



Pesquisas em semiótica didática: uma análise de dissertações do Mestrado Profissional em Letras

Research in didactic semiotics: an analysis of thesis from the Professional Master's in Language Studies

Daniervelin Renata Marques Pereira*

RESUMO: A semiótica discursiva, de linha francesa, tem se mostrado uma teoria produtiva em contextos formativos da graduação e da pós-graduação, contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e propiciando análises mais aprofundadas de diferentes textos. No campo de estudos da semiótica didática na educação básica, identificamos pesquisas brasileiras com propostas de ensino desenvolvidas no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Com o objetivo de compreender como a semiótica discursiva tem sido empregada nesse contexto, selecionamos seis dissertações de duas universidades federais, defendidas de 2016 a 2021, como *corpus* para um estudo qualitativo. Nossa pesquisa – fundamentada em estudos sobre aproximações entre semiótica e educação – investigou os seguintes aspectos: referências; objetivos; contribuições da semiótica; percurso metodológico e semiótica na proposta didática. Com a análise, observamos que os estudos apresentados nas dissertações investigadas se caracterizam por aplicar vários conceitos da semiótica nas propostas de ensino, e algumas também se apoiam em referências sobre leitura, texto e gênero. Entre os resultados apresentados, damos destaque ao da aplicação da semiótica na proposta didática, que foi organizada na seguinte tipologia: 1) apagamento de conceitos; 2) diluição dos conceitos em abordagens interpretativas; 3) “tradução” dos conceitos e 4) aplicação fiel dos conceitos semióticos. Essas modalidades da semiótica na proposta didática oscilaram entre formas mais ou menos explícitas da metalinguagem, com tendência para a última. Concluímos que, ao lado das vantagens dos estudos aplicados, há desafios no que diz respeito à transposição da semiótica em relação ao perfil dos estudantes, já que a teoria não foi proposta originalmente para o contexto da sala de aula da educação básica. Além disso, as pesquisas ainda não trazem dados substanciais sobre facilidades ou dificuldades dos alunos em compreender os conceitos e desenvolver as competências de leitura e escrita almejadas nas propostas didáticas, por não terem algumas dessas propostas sido aplicadas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica discursiva. Semiótica didática. Mestrado profissional. Letras. Educação.

ABSTRACT: Discursive semiotics, of the French tradition, has proven to be a productive theory in both undergraduate and graduate educational contexts, contributing to the intellectual development of students and enabling more in-depth analyses of various texts. In the field of didactic semiotics studies in basic education, we identified Brazilian research

* Doutora em Letras (USP). Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, MG – Brasil. drenata@ufmg.br

featuring teaching proposals developed within the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS). Aiming to understand how discursive semiotics has been employed in this context, we selected six theses from two federal universities, defended between 2016 and 2021, as the corpus for a qualitative study. Our research – grounded in studies on the intersection between semiotics and education – investigated the following aspects: references; objectives; contributions of semiotics; methodological approaches; and the role of semiotics in the didactic proposals. Through our analysis, we observed that the studies presented in the theses investigated to apply various semiotic concepts in their teaching proposals, with some also drawing on references related to reading, text, and genre. Among the results presented, we highlight the application of semiotics in the didactic proposal, which was organized according to the following typology: 1) omission of concepts; 2) dilution of concepts within interpretative approaches; 3) “translation” of concepts; and 4) faithful application of semiotic concepts. These modalities of semiotics in the didactic proposal oscillated between more or less explicit forms of metalanguage, with a tendency toward the latter. We conclude that, alongside the advantages of applied studies, there are challenges regarding the transposition of semiotics in relation to students' profiles, as the theory was not originally designed for the context of basic education classrooms. Furthermore, the studies still do not provide substantial data on students' ease or difficulty in understanding the concepts and developing the reading and writing skills targeted in the didactic proposals, since some of these proposals have not been implemented in the classroom.

KEYWORDS: Discursive semiotics. Didactic semiotics. Professional master's degree. Letters. Education.

Artigo recebido em: 16.05.2025

Artigo aprovado em: 01.05.2026

1 Introdução

O Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) tem sido um espaço de várias experiências na formação continuada de professores da educação básica. Segundo o site oficial do programa, ele está presente em “58 unidades, distribuídas em 49 Instituições de Ensino Superior, entre universidades públicas federais, estaduais e Institutos Federais” (PROFLETRAS, 2026). Esse mestrado profissional tem como público-alvo professores de Língua Portuguesa da educação básica¹, que desenvolvem uma pesquisa, geralmente de caráter interventivo, buscando melhorar a qualidade do ensino. Como defendem Silva *et al.* (2018, p. 29-30):

¹ Até 2024, apenas professores do Ensino Fundamental II podiam se inscrever, o que mudou no edital de seleção de 2024, que passou a permitir também professores do Ensino Médio.

[...] o ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS torna-se uma oportunidade de melhorar a formação profissional, desenvolver a capacidade de pesquisa, ampliar as possibilidades dentro e fora da sala de aula, rediscutir as práticas de ensino e, a partir das trocas de experiências com professores e colegas, alcançar reconhecimento e valorização para o docente de Língua Portuguesa na escola básica.

Assim como esses autores da citação, é frequente entre os pesquisadores da educação o reconhecimento do PROFLETRAS como uma importante e efetiva política pública de formação de professores brasileiros. Foi o que também identificamos ao ler artigos sobre o programa, como Miranda e Silva (2021), e as próprias dissertações analisadas nesta pesquisa.

As pesquisas desenvolvidas nesse programa se organizam em duas linhas: “Estudos da linguagem e práticas sociais” e “Estudos literários”, às quais se filiam os docentes credenciados em cada unidade e seus orientandos. Associada a essas linhas, a matriz curricular, que data de 2020, é composta por quatro disciplinas obrigatórias de 60h: “Fonologia, variação e ensino”; “Gramática, variação e ensino”; “Literatura e ensino” e “Texto e ensino” (PROFLETRAS, 2020). Além desta última, há disciplinas optativas em que se poderiam apresentar elementos da semiótica para o ensino, como “Práticas de leitura e ensino” e “Leitura e Escrita: Processos de ensino-aprendizagem”. Entretanto, não há menção à semiótica discursiva na ementa nem referências específicas sobre a teoria.

São diversas as abordagens teóricas empregadas na metodologia das pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos. Em estudo quantitativo realizado na UFPB, Miranda e Silva (2021) identificaram predominância de estudos nas áreas de produção de texto (38), leitura (23) e letramento literário (21). Com menor ocorrência, a análise do discurso foi identificada em oito pesquisas. Os resultados, segundo os autores, “refletem a solução das problemáticas percebidas, a princípio, pelos pesquisadores” (Miranda; Silva, 2021, p. 251), ou seja, os mestrandos do programa e seus orientadores.

Em nossa pesquisa, encontramos alguns trabalhos que escolheram a semiótica discursiva (também conhecida como semiótica de linha francesa) em busca de contribuições para os problemas de pesquisa identificados no contexto escolar em que atuam.

Tendo interesse em conhecer os caminhos que os pesquisadores construíram para orientar as práticas didáticas pelo viés dessa teoria semiótica – constituindo um campo de estudos que chamamos de semiótica didática –, selecionamos seis dissertações para análise. Isso porque essa teoria se concentrou por muito tempo no espaço acadêmico das universidades, mas teve pouca incursão na prática das escolas. Assim, diante da produtividade da teoria para os estudos do texto e do discurso, nos questionamos sobre como os professores têm usado suas experiências nas escolas e o conhecimento da teoria para desenvolver propostas didáticas para a escola. Dessa forma, nosso objetivo nessa pesquisa foi identificar e analisar pesquisas de semiótica discursiva aplicada à educação básica no contexto do PROFLETRAS, justamente por ser esse programa direcionado a pesquisadores professores da educação básica. Acreditamos que o estudo que apresentamos neste artigo pode contribuir para entendermos os passos tomados no campo da semiótica didática e permitir escolher perspectivas que podem ser melhor desenvolvidas tendo em vista o alcance e o potencial da semiótica no contexto educacional.

A seguir, apresentamos uma revisão sobre a semiótica didática. Em seguida, descrevemos a metodologia. Passamos aos dados qualitativos gerados e, na sequência, fazemos uma análise dos dados e trazemos a discussão e as considerações finais.

2 Semiótica didática

São várias as contribuições recentes na discussão sobre o papel da semiótica na educação, discussão essa que recebeu recentemente ainda mais estímulo com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Neste trabalho, situamos nossa investigação na semiótica didática, que tem suas bases nas formulações

da semiótica discursiva, proposta por Greimas na década de 1960. Uma coletânea que marca esse período é a obra “Sémiotique didactique” (Semiótica didática), organizada por Manar Hammad em 1979. No texto de Greimas para o número, intitulado “Pour une sémiotique didactique” (Por uma semiótica didática), o semioticista apresenta a enunciação didática, em metalinguagem semiótica, como constituída de um /dever-ser/ que engendra um /dever-fazer/ em um sistema modal de injunções. Tais injunções seriam divididas em proibições e prescrições que se manifestam em um discurso de autoridade, regido por uma instância de poder. Ainda nesse trabalho, Greimas identifica, no plano formal, a programação e a persuasão como inerentes ao discurso didático. A primeira está relacionada ao processo de memorização e a segunda institui motivações modais para atingir os valores e objetos da prática didática. Ao final do texto, Greimas lança uma conclusão um tanto enigmática: “A semiótica didática, caso chegue realmente a se concretizar, será essencialmente uma maiêutica” (Greimas, 1979, p. 8). Portela (2019, p. 77) explica bem essa fala final:

Por mais que Greimas procure limitar-se ao aspecto formal do enunciado didático, ele sempre deixa entrever em sua reflexão as linhas gerais de um projeto pedagógico humanista de extrema liberdade, no qual um sujeito lúcido, responsável por sua existência e pela do outro, busca tornar-se destinador de si mesmo, atuando como destinador de outrem apenas em um quadro formal e circunstancial.

Em sintonia com essa ideia de liberdade em relação aos aspectos formais que Portela (2019) menciona, em entrevista de 2021 (Silva et. al, 2021), Fontanille também busca interpretar essa afirmação de Greimas que aparece no final do seu texto sem muitas explicações. Fontanille levanta a seguinte hipótese:

a *semiótica didática*, concebida como uma maiêutica, corresponderia a essa “terceira via” que evoquei linhas antes: uma semiótica que não se preocupa nem com sua própria transmissão, nem com a análise do discurso didático, mas que se esforça para *intervir na prática pedagógica* e modificar ou reconfigurar as situações e os exercícios que ela propõe (Silva et al., 2021, p. 148, grifos no original).

Nesse trecho, Fontanille aponta modalidades de articulação da semiótica no ensino, que nos são caras neste trabalho e serão retomadas mais adiante. Importa destacar por ora que a intervenção na prática didática é apresentada como um projeto da semiótica ainda pouco praticado.

Em outra publicação de Greimas sobre o assunto, uma entrevista a Fontanille em 1984, ele afirma que “o que caracteriza o discurso didático é a ‘competencialização’” (Greimas; Fontanille, 1984, p. 124). Usando um conceito do nível narrativo (a competência, que é parte do esquema narrativo canônico), Greimas identifica no cerne do processo a importância do domínio de um conhecimento, uma técnica.

Para alcançar a competencialização, um ingrediente que pode garantir uma melhor performance de ensino é a didatização. Lima (2019), usando o conceito de “transposição didática” de Chevallard (1991), explica que:

a didatização de conteúdos para o contexto escolar da Educação Básica, dentro do sistema de ensino como um todo, não é apenas uma questão de simplificação, mas de transposição de uma esfera a outra, de recontextualização a partir das peculiaridades de uma nova cena predicativa, de condições de elaboração (e, portanto, de enunciação) distintas, agora com outros fins [...] (Lima, 2019, p. 115).

A autora (2019) atribui papel importante ao professor nesse processo, pois ele é “o ponto de articulação entre os saberes em jogo (acadêmico-científico, a ensinar e ensinado)” (Lima, 2019, p. 120). A pesquisadora destaca que a formação inicial e continuada é investimento necessário para que ele, o professor, adquira “um saber-fazer que permita a assunção efetiva do controle da performance de didatização dos conteúdos a ensinar e uma postura crítica diante dela” (Lima, 2019, p. 120). O resultado esperado é um fazer interpretativo eficiente por parte do aluno, tomado, no processo, como protagonista que não espera passivamente pelo saber, mas constrói ativamente seus conhecimentos. É o que Greimas (1984) chama de “responsabilização” para

remeter à responsabilidade do sujeito pelo ato de aprender, tão importante quanto a do ato de ensinar.

Para que seja bem-sucedida a correlação entre a competencialização, a didatização e a responsabilização, Greimas (1984) alerta que, para a aplicação, é preciso o conhecimento do domínio de aplicação e da teoria científica. Como exemplo, ele cita a linguística e a linguística aplicada como teorias diferentes, com modelos próprios cada uma. Assim, ele sinaliza para a necessidade de se pensar um caminho próprio para uma teoria aplicada, no nosso caso a “*semiótica didática*”, bem articulada ao contexto da educação e do ensino de línguas, que é o foco dos trabalhos selecionados para nossa pesquisa.

Assim, temos como a base de uma *semiótica didática* a necessidade de descrever o discurso didático e entender como se constitui em essência o processo de ensino-aprendizagem. Diferentemente, a *didática da semiótica* ocorre por meio de práticas de ensino em sala de aula, com ou sem a manifestação evidente da metalinguagem científica, e também por publicações, como o conjunto de manuais de semiótica que oferecem os fundamentos da teoria da significação a um público amplo. Na didática da semiótica, procura-se viabilizar um método passível de ser aplicado em atividade pedagógica (Pereira, 2025). Nos trabalhos analisados em nossa pesquisa, o foco é a didática da semiótica como perspectiva que pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Sobre o ensino de línguas, Fiorin (2004) afirma que devemos partir da tese de que o conhecimento dos mecanismos intra e interdiscursivos é imprescindível para que o estudante aprenda a interpretar textos. Para esse objetivo, o linguista sugere: “Para estudar os mecanismos de geração do sentido do texto, devem ser tomadas contribuições da Análise do Discurso de linha francesa, da Semiótica francesa, da Linguística Textual e das Teorias da Argumentação e da Enunciação” (2004, p. 108). Ele relaciona o que pode ser utilizado em cada abordagem, sendo que para a semiótica é indicado: “tomar seus estudos sobre os mecanismos internos de agenciamento do

sentido: estruturas fundamentais do texto, organização da narrativa, tematização e figurativização, actorialização, temporalização e espacialização” (Fiorin, 2004, p. 108-109). Nessa obra, uma questão específica de Fiorin (2004, p. 116) nos interessa para este trabalho: “Alguém poderia perguntar se é mesmo necessário ensinar rudimentos de teorias do discurso e do texto, para que o aluno melhore seu desempenho na compreensão e produção de textos”. Ele não responde a pergunta diretamente, mas assevera que

a forma mais eficaz de ensinar língua materna é aquela que torna o falante consciente dos diferentes mecanismos lingüísticos e dos efeitos de sentido que eles produzem. Daí a necessidade de que uma teoria do discurso embase o ensino de leitura e de redação (Fiorin, 2004, p. 116).

Segundo ele, o professor deve ser capaz de fazer isso encantando “seus alunos para o mistério e a epifania da palavra” (Fiorin, 2004, p. 116).

A pergunta de Fiorin (2004) não tem uma única resposta, mas as dissertações que analisaremos apontam alguns caminhos possíveis na educação básica. Outros trabalhos recentes também problematizam questões em torno das possibilidades de articulação entre a semiótica e o ensino.

Um dos marcos do estudo da semiótica didática como campo de estudos na contemporaneidade é o dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”, publicado na revista Estudos Semióticos, em 2019. Ele reúne textos que abordam desde um percurso histórico-conceitual da Semiótica didática até outros com sugestões práticas para o trabalho, especialmente de leitura, em vários níveis, usando como metodologia a semiótica. Os diversos trabalhos publicados trazem ideias que de alguma forma dialogam com o contexto das pesquisas de mestrado que mostraremos adiante.

Assim, no caminho de aplicar a semiótica a temas contemporâneos – movimento que nenhuma teoria/área deve ser furtar de fazer –, Barros (2019) analisa discursivamente o problema das *fake news*. A autora defende que a escola deve se

ocupar do ensino-aprendizagem da leitura dos textos na internet e o do desvelamento da mentira que fundamenta muitos deles, mostrando aos alunos as “especificidades veridictórias” dos textos na internet, que “promovem interpretações marcadamente emocionais e sensoriais” (Barros, 2019, p. 5). Essa interpretação deve ser equilibrada com uma “interpretação mais racional”, fundamentada na análise da exterioridade discursiva do texto lido (ibid., p. 5). A semiótica pode contribuir com recursos para estudar a organização linguístico-discursiva dos textos, em especial da semântica do discurso, e as relações intertextuais e interdiscursivas. A partir da análise de *fake news* que circularam no WhatsApp, a pesquisadora demonstra como é possível utilizar elementos textuais e contextuais para desmascarar as mentiras.

Esse número temático traz ainda o trabalho de Fernanda Valeska Mendes da Silva (2019), vinculada ao PROFLETRAS da UFPA, que realiza uma pesquisa buscando contribuir com a melhoria educacional no que diz respeito à abordagem do texto na escola, especificamente no ensino de leitura. Fundamentou-se na semiótica discursiva, associando-a às estratégias de leitura propostas por Solé (1998). A proposta de intervenção no ensino fundamental gerou um caderno pedagógico destinado ao docente. Esse trabalho está no mesmo contexto acadêmico dos que analisamos em nossa pesquisa e mostra que a semiótica tem se expandido como proposta teórico-metodológica produtiva no cenário da educação básica.

Sem pretender esgotar a discussão sobre a semiótica didática, que ainda está aberta, apenas acrescentamos que a referência a uma “análise linguística/semiótica” na BNCC (Brasil, 2018) fortaleceu e valorizou pesquisas que estudam a organização discursiva de vários modos e linguagens, verbal, não verbal e mista, como as empreendidas nas dissertações que foram investigadas.

A seguir, detalhamos o método usado no estudo das dissertações.

3 Metodologia

Para nossa investigação, realizamos uma busca de dissertações sobre semiótica defendidas no PROFLETRAS. Para isso, utilizamos o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações². Desse portal, selecionamos seis dissertações do PROFLETRAS, sendo três da Universidade Federal de Campina Grande (de 2016, 2018 e 2021) e três da Universidade Federal do Tocantins (de 2017, 2020 e 2021), como *corpus* para um estudo qualitativo. No período de nossa busca (2023 a 2025), não encontramos outras universidades com número expressivo de pesquisas desse gênero na aplicação da semiótica discursiva. A determinação do número de dissertações e quais seriam levou em conta o tempo para a pesquisa, a explicitação da abordagem semiótica discursiva na proposta e a representatividade dessas obras selecionadas em relação à totalidade das pesquisas com a mesma perspectiva teórica. Cabe destacar que os trabalhos de cada universidade citada foram orientadas sempre por uma mesma docente, em ambos os casos mulheres.

Para o tratamento dos dados, usamos o *software* Atlas.ti, em sua versão gratuita, para gerar algumas categorias de análise e levantamento de dados em cada dissertação. Esse primeiro levantamento pelo *software* contribuiu na comparação entre os documentos, tendo em vista sua grande extensão. Nesse estudo comparativo, levantamos as seguintes categorias considerando a natureza do material e os objetivos de nossa pesquisa: referências; objetivos; contribuições da semiótica; percurso metodológico e semiótica na proposta didática. Diante da dimensão das dissertações, essas categorias nos ajudam a extrair algumas informações importantes para nossa investigação sem desconsiderar que as dissertações trazem outras informações que podem ser exploradas em outras pesquisas.

Para o estudo que será apresentado a seguir, esclarecemos que serão citados alguns trechos das dissertações, mas nem todas serão citadas em cada categorias, para

² Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

evitar repetições quando os trechos selecionados forem representativos de outras dissertações.

Na etapa seguinte ao levantamento foi realizada uma pesquisa interpretativa dos textos, comparando e discutindo o que as dissertações apresentaram para cada categoria. Apresentaremos a seguir os resultados dessa pesquisa. Ao final, é feita uma discussão geral sobre o perfil dessas pesquisas sobre semiótica aplicada à educação básica.

4 Resultados

As dissertações selecionadas para a pesquisa foram organizadas no Quadro 1 com as seguintes informações: universidade de vínculo da pesquisa do PROFLETRAS; sobrenome do autor da dissertação; ano da defesa; gênero privilegiado na proposta didática; série atendida na educação básica e a metodologia da proposta didática.

Quadro 1 – Dados das dissertações selecionadas para a pesquisa.

Universidade	Autor	Ano	Gênero	Série	Metodologia da proposta didática
UFMG	Sousa	2016	conto popular	9º ano do ensino fundamental	Proposta didática para o professor
UFMG	Santos	2018	conto maravilhoso	anos finais do ensino fundamental	Proposta didática para o professor
UFMG	Holanda	2021	HQs adaptadas de obras literárias	9º ano do ensino fundamental	Proposta didática (gamificada) para o aluno e material para o professor
UFT	Pereira	2017	charge	3º ano do ensino médio	pesquisa de caráter interventivo
UFT	Sousa	2020	charge e notícia de jornal	7º ano do ensino fundamental	pesquisa de caráter interventivo
UFT	Costa	2021	charge e artigo de opinião	9º ano do ensino fundamental	Proposta didática para o professor

Fonte: da autora.

Podemos observar pelo Quadro 1 que os três trabalhos da UFCG abordaram gêneros literários e os três da UFT, gêneros midiáticos, especialmente de jornais. As pesquisas da UFCG foram todas de caráter propositivo e, no caso da UFT, apenas uma teve essa metodologia justificada pelo contexto de restrições a atividades presenciais durante a pandemia de covid-19. A maior parte dos trabalhos teve como público-alvo os alunos do final do ensino fundamental. Esse foco pode explicar a escolha dos gêneros e abordagem de questões discursivas, que pressupõem maior complexidade para os alunos. Conforme trecho da BNCC (Brasil, 2018, p. 89): “As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla [...] serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos”.

A seguir, destacamos em negritos as categorias segundo as quais analisamos as dissertações.

Na análise qualitativa das dissertações, observamos que, na categoria **referências**, publicações de brasileiros e franceses da semiótica discursiva se juntam a outras abordagens semióticas e a outras perspectivas muito citadas quando se pesquisa ensino de língua portuguesa: estudo do texto, da leitura e do gênero textual-discursivo específico da pesquisa. Nos três exemplos que citamos a seguir – representativos da totalidade – podemos analisar que, no que diz respeito à semiótica, o percurso teórico desenhado nas pesquisas ora busca um estudo histórico do signo, indo além da perspectiva estruturalista da escola francesa, ora se limita a autores bem consagrados no estudo dessa escola, como de Greimas e Courtés (especialmente pela obra *Dicionário de semiótica*); semioticistas brasileiros que didatizaram a teoria padrão, como Barros e Fiorin, mas também alguns se abrem a novos desdobramentos da semiótica, com obras de Landowski (*Sociosemiótica*) e Zilberberg e Fontanille (*Semiótica tensiva*).

Após essas discussões, traçamos, no quarto capítulo, um panorama sobre o signo, partindo de Platão até chegar a Pierce (2005), com o signo filosófico,

e a Saussure (2006), com o signo linguístico, acrescentando-se também as ideias hjelmslevianas (1975). Na sequência, discutiu-se a respeito da teoria semiótica da escola francesa, proposta por Greimas (2014), que objetiva ao estudo do texto de qualquer espécie a partir do plano do conteúdo para, posteriormente dedicar-se ao plano da expressão. [...] O principal suporte teórico utilizado para compor o capítulo foi Greimas & Courtés (2013), mas buscamos releituras em Fiorin (2011), Barros (2010), Batista (2004), Lima (2007) e Lima Arrais (2011) (Santos, 2018, p. 18).

A base teórica que serviu de apoio é a da Semiótica Discursiva: Greimas e Courtés (2008), de Pietroforte (2009), Zilberberg e Fontanille (2001) e Fontanille (2007), e teorias voltadas para a leitura, apregoadas por Solé (1998), Kleiman (2012), Koch (2008), Antunes (2009), e outros que seguem a mesma proposta teórica, de um lado. De outro, para o trato com quadrinhos, foram utilizadas as teorias de Cagnin (2014), Ramos (2014) e Vergueiro (2017) (Holanda, 2021, p. 15).

Do ponto de vista da fundamentação teórica, este trabalho se apresenta como uma perspectiva interdisciplinar, convergindo estudos do texto, advindos da linguística textual, da retórica clássica e da nova retórica, da argumentação e da semiótica didática (Costa, 2021, p. 19). [...] Essa convergência diz respeito a conceber o texto simultaneamente como objeto de significação e comunicação (BARROS, 1994), à natureza dialógica dos textos (FIORIN, 2016), à historicidade do dizer, ao seu atravessamento ideológico (FIORIN, 1998), à leitura como gesto de atribuição de sentidos pelo leitor (LANDOWSKI, 2001), e uma semelhante recusa à noção simplista de decodificação (Costa, 2021, p. 26).

Sobre as referências para estudo do texto, da leitura e do gênero textual-discursivo específico da pesquisa, podemos citar exemplos encontrados nas dissertações. Santos (2018), Holanda (2021) e Costa (2021) fazem revisão sobre leitura, texto e gênero na sala de aula e citam autores como Coracini (2002), Kleiman (2010, 2013), Koch (2008), Koch e Elias (2010, 2018), Antunes (2009), Geraldi (2012), Kleiman (2006), Lajolo (2007), Marcuschi (2006), Solé (1998), Bakhtin (2006), Marcuschi (2008). Sobre os gêneros trabalhados, Santos (2018) cita referências como Cascudo (2000), Aragão et al. (2015) e Ressurreição (2016) sobre conto maravilhoso. Holanda (2021) cita Vergueiro (2017), Eisner (1989), Cagnin (2014), Cirne (2000) e Ramos (2014) sobre

histórias em quadrinhos. Pereira (2017) cita Mouco (2007), Arbach (2007) e Gawryszewski (2008) sobre a charge, e Costa (2021) aborda o artigo de opinião a partir da referência de Beltrão (1980).

Também são citados nos trabalhos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), como vemos neste exemplo em que uma citação da BNCC é endossada na fala do pesquisador: “[...] nossa pesquisa põe em foco ‘estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão’ (BRASIL, 2018, p. 134)” (Sousa, 2020, p. 23).

Podemos, então, concluir que não foi encontrada restrição em termos de referências da linguística e da educação para os estudos aplicados da semiótica que selecionamos para investigação. Em regime de mistura³, uma pluralidade de opções que emergem durante a pesquisa de mestrado e que devem fazer parte das leituras iniciais dos estudantes compõe a seção de fundamentação teórica dos textos.

Na categoria **objetivo**, recortamos os objetivos gerais das seis dissertações para identificar em que medida a semiótica estava presente nesse que é um elemento básico da pesquisa acadêmica. Em três dos trabalhos finais (Santos, 2018; Holanda, 2021; Sousa, 2016), a semiótica aparece de forma explícita relacionada à competência leitora de um gênero discursivo. Em outros dois objetivos, a leitura de um gênero é o alvo (Pereira, 2017; Sousa, 2020) e, em apenas um, o objetivo central é a produção textual de um gênero, deixando implícito o trabalho prévio com a leitura (Costa, 2021). Conforme os trechos que listamos a seguir, fica claro que a semiótica é predominantemente vista como abordagem que pode contribuir para a formação leitora na educação básica.

[...] propor uma metodologia de leitura do conto maravilhoso para as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamenta II sob a perspectiva da semiótica (Santos, 2018, p. 15).

³ A semiótica tensiva propõe dois regimes de organização do sentido: mistura, baseada nos valores de universo, e a triagem, baseada nos valores de absoluto (Fontanille; Zilberberg, 2001).

[...] investigar o desenvolvimento da competência leitora e as aspirações de leitura dos alunos, com o fito de construir uma proposta de intervenção didática em leitura de adaptações de obras literárias para História em Quadrinhos, com base na Semiótica Discursiva (Holanda, 2021, p. 15).

[...] analisar o conto popular numa perspectiva semiótica, a fim de propor um modelo de estratégias de leitura deste gênero aplicável ao 9º ano do Ensino Fundamental (Sousa, 2016, p. 14).

[...] contribuir para a formação de leitores no Ensino Médio, numa perspectiva crítica e reflexiva através de uma intervenção a ser executada por meio de uma sequência didática produzida a partir do gênero charge e aplicada junto aos alunos do ensino médio (Pereira, 2017, p. 19).

[...] aperfeiçoar, junto aos alunos da educação básica, a competência de leitura de textos da esfera jornalística (Souza, 2020, p. 20).

[...] visamos, mediante as reflexões acerca do gênero artigo de opinião e as oficinas propostas, contribuir para desenvolver a competência para a produção de artigos bem articulados do ponto de vista formal, argumentativo e da perspectiva crítica socialmente comprometida com uma dimensão mais humanitária da sociedade (Costa, 2021, p. 20).

A ausência de uma referência explícita à semiótica em alguns desses objetivos pode ser justificada pelo entendimento de que ela compõe a metodologia do trabalho, ficando nos objetivos questões mais específicas sobre os gêneros e competências a serem desenvolvidas.

Arelado a esse resultado da análise dos objetivos, como esperado, todos os trabalhos destacam as **contribuições da semiótica** para o ensino-aprendizagem da leitura, justificando sua escolha como perspectiva teórica. É o que percebemos em:

No processo leitura do texto literário, a Semiótica fornece importantes contribuições, a fim de gerar no leitor uma efetiva produção de sentido do texto (Holanda, 2021, p. 14).

[A semiótica é uma] abordagem capaz de desenvolver habilidades de leitura eficaz de textos orais e escritos adequados à realidade e à

necessidade do aluno que precisa, segundo Barros (2010), ser levado a compreender o que o texto diz e quais os mecanismos que foram utilizados para dizer o que diz (Santos, 2018, p. 14).

[...] propomos estratégias de análise fundadas na semiótica greimasiana, que traz consistentes contribuições para a significação do texto de qualquer espécie. [...] Ensinar a gramática do discurso fornecerá subsídios para que se possa melhor interpretar e redigir textos (Santos, 2018, p. 15).

A escolha da teoria semiótica como fundamento teórico e metodológico para elaboração e aplicação da pesquisa interventiva emana da amplitude e dimensões que esta teoria aplica na análise, no trato com o texto, já que “a semiótica é uma das teorias voltadas para a investigação a respeito do modo como os sujeitos produzem sentidos para os textos e, portanto, tem implicações para uma didática de leitura” (SILVA, 2017, p. 196) (Souza, 2020, p. 18).

[...] Por apresentar instrumental teórico que se interessa pelo modo como os textos significam, a teoria semiótica constitui-se como ferramenta analítica que contribui para jogar luz sobre o recorte deste trabalho, que opera com charges e outras imagens (Pereira, 2017, p. 20).

Como aspecto positivo da semiótica, os trabalhos destacam ser ela facilitadora do trabalho com a leitura, interpretação e redação, pelo potencial da análise de textos e discursos. Em uma contribuição, encontramos a ideia de “ensinar uma gramática do discurso”, que pressupõe a introdução da noção de discurso na educação básica. Também nos chama a atenção a concepção da semiótica com implicações diretas na “didática de leitura”.

Diante das bases teóricas da semiótica, um professor-pesquisador destaca que “O desafio aqui é transformar os níveis do percurso gerativo da significação em níveis de leitura adequados, aplicáveis a todas as séries que compõem o ensino fundamental II” (Santos, 2018, p. 15). Apresenta-se, assim, uma preocupação com a “tradução” ou transposição da teoria para uma semiótica aplicada no contexto da sala de aula da educação básica. Ainda nessa perspectiva, Pereira (2017, p. 48) explicita a relação entre a teoria semiótica e o exercício de abstração, depreendendo daí seus benefícios para a

formação leitora, que podem advir da aplicação da semiótica no processo de preparação das aulas:

Ler para a semiótica é, portanto, ser capaz de fazer abstrações crescentes, o que não significa que o professor vá ensinar teoria semiótica, mas levar o aluno a sair do imediatamente sensível – plano da expressão – e que se dá a ver nas imagens ou a identificar nas figuras do texto – personagens, ambientes etc. – para depreender o que está sendo tematizado em níveis mais abstratos e profundos (Pereira, 2017, p. 48).

Assim, o que percebemos nas dissertações é uma oscilação entre uma semiótica didática que busca transpor o conteúdo da semiótica para a sala de aula da educação básica e uma semiótica que serve mais precisamente como base teórica de formação para o professor. As palavras de Pereira (2017) vão no mesmo sentido do que assevera Fontanille em entrevista (Silva *et al.*, 2021, p. 147): “a semiótica não constitui plenamente uma disciplina de ensino escolar”. Como adjuvante, a semiótica, segundo ainda Fontanille, “permite dar à luz a conhecimentos pertencentes a outros domínios, a verdadeiras disciplinas de ensino: a literatura, a geografia ou a matemática, dentre outras tantas possíveis” (Silva *et al.*, 2021, p. 147). Essa discussão sobre os objetivos da semiótica nos conduz a um outro aspecto que abordaremos a seguir: a semiótica na proposta didática.

Diante do desafio de se apropriar da semiótica para a pesquisa em uma escola pública, os professores-pesquisadores propõem alguns **percursos metodológicos**, que sistematizamos a seguir.

[...] compreensão da semiótica de linha francesa e realização de um estudo sobre o conto popular; coletânea de contos na comunidade de Brejo Santo, região sul do Estado do Ceará; seleção do *corpus* de análise entre os contos coletados; procedimento de uma análise dos contos selecionados, com construção de um modelo de análise aplicável ao 9º ano do Ensino Fundamental (Sousa, 2016, p. 10).

[...] evidenciar e aplicar as bases conceituais da semiótica, sobretudo das

abordagens greimasianas, à leitura do conto popular, a fim de verificar os valores subjacentes ao discurso selecionado como *corpus* da pesquisa (Santos, 2018, p. 69).

[...] desenvolveu-se uma sequência didática, que teve como público-alvo alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola da rede estadual do Tocantins. A elaboração das atividades de leitura e as estratégias mobilizadas na sequência didática foram subsidiadas pela semiótica discursiva [...]. (Pereira, 2017, p. 8).

Quanto às práticas de sala de aula, buscamos compreender os hábitos de leitura e como aconteciam na escola [...]. [...] exercícios [foram] planejados a partir de teorias de leitura que subsidiassem as análises, as negociações de sentidos que surgem com as múltiplas leituras. Utilizar a pesquisa-ação fez-se necessário, uma vez que esta pesquisa traça etapas pré-estabelecidas para a efetivação de fato na prática (Sousa, 2020, p. 40-45).

[...] articulamos um arcabouço teórico com ênfase nas concepções de leitura em diálogo com a Semiótica Discursiva, como base para a construção do produto técnico em leitura; discutimos a importância das Histórias em Quadrinhos para a promoção da leitura em sala de aula; relacionamos impressões de leitura expressas e percebidas pelos alunos durante a entrevista e a observação da aula de leitura; elaboramos um protótipo de um Caderno Estruturado de Leitura Textual (CELT) intitulado Ilha da Significação com uma adaptação em Histórias em Quadrinhos de uma obra da literatura clássica brasileira (Holanda, 2021, p. 9).

Como procedimento metodológico para as oficinas, elaboramos uma sequência de atividades que visam a qualificar os estudantes do nono ano do ensino fundamental para uma leitura mais atenta, crítica e perspicaz do gênero artigo de opinião, com elementos que subsidiem também a sua própria autoria, na medida em que se pretende mais reflexivo quanto aos recursos de que dispõe a linguagem (Costa, 2021, p. 86).

É importante ressaltar que os trabalhos do mestrado profissional eram regidos inicialmente por uma flexibilidade em termos da metodologia do trabalho final, como se observa no artigo terceiro da resolução 001/2014 do PROFLETRAS, segundo o qual: "A pesquisa deverá, preferencialmente, ser de natureza interpretativa e/ou interventiva, ou de interpretação da realidade, ou de elaboração de materiais

pedagógicos (materiais didáticos, sequência didática, programas educacionais, software, vídeo, etc.).” A partir de setembro de 2018, a resolução 002/2018 restringe a natureza do trabalho final para: “A pesquisa deverá ser de natureza obrigatoriamente interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da sala de aula do Ensino Fundamental em que atua o mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa.” (PROFLETRAS, 2018, art. 1). Por isso, os trabalhos de Souza (2016) e Santos (2018) foram de natureza propositiva, sem intervenção, já que ocorreram antes dessa última resolução. Devido à crise sanitária gerada pela Covid-19, foi publicada a resolução 003/2021 que previa no primeiro artigo: “Os trabalhos de conclusão da sétima turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial” (PROFLETRAS, 2021, art. 1). O mesmo se deu em resoluções do programa para a sexta turma, de 2020, e a oitava turma, de 2022. Isso explica porque os trabalhos de Holanda (2021) e Costa (2021) se centraram na produção de materiais didáticos, sem aplicação. Portanto, apenas os trabalhos de Pereira (2017) e Sousa (2020) tiveram natureza interventiva, adotando ambos como metodologia a pesquisa-ação, uma “pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (Thiollent, 1985, p. 14).

De modo geral, observamos que metodologicamente os trabalhos, sempre de natureza qualitativa, se organizam pela seguinte sequência: apresentação da(s) teoria(s); análise do *corpus* e proposta didática. Nas pesquisas aplicadas, a organização padrão é: apresentação da teoria; proposta didática e resultados da aplicação. Dessa forma, em todos os trabalhos aparece uma contribuição didática desenvolvida para educação básica a partir das pesquisas, como característica do mestrado profissional.

Todos os materiais didáticos preveem participação do professor. Mesmo quando a sequência é direcionada ao aluno, como no trabalho de Costa (2021), o professor é que tem a função de organizar as atividades, como comprovamos neste

trecho: “Apresentamos também nessa seção um quadro com algumas dicas que os alunos devem observar na produção de seu texto. O professor pode fazer uma breve explanação delas” (Costa, 2021, p. 93). A dissertação de Holanda (2021) apresenta um material para o estudante e outro de suporte ao professor. As demais distribuem as orientações aos destinatários (professor e aluno) em um mesmo material.

As pesquisas aplicadas, de Pereira (2017) e Sousa (2020), apresentam a sequência desenvolvida em sala, mas deixam implícito que o material possa ser adaptado e replicado por professores. Esses dois autores trazem como anexo da dissertação as sequências destinadas aos alunos, às quais intitulam, respectivamente: “A proposta de intervenção: unidade didática” e “Caderno pedagógico de atividades de leitura, análise, compreensão e interpretação de textos multimodais/sincréticos da imprensa”.

De modo geral, os pesquisadores posicionam a semiótica na metodologia como uma teoria que ajuda na análise dos textos selecionados em cada pesquisa e, a partir dessa etapa, são propostas sequências didáticas para desenvolver estratégias de leitura.

A partir dessa escolha metodológica dos pesquisadores, interessa-nos conhecer o papel da **semiótica na proposta didática**. Observamos em nossas análises que a semiótica pode aparecer de duas formas nas propostas didáticas: implicitamente, sem mencionar que se estão usando termos da semiótica, ou explicitamente, adotando conceitos semióticos, ou sua tradução, em estudos que se baseiam principalmente na estrutura do percurso gerativo de sentido⁴.

De modo mais específico, podemos dizer que das propostas de transposição didática da semiótica nas seis dissertações podem-se depreender as seguintes modalidades: de forma mais implícita, o apagamento de conceitos ou a diluição dos

⁴ Esse percurso, que não tem estatuto ontológico, é “um simulacro metodológico, para explicar o processo de entendimento, em que o leitor precisa fazer abstrações a partir da superfície do texto, para poder entendê-lo” (Fiorin, 2012, p. 167). Esse percurso é composto de três níveis: fundamental, narrativo e discursivo.

conceitos em abordagens interpretativas; de forma mais explícita, a “tradução” dos conceitos ou a aplicação fiel dos conceitos semióticos.

A seguir, exemplificamos cada um dessas modalidades.

Observamos um caso de *apagamento dos conceitos* na proposta didática. Nessa modalidade, as atividades são elaboradas de forma mais geral, sem metalinguagem, deixando mais implícita a abordagem teórica que orienta o trabalho, como na Figura 1:

Figura 1 – Exemplo de apagamento de conceitos em proposta didática.



Fonte: Costa (2021, p. 133).

Na Figura 1, podemos perceber que Costa (2021) se apropria de uma charge sobre discurso de ódio para propor uma atividade que pede a atribuição de sentidos ao texto lido e a outro texto do mesmo gênero na sequência, mas sem orientação precisa de como isso deve ser feito pelo estudante. A resposta esperada parece ser uma análise interpretativa mais livre.

A modalidade *diluição dos conceitos em abordagens interpretativas* foi identificada na proposta de Sousa (2020), que propõe uma sequência de atividades produzidas para levar os alunos a lerem criticamente charges. Para isso, a autora se baseia na semiótica, incluindo alguns conceitos nos enunciados (como “figurativo” no exemplo a seguir), mas sem explicitar nas perguntas que se trata de “análise semiótica”. Essa explicitação é feita por ela na análise da aplicação, direcionada aos leitores da dissertação. A seguir, dispomos um exemplo de questão direcionada aos alunos na

proposta didática e uma explicação pela própria autora de sua abordagem, como parte das análises da dissertação, respectivamente:

Geralmente, a charge exige do leitor um conhecimento a respeito do contexto mais imediato e dos discursos que estão em evidência no cenário nacional. Além disso, trata-se de um texto figurativo que nos possibilita concluir, pela iconicidade, sujeitos e elementos concretos do mundo natural. Analise a charge e responda os itens a seguir apresentando-nos sua leitura e seu olhar sobre o texto (Sousa, 2020, p. 10 do anexo).

Para a semiótica, uma análise deve partir da descrição minuciosa dos elementos presentes no texto. Portanto, as questões levantadas nas análises de cada charge iriam conduzir os alunos a lerem os textos a partir de um percurso traçado que se inicia com a descrição, a fim de que aprendessem a observar como os vários elementos da cena concorrem para a produção de determinados efeitos de sentido. [...] Alice, por exemplo, consegue relacionar a posição das mãos na figurativização do presidente ao gesto multiplicado por ele ainda em campanha de acenar com gestos das mãos como quem aponta armas (Sousa, 2020, p. 71).

Nesses dois trechos citados, percebemos que Sousa (2020) usa o conceito de “figurativo”, da semântica discursiva, deixando entender o que significa pela explicação em outras palavras: “sujeitos e elementos concretos do mundo natural”. Na análise da atividade, ela explica que sua proposta se baseia nos preceitos semióticos: “uma análise deve partir da descrição minuciosa dos elementos presentes no texto”. Dessa forma, entende-se que, para a pesquisadora, os conceitos devem ser apresentados nas atividades de forma didática, em linguagem acessível ao público pretendido. Nesse tipo de abordagem, a presença dos conceitos semióticos é mais sutil, porque são explicados no enunciado, diferentemente do que veremos a seguir.

De forma mais explícita, identificamos a modalidade “*tradução*” de alguns conceitos nas pesquisas de Sousa (2020) e Holanda (2021). Um primeiro exemplo está nesta questão: “Qual o posicionamento do enunciador (autor) em relação ao que é noticiado? Analise a partir das escolhas lexicais, tempo verbais (*sic*) etc.” (Sousa, 2020, p. 15 do anexo). Observa-se que, para o conceito de “enunciador”, usa-se entre

parênteses “autor”, indicando um possível sinônimo que esteja mais próximo do campo semântico de conhecimento do leitor, mas sem explicação. Em termos teóricos, sabemos que o enunciador é a imagem do autor no enunciado e é usado justamente para distinguir essa imagem do autor de “carne e osso”. Outro exemplo, pode ser visto na Figura 2:

Figura 2 – Exemplo de “tradução” em uma dissertação.

DESAFIO 01 **2PT**

➤ Neste primeiro *DESAFIO* da segunda *PATENTE*, você deve identificar o(s) nome(s) de **QUEM** está nas imagens abaixo, retiradas da HQ *O Guarani*, de Ivan Jaf, indicando **O QUE DESEJAM** alcançar. É importante atentar que o Sujeito pode ser individual ou coletivo (um grupo) com um mesmo fim.

FRAGMENTO I:

	SUJEITO 1 Nome que recebe: _____
	Seu objeto de valor (o que ele quer), considerando toda a narrativa: _____

Fonte: Holanda (2021, p. 120).

Holanda (2021) cria um jogo chamado “Ilha da significação”, com atividades que envolvem etapas baseadas na leitura da obra “O guarani” adaptada como HQ por Ivan Jaf. O jogo foi criado com base no funcionamento de linguagem de um jogo pelo qual os alunos demonstraram interesse: *Garena Free Fire*. Vemos que no exercício proposto, o conceito semiótico de “objeto de valor” é traduzido como “o que ele quer”. Na página 131, também vemos outra tradução para o mesmo conceito: “desejos do sujeito”. Na definição semiótica do conceito, objeto é uma posição vazia em que se investem valores (positivos ou negativos) com os quais o sujeito pode estar em relação de conjunção ou disjunção (Greimas; Courtés, 2008). Na transposição observada nessa proposta didática, o conceito parece ser reduzido a seu valor positivo, ou seja, o que o sujeito quer. O autor usa outros termos que ele remete à semiótica, como: sujeito, discurso enunciado, narrador, ator, tempo, espaço, linguagem verbal e linguagem não verbal, expressão visual e tema. Ele apresenta os conceitos de modo mais teórico no

material do professor, chamado “Drop⁵: suporte ao professor”. Nesse material, ele alerta: “este material não consiste em um curso básico de Semiótica Discursiva de linha francesa” (Holanda, 2021, p. 153). Segundo o autor: “O intuito [...] é que o professor de Língua Portuguesa da Educação Básica tenha, perante outras iniciativas pedagógicas já existentes, mais um suporte pedagógico para trabalhar a leitura e a compreensão textuais com seus alunos” (Holanda, 2021, p. 149).

Em um crescente aparecimento da metalinguagem semiótica, três outros trabalhos de dissertação são exemplos da modalidade *aplicação fiel dos conceitos semióticos*. Sousa (2016) se propõe a elaborar uma proposta com transposição didática da semiótica para o contexto da educação básica:

Temos a compreensão de que a Semiótica Greimasiana, no âmbito da discussão estritamente acadêmica, agrupa uma terminologia que não é do conhecimento da maioria de professores e alunos da Educação Básica. Por isso mesmo constitui nosso desafio construir uma proposição de transposição didática. O presente trabalho enfrenta essa tarefa na tentativa de propor uma adequação para essa teoria a ponto de ser inteligível, mormente para o professor e o aluno (Sousa, 2016, p. 45).

Se por um lado identificamos uma forte presença de esquemas e movimentos de explicar os conceitos de uma forma mais didática, por outro, vemos a teoria fortemente presente na dissertação de Sousa (2016), conforme Figuras 3 e 4.

Nas Figuras 3 e 4, notamos que de fato a semiótica é apresentada como conteúdo a ser ensinado na educação básica. Nesse sentido, conceitos como “destinador” ou “adjuvante”, por exemplo, são apresentados, explicados e aplicados na análise de um texto, usando abreviações, como “Dor” para o primeiro e “Adj” para o segundo. Caberia indagar se os alunos assimilaram bem esses conceitos teóricos e se são efetivos

⁵ Termo usado no jogo *Garena Free Fire* para designar as ajudas aos jogadores e apropriado pelo pesquisador para indicar o material do professor.

no desenvolvimento da leitura e escrita, porém, como a proposta não foi aplicada durante a pesquisa, não temos essa avaliação.

Figura 3 – Explicação de conceitos do nível narrativo da semiótica.

Atenção, professor(a)!

Após a segmentação, seus alunos já estão prontos para identificar os programas e os percursos narrativos de cada sujeito extraído do conto, ou seja, já estão preparados para compreender a sintaxe do discurso.

Programa narrativo é o universo de cada sujeito, com seu destinatador, objeto de valor, adjuvante e oponente.

Percurso narrativo é o caminho, a trajetória realizada por um sujeito em busca do objeto de valor desejado.

Destinatador é o agente que incita o sujeito a adquirir o objeto desejado.

Sujeito é o atuante, a entidade da narrativa que deseja o objeto.

Oponente é o agente que atua para que o sujeito não adquira o objeto de valor.

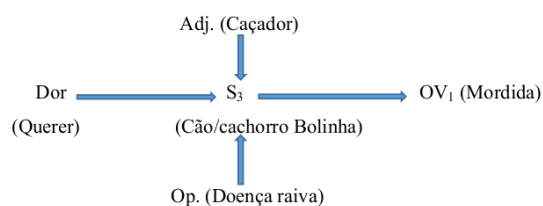
Adjuvante é o agente que atua, física ou psicologicamente, para que o sujeito adquira o objeto de valor.

Objeto de valor é o desejo que se define a partir das aspirações do sujeito.

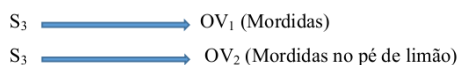
Fonte: Sousa (2016, p. 49).

Figura 4 – Esquema das relações entre actantes do nível narrativo da semiótica.

Podemos representar este programa da seguinte forma:



Para conseguir seu objeto de valor, o S₃ morde o pé de limão. Vejamos o percurso desse sujeito:



O S₃, de conjunto com seu objeto de valor em seu estado inicial, passa a disjunto em seu estado final, uma vez que morre.

Fonte: Sousa (2016, p. 50).

Um exemplo de aplicação com conceitos semióticos aparece também no trabalho de Pereira (2017). Embora o autor tenha também se posicionado contra o emprego direto da semiótica em sala de aula (citação já indicada neste artigo), observamos que isso se deu em alguma medida pelos conceitos de “tema” e “figura”, como pode ser visto nas Figuras 5 e 6:

Figura 5 – Charge usada na atividade sobre temas e figuras.



Disponível em: <http://sobraldeprima.blogspot.com.br/2013/09/funda-um-partido-tao-lucrativo-quanto.html>. Acesso em 04 mar 2016

Fonte: Pereira (2017, p. 95).

Figura 6 – Atividade sobre temas e figuras.

Discente 01

01- Qual o tema ou temas da charge?

Fé e negócios, corrupção

02- Identifique as figuras que emanam das charges.

Figuração de mar de dinheiro e corrupção com o símbolo de dólar por paraíso celestial.

Fonte: Pereira (2017, p. 98).

Para chegar a esse exercício, Pereira (2017) relata o seguinte procedimento em sala de aula:

Os alunos serão indagados se sabem ou já ouviram falar de Tema e figuras. **Conhecem a palavra figurativização? O que é tema? O que é figura? O que é discurso?** As respostas serão pontuadas no quadro para em seguida serem retomadas.

Partindo da ótica da semiótica, uma breve reflexão sobre tema e figura será apresentada aos alunos fazendo com que eles percebam as relações que são estabelecidas entre tema e figuras e como essas relações se processam para gerar sentido entre as partes do texto charge. Prosseguindo, os alunos de forma individual, serão convidados a conceituar Tema e figuras.

De volta à charge, retoma com algumas interrogações. **Qual o tema ou temas da charge? Que ideologias estão presentes no texto? Há alguma ideia de preconceito no texto? Qual discurso manifesta o texto? A quem interessa o discurso presente no texto?** (Pereira, 2017, p. 144, grifos do autor).

O estudo de temas e figuras do nível discursivo, ainda que seja a etapa mais superficial e mais concreta do percurso gerativo de sentido, é ainda assim uma abstração do texto e, portanto, pode envolver certa dificuldade para um estudo inicial como foi feito na educação básica por Pereira (2017). Isso explica o seguinte comentário do autor: “Nesta etapa, notamos grande dificuldade dos alunos para responder às questões, o que demandou em algumas situações a leitura e compreensão das perguntas em conjunto.” (Pereira, 2017, p. 98). Embora o estudante tenha dado boas respostas na atividade, como vemos na Figura 6, essa dificuldade pode também se explicar pelo tipo de questão que acompanha a charge, o qual não recupera os sentidos do texto e nem os significados dos termos usados (tema e figura) na própria atividade.

Santos (2018), por sua vez, propõe um material para o professor para uso com alunos das séries que compõem a segunda etapa do Ensino Fundamental. Ela exemplifica a teoria com a análise semiótica de um conto maravilhoso “O Veado de Plumas”. A “[...] proposta de leitura [é] constituída de três níveis que se relacionam diretamente aos três níveis do percurso gerativo da significação elaborado pelo linguista Algirdas Julies Greimas (1917-1992)” (Santos, 2018, p. 69). A pesquisadora incentiva, então, que o professor trabalhe semiótica na sala de aula:

Depois de conduzir o aluno a perceber o sujeito e o seu objeto de valor, deve-se direcioná-lo a identificar os demais atuantes que estão presentes no universo desse sujeito. Por exemplo, todo sujeito é destinado por alguém ou por algo a almejar esse objeto. Àquele ou àquilo que destina o sujeito, chamaremos de **Destinador**. Durante esse trajeto, o sujeito pode receber a ajuda de um **Adjuvante** (aquele ou aquilo que o auxilia nessa busca) e/ou pode ser atrapalhado por um **Oponente** (aquele ou aquilo que age contra a vontade do sujeito). A presença desses elementos é o que compõe o chamado PROGRAMA NARRATIVO de cada sujeito (Santos, 2018, p. 73, grifos do autor).

A pesquisadora orienta o professor sobre os tópicos teóricos, mas, por vezes, o foco na análise do conto perde de vista o que deve e como deve ser tratado com os alunos. Outro procedimento identificado nesse trabalho é aproximação dos conceitos

aos conhecimentos dos estudantes. Percebemos, na citação a seguir, que a pesquisadora parte do conceito teórico de “valor” para a semiótica, e de sua aplicação na análise no texto estudado, para relacioná-lo à percepção dos alunos e sugerir outras abordagens sociais pertinentes à realidade dos jovens:

Sugere-se então que o professor abra espaço para uma discussão a respeito dos valores encontrados em *O Veado de Plumás* a fim de perceber se eles são considerados como positivos ou negativos pelos alunos. O surgimento de opiniões diversas deve ser tratado com respeito por parte de todos. O professor pode ainda aproveitar a oportunidade para discutir a respeito de temas como o *respeito às diferenças, a honestidade com as coisas públicas e alheias, e o respeito aos mais velhos*, valores que atualmente têm gerado polêmica entre o público jovem (Santos, 2018, p. 107, grifos do autor).

Embora estejam presentes nessa proposta prática aos alunos alguns conceitos teóricos da semiótica, na seção de orientação ao professor, a pesquisadora dá a entender que a metalinguagem seja reservada apenas a esse profissional:

Os termos de caráter técnico que podem trazer alguma dúvida para a aplicação da proposta também serão esclarecidos nessa área. Essa parte da proposta interessa principalmente ao professor, pois elucida a respeito das atividades que serão sugeridas para a concretização do trabalho com o aluno (Santos, 2018, p. 69).

Sobre esses quatro tipos de modalidades de presença da semiótica na proposta didática – apagamento de conceitos; diluição dos conceitos em abordagens interpretativas (de forma mais implícita); “tradução” dos conceitos e aplicação fiel dos conceitos semióticos (de forma mais explícita) –, observamos que eles não são posições estanques, mas podem se dar em gradações e por coocorrências nos trabalhos. Na dissertação de Sousa (2020), notamos mais de uma modalidade, porque ora os conceitos da semiótica são mais diluídos, ora mais explícitos. Essas abordagens apontam para uma discussão muito presente nos estudos do campo que é comumente

conhecido como Semiótica didática, mas ainda sem respostas fechadas: quais são as modalidades de presença da semiótica na educação? Existe uma tendência entre elas?

5 Discussão e considerações finais

Apresentamos neste artigo uma análise qualitativa de seis dissertações considerando, principalmente, as seguintes categorias inter-relacionadas nos trabalhos: referências; objetivos; contribuições da semiótica; percurso metodológico e semiótica na proposta didática. Destaque foi dado à última categoria, que nos permitiu chegar à questão inicial de nossa investigação que era sobre os caminhos que os pesquisadores construíram para orientar as práticas didáticas pelo viés da semiótica discursiva.

As seis dissertações apresentadas são pesquisas legítimas e trazem importantes contribuições para a área de estudos semióticos e para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, de forma coerente com valores e objetivos de aprendizagem para a educação básica brasileira. Nesse sentido, o PROFLETRAS é um programa que abre portas e incentiva a formação continuada de professores, o que tem impacto positivo para a profissão de professor da educação básica no Brasil e para a formação dos educandos. Ao mobilizar, principalmente categorias do nível discursivo, os pesquisadores trouxeram diferentes formas de análise dos textos pela semiótica para levar os estudantes a aperfeiçoar sua interpretação dos textos. Ainda assim, foram observados alguns equívocos conceituais que mostram que a teoria ainda está sendo aprendida.

As referências teóricas mesclaram textos de semiótica a outras perspectivas, como do(s) (multi)letramento(s), das estratégias de leitura, dos gêneros textuais-discursivos e da produção de textos, sendo esta última menos comum em abordagens da semiótica didática. A diversidade se justifica pelos estudos na área de Letras e, portanto, fazem parte do repertório dos pesquisadores, que se aperfeiçoam nas disciplinas do mestrado. As referências da semiótica se abrem a novos

desdobramentos mais recentes da teoria, mas nas propostas didáticas apenas os conceitos da semiótica tida como *standard* (greimasiana) foram encontrados.

O objetivo recorrente de propor metodologia de leitura a partir da análise semiótica de textos literários e midiáticos foi alcançado com percursos metodológicos que têm como ponto em comum o estudo e a apresentação da teoria semiótica discursiva, a análise prévia de textos usando essa base teórica e sugestões de sequências de atividades em sua grande maioria por perguntas interpretativas dos textos, analisados também em sua constituição em gêneros discursivos.

Retomando a pergunta de Fiorin (2004, p. 116): “Alguém poderia perguntar se é mesmo necessário ensinar rudimentos de teorias do discurso e do texto, para que o aluno melhore seu desempenho na compreensão e produção de textos”, os pesquisadores mostram diferentes caminhos: aplicação fiel dos conceitos semióticos; “tradução” dos conceitos; diluição dos conceitos em abordagens interpretativas e apagamento de conceitos. Essa tipologia de modalidades de transposição da semiótica em práticas didáticas pode ser testada em outras intervenções pedagógicas e discutida no campo da semiótica didática, podendo ser atualizada ou complementada.

Tendo em vista que a semiótica discursiva nem sempre compõe os currículos de graduação, muitos pesquisadores têm contato com a teoria na pós-graduação. É o que explica Pereira (2017) na introdução da dissertação analisada, em que relata ter conhecido a semiótica durante sua formação no PROFLETRAS. Assim, sabemos que não é fácil em dois anos apreender a teoria e propor uma transposição didática adequada ao perfil dos estudantes da educação básica. Cabe lembrar que tal teoria foi criada inicialmente por e para pesquisadores do texto e do discurso. Esse desafio de delinear práticas para a semiótica aplicada, que é diferente da semiótica pura, como ressaltou Greimas (1984), está em curso e certamente os trabalhos analisados deram sua contribuição. O Brasil é conhecido internacionalmente por pesquisas de aplicação

da semiótica na educação⁶. Nesse sentido, é importante reconhecer essa contribuição e pensar caminhos para sua continuidade.

Assim, conclui-se que os pesquisadores buscaram aliar a competencialização⁷ e a didatização por meio de propostas didáticas, em benefício do ensino de língua portuguesa. Como destacamos neste artigo, Fontanille (Silva et al., 2021) problematiza o ensino da semiótica na educação básica, que dificilmente é sustentável a longo prazo diante dos currículos e avaliações (que cobram outras terminologias). Nesse sentido, ele afirma que “por exemplo, um aluno não precisa fazer uma análise semiótica de um problema matemático, mas ele precisa construir para si uma imagem precisa do cenário e dos papéis sobre os quais o problema se funda para então resolvê-lo”. Ou seja, a semiótica poderia ajudar a formar leitores mais competentes para interpretar os textos, seja de qual área for. Por isso, defendemos que a presença da semiótica na formação de professores é importante para que os profissionais se tornem bons leitores eles mesmos e conhecedores de teorias da linguagem. A partir dessa formação, eles podem ser mediadores nos processos de leitura dos seus alunos, sem necessariamente usar a teoria em sala de aula. Conforme Pereira (2019, p. 97, grifos do autor), “a ideia central, na educação básica, talvez seja ensinar *pela* semiótica e não *a* semiótica, ou seja, estudá-la não como teoria, mas usar seu potencial operacional para formar melhores leitores, que entendam a estrutura de um texto e desvelem seus sentidos”.

Tendo em vista que as dissertações do PROFLETRAS almejam também ser material de consulta para professores, caberá, assim, a eles adaptarem essas propostas didáticas a sua escola e a seus estudantes, de maneira a buscar melhores resultados no ensino-aprendizagem.

⁶ Ver comentário sobre isso na entrevista de Fontanille (Silva et al., 2021).

⁷ Segundo Greimas (1984, p. 124), em entrevista a Fontanille, a competencialização diz respeito ao aumento desejado e programado de competências a serem viabilizadas, junto ao estudante, por meio do discurso didático. A competência em semiótica narrativa é pensada como pressuposta à performance do sujeito envolvido em determinada sequência de programas narrativos.

Por fim, para nós, fica a mensagem da estudante Fernanda (estudante do 7º ano do EF), sobre seus aprendizados a partir do estudo da charge na dissertação de Sousa (2020), mostrando que a aplicação da semiótica em sala de aula resultou em um processo de reflexão e leitura mais crítico do texto lido:

Fernanda: bom, o que eu aprendi nas atividades foi como a interpretar uma charge. Que a gente tem de olhar desde a expressão ao que está inscrito. Que a gente não deve, tipo só ler o texto e já falar o que que é. Não. Devemos olhar as características, desenhos, cor, tom e tudo (Sousa, 2020, p. 101).

Referências

- BARROS, D. L. P. de. Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2: p. 1-14, 2019. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165195>
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.
- COSTA, M. da L. S. **O artigo de opinião no ensino fundamental**: articulações didáticas entre leitura e escrita em atividades orientadas pelos estudos da argumentação e da semiótica. 2021. 157p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2021.
- FIORIN, J. L. Linguística e pedagogia da leitura. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 107-117, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12547>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- FIORIN, J. L. A noção de texto na semiótica. **Organon**, v. 9, n. 23, p. 165-176, 2012. DOI <https://doi.org/10.22456/2238-8915.29370>
- FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. **Tensão e significação**. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- GREIMAS, A. J. Pour une sémiotique didactique. *In*: HAMMAD, M. (dir.). **Le Bulletin. Sémiotique Didactique**, n. 7, 1979. p. 3-8.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. Entretien. *In: Langue française*, v. 61, n. 1, p. 121-128, 1984. Sémiotique et enseignement du français. DOI <https://doi.org/10.3406/lfr.1984.5186>

HAMMAD, M. (org.). Sémiotique didactique. **Actes Sémiotiques. Bulletin**. vol. II, n. 7, jan., 1979.

HOLANDA, F. J. **Do texto ao texto: a leitura de HQs adaptadas de obras literárias clássicas sob a perspectiva da semiótica discursiva**. 2021. 214p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, 2021.

LIMA, E. S. de. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. 114-132, 2019. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165206>

MIRANDA, J. DOS R.; SILVA, R. DE P. Ser pesquisador da própria prática pedagógica: reflexões sobre a formação docente, a partir da produção científica no PROFLETRAS. **Imagens da Educação**, v. 11, n. 2, p. 233-255, 2021. DOI <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i2.54521>

PEREIRA, J. A. **Tinha uma charge no meio do caminho - Leitura de charges no contexto escolar sob a perspectiva da Semiótica discursiva**. 2017. 213p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2017.

PEREIRA, D. R. M. Semiótica discursiva na educação: caminhos possíveis. **Estudos Semióticos**, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 2, p. 82-98, 2019. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160582>

PEREIRA, D. R. M. Comment lire une image ? Apports de la sémiotique à l'analyse des textes visuels dans l'enseignement supérieur. **Signata – Annales des sémiotiques**, v. 16, 2025. DOI <https://doi.org/10.4000/14rhe>

PORTELA, J. C. Semiótica didática: percurso histórico-conceitual de uma prática de análise. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. 74-81, 2019. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165203>

PROFLETRAS. **Apresentação**, 2026. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao>. Acesso em: 02 mai. 2026.

PROFLETRAS. **Resolução 002/2020**, 2020. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documento/resolucao-no-002-2020-de-02-de-junho-de-2020-acresce-a-resolucao-03-2018-do-profletras-os-nomes-e-as-ementas-das-disciplinas-obrigatorias-e-optativas-alteradas-na-estrutura-curricular-do-mestrado/>. Acesso em: 02 mai. 2026.

PROFLETRAS. **Resolução 003/2021**, 2021. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documento/resolucao-no-003-2021-de-31-de-marco-de-2021-define-as-normas-sobre-a-elaboracao-do-trabalho-de-conclusao-do-curso-para-a-setima-turma-do-mestrado-profissional-em-lettras-profletras/>. Acesso em: 02 mai. 2026.

PROFLETRAS. **Resolução 001/2014**, 2014. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documento/resolucao-001-2014-cg-diretrizes-para-a-pesquisa-do-trabalho-final-no-mestrado-profissional-em-lettras-profletras/>. Acesso em: 02 mai. 2026.

SANTOS, D. M. V. dos. **A semiótica e o conto maravilhoso**: uma proposta de leitura aplicável ao ensino fundamental II. 2018. 125p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, 2018.

SILVA, F. V. M. da. Semiótica e ensino: possibilidades para o trabalho com leitura no Ensino Fundamental. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. 201-217. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160584>

SILVA, L. H. O. da; REIS, N. V. dos; CASTRO, G. H. R.; SCHWARTZMANN, M. N. Semiótica discursiva e ensino: educação como desafio político e social entrevista com Jacques Fontanille. **Acta Semiótica et Lingvistica**, v. 26, n. 2, p. 144–159, 2021. DOI <https://doi.org/10.22478/ufpb.2446-7006.45v26n2.60299>

SILVA, J. F.; ALVES, P.; FERRETO, W. F.; CÓRDULA, M. S. M. 2018. Mestres! e agora? a contribuição do PROFLETRAS para a prática docente no cotidiano da escola. **Revista InterteXto**, Dossiê do Profletras, v. 01, p. 23–39. DOI <https://doi.org/10.18554/ri.v1i0.2935>

SOUSA, E. A. de. **Desafios para a formação de leitores na educação básica**: leitura de gêneros sincréticos da imprensa. 2020. 143p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2020.

SOUSA, N. G. de. **A semiótica e o conto popular**: uma proposta de análise aplicável ao 9º ano do ensino fundamental. 2016. 128p. Dissertação (Mestrado Profissional em

Letras - PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985. 136p.