

Gramática semiótica na orientação metodológica para o ensino de produção textual: sentido e significação

Jorge Lucas Marcelo dos Santosⁱ (UEG) Maria Eugênia Curadoⁱⁱ (UEG) Rita de Cássia Moreira da Silvaⁱⁱⁱ (UEG)

Resumo:

Objetivamos, neste artigo, apresentar uma orientação teóricometodológica para o ensino – correção e avaliação – da produção textual escolar diferente da prática tradicional de, por exemplo, fazer memorizar regras, classes gramaticais, estruturas morfossintáticas e, por fim, tipos e gêneros textuais, com vistas a subsidiar novos processos de ensinoaprendizagem da língua, da gramática e, em especial, da produção textual à luz dos estudos semiolinguísticos. A metodologia utilizada é orientada pelo percurso gerativo de sentido, de Greimas, cuja gramática funciona como eixo disciplinador da geração de sentido. Como resultado deste estudo, enfatizamos que o professor de língua portuguesa, que trabalha especificamente com a disciplina de "Produção de texto", na educação básica, passe a considerar não somente estruturas gramaticais, mas também as semióticas, uma vez que elas revelam a subjetividade da linguagem a partir do texto do aluno.

Palavras-chave: Semiótica greimasiana; Narrativa; Gramática; Ensino.

Abstract:

In this article, we present a theoretical - methodological orientation for the teaching – correction and evaluation - of textual production different from the traditional practice of, for example, memorizing rules, grammatical classes, morphosyntactic structures and, finally, textual types and genres, with a view to subsidizing new teaching-learning processes of language, grammar and, in particular, textual production in the light of semi-linguistic studies. The methodology used is guided by Greimas' generative path of meaning, whose grammar functions as the disciplinary axis of the generation of meaning. As a result of this study, we emphasize that the Portuguese-language teacher, who works specifically with the "Text production" discipline in basic education, considers not only grammatical structures but also semiotics, since they reveal the subjectivity of language from the text of the student.

Keywords: Greimasian semiotics; Narrative; Grammar; Teaching.

Introdução

Objetivamos, neste estudo, apresentar uma orientação teórico-metodológica para o ensino – correção e avaliação – da produção textual escolar diferente da prática tradicional de, por exemplo, fazer memorizar regras, classes gramaticais, estruturas morfossintáticas e, por fim, tipos e gêneros textuais, com vistas a subsidiar novos processos de ensino-aprendizagem da língua, da gramática e, em especial, da produção textual à luz da Semiótica Greimasiana. Para tanto, nossa metodologia consiste na aplicação do **percurso gerativo de sentido** (doravante PGS), cuja gramática funciona como eixo disciplinador da geração de sentido, em uma redação escolar, a fim de exemplificarmos seu uso.

Após revisão da literatura existente, deparamo-nos com a linguista Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto, cuja produção acadêmica versa sobre a narratividade e a semiótica greimasiana a partir de diversas materialidades significantes. Em *Pedagogia da narrativa e a narratividade*, por exemplo, Couto (2011, p. 547), sem a aplicação do PGS, lançou seu olhar sobre os entraves da produção textual escolar de crianças carentes, em especial, daquelas em situação de vulnerabilidade social, dizendo que "vivenciamos nas escolas públicas, a inserção de adolescentes em situação de rua e na rua". Dado isso, ela acrescenta que essas crianças encontram "nas escolas o germe inibidor da escrita, ao se priorizarem nas aulas de redação a quantificação dos "erros" que os estudantes cometem" (p. 547).

Nessa perspectiva, entendemos que esse fenômeno não é exclusivo de escolas públicas, tão pouco de crianças carentes e/ou vulneráveis, mas também está latente em escolas e colégios particulares, onde o exercício da atividade docente também é desafiador ainda mais quando se refere ao ensino de língua portuguesa, especialmente de sua gramática e produção textual em geral (SAEB, 2017). Isto nos induz, a partir de Couto (2011), a refletir sobre os processos próprios de ensino-aprendizagem de língua materna também na esfera particular de ensino, onde os alunos (as) são socioeconomicamente favorecidos, contudo apresentam significativas dificuldades de aprendizagem, sendo estas não muito distantes daquelas encontradas nas escolas públicas (SAEB, 2017).

Couto (2011) acrescenta que os textos narrativos escolares têm servido apenas para que o professor (de redação ou de produção textual) quantifique "erros". Entendemos por "erros de português" desvios gramaticais, estilísticos e/ou estruturais, cometidos pelos

alunos, com base exclusivamente em manuais de gramática normativa. Entretanto, somos convencidos de que, sem abrir mão desse tipo de gramática, o professor possa considerar, antes de tudo, a construção do sentido e significação dos textos escolares, ou seja, sua narratividade. A partir dessa inquietação, optamos por seguir a Semiótica Greimasiana, por sua natureza de, sem se restringir apenas à língua como sistema gramatical normativo, percebê-la como fenômeno intrinsecamente semiótico, histórico e cultural, ou seja, uma macrossemiótica (GREIMAS & COURTÉS, 2011); natureza essa que é de fácil conciliação com as propostas dos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa, que estão sempre relacionadas à concepção de língua de forma a contextualizá-la (BRASIL, 1998).

Nessa direção, entendemos ser imprescindível o professor instigar seus alunos para os efeitos de sentido que são produzidos através de seus textos, por meio de seus próprios enunciados, ou seja, a partir das práticas escolares de linguagem. Entretanto, a busca desses sentidos tem sido negligenciada por aqueles (professores, corretores e avaliadores de texto) que enxergam as produções textuais dos alunos tão somente com os "olhos" da gramática normativa, restringindo-as à correção da modalidade escrita formal. Compreendemos, portanto, ser relevante subsidiar novos processos de ensino-aprendizagem que alcancem os interesses dos alunos a ponto de fazê-los perceberem as sutilezas discursivas, narratológicas e semióticas que se revelam a partir de seus textos, contextos e usos linguísticos.

Para alcançarmos nosso objetivo, apoiamo-nos também no que diz Labov (1972) sobre o conceito de "narrativa", pois, para ele, as narrativas pessoais, que apresentam carga de subjetividade notável, constituem-se como uma recapitulação de experiências vividas no passado, combinando os enunciados com uma sequência de eventos que já ocorreram. Dessa forma, o acontecimento narrado torna-se uma experiência intersemiótica única, (re)atualizada pelo texto e pelo discurso, no curso do uso da língua(gem), sendo esta capaz de provocar certo efeito semiótico (GREIMAS & COURTÉS, 2011).

Narrar se configura, nesta perspectiva teórica, como um modo particular de contar histórias, sendo elas mais objetivas ou subjetivas. Com isso, em relação à produção de textos narrativos escolares, Couto (2011) ainda argumenta que o pesquisador-analista, ao se debruçar sobre esse tipo texto, deve se lembrar de que o ato de narrar pressupõe o "falar que introduz os significados gerais da linguagem, o dizer, que atualiza os sentidos singulares do discurso, e o mostrar, que aponta as inferências do mundo objetivo" (COUTO, 2011, p.

548), e que devem ser considerados no momento da análise, pois pertencem à língua(guem) e revelam sua subjetividade.

Com base nisso, considerando o contexto escolar, somos convencidos de que as produções textuais, em especial, as narrativas subjetivas e pessoais, se caracterizam pela forma de o sujeito **falar**, **dizer** e **mostrar** os fatos/eventos ocorridos consigo e com outrem, como verdadeiras experiências e vivências de seu meio social, cultural e simbólico, em total consonância com o contexto escolar. Desse modo, interessa-nos não exatamente os acontecimentos narrados, mas "como" são narrados, ou seja, sua **narratividade**, cuja natureza conceitual pressupõe uma gramática semiótica, que, por sua vez, revitaliza as prescrições da gramática normativa.

Importa-nos ainda sublinhar que a Semiótica Greimasiana (ou discursiva) é uma teoria que se ocupa da abordagem do texto, a fim de evidenciar sua **narratividade**, visto que esta corresponde "ao princípio mesmo da organização de qualquer discurso narrativo" ou, em outras palavras, "à primeira vista, pode-se denominar *narratividade* uma dada propriedade que caracteriza certo tipo de discurso", segundo Greimas (2011, p. 180).

Portanto, o estudo da significação de uma materialidade significante é uma preocupação da Semiótica de Greimas (1966), para quem o significante de um texto (ou os seus elementos significantes) possibilita a aparição de sua significação ao nível de sua gramática semiótica. Para tanto, o caminho metodológico da análise proposta, para Greimas (1966), consiste no "exame do valor da dedução ou da indução" das estruturas intratextuais baseando-se no nível epistemológico dos pressupostos da semiótica greimasiana.

1. A. J. Greimas: o percurso gerativo de sentido

Interessa à Semiótica Greimasiana não o "que" diz, mas "como" o texto diz o que diz, como se constroem seus sentidos e sua significação. Esse interesse, recomendado por A. J. Greimas, tem seu desdobramento mais profundo com a formalização e descrição do PGS, que vai do nível mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto; perpassando pelas estruturas fundamentais, narrativas e discursivas. Sendo estes compostos com um componente semântico e outro sintático.

O nível fundamental, em que se encontram as estruturas fundamentais, corresponde ao patamar mais profundo do percurso gerativo e refere-se a uma mínima oposição semântica axiológica. Essa contradição, no nível interpretativo, funciona como um fio condutor de sentido e de significação. Dessa forma, os próximos níveis semióticos serão organizados sob um mesmo eixo semântico, do qual se depreendem certos valores virtuais (GREIMAS, 1983, p. 95).

O outro nível, o narrativo, em que se encontram as estruturas narrativas do discurso, corresponde ao patamar intermediário do percurso gerativo. A despeito de sua sintaxe, encontram-se valores investidos nos termos-objetos pelos sujeitos da narrativa. Dessa forma, o texto passa a se organizar em torno de **enunciados elementares**, ou melhor, **enunciados narrativos** como, por exemplo, os **enunciados de estado** e os **enunciados de fazer**, que juntos constituem uma narrativa mínima.

Finalmente, o nível discursivo. Esse, por sua vez, corresponde ao patamar mais superficial do percurso gerativo e é encarregado da conversão das estruturas narrativas às estruturas discursivas, utilizando-se dos procedimentos de tematização *e* figuratização presos aos mecanismos de **debreagem** e de **embreagem**, que colocam o discurso em funcionamento. Com isso, A. J. Greimas e Courtés concluem que a Gramática Semiótica "corresponde às estruturas semionarrativas: tem como componentes, no nível profundo, uma sintaxe fundamental e uma semântica [...] e [...] no nível de superfície, uma sintaxe narrativa e uma semântica narrativa" (GREIMAS & COURTÉS, 2011, p. 234), ou seja, trata-se do eixo disciplinador da geração de sentido de um texto.

2. Ensino, gramática e semiótica

Para Haydt (2011, p. 15), em *Didática geral*, "enquanto a educação pode se processar tanto de forma sistemática como assistemática, o *ensino* é uma ação deliberada e organizada. Ensinar é a atividade pela qual o professor, através de métodos adequados, orienta a aprendizagem dos alunos". Nessa direção, este estudo pretende demostrar, em relação ao ensino e à aprendizagem de produção textual, em especial, do texto narrativo, que o professor de língua portuguesa pode se orientar, didaticamente, pelos pressupostos da semiótica de Greimas, pois esta oferece uma gramática semiótica pela qual a

compreensão, a análise e a avaliação do texto se realizam via exame do **percurso gerativo** de sentido.

No campo da didática, a interface semiótica/ensino deve ser compreendida como uma possibilidade de levar os alunos a interpretar seus textos de maneira a percebê-los como produto linguístico e semiótico carregado de sentido e significação. Dessa forma, as aulas de gramática e de produção textual se tornarão menos enfadonhas e cansativas. Esperamos, portanto, que o professor possa também corrigir e avaliar as produções textuais de forma a dar significado (sentido) a elas, até porque "ensinar e aprender são como as duas faces de uma mesma moeda. A Didática não pode tratar do ensino, por parte do professor, sem considerar simultaneamente a aprendizagem, por parte do aluno" (HAYDT, 2011, p. 13).

Nessa mesma perspectiva, Brito (2003), por sua vez, argumenta que a escola procura isolar as práticas de leitura e escrita de seus aspectos comunicativos – e semióticos – para privilegiar as reproduções de estruturas gramaticais, pois o domínio das normas gramaticais propiciaria um bom desenvolvimento textual. Para a autora, porém, é necessário que a preocupação do docente em relação ao ensino da Língua Portuguesa vá além dos códigos linguísticos, e perpasse também "suas funções sociais, com sua comunicabilidade" (BRITO, 2003, p. 63).

Nessa perspectiva, corroboramo-nos com a premissa de que, no contexto escolar, para que o aluno desenvolva um texto, é preciso primeiro apresentar a ele um modelo semiótico a ser seguido, sem ter o fim em si mesmo, mostrar ao aluno a estrutura do tipo de texto a ser trabalhado tornará mais fácil a sua compreensão na hora da produção textual, até porque o não-saber e o não-querer-fazer, como competências (semióticas) modais e cognitivas do sujeito autor (enunciador), são entraves à aprendizagem da produção de texto. Diante disso, conforme Brito (2003, p. 66),

faz-se necessário, portanto, que o professor, a partir de textos modelos, e, antes de solicitar qualquer atividade de produção textual escrita a seus alunos, mostre-lhes a organização esquemática e as peculiaridades do tipo de texto que ele pretende trabalhar, para que sejam conhecidos e armazenados em suas memórias.

Como objeto semiótico, o uso dos textos em sala de aula deve ser cuidadosamente preparado para a realização de atividades que instiguem os alunos a fazerem reflexões

críticas, e exercitarem formas de pensamento de maneiras elaboradas (BRITO, 2003). Além disso, como afirma llari (1992, p. 80), "a atuação do professor de Português no tocante à redação diz respeito à forma", ou seja, a preocupação do professor deve ser, portanto, não só no que o aluno quis "dizer", mas principalmente em "como quis dizer".

Nessa direção, Ilari (1992, p. 82) diz ainda que cabe ao professor de língua portuguesa, portanto, "orientar o aluno na observação de aspectos textuais do uso da língua e na produção de textos coesos e adequados". A respeito do texto como recurso para o ensino de uma língua, essa é uma forma de contextualizar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente se os textos utilizados são aqueles que circulam no cotidiano dos sujeitos/indivíduos leitores. Esse trabalho com utilização de textos contextualizados para a observação da língua em uso tem objetivado, então, atividades de leitura e escrita diferentes das atividades identificadas por Antunes (2003, p. 27) como "atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente".

É possível observar durante uma aula de Língua Portuguesa que as leituras feitas na escola e os estudos de gramática têm reforçado a ideia de uso "correto" da língua, que seria por meio da utilização "correta" das normas culta e padrão, o que dificulta o entendimento dos alunos em relação às variações existentes nos diferentes contextos sociais em que vivem os sujeitos/indivíduos que produzem textos que circulam na sociedade. Segundo Oliveira (2010), uma das cinco coisas que todo professor de português precisa saber é: *O que é saber português?*. Para o autor, "todos os brasileiros sabem português" (OLIVEIRA, 2010, p. 38). Acontece que, segundo Oliveira, muitas pessoas acreditam não saberem português porque associam o saber a língua ao domínio da gramática normativa. A partir daí, o autor faz outro questionamento: se todos os brasileiros sabem português, então, "para que ensinar português a brasileiros"? (OLIVEIRA, 2010, p. 42). Em resposta à pergunta, o próprio autor argumenta:

Ajudar o estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de português, que não deveriam ter como foco principal o ensino da gramática normativa por meio da nomenclatura que a descreve de forma inconsistente. Ensina-se português aos brasileiros para ajudá-los a desenvolver sua competência comunicativa (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Sendo assim, entende-se que o papel do professor ao se propor a ensinar uma língua que os alunos "já sabem" é, na verdade, propiciar a eles um estudo crítico sobre o funcionamento da língua observando-a em uso, compreendendo suas diversas possibilidades e situações de uso, levando em consideração os contextos históricos, sociais e culturais. A prática de ensino desenvolvida dessa forma tende a formar alunos para a cidadania, para reconhecerem seu papel na sociedade.

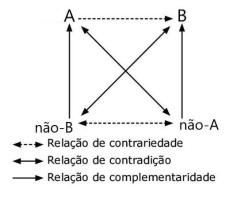
Portanto, para que isso seja possível, o ensino de produção textual deve fundamentar-se em teorias do discurso e do texto, como a *semiótica discursiva* de Greimas. Nesse tocante, é preciso compreender que o texto é um todo de sentido que possui um plano da expressão e um plano do conteúdo. Caracteriza-se também, segundo Barros (2011, p. 7-8), por constituir-se como um objeto de significação e, ao mesmo tempo, um objeto de comunicação. Tem, portanto, uma estruturação interna e, inscritas nela, marcas contextuais.

3. Análise da narrativa: a questão do sentido

O PGS, como orienta Greimas, será considerado para, após, revelar o processo de significação da narrativa abaixo, cujo autor é aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II, de um colégio particular da cidade de Goiânia-Go. Por questões éticas e legais, seu nome foi suprimido e sua identidade resguardada. Como fez Couto (2011), o tema pedido foi: experiência pessoal, e escolha da narrativa foi aleatória. Importa-nos, a partir de então, ilustrar o uso dos recursos da Semiótica Greimasiana, com o objetivo de examinar a organização intratextual da narrativa escolhida. Destacaremos os recursos empregados da gramática semiótica, de maneira concisa, dados os objetivos deste trabalho. Portanto, segue a narrativa digitalizada:

1	O ano era 2010, enquanto alguns colegas de sala estavam ansiosos pela seção cinema
2	na sala simples da minha antiga escola pública, eu estava indiferente sobre título Harry
	Potter e
3	a Câmara Secreta na incrível mídia VHS projetada pelo televisor de tubo com 20
-	polegadas.
4	Como qualquer criança numa escola vendo filme, lembro que estar em silêncio e
	quieto
5	me deixou impaciente e a narrativa do filme não fazia sentido pra mim, talvez uma
-	birra
6	pessoal para não prestar atenção. Naquela época entender o comportamento das pessoas
	era
7	um místério e minha identidade não estava formada, o jovem bruxo que mantinha seus
8	
0	segredos do mundo trouxa seguiu símples, mas a reexibição do filme já na minha casa
	trouxe
9	reflexões que hoje significam suporte.
10	O personagem vivia em segredo, como a tradição, o segredo deve ser mantido sob
11	proteção, silêncio, sigilo, minha vida naquele contexto também se fazia um mistério, o
	segredo
12	do Harry Potter, ser bruxo, o meu, ser gay. O medo do mundo dos trouxas - quem não é
	bruxo,
13	mas também, aqueles que fariam do meu segredo um motivo para perseguição.
14	Perceber o ponto da identidade dupla que o personagem mantinha, foi também
15	espelhar que mínha identidade não era de interesse público, assim como Harry estava
	surpreso,
16	maravilhado com suas novas experiências, eu também deveria me sentir com sorte por
	nascer
17	especial, tocado de sensibilidade e humanismo. Hoje, após algum tempo ainda me sinto
	protegido
18	pela inocência de imaginar que sou responsável pela minha identidade e liberdade de
19	compartilhar meus segredos com aqueles que assím como Harry e seus amígos,
-5	caminham entre
20	dois mundos.
21	

No nível fundamental, em que se encontram as estruturas fundamentais, as relações sintáticas e semânticas são profundas. Neste nível, a sintaxe fundamental comporta a "estrutura elementar da significação", em que se "reduz a uma relação de oposição ou de "diferença" entre dois termos" (BARROS, 2011, p. 86), como se vê abaixo:



Fonte: Barros (2011)

Na narrativa em análise, a oposição semântica mínima encontrada é: liberdade (aceitação) vs. opressão (medo, preconceito, discriminação, perseguição). Disso resultam outras relações contrárias e, ao mesmo tempo, complementares como, por exemplo, liberdade vs. não-liberdade, discriminação vs. não-discriminação, não-liberdade vs. não-discriminação. Comparando-se ao personagem Harry Potter, o narrador autodiegético manifesta essa oposição de formas diversas no texto: "O personagem vivia em segredo, como a tradição, o segredo deve ser mantido sob proteção, silêncio, sigilo, minha vida naquele contexto também se fazia um mistério, o segredo do Harry Potter, ser bruxo, o meu, ser gay" (l. 10-12), até porque "o medo do mundo dos trouxas – quem não é bruxo, mas também, aqueles que fariam do meu segredo um motivo para perseguição" (l. 13).

A sintaxe fundamental, por vez, revela o valor atribuído aos elementos da categoria semântica elementar. Do ponto de vista do narrador, a liberdade é positiva (eufórica), a opressão, negativa (disfórica). Sobre isso, Barros (2011, p. 10) diz que, além das relações mencionadas e de sua determinação axiológica, estabelece-se no nível das estruturas fundamentais um percurso entre os termos", ou seja, passa-se da opressão à liberdade.

Na narrativa ema análise, portanto, ocorre a negação da opressão, sentida como disfórica, e a afirmação da liberdade, sentida como eufórica. Esses valores axiológicos desdobram-se no nível narrativo do percurso gerativo. Em relação ao ensino, neste momento, o professor responsável deve ser sensível ao "jogo semântico" instaurado pelo sujeito-enunciador-aluno sobre o qual desenvolverá a narratividade de seu texto. Os campos lexicais encontrados servirão para manter as isotopias que funcionarão como corredores de sentido (Couto, 2011), ou seja, constroem a coerência do texto. O contexto de cultura, que é responsável criar axiologias, é importante tanto quanto a visão de mundo do aluno. A visão de mundo dele pode leva-lo a seguir um percurso de sentido inverso ao contexto de cultura, em que a liberdade disfórica esteja subordinada à opressão eufórica, como o que ocorre em discursos intolerantes e preconceituosos. E isso tem que ser ressignificado ao longo de sua formação.

No nível narrativo ou intermediário, ou segunda etapa do percurso gerativo, em que se encontram as estruturas narrativas, como também a unidade formal da narrativa $-\mathbf{o}$

programa narrativo – que corresponde ao enredo do texto. Na sintaxe desse nível, examinam-se as relações de **conjunção** e/ou de **disjunção** dos sujeitos com os objetos que visam alcançar, bem como os valores investidos nesses objetos por aqueles sujeitos. Na narrativa em questão, o sujeito "narrador" está em **disjunção** com seu objeto valor **liberdade**, como se vê a seguir: "aqueles que fariam do meu segredo um motivo para perseguição" (l. 13). Trata-se, portanto, de uma narrativa de liquidação (Greimas, 2011).

Ao final, o sujeito de estado, cujo percurso semiótico é euforizante, entra em conjunção com a categoria semântica da liberdade, pois ele se sente "protegido pela inocência de imaginar que sou responsável pela minha identidade e liberdade de compartilhar meus segredos com aqueles que assim como Harry e seus amigos, caminham entre dois mundos" (l. 17-20). Por meio da semântica narrativa, a transformação de que esse sujeito é afetado é operada pelo sujeito do fazer, que é também o "narrador", uma vez que ele provoca alterações significativas em seu próprio percurso a partir de suas relações com outrem. Essa transformação também é chamada de programa narrativo de base. A partir desse programa, torna-se possível analisar o nível superficial do discurso.

No campo do ensino, o nível narrativo pode ser considerado para que o professor torne explícitos os mecanismos implícitos de estruturação e progressão do texto do aluno, pois as relações de **junção** dos sujeitos em busca de seus objetos, as unidades sintáticas do texto-discurso e suas modalizações (**querer**, **fazer**, **poder**) podem revelar aspectos para além das estruturas gramaticais, até porque, para Greimas (2011), os elementos (extra)textuais de natureza social e histórica não transcendem as estruturas (intra)textuais, mas emanam delas e para elas, a partir de uma textualidade.

No nível discursivo, em que se encontram as estruturas discursivas, Barros (2011, p. 11) diz que estas "devem ser examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação [...] e o texto-enunciado". Na narrativa em análise, tem-se um narrador em "Eu". Essa escolha semiolinguística produz efeitos de subjetividade no discurso ("eu estava indiferente" e "lembro que estar em silêncio e quieto"), como também propõe uma verdade, pois não se delega a outrem o direto de **poder falar**. Portanto, a enunciação é expressa em primeira pessoa. Disso resulta um estado de veridicção unilateral, que propicia apenas a própria perspectiva diegética.

Nesse nível semiótico, Barros (2011, p. 11) também diz que "as oposições fundamentais, assumidas como valores narrativos, desenvolvem-se sob a forma de temas e

[...] figuras" do discurso. No texto em análise, os substantivos e os verbos desenrolam várias leituras temáticas, por exemplo:

a. tema da sexualidade e da homossexualidade: "segredo do Harry Potter, ser bruxo, o meu, ser gay" (l. 12);

b. tema da passagem da infância à adolescência ou da opressão da sociedade sobre a homossexualidade: "Como qualquer criança numa escola vendo filme" e "Hoje, após algum tempo ainda me sinto protegido pela inocência" (ls. 4 e 17);

c. tema do medo da descoberta da identidade sexual e o interesse público (social): "o ponto da identidade dupla que o personagem mantinha, foi também espelhar que minha identidade não era de interesse público" (ls. 14 e 15);

Esses temas recebem, a partir da semântica discursiva, investimentos figurativos como, por exemplo, acerca da categoria semântica "opressão", tem-se na narrativa as figuras do **segredo** e do **medo**; em relação à categoria liberdade, **Harry** e **seus amigos** e **a escola**. Essas figuras de superfície recobrem os temas do discurso e dão a eles maior significação e reiteram a oposição semântica elementar do nível fundamental do PGS.

Didaticamente, a partir deste último nível, esperamos que o professor conduza os alunos à interpretação dos valores semânticos (e discursivos) de seus enunciados, de suas escolhas (semio)linguísticas e gramaticais como, por exemplo, sujeitos, verbos, predicados, ou seja, dar sentido às unidades lexicais/gramaticais a partir de **figuras** e **temas** do discurso, que se revelam através do plano de contudo do texto por meio de sua expressão, tornandose, no campo da semiótica, uma unidade inteirada por sentido e significação. Portanto, o discurso é parte constitutiva do texto, as sequências narrativas propõem caminhos interpretativos.

Nível das estruturas gramáticas, por fim, o enunciador-autor não comete equívocos que comprometem a compreensão do seu processo de narração. No entanto, alguns aspectos podem ser apontados e trabalhados pelo professor, a fim de construir, processualmente, um maior domínio da utilização das normas culta e padrão¹ da Língua Portuguesa.

-

¹ANTUNES (2007, p. 87, grifo da autora) diferencia a norma culta da norma padrão. A norma culta, segundo a autora, "corresponde àquele falar tido como 'modelar', como 'correto', segundo as regras estipuladas nas gramáticas normativas", apesar disso, a autora salienta que "vale referir que a designação de *norma culta* não é das melhores, do ponto de vista ideológico, pois favorece a suposição de que aqueles que a adotam são os *cultos*, têm *cultura*; e aqueles que não a adotam são os *incultos*, *não têm cultura*". Essa norma, porém, "não

Antunes (2007) define que a utilização da norma culta não é efetiva em todas as situações de interação verbal. Logo, a escolha por uma norma formal ou informal deve ser feita a partir dos objetivos a serem atingidos em determinada circunstância comunicativa. Contudo, esquadrinhando a produção textual em questão, percebe-se que nem todas as escolhas linguísticas do autor foram de fato pensadas anteriormente à escrita.

Na linha 1, a palavra "seção" está grafada de maneira que seu significado não é aquele pretendido pelo autor. Nesse caso, seria correta a utilização da palavra "sessão", que indica reunião de pessoas. A linha 2 apresenta ausência do artigo "o", antes da palavra "título" e a preposição "sobre", indicativa de assunto, servindo como termo regido para o nome "indiferente" que, gramaticalmente, exige a utilização da preposição "a". Entretanto, nenhum dos desvios é significativo para o entendimento dos enunciados.

Para Antunes (2007, p. 89), "a norma culta é requisitada mais pelo caráter de formalidade da comunicação do que pelo fato de ser ela falada ou escrita". Logo, pressupõe-se que, a menos que o objetivo da produção textual seja formular frases e orações em conformidade com a norma culta, o desvio de uma ou outra norma não compromete a finalidade da narrativa, já que o autor do texto consegue dizer o que intenta e é compreendido por seu interlocutor.

As aulas de Língua Portuguesa na escola têm o propósito de ensinar aos alunos

a usar as construções socialmente mais aceitas, tidas como mais elegantes por serem as usadas por escritores consagrados, a construir textos mais bem elaborados, com argumentação coerente, tendo como pano de fundo os ensinamentos prescritivos e analíticos da tradição gramatical escolar. (NEGRÃO; SCHER; VIOTTI, 2012, p. 95)

Contudo, é essencial que as questões de **situacionalidade** sejam discutidas, para que o aluno compreenda, especialmente em um momento de produção textual, que sua capacidade de comunicar é valorizada pelo professor, mais do que sua capacidade de utilizar determinadas regras gramaticais. Na linha 4, por exemplo, o aluno utiliza o verbo "lembrar" ("lembro que estar em silêncio") que, na oração construída pelo estudante, é

implica o uso efetivo em todas as situações da interação verbal — restringe-se a algumas delas, apenas" (ANTUNES, 2007, p. 88, grifo da autora). No que concerne à norma padrão, o conceito esteve associado "a um projeto da sociedade letrada de pretender garantir, para a comunidade nacional, uma certa uniformidade linguística, entendida aqui como o cuidado por criar uma *língua comum*, estandardizada, com ênfase no geral, e não em particularidades regionais, locais ou setoriais". Utilizamos normas (no plural) cultae padrão, por

acreditar na hipótese de haver diferença entre os dois conceitos.

Eutomia, Recife, 23(1): 186-202, Jul. 2019

intransitivo, logo, exige um complemento acompanhado de preposição, de acordo com a gramática normativa. A frase poderia ter sido construída da seguinte forma: "Lembro-me de que estar em silêncio e quieto me deixou impaciente". No entanto, a construção escolhida para compor a narrativa não afeta negativamente a mensagem que se pretende comunicar.

É importante também estar consciente de que qualquer estudo que objetive analisar a capacidade de narrar de um indivíduo não pode se dar apenas pelo isolamento e análise sintática de frases avulsas. É preciso conceber tais frases dentro do contexto que o próprio autor criou, pois "as gramáticas que nos explicam as construções frasais mostram-se inadequadas para a descrição da combinação dessas unidades num contexto mais amplo" (TATIT, 2012, p.187).

Com base na Semiótica Greimasiana, portanto, as análises esboçadas até aqui mostraram, no todo, como se articulam os níveis semióticos e seus elementos providos de uma gramática semiótica (os semânticos e os sintáticos) a partir do instrumento teóricometodológico: o **percurso gerativo de sentido**. Em posse disso, consequentemente, o professor:

poderá compreender melhor o processo narrativo e adotar uma atitude de empatia com o aluno, e, não perdendo de vista as características de seu repertório e suas limitações, inseri-lo no processo gradativo de aprendizagem, pois ao analisar uma narrativa elegendo o elemento sensível, tem-se a possibilidade de um exercício de percepção de mundo e reconstrução do passado, de um penetrar no universo de imagens e de valores ideológicos do autor. Afinal, por meio dela esse manifesta os imperativos que marcam a sua personalidade e as intimações que sofre da cultura e do meio que o cercam. (COUTO, 2011, p. 12)

Destarte, a aplicação da Semiótica Greimasiana, em especial, do **percurso gerativo de sentido**, no campo do ensino e da didática, serve para que o professor ao examinar e, posteriormente, avaliar a produção textual feito pelo aluno baseia-se num processo de ensino-aprendizagem progressivo, sistematizado e processual do qual busque a geração do sentido fundamentando-se em pressupostos não só da gramática normativa, mas também semiolinguísticos.

Considerações finais

Defender o princípio da **narratividade**, cuja gramática pressupõe um **percurso gerativo de sentido**, aplicando-o ao ensino de produção textual com vistas a suas práticas pedagógicas não exclui, consequentemente, a aceitação das prescrições da gramática normativa, pelo contrário, esperamos, a partir desta aplicação teórica e prática, um trabalho didático/pedagógico de convergência entre essas duas áreas do conhecimento, na educação pública e privada.

Contudo, é preciso compreender que as normas gramaticais são vistas como privilegiadas e estigmatizam as variações linguísticas que compreendem outras formas de falar, escrever e se fazer compreender. Por isso, é importante que a língua, e principalmente a escrita, possa ser vista por seu aspecto mais social e humanizado, para que não condenemos alunos que sabem se comunicar, que são dotados de mensagens e histórias para transmitir/enunciar, mas que são, frequentemente, bloqueados por seus professores que contabilizam os "erros" gramaticais cometidos e deixam implícito (muitas vezes explícito) que eles "não sabe escrever". Sendo assim, é fundamental que as aulas de gramática sejam um ponto de partida para que o aluno se apodere de todas os elementos linguísticos que conseguir apreender, para que possa utilizar cada um deles de acordo com a situação de comunicação estabelecida, seja ela de um grau maior ou menor de formalidade.

Essa experiência de aplicação da Semiótica Greimasiana na prática de ensino de produção textual demonstrou que esta alternativa didática favorece aos alunos o pensamento criativo e crítico, a interpretação de valores (de forma objetiva e subjetiva), a construção de ideias e a produção de sentido em vez da simples memorização/repetição de regras gramaticas e/ou da produção textual mecanizada a partir de modelos descontextualizados de tipos e gêneros textuais.

Por fim, enfatizamos que o trabalho com a semiótica de Greimas pode potencializar o interesse dos alunos por aprofundar o conhecimento de língua portuguesa como elemento constitutivo de sua realidade, contexto e cultura, sendo esta compreendida sociohistoricamente; e o professor, por sua vez, amparado pelos pressupostos semiolinguísticos, passe a considerar não somente o bom uso da gramática normativa, mas também as experiências, as angústias e as vivências de seus alunos (narratividade), como ponto de

partida dos processos de ensino-aprendizagem, cujo intento seja atribuir sentido às produções textuais dos alunos

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010. (Série Estratégias de Ensino; 21) p. 29-41

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo, Parábola, 2007. (Estratégias de ensino; 5)

BARROS, Diana Luz P. Teoria semiótica do texto. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

BRITO, Eliana Vianna (Org.). **PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula**. São Paulo, Arte & Ciência, 2003.

COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki do. **Pedagogia da narrativa e a narratividade**. Travessias. Paraná. v. 5. n. 2. p. 547-561, 2011.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 3ª Ed. São Paulo, Editora Contexto, 2016.

FIORIN, José Luiz. Elementos de análise do discurso. 10ª Ed. São Paulo, Editora Contexto, 2001.

FIORIN, José Luiz. Introdução à linguística I. 5ª Ed. São Paulo, Editora Contexto, 2011.

FIORIN, José Luiz. Introdução à linguística II. 5ª Ed. São Paulo, Editora Contexto, 2011.

FONTANILLE, Jacques. Semiótica do discurso. 2ª Ed. São Paulo, Contexto, 2018.

GREIMAS, A. J. Sobre o Sentido II. Ensaios Semióticos. Petrópolis: Vozes, 1975.

GREIMAS, Algirdas Julien & J.Courtés. **Dicionário de semiótica.** 2ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. 2ª Ed. São Paulo, Estação das Letras e Cores: CPS, 2017.

GREIMAS, Algirdas Julien. Por uma teoria do discurso poético. *In*: **Ensaios de semiótica. Tradução Heloísa de Lima Dantas**. São Paulo, Editora Cultrix, 1975.

GREIMAS, Algirdas Julien. Semântica estrutural. 2ª Ed. São Paulo, Editora Cultrix, 1966.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sémiotique: dictionnarie raisonné da la théoria du language**. Paris, Hachette, 1979.

HAYDT, R. C. C. Curso de Didática Geral. São Paulo, Ática. 2011.

ILARI, Rodolfo. A linguística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

LABOV, W.; Waletzky, J. Narrative analysis. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the Verbal and Visual Arts. Seattle**. U. of Washington Press, 1967.

LABOV, Willian. Language in the inner city – Studies in the black English vernacular. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

NEGRÃO, Esmeralda; SCHER, Ana; VIOTTI, Evani. A competência linguística. *In*: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística I**. 6ª Ed. São Paulo, Editora Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de portugês precisa saber: a teoria na prática. São Paulo, Parábola, 2010. (Estratégias de ensino; 17). (p. 23-57)

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb. Acessado em março de 2018.

TATIT, Luiz. A abordagem do texto. *In*: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística I**. 6ª Ed. São Paulo, Editora Contexto, 2012.

E-mail: ritadecassia.mor@hotmail.com

RECEBIDO EM 29/04/2019 ACEITO EM 19/08/2019

ⁱ Mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias pela UEG. Graduado em Pedagogia e Letras pelo UFG. Bolsista CAPES. Áreas de pesquisa: semiótica, discurso literário e ensino de língua portuguesa.

E-mail: jorgelucasletras@hotmail.com

ii Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias.

E-mail: curadoeugenia@hotmail.com

iii Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela UEG. Professora da rede particular de ensino em Goiânia.