante satisfatória, pois a cada aula descobrimos que a semiótica pode e deve estar no Ensino Fundamental II.

Na aula subsequente, passamos o curta-metragem, rediscutimos as questões acerca desse gênero de do gênero roteiro. Antes de assistirem ao curta, instigamos os alunos a imaginarem de que forma o roteiro poderia ter sido concretizado, as perguntas que foram feitas giraram em torno da representação de alguns elementos que compunhas a narrativa, tais como, como seria o Júnior e os membros de sua família, sua casa, o mundo que ele descobrira, seria uma animação ou seres humanos interpretando os papéis de minhocas.

Quase todos os alunos apostaram que seria uma animação, o aluno C disse que tanto fazia, que para um filme, poderia ser tanto desenhos como seres humanos e que isso na alteraria o rumo da história. Dois alunos, LF e A, que têm maior facilidade em acessar a internet, confessaram no fim da aula já terem assistido ao curta e casa, uma vez que ficaram curiosos.

Isso nos fez pensar que talvez a estratégia de explorar mais a história por meio do roteiro e apresentar o curta-metragem somente no momento em que trabalhássemos o nível discursivo pudesse ter sido alterada. Nossa intenção era mostrar o curta quando os alunos já estivessem familiarizados com a história e com a teoria sobre o nível narrativo para, assim, fazerem relações mais amplas dos termos abstratos do

nível narrativo (sujeito, objeto, conjunção, etc) e a concretização no nível da superfície, todavia, talvez a alteração dessa ideia didática não prejudicasse o andamento da pesquisa.

É bom ressaltar que poucos alunos dessa sala têm acesso à internet diariamente. Mas, com certeza, se essa pesquisa fosse aplicada a um público com o poder aquisitivo um pouco maior, seria interessante repensar a estratégia que utilizamos.

Assistimos, então, ao curta-metragem duas vezes, uma para que os estudantes pudessem se distrair com o filme e outra em que pedimos para que eles assistissem com roteiro em mãos para fosse acompanhando as falas e levantando as diferenças, se houvesse.

Como essa aula chegou ao fim, deixamos a discussão para aula seguinte, nela apresentamos o filme novamente. Explicamos, oralmente e com anotações teóricas na lousa, sobre o nível superficial, lembrando que:

A semiótica constrói os sentidos do texto sob a forma de um percurso gerativo de sentido. O nível discursivo é o patamar mais superficial do percurso, o mais próximo da manifestação textual. (BARROS, 200, p. 53).

Apresentamos aos alunos dois textos, retirados do livro de Platão e Fiorin (2000, p. 71) "Para entender o texto: leitura e redação". Nos dois textos há um sujeito em disjunção de dois objetos-valor e deve optar por um deles, mas frente a sua indecisão sobre qual objeto escolher, acaba ficando sem os dois.

O texto número 1 é figurativo, uma vez que expõe a situação utilizando elementos do mundo concreto

(asno, fome, sede, feno, água), enquanto o 2 é temático porque trabalha com termos abstratos (indivíduo, objetos desejados, indecisão, perda).

Usamos esses textos como exemplo a fim de explicar as figuras e os temas concernentes ao nível discursivo textual.

Após a discussão sobre os exemplos, em que refletimos sobre a possibilidade de revestir um esquema narrativo tanto por meio de figuras como de temas, perguntamos a eles se a narrativa em que trabalhávamos poderia ser considerada figurativa ou temática, ao que todos afirmaram ser figurativa e justificaram levantando os elementos concretos presentes na história, tais como, Júnior e sua família, minhoca, terra, passarinho, cavar para cima, curiosidade, etc.

Expusemos de forma oral e posteriormente, escrita, que as figuras remetem a coisas existentes no mundo, real ou imaginário. Os temas remetem a elementos que "organizam, categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos" (PLATÃO; FIORIN, 2000, p. 72). Enquanto as figuras utilizam-se, predominantemente, substantivos concretos, os temas são palavras que remetem a elementos abstratos.

Finalizamos essa aula com uma citação de Platão e Fiorin (2000, p. 72):

Há, pois, dois níveis de concretização dos esquemas narrativos: o temático e o figurativo. Este é mais concreto do que aquele. Conforme o modo de concretização da estrutura narrativa, temos dois tipos de texto: os textos temáticos e os figurativos. Estes criam um efeito de realidade, pois constroem uma cena real com gente, bichos, cores, etc. Por isso representam

o mundo no texto. Aqueles procuram explicar os fatos e as coisas do mundo, buscam classificar, ordenar e interpretar a realidade.

Trabalhamos com o texto, também passado na lousa, O Bicho, de Manuel Bandeira.

No dia seguinte, começamos a aula fazendo uma breve análise do nível narrativo do poema de Bandeira e discutimos como esse nível foi concretizado por meio de figuras para compor a superfície textual.

Depois retomamos a citação de Platão e Fiorin e acrescentamos que, para compreendermos de fato um texto predominantemente figurativo, como é o caso do curta-metragem em estudo, precisamos descobrir, por meio das figuras, o tema.

No vigésimo encontro da aplicação, começamos a abordar o nível fundamental, explicando; de forma oral, solicitando sempre a participação dos alunos e escrevendo na lousa os pontos relevantes; que ele constitui a base da geração de sentido de um texto. Esse patamar abrange uma relação de oposição única, mínima, básica.

Segundo Barros (2000, p. 77) "trata-se de uma relação de oposição ou de 'diferença' entre dois termos, no interior de um mesmo eixo semântico que os engloba, pois o mundo não é diferença pura."

Essa estrutura de oposição elementar é representada, na teoria semiótica, por intermédio do quadrado semiótico que é uma representação das relações opostas existentes entre a geração elementar da narrativa.

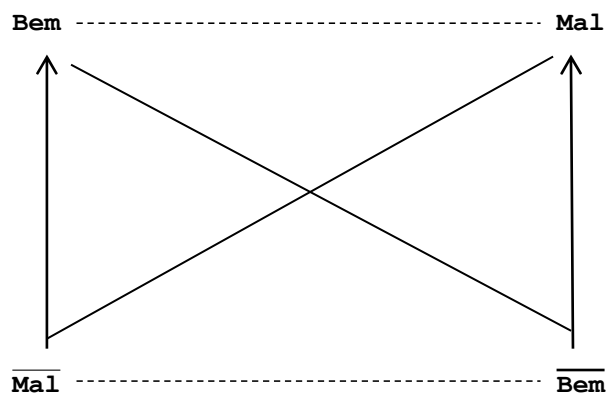
Como os alunos estavam com dificuldade de compreender as relações que estávamos fazendo,

resolvemos explicar o quadrado semiótico, a partir do próprio quadrado semiótico e fomos colocando na lousa as observações que eles faziam.

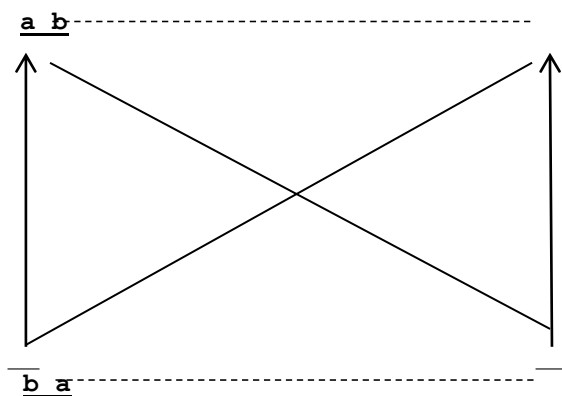
Partimos, então, sobre temas recorrentes, como por exemplo, os contos de fadas, pedimos para eles relembrares a história da Branca de Neve e refletirem sobre o tema da narrativa. Foram surgindo alguns temas, como a vida da Branca de Neve, o amor, a maldade da rainha, dentre outros.

Quando a aluna B sugeriu que o tema fosse a maldade da rainha, pedimos que nos respondessem que se a rainha era má, a maldade era um tema, qual seria, então, o contrário de maldade. E fomos construindo o quadrado na lousa com a oposição mínima bem *versus* morte, explicando que esses termos são chamados de contrários, pois mantêm entre si uma "relação de pressuposição recíproca" (Fiorin, 2001, p. 19), ou seja, toda vez que pensamos em bem, o conceito de mal está ali, esperando para ser acionado, não há como estabelecer uma relação de bem, sem pensar em mal e vice e versa.

Explicamos também que no nível fundamental aplicamos duas operações, a negação e a asserção aos termos contrários, já que ao negar um, nós afirmamos outro. Aplicamos a operação de negação ao nosso exemplo e demos origem aos elementos contraditórios, não-bem/não-mal. E já que a negação pressupõe a afirmação, a essa relação, chamamos de implicação.



Esse quadrado foi construído na lousa concomitante à nossa explicação para melhor compreensão dos estudantes. Falamos a eles que o quadrado mantém sempre essas relações e o que muda são termos opostos que dependem do sentido de cada texto e passamos o quadrado semiótico com os termos a/b:



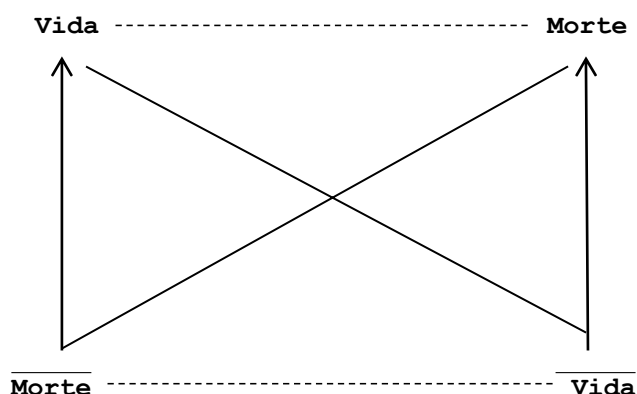
Mostramos a eles que a reunião de **a** e **b** que são contrários, é chamada de complexa e a reunião de **não-b** e **não-a**, subcontrários, de neutros.

Sugerimos, então, para averiguarmos a compreensão, que eles aplicassem, no quadrado **Bem** x **Mal**, essas relações. Como é uma questão de lógica, eles não tiveram dificuldades em apontarem que **Bem-Mal** eram os contrários e complexos e Não-Mal - Não-Vida eram os subcontrários e neutros.

Propusemos que construíssem o quadrado semiótico a partir da oposição fundamental vida *versus* morte, demonstrando todas as relações possíveis, pois notamos que eles estavam sentindo um pouco mais à vontade com o conteúdo,

Todos fizeram essa atividade não avaliativa, escrita, individual. Embora com outra oposição fundamental, eles se guiaram pelos exemplos que se encontravam na lousa e copiados em seus cadernos. A atividade ficou para casa, uma vez que a aula chegara ao fim.

No encontro seguinte, observamos que todos fizeram a atividade, pedimos, então, que fossem nos falando e fomos passando na lousa:



Vida - Morte = contrários e complexos;
 Vida/Não-vida; Morte/Não-Morte = contraditórios;
 Não-Morte/Vida; Não-Vida/Morte = implicação;
 Não-Morte/Não-vida = Subcontrários.

Os alunos ficaram bem animados e até pediram mais exercícios. Esclarecemos que realmente não havia grandes segredos na montagem do quadrado semiótico. Todavia, era preciso depreender o tema de um texto, analisando-o por meio dos três níveis do percurso

gerativo de sentido e que, construir o quadrado a partir da leitura de um texto, era uma tarefa bastante complexas. Comentamos também, rapidamente, que a construção do quadrado pode auxiliar na produção de textos, uma vez que auxilia na organização tanto do pensamento, como do texto.

Aproveitamos a animação deles, para aprofundar a teoria falando sobre as dêixis. A dêixis, segundo Greimas e Courtés (2016, p. 120), "é uma das dimensões fundamentais do quadrado semiótico que reúne, pela implicação, um dos termos do eixo dos contrários com o contraditório do outro termo contrário". Em outras palavras, a dêixis é formada pela relação de implicação, logo, Não-Morte/Vida é um dêixis, assim como, Não-vida/Morte é outra. Aquela é uma dêixis positiva, enquanto esta é negativa.

Para melhor apreensão deste conteúdo, pedimos que os alunos refletissem sobre qual seria a dêixis do quadrado que eles fizeram como exercício. Isto é, o que, em um texto, poderia figurativizar a Não-Morte/Vida.

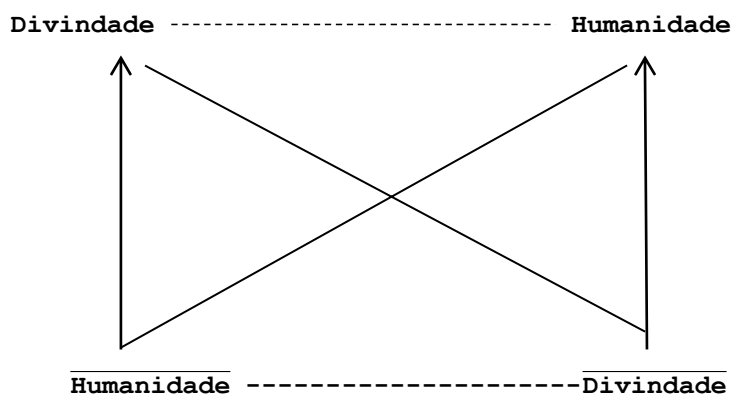
Eles comentaram que seríamos nós, humanos, portanto a dêixis positiva. Não-Vida/Morte, seria um ser morto, que perdeu a vida, logo a dêixis negativa. Avançamos na reflexão pedindo para eles tentarem pensar em qual poderia ser o termo complexo e o termo neutro.

Silêncio na sala! Até que o aluno LF pediu para que explicássemos melhor. Formulamos a seguinte questão: o que poderia ser vivo e morto ao mesmo tempo? E o que poderia ser Não-Morto e Não-Vivo?

Na relação dos subcontrários, os adeptos de *The walking dead*, série da televisão americana, afirmaram que seriam os Zumbis porque eles não estão nem mortos, nem vivos. Zumbi seria, pois, o termo neutro.

Na relação de contrários, os alunos A, R, LF, V e S perguntaram se podia ser Jesus, já que ele está morto, entretanto vivo dentro de nós, numa perspectiva cristã. Assim, Jesus seria o termo complexo.

Como eles citaram Jesus, lembramo-nos de um exemplo dado por Fiorin (2001, p. 19) sobre o universo mítico cristão em que a oposição semântica fundamental era divindade *versus* humanidade e construimos, junto com os estudantes, o quadrado semiótico.



Divindade - Humanidade = contrários e complexos;

Divindade / Não-Divindade; Humanidade / Não-Humanidade = contraditórios;

Não-Humanidade / Divindade; Não-Divindade / Humanidade = implicação

Não-Humanidade/Não-Divindade = Subcontrários.

Estimulamos os alunos a pensarem quais seriam os termos que poderiam aparecer nas relações desse quadrado semiótico. De acordo com eles, Jesus seria o termo complexo, o neutro seria o Diabo, já que não é

humano e não é divino. A dêixis positiva seria Deus e a negativa os seres humanos. Para Fiorin, o termo neutro é anjo.

Ressaltamos que a qualificação das dêixis em positiva e negativa só pode ser definida ou assumir valores morais, a partir do texto que estipula qual termo é positivo e qual negativo. O termo positivo é um termo eufórico e o negativo disfórico.

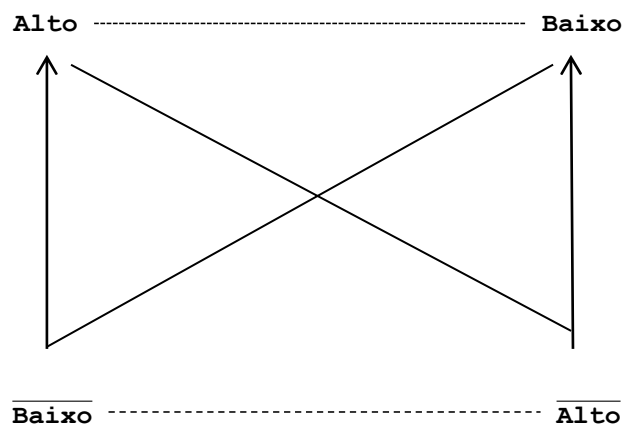
Exemplificamos, para melhor compreensão dos alunos, comentando que no filme *A culpa é das estrelas*, a morte é o termo disfórico, uma vez que há uma valorização da vida. Já no filme *Como eu era antes de você*, a morte é o termo eufórico, já que para o personagem principal vida era o termo disfórico, pois ele vivia preso em uma cadeira de rodas.

Portanto, "euforia e disforia não são valores determinados pelo sistema axiológico do leitor, mas estão inscritos no texto" (FIORIN, 2001. p. 20). Ou seja, podemos até achar a morte algo negativo, mas não interessa o que nós que assistimos ao filme pensamos, os valores dados aos termos devem ser depreendidos a partir do texto.

Na aula seguinte, retomamos a discussão anterior e começamos a pensar em qual seria a oposição mínima fundamental da narrativa do curta-metragem. Os alunos foram dando sugestões: alto x baixo; saber x não saber, adulto x criança; claro x escuro.

Na aula seguinte, retomamos a discussão anterior e começamos a pensar em qual seria a oposição mínima fundamental da narrativa do curta-metragem. Os alunos foram dando sugestões: alto x baixo; saber x não saber, adulto x criança; claro x escuro.

Pedimos, então, que considerassem a oposição, alto versus baixo, e construíssem o quadrado semiótico.



Conforme eles iam falando, nós íamos construindo o quadrado na lousa e direcionado a construção por meio de perguntas norteadoras.

Pedimos que eles nos dissessem quais elementos faziam parte do Baixo. A aluna V, disse que o baixo era lugar onde a família morava, o lar, a aluna B emendou dizendo que o baixo era algo permitido e seguro. O aluno R observou que no Baixo não era tudo permitido, pois ninguém deixava Júnior cavar para cima. Comentamos, então, que embora o Baixo fosse o lar, um lugar em que o sujeito se sentia protegido, era também um lugar em que não se podia ter liberdade para se aventurar.

Comentamos, então, que, embora o Baixo fosse um lugar de segurança, era também um lugar em havia ausência de liberdade e, que para que Júnior alcançasse a liberdade, a sua aventura, era necessário abdicar, às vezes, dessa segurança. Portanto, esses termos poderiam ser opostos.

O aluno C completou dizendo que, para o sujeito, o Baixo era um lugar que não tinha muito o que fazer, monótono, escuro e, por isso, ele queria conhecer outros lugares que eram proibidos.

Sobre o Alto, os alunos comentaram que havia o sol, passarinho, que era o desejo de Júnior. A aluna A afirmou que o Alto era algo proibido no mundo das minhocas, pois era muito perigoso e elas poderiam morrer.

A aluna P, que é bem quietinha e quase não participa das discussões, embora bastante inteligente, disse que Júnior era uma criança e, como toda criança, queria experimentar o que era proibido, já que o proibido sempre parece mais interessante. Como ninguém explicava para ele por que não era permitido cavar para cima, ele queria descobrir.

Depois de discutirmos bastante, os alunos chegaram à conclusão de que a dêixis positiva era a descoberta do que havia lá em cima, a liberdade, a aventura. A dêixis negativa era o lar, a segurança. Assim, a segurança, nesse texto, seria o elemento disfórico e liberdade, o termo eufórico.

O aluno E questionou como que a segurança poderia se algo disfórico, explicamos que nessa narrativa, o excesso de zelo, de cuidado, de preocupação da mãe com a segurança do filho, privava-o de liberdade, não permitindo que ele vivesse aventuras. Comentamos que isso acontece mesmo, pois as mães, muitas vezes, protegem tanto seus filhos com medo dos perigos existentes no mundo, que o filho acaba por não ter experiência de vida e quando precisa resolver seus problemas sozinho, passa por dificuldades.

O aluno E quis saber como ficaria o quadrado semiótico com todos os termos, como fizemos na oposição Divindade *versus* Humanidade. Explicamos que nem todo texto traz todos os elementos do quadrado, que pode ser, que em uma produção não haja os termos contrários e subcontrários, como no caso da nossa análise.

O mesmo aluno perguntou se o termo Criador, que, segundo a família de minhocas vivia no centro da terra, não poderia reunir os elementos não-Baixo/não-Alto. Devolvemos essa dúvida aos alunos. A maioria deles achou que realmente havia sentido no que o E tinha observado.

No vigésimo quinto dia da aplicação, foi o dia de fazer uma grande retomada de tudo que havíamos discutido desde o início, revimos os principais pontos do gênero roteiro, do curta-metragem, da teoria semiótica e seus níveis, pois nesse encontro forneceríamos os comandos para realização da produção textual dos estudantes.

Pedimos, então, para que os estudantes se reunissem em grupos de, no máximo, quatro pessoas. Expusemos, então, retomando as características do gênero roteiro, como eles deveriam construir a produção escrita deles.

A construção do roteiro teve início na sala e eles continuaram em casa. Nas nossas aulas subsequentes, eles traziam as dúvidas e fomos resolvendo-as juntos até a produção estar pronta.

Comando:

A partir da teoria semiótica que estudamos em sala de aula e dos gêneros roteiro e curta-metragem, escreva uma história em forma de roteiro.

Para isso, dê início à sua narrativa optando por uma das oposições mínimas elementares propostas abaixo:

Vida x Morte

Amor x Ódio

Bem x Mal

Liberdade x Opressão

Conhecimento x Ignorância

Lealdade x Traição

Lembre-se de que a o nível fundamental "é o ponto de partida do percurso de geração de sentido de um texto e, nele, determina-se o mínimo de sentido a partir de que o discurso se constrói" (BARROS, 2000, p. 86).

Lembre-se também de que essa oposição mínima determinada por você deverá ser convertida em estrutura narrativa e, posteriormente, em estrutura discursiva. Esse deve ser o caminho percorrido para feitura do seu roteiro. Mãos à obra!

Considerações finais

Iniciamos essa pesquisa por considerar que os pressupostos teóricos da semiótica podem auxiliar o trabalho do professor de língua portuguesa, tanto no que diz respeito à leitura e interpretação de textos quanto no que concerne à sua produção, pois se trata de uma teoria que estuda o texto, que o desvenda mostrando como é construído o percurso gerativo do sentido. A semiótica se preocupa em estudar a produção em suas camadas desde a mais profunda até a mais superficial.

Esse olhar analítico para o que está submerso à superfície textual poderia ocupar um lugar de destaque nas propostas pedagógicas de todas as escolas, principalmente, nas ementas da disciplina de Língua Portuguesa.

Um dos motivos, acreditamos, pelo qual a semiótica não é mais presente nas escolas é o fato de que, longe da academia, ela não é conhecida.

Não raro encontrarmos colegas de profissão que ainda não ouviram falar sobre essa teoria e até se espantam quando informados de que se trata de uma teoria que trabalha a significação textual.

Outro motivo que pode explicar a ausência da semiótica na escola deriva da ideia de ser uma teoria muito complexa e complicada e isso dificultaria a compreensão teórica dos estudantes.

Essa pesquisa ocorre dentro desse cenário, nossa hipótese é de que mesmo com sua complexidade é

possível ser trabalhada de forma alcançar o entendimento dos alunos.

Nossos objetivos eram apresentar a semiótica aos alunos, dado que eles jamais haviam ouvido falar nela; analisar o texto utilizando essa teoria; trabalhar com os gêneros roteiro e curta-metragem e incentivá-los a produzirem textos escritos formais com maior segurança, pensando em suas produções a partir do nível fundamental, passando pelo narrativo e a figurativizando no nível discursivo.

Assim iniciou, então, a nossa proposta de intervenção, foram vinte e seis encontros no nono ano do ensino fundamental II de uma escola municipal do município de Ipaussu, interior de São Paulo.

A aplicação teve início com o gênero roteiro "Minhocas". Abordamos a questão desse gênero, suas características e função.

Em seguida, fizemos a leitura e interpretação semiótica do roteiro. A estratégia de analisar o texto juntamente com os alunos foi de grande valia, uma vez que já nas primeiras aulas que abordamos a teoria, de forma menos complexa, percebemos o envolvimento e interesse crescente dos estudantes, até mesmos aqueles mais avessos às novas propostas, após um momento de resistência inicial, entregaram-se ao trabalho.

Percebemos que, interagindo com eles, dando voz a eles para exporem o que pensavam, instigando-os a refletirem sobre determinadas análises, permitindo que a análise não chegasse pronta até eles, mas que eles a fossem construindo, foi possível traçar um percurso que os envolveu e gerou efeitos bastante positivos,

uma vez que foram participantes ativos no processo de construção de conhecimento.

Ao percebermos o envolvimento dos alunos nessa primeira etapa de e, notando que essa estratégia estava funcionando bem, decidimos que a teoria também deveria ser explorada de tal maneira.

Então, em relação ao material didático que havíamos preparado para entregar aos alunos para que pudessem consultar e tirarem suas dúvidas, decidimos por não usá-lo, acreditando que a leitura e explicação pudessem ficar maçante e perderíamos o entusiasmo que até aqui eles haviam demonstrado.

Optamos, então, por aquilo que estava dando certo, aulas interativas em que eles se expunham tanto como ouviam. A teoria foi passada por meio de uma grande discussão em que eles próprios pudessem ir fazendo suposições teóricas.

Assim, íamos explicando os conceitos, os níveis e escrevendo na lousa com intuito de que a aula ficasse mais dinâmica e interessante. E foi exatamente isso que ocorreu. Eles participaram da construção teórica com questionamentos e contribuições.

Havia um temor inicial com relação à recepção da teoria, dada à sua complexidade; todavia, foi possível notar que a os estudantes apreenderam-na ou, melhor que isso, eles próprios, seguindo questões norteadoras, conseguiram pressupor, deduzir teoricamente, não apresentaram dificuldades em relação às terminologias, e pudemos perceber que se sentiram confortáveis com a teoria.

Os estudantes se interessaram muito pelo nível fundamental e o quadrado semiótico. Eles mesmos

construíram quadrados, inclusive, ressaltando os termos contrários, subcontrários, neutros, complexos e as dêixis.

O nível narrativo foi de interesse geral, não apresentaram dificuldade, nem de conteúdo nem de domínio dos termos.

O nível discursivo talvez tenha sido o de maior dificuldade de compreensão, mas pode ser explorado de forma a ganhar significado para eles.

Sendo assim, a presente pesquisa de intervenção pode demonstrar a possibilidade de se trabalhar a leitura e a produção textual, a partir da semiótica em sala de aula, já que é uma teoria passível de ser apreendida, bastando esforço e determinação dos envolvidos no processo.

E mais, acreditamos que a semiótica deve estar presente não só no nono ano, mas em todas as etapas do nível fundamental II, como um arcabouço teórico que sustente as escolhas didático-pedagógicas dos docentes e o processo de elaboração de materiais, respeitando-se a capacidade de abstração de cada ano.

Nossa intenção é também que esta pesquisa desmistifique a semiótica como uma teoria não apropriada ao ensino fundamental, como algo só para graduados ou pós-graduados e seja uma inspiração aos professores de Língua Portuguesa que pretendem sair do senso comum e apostar em métodos de ensino que vão além das propostas dos livros didáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. T. de (Org.) *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte, MG: Formato, 2001.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed, São Paulo: Hucitec, 1992.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed, São Paulo: Ática, 2000.

BARROS, D. L. P. de.; FIORIN, J. L. (Orgs.) *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1999.

BARROS, D. L. P. de. *Estudos do discurso*. In: FIORIN, J. L. (Org.) *Introdução à linguística II: princípios de análise*. 2. ed, São Paulo: 2003.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed, São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL, *Secretaria de Educação Fundamental*. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017.

Cardin, M. *O ato da enunciação: semiótica e produção de texto*. (Dissertação de mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita" - Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Assis - SP. 2004.

CAVALGANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2016.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. *Multimodalidade, gênero textual e leitura*. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DISCINI, N. *Intertextualidade e conto maravilhoso*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

_____. *Comunicação nos textos*. 2. ed, São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. 10. ed, São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed, São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Interdiscursividade e intertextualidade*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 4. ed, São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 3. ed, São Paulo: Editora Contexto, 2016.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. 2. ed, São Paulo: Contexto, 2016.

INFANTE, U. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e produção*. São Paulo: Scipione, 1998.

KOCH, I.G.V.; BENTES, A.C.; CAVALCANTE, M.M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed, São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L C. *Texto e contexto*. 6. ed, São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária LTDA.

PORTA CURTAS. Disponível em:

<<http://portacurtas.org.br/filme/?name=minhocas>>.

Acessos em: 2016, 2017 e 2018.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. *Hipermodenidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTANA JUNIOR, S. de. *Reflexões sobre linguística, comunicação e semiótica*. In: AZEREDO, J. C. de (Org.) *Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. *Para entender o texto: leitura e redação*. 16 ed, São Paulo: Ática, 2000.

ANEXO

Minhocas

Paulo de Tarso

Narrador

Vivia feliz na Terra uma família de minhocas. Bem, eles sempre foram os verdadeiros terráqueos... e mesmo numa família de minhocas os filhos perguntam cada coisa...

Júnior

O Pai.... paiê... Pai. O que acontece quando a gente morre?

Pai

Ué, filho a gente é enterrado.

Júnior

Mas a gente já é enterrado....

Pai

Sim filho, mas quando a gente morre, a gente é enterrado mais pra baixo ainda.pra ficar mais perto do Criador.

Júnior

E porque o Criador fica láááááá em baixo da terra?

Pai

Porque sim, filho, porque sim.

Mãe (irritada)

Porque sim não é resposta, Adonis!

Pai

Então explica para ele, Mara...

Mãe

É porque lá no centro da terra existe um lugar maravilhoso!, cheio de alegria, onde a gente fica cavando só em terra molinha e cheirosa.

Júnior

Sério, mãe? Sem adubo de cocô?

Vô (acorda)

Olha a boca, Júnior.

Júnior

Mãe, o papai falou que ninguém sabe se á verdade que existe o centro da terra.

Mãe

Adonis! Isso é coisa de se ensinar pro menino?

Pai

Eu não disse isso. Eu disse que existe... mas que ninguém viu ainda.

Vô

Eu também não acredito!

Mãe

Papai! Não dê ouvidos para eles, Júnior. E só vai para o centro da terra quem merece! Quem cava a vida toda com honestidade, sem pegar a terra do outro.....

Vô

Eu vou saber logo, logo.

Mãe

Papai! Que horror!

Vô

Mas é a vida! Eu já sou uma minhoca toda enrugada, já cavei muito por aí. Já estou com quase 4 anos! Vamos ver se eu encontro o Criador, tenho umas perguntas pra ele.

Silêncio por um tempo. Júnior continua pensando, está visivelmente insatisfeito.

Júnior

Mamãe, mas porque a gente não pode cavar para cima.

Todos ficam nervosos, como se fosse um assunto pior do que o anterior.

Mãe (olha desolada para o pai, como se não se sentisse a vontade para explicar)

Porque sim, filho, porque sim.

Pai (irônico com a esposa)

Por que sim não é resposta....É melhor falar logo, ele já está grande.

Júnior (alegre)

Fala, fala, fala!

Pai

Filho, cavar para cima é muito perigoso.

Vô (acorda de vez, o assunto lhe interessa)

Se você cava para cima, acaba na boca de um peixe. Vêm uns monstros, te espetam num ferro e te põe na água e o peixe te come. Então...

Mãe

Papai! Assim o menino tem pesadelo! Não é assim não, Júnior, isso são lendas antigas.

Vô

Lenda, lenda... tudo é lenda pra vocês!

Júnior

Lá na escola o menino falou que se a gente cava pra cima vêm um bicho horrível chamado passarinho (imita), que pega a gente pra levar pros filhos dele comer.

A Mãe vai até a cozinha buscar o jantar. Mostra preocupação.

Pai

Isso é verdade!

Vô

Como você sabe? Você já cavou para cima, é? Quer dizer que eu deixei minha filha casar com um irresponsável!

Pai (disfarça)

É... Me contaram.

Mãe serve a mesa, um prato de terra e um de areia.

Mãe

Vamos comer?

Júnior

Mãe... eu preciso comer areia?

Mãe

Precisa sim, filho! Areia é essencial pra você digerir bem a sua terra.

Pai

Areia é uma delícia, filho, é crocante, é gostosa.

Vô

Aí se eu não comesse areia quando eu era criança.... levava chinelada na bunda!

Júnior

Rarará, o vovó falou bunda, mãe! Olha a boca, hein vô!

Mãe põe Júnior para dormir. Ele deita e ela o cobre de terra.

Júnior

Mãe, e se um passarinho me pegar?

Mãe (com amor)

Filho...(faz carinho) nessa idade a gente tem esses medos mesmo. Depois passa. Não tenha medo de nada, viu? Papai e mamãe estarão sempre aqui com você. Agora vamos rezar para o Criador.

Ele fecha os olhos. Pergunta para a mãe.

Júnior

Mãe...

Mãe

Sim, filho.

Júnior

E se um peixe me comer?

Mãe

Não come não, filho. Papai e a mamãe te protegem.

Todos dormem, menos o pai. Ele lembra de seus pais.

O Pai está pensativo. Lembra do filho que ele tanto ama. O pai se vira na cama e fecha os olhos.

O pai acorda bem cedo, o relógio marca 5 horas da manhã. Ele vê que a esposa dorme. Chega no quarto do filho, o Vô dorme. Ele chega perto do filho e o acorda, com cuidado.

Pai

Júnior, Júnior.

Júnior

Pai?

Pai

Acorda, filho. Hoje nós vamos dar um passeio especial.

Os dois saem de casa. Num bilhete está escrito: "fomos passear no Parque das Raízes". Andam nas "ruas". Perto de uma raiz o pai ajuda o filho a subir.

Pai

Pronto, Júnior, agora pode cavar para cima.

Júnior

Mas, pai..., para cima?

Pai

Confie em mim, filho.

E os dois cavam e cavam e cavam. Uma hora percebem a claridade. O Pai para e dá ao filho óculos escuros, os mesmo que um dia ele usou. Põe óculos em si mesmo.

Pai

Agora, muito cuidado. Qualquer perigo e cavamos para baixo o mais rápido possível!

Eles cavam para cima devagar e com cuidado. Até saírem da terra.

Júnior

Nossa, pai! É muito claro aqui!

Eles vêem a paisagem, as árvores, a grama, o sol.

Júnior

Nossa, que esquisito, pai. Aqui é o inferno?

Pai (ri)

Não, filho, aqui é um outro lugar, que não é compatível com nós minhocas, mesmo que algumas insistam. E também você pode reparar que é tudo meio feio, (desdenha) com esse sol e esse ar livre todo.

Júnior

Pai, você já tinha vindo aqui antes?

Pai

Já, filho, já. (Pausa) Eu, uma vez, quando tinha a sua idade, quis descobrir sozinho o que ninguém queria me contar. Naquela época, nossos pais não esclareciam tanto as coisas e eu vim ver por mim mesmo.

Volta a cena em flash back do pássaro pegando o Pai, quando criança, com o bico. O Pai luta e luta mas não consegue se livrar. O pássaro chega num ninho e tenta colocar a minhoca na boca dos filhotes. A minhoca bate com a cauda no filhote, que vira uma fera, mas a minhoca escapa. Cai dentro de uma lata no chão e aí uma mão a pega e espeta num anzol. Ele é jogado na água e um peixe vem em sua direção. Quando o peixe vai morder a isca, Adonis consegue soltar do anzol e o peixe morde o anzol e a minhoca sai nadando e entra pela terra, exausta e ferida.

Pai

Bom, eu tive que disfarçar eu fiquei de cama por vários dias, dizendo que tinha me machucado na escola.

Júnior (constata)

Por isso você tem essa cicatriz na barriga....

Pai faz que sim. De repente uma sombra se faz sobre eles e um pássaro gigante se aproxima.

Pai

Vamos filho, desça!

Os dois descem e o pássaro os procura, bicando a terra. As bicadas provocam um terremoto e uma avalanche e os dois são levados túnel abaixo e são soterrados.

Pai (quando Júnior põe a cara para fora)

Bom, filho, é por isso que nós não cavamos para cima. Eu preferi te mostrar, porque eu sei o quanto você é uma minhoca curiosa!

Os dois riem.

De noite, todos terminam de jantar.

Mãe

Foi gostoso o passeio no parque das raízes? Se vocês tivessem me acordado eu iria junto!

Vô

Eu também!

Pai

Ah.... é que era aquele passeio, de pai com filho, sabe? Amanhã é Domingo, a gente pode fazer um piquenique, o que vocês acham?

Mãe

Isso! Eu preparo uma torta de terra com microorganismos!

Vô

Eu preciso andar mesmo, é bom pra coluna. (passa a mão nas costas e estranha, porque não tem coluna)

Júnior (eufórico)

É isso aí. A gente pode brincar nas raízes e nadar no lençol freático com as outras minhocas da minha escola e cavar bastante e ver um passarinho e....

Mãe e Vô (juntos)

Passarinho!

Junior

É, um passarinho (percebe que entregou aonde foi com o pai)

Mãe

O que o "senhor" sabe sobre passarinhos?

Júnior (tenta disfarçar)

Éééé... Eu vi uma foto.... bom eu vou dormir... Tchau vô, boa noite. Boa noite, pai. Boa noite, mãe. Até amanhã.

Júnior sai da sala enquanto os adultos discutem.

Mãe

Adonis! Aonde você foi com esse menino hoje? Você não fez o que eu estou pensando, fez?

O Pai sorri levemente, com cara de moleque.

Vô

Adonis, o menino é muito novo. Na idade dele eu só brincava de tatu-bola de gude.

Mãe

Meu Deus. Olha, deixa que daqui pra frente eu cuido da educação dele, ouviu....

Pai

Mas eu não fiz nada de mais...

Fusão ou câmera vai para o quarto de Júnior, que está na cama, pega uma pena do passarinho que trouxe de lembrança e fecha os olhos, lembrando do passeio com o pai e do pássaro gigante.

Narrador

É isso aí. E assim Júnior entendeu mais um dos mistérios da vida das minhocas. E agora vai dormir tranquilo, e seu pai também, feliz por ter matado a curiosidade do filho...

Júnior abre o olho, pensativo.

Júnior

Ué, se o Criador está no centro da terra,
porque a gente não vai cavando até encontrar
com ele?

Narrador

Bom, pelo menos por algum tempo...

FIM