



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS**

**UMA PROPOSTA DE ANÁLISE SEMIÓTICA DO CONTO “UM PALÁCIO, NOITE  
ADENTRO” E ENSINO DE LEITURA**

Sara Raquel Araujo da Silva

Rio de Janeiro  
2022

SARA RAQUEL ARAUJO DA SILVA

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE SEMIÓTICA DO CONTO “UM PALÁCIO, NOITE  
ADENTRO” E ENSINO DE LEITURA

Monografia submetida à Faculdade de Letras  
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial para obtenção do título  
de Licenciado em Letras na habilitação  
Português / Francês.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Souza Gomes

RIO DE JANEIRO  
2022

## CIP - Catalogação na Publicação

S586p Silva, Sara Raquel Araujo da  
Uma proposta de análise semiótica do conto "um palácio, noite adentro" e ensino de leitura / Sara Raquel Araujo da Silva. -- Rio de Janeiro, 2022.  
43 f.

Orientadora: Regina Souza Gomes.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade  
de Letras, Licenciado em Letras: Português -  
Francês, 2022.

1. Semiótica Discursiva. 2. Nível Narrativo. 3.  
Ensino. 4. Leitura. I. Gomes, Regina Souza, orient.  
II. Título.

Sara Raquel Araujo da Silva  
DRE: 117036364

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE SEMIÓTICA DO CONTO “UM PALÁCIO, NOITE  
ADENTRO” E ENSINO DE LEITURA

Monografia submetida à Faculdade de Letras  
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial para obtenção do título  
de Licenciado em Letras na habilitação  
Português / Francês.

Data de avaliação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/ \_\_\_\_

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_  
Nota: \_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Regina Souza Gomes

\_\_\_\_\_  
Nota: \_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Marilza Pereira da Silva Roco

MÉDIA: \_\_\_\_\_

Assinaturas dos avaliadores: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha profunda gratidão. A alegria do Autor da vida é minha força, por isso o buscarei e o louvarei enquanto eu viver. Rendo graças ao Senhor, porque Ele é bom e sua misericórdia dura para sempre. Em todos os momentos, de aflição ou alegria, sua presença é presente e me motiva a prosseguir.

Aos meus pais, André e Débora, agradeço de todo coração. Quanto cuidado, quanto carinho, quanto zelo comigo e com meu irmão. Eles nos proporcionam sempre o melhor, e nos direcionam no Caminho que é Jesus Cristo desde a tenra idade, o que contribuiu para que eu estivesse onde estou. Nesse mar universitário, minha família é o porto seguro. Entre desabafos, choros e risos, suas palavras de consolo e incentivo me fortaleceram nesse intenso percurso. Agradeço semelhantemente ao meu irmão, João, tão amoroso, um presente em nossas vidas, sempre preocupado em me ver bem. Minha amada família é o oásis de toda a vida, refúgio do amor de Deus, junto a eles, a vida é mais leve.

Aos meus familiares e amigos, agradeço muitíssimo. O apoio, as orações, as conversas e as mensagens mantinham-me animada e feliz. Agradeço especialmente a minha avó, Alvina, que pouco antes de eu entrar na faculdade faleceu, entretanto, contribuiu durante toda a vida como pôde para que a faculdade fosse uma possibilidade. Mulher a frente do seu tempo, firme, serva do Senhor, ela sempre soube que um dia eu estaria vivendo tudo isso.

A professora Regina Souza Gomes, agradeço imensamente. Seu acolhimento no grupo de pesquisa logo no segundo semestre fez toda a diferença na minha trajetória universitária. Com muita precisão e cuidado, orientou-me pacientemente desde os estudos iniciais na semiótica discursiva. Ver seu brilho nos olhos ao dar aula e ao longo das reuniões e orientações é especial. Suas palavras são molas propulsoras que me ajudaram a chegar até aqui.

A professora Marilza Pereira da Silva Roco, agradeço demais. Conhecê-la no Núcleo de Pesquisa em Semiótica (NUPES-UFRJ) foi um prazer. Para mim, foi uma felicidade saber que ela aceitou ler criticamente este trabalho.

A você, que se debruça sobre este texto, o meu muito obrigada. Boa leitura!

## **Aula de leitura**

A leitura é muito mais  
do que decifrar palavras.  
Quem quiser parar pra ver  
pode até se surpreender:  
vai ler nas folhas do chão,  
se é outono ou se é verão;  
nas ondas soltas do mar,  
se é hora de navegar;  
e no jeito da pessoa,  
se trabalha ou se é à toa;  
na cara do lutador,  
quando está sentindo dor;  
vai ler na casa de alguém  
o gosto que o dono tem;  
e no pelo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;  
e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça;  
e no tom que sopra o vento,  
se corre o barco ou vai lento;  
também na cor da fruta,  
e no cheiro da comida,  
e no ronco do motor,  
e nos dentes do cavalo,  
e na pele da pessoa,  
e no brilho do sorriso,  
vai ler nas nuvens do céu,  
vai ler na palma da mão,  
vai ler até nas estrelas  
e no som do coração.  
Uma arte que dá medo  
é a de ler um olhar,  
pois os olhos têm segredos  
difíceis de decifrar.

Ricardo Azevedo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1. Nível narrativo .....</b>	<b>12</b>
<b>3. UM OLHAR SEMIÓTICO SOBRE LEITURA E LITERATURA .....</b>	<b>19</b>
<b>4. SEMIÓTICA E ENSINO .....</b>	<b>24</b>
<b>5. UM CONTO, ANÁLISE ADENTRO .....</b>	<b>27</b>
<b>5.1. Marina Colasanti .....</b>	<b>27</b>
<b>5.2. Análise do conto “Um palácio, noite adentro” .....</b>	<b>29</b>
<b>5.2.1. Considerações sobre a transposição didática .....</b>	<b>33</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>37</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>40</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A leitura é uma ação constante no cotidiano de todo ser humano. Entre telas e papéis, no mundo virtual e no presencial, pode-se ler tudo. Mesmo antes da alfabetização, a leitura já ocorre e se torna uma necessidade do agir do homem enquanto ser social, como quando se serve desta ação para distinguir expressões faciais e corporais, tanto os que indicam sinais de contentamento, quanto de lamento, ou quando vê-se diante da tarefa de interpretar um texto para desenvolver seus estudos na escola. Sendo assim, o ato de ler é fundamental para toda a sociedade.

O ato de ler, segundo Paulo Freire (1989, p. 9), “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Freire salienta ainda que antes da leitura da palavra, há a leitura do mundo, e então a linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Pode-se inferir, portanto, que a leitura vai além de decifrar códigos e símbolos, mas tem como consequência, a ampliação da compreensão do mundo e oferece uma maior capacidade de observar os sentidos existentes e relacioná-los entre si.

Devido a sua relevância no desenvolvimento humano, o exercício da leitura também está presente em sala de aula. Entretanto, por vezes, acaba por ter um fim em si mesma, sendo trabalhada sobretudo com foco no texto escrito, e de modo a restringir o olhar do aluno a atividades compostas de “uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 2002, p. 20) ou mesmo serve apenas como prática para “aferimento da capacidade de leitura, que a aula se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta” (Idem, p. 21).

Esse cenário desafiador é o resultado de um somatório de fatores, como por exemplo,

“o lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, a pobreza no seu ambiente de letramento, ou ainda, à própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler” (Idem, p. 15).

Esses aspectos contribuem para que não haja uma real mobilização para a leitura em sala de aula, e para o entendimento de que ler o que está escrito e interpretar o que se lê se restringe a perguntas extratextuais e respostas em que basta copiar trechos do texto ou mesmo basta escrever sobre o que se pensa acerca do que se leu.



É por essa razão, que é imprescindível não apenas o desejo pela leitura, se houver, mas também uma prática pedagógica amparada por estudos e pesquisas que se debruçam sobre esse assunto e propõem uma leitura analítica e processual. E então, para além do êxtase estético, no caso do texto literário, torna-se possível observar os sentidos existentes no próprio texto, e relacioná-los a outros textos, o que leva o aluno a uma prática de verificação dos elementos recorrentes que contribuem para a percepção de uma lógica de como esses sentidos se constroem. Ecoam, então, as palavras de Teixeira, Faria e Sousa (2014, p. 317), “não há bom ensino sem boa teoria, não há possibilidade de fazer avançar o conhecimento oferecido pela escola se não se faz avançar [conhecer] também a teoria que fornece a base de atuação prática dos docentes”.

Uma das teorias que oferecem uma metodologia de interpretação de textos e que será trabalhada nesta monografia, é a semiótica discursiva. Esta se mostra fortemente produtiva na apreensão lógica dos sentidos dos textos, como ratificam os muitos artigos e outros trabalhos acadêmicos que conjugam a teoria e sua aplicabilidade nos mais diversos gêneros textuais, seja em pinturas, memes, HQs, jornais, crônicas, contos, poemas, entre outros. Além disso, são desenvolvidos, cada vez mais, trabalhos que propõem o desenvolvimento dessa teoria em sala de aula, mesmo na educação básica. Discute-se ainda o como isso seria possível, seja apresentando rudimentos da teoria aos estudantes ou que esta sirva de suporte para o professor e este a aplique em sala mesmo sem se servir da metalinguagem. Mas, enfim, todos concordam quanto a sua produtividade ao longo das aulas.

A teoria semiótica francesa propõe uma metodologia de análise de textos com base na imanência textual, isto é, a apreensão dos sentidos do texto e a compreensão de como esses sentidos são construídos pode se dar a partir da análise do próprio texto, sem que se precise recorrer a elementos externos e instáveis, como as intenções do autor ou a subjetividade do leitor. Isto porque já se entende que o contexto histórico, social e cultural já estão, em alguma medida, inscritos no texto.

O caminho de análise apresentado pela semiótica chama-se percurso gerativo de sentido, nele encontram-se três níveis de complexidade gradual, isto é, vão do mais simples e abstrato a um nível mais complexo e concreto, mais próximo à manifestação textual, quais sejam: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo. Neste trabalho, o nível narrativo será abordado mais detalhadamente, pois salienta a relação transitiva entre os sujeitos e objetos da narrativa e evidencia como ocorre a sequência de ações, desde a motivação até a sanção. No mais, constitui-se como o supedâneo para a proposta de análise do conto “Um palácio, noite adentro”, de Marina Colasanti.

Em um contexto de sala de aula, textos literários também são importantes objetos de leitura, no entanto, começar por textos que apresentam temas e recursos ainda muito distantes do universo do aluno, pode desfavorecer um olhar mais desejoso pela leitura. Interessante seria talvez percorrer uma trajetória mais gradual, passeando por outras épocas literárias longínquas no que tange à linguagem e ao tempo, após uma viagem por textos mais contemporâneos. O conto “Um palácio, noite adentro”, além de ser contemporâneo, é bem figurativo, isto é, apresenta “termos que remetem a algo existente no mundo natural” (FIORIN, 2018, p. 91) e constitui-se de um enredo lúdico, o que pode tornar a compreensão mais acessível, ainda mais em um primeiro contato com a teoria semiótica. Assim, é possível o desenvolvimento da análise já no ensino fundamental II, por exemplo. Objetiva-se, portanto, com a exposição teórica em conjunto com um exemplar de análise e propostas de perguntas que a encaminham, evidenciar a pertinência e aplicabilidade da teoria semiótica em sala de aula, a partir de possíveis adaptações em sua metalinguagem, com enfoque especial nas modalidades e condições para a ação e a competencialização do sujeito de fazer.

Ao longo desta monografia, será apresentada, inicialmente, a fundamentação teórica sobre a qual o trabalho foi desenvolvido, explicitar-se-á portanto, as etapas do percurso gerativo de sentido, com uma subseção dedicada ao nível narrativo. Em seguida, será abordada uma perspectiva sobre a leitura, a literatura e o ensino, sob o horizonte teórico da semiótica, de modo a sustentar e ratificar o que será desenvolvido após algumas considerações acerca da autora do conto, uma proposta de análise baseada no nível narrativo, e de atividades de leitura do conto a partir de perguntas.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento da análise do conto em questão, “Um palácio, noite adentro”, de Marina Colasanti, tomamos como supedâneo os pressupostos teórico-metodológicos da teoria semiótica de linha francesa, iniciada por Algirdas Julien Greimas e que, em suma, apresenta uma metodologia de análise de textos com base na imanência textual.

Os estudos basilares da semiótica greimasiana ganharam destaque por volta dos anos 70, período em que o nível narrativo - do qual trataremos mais adiante - passou por grandes avanços (MATTE; LARA, 2009, p. 3). As pesquisas relativas a esta teoria do discurso espraíam-se por diversas áreas, musical, literária, visual, entre outras, ainda assim, seu objeto de estudo permanece o mesmo: o texto. A semiótica o compreende em seu sentido mais amplo, o texto é “um todo organizado de sentido [...], é um conjunto formado de partes solidárias, ou seja, que o sentido de uma depende das outras” (FIORIN; SAVIOLI, 2011, p. 28).

A teoria em foco “dá ênfase ao conceito de texto como objeto de significação” (FIORIN, 1995, p. 166), isto implica em dizer que se ocupa “fundamentalmente em estudar os mecanismos que engendram o texto, que o constituem como uma totalidade de sentido” (Ibidem). Nesse passo, como mencionado anteriormente, a semiótica preza por uma análise imanente, ou seja, busca evidenciar o que e como o texto diz o que diz a partir do próprio texto, e propõe um percurso gerativo de sentido, que apresenta uma sequência lógica de interpretação. Assim, segundo Barros (2005, p. 12), verifica os “procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto”.

Entende-se que o texto é composto do plano de expressão (seja visual e/ou verbal) e do plano do conteúdo. Na análise que o percurso gerativo encaminha, evidencia-se o plano do conteúdo, e só depois parte-se ao estudo das “especificidades da expressão e sua relação com o significado” (FIORIN, 1995, p. 167), etapa própria ao nível da manifestação. Cabe ressaltar que, para este trabalho, examinamos os procedimentos que se situam em um dos níveis presentes no estudo do plano do conteúdo, o nível narrativo.

O percurso supracitado divide-se em três níveis, parte-se do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, são eles: o nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo. Em uma análise sob o horizonte do nível fundamental, observa-se primeiramente as oposições mínimas de um mesmo domínio semântico, “a partir das quais se constrói o sentido do texto” (BARROS, 2005, p. 14). É possível haver, por exemplo, uma oposição entre /natureza/ vs.

/cultura/, um termo pode estar explícito e o outro pressuposto ou ambos manifestam-se no texto. Essas categorias podem ser percebidas semanticamente como eufórica (de valor positivo) ou disfórica (de valor negativo). No mais, a partir dos termos contrários surgem os termos subcontrários /não natureza/ e /não cultura/ que são contraditórios em relação aos termos de origem. A passagem de um termo a outro poderá ser observada ao longo do texto.

O patamar seguinte, isto é, o nível narrativo, ocupa-se da narratividade que se difere da narração. A narração é uma tipologia textual composta de algumas características que devem estar presentes de forma simultânea no texto, estas são: “transformação de situações concretas, figuratividade, relações de posterioridade, concomitância e anterioridade entre os episódios relatados e utilização preferencial do subsistema temporal do passado” (FIORIN; SAVIOLI, 2011, p. 326). Já a narrativa, própria a todos os textos de qualquer gênero e tipologia, caracteriza-se por apresentar um processo de transformação no qual um sujeito age e pelo qual se transforma em busca de um objeto-valor, desde um estado inicial até um estado final. Esse sujeito não é necessariamente uma pessoa, mas um papel narrativo, assim como o objeto, que representa um valor com o qual o sujeito pode estar em conjunção ou disjunção.

Esse processo está disposto em uma sequência canônica de programas narrativos composta pelas seguintes etapas: manipulação, competência, *performance* e sanção. Na manipulação, “o destinador propõe um contrato e exerce a persuasão para convencer o destinatário a aceitá-lo” (BARROS, 2005, p. 31). Para tanto, concede-lhe valores modais virtualizantes do *querer-fazer* e do *dever-fazer*, isto é, instauram o sujeito. No mais, assim o faz por estratégias persuasivas, seja por tentação, intimidação, sedução e provocação, por exemplo. Ao destinador é próprio o *fazer-persuasivo*, e ao destinatário, o *crer* e o *fazer-interpretativo*, no qual manifestará a aceitação ou não dos valores propostos.

Na etapa da competência, o destinador (um sujeito) concede ao destinatário (outro sujeito ou o mesmo) as ferramentas necessárias para que a ação seja realizada. Os valores modais atualizantes veiculados são os do *poder-fazer* e/ou *saber-fazer*, assim, qualificam o sujeito para a ação.

O sujeito passará pela *performance* se a persuasão foi bem-sucedida e as habilidades necessárias para atingir o objetivo foram adquiridas, ou seja, se houver uma junção entre o *querer* e/ou *dever* e *saber* e/ou *poder* que culmine em um *fazer*, e portanto, “uma combinação e a sobredeterminação das modalidades virtualizantes e atualizantes sobre as realizantes” (PAQUIELI, 2011, p. 17). Esta etapa é seguida pela *sanção*, em que o destinador-julgador verifica se a *performance* foi ou não realizada e avalia o sujeito que realiza ou não a ação ao atribuir-lhe uma punição ou um prêmio. Ainda nesse espectro, é relevante mencionar que essas

etapas que compõem a narrativa podem estar explícitas ou não no texto, pois entende-se que uma pressupõe a outra.

No nível discursivo, as estruturas narrativas, assumidas por um sujeito da enunciação, revestem-se de maior complexidade e concretude. Por exemplo, a conjunção com a amizade pode se manifestar neste nível de várias formas, como passar horas conversando, contar segredos, colecionar momentos compartilhados, ou como no miniconto a seguir, quando a distância pode ser encurtada:

### **Amizade**

“Existia quando a distância entre eles podia ser encurtada a qualquer momento”.

*Maria Rosa Fontebasso (2015)*

Sendo assim, os valores do nível narrativo são verificados sob a forma de temas (concretizados por lexemas de natureza abstrata) e figuras (lexemas que representam os seres do mundo). Dessa forma, retomam-se elementos do nível narrativo, mas agora observam-se as marcas da enunciação no enunciado, isto é, os processos de projeção de pessoas, espaço e tempo, além disso, os recursos argumentativos que conduzem o enunciatário (leitor pressuposto) a crer no dito e/ou confiar no enunciador (autor pressuposto).

O estudo dos textos pode percorrer todos esses níveis explicitados, bem como voltar-se para apenas um, o que acontecerá neste trabalho, visto que a análise de “Um palácio, noite adentro” será apresentada sob os procedimentos encontrados no nível narrativo. Para tal tarefa, este nível será desenvolvido mais detalhadamente no tópico seguinte.

## 2.1. Nível narrativo

No nível narrativo, as estruturas fundamentais são assumidas por um sujeito do fazer. Esse sujeito simula a ação do homem no mundo, que está em busca dos valores próprios ao objeto-valor, e que, para atingi-los, passa por diferentes etapas, da motivação para agir à superação de situações conflitantes, da efetiva realização da ação à avaliação dos resultados conquistados.

O nível em questão, assim como os demais, é composto de uma sintaxe e de uma semântica. Enquanto componente da gramática semiótica, o primeiro termo é considerado uma sintaxe conceitual, portanto, reconhece “as relações sintáticas como significantes (como pertencentes à forma do conteúdo), mesmo se são abstratas e assimiláveis às relações lógicas” (GREIMAS & COURTÉS, 2016, p. 472). A semântica, por sua vez, deve ser gerativa,

“concebida sob a forma de investimentos de conteúdos [sic] progressivos, dispostos em patamares sucessivos, que vão dos investimentos mais abstratos aos mais concretos e figurativos, de tal maneira que cada patamar possa receber uma metalinguagem explícita”. No mais, deve ser sintagmática, no sentido de dar conta da produção e da apreensão dos discursos para além das unidades lexicais, considerando os efeitos provocados pelas combinações entre os elementos do discurso. Por fim, deve ser geral, “deve-se postular a unicidade do sentido e o reconhecer que ele pode ser manifestado por diferentes semióticas” (Ibidem, pp. 433 e 434). Em suma, enquanto a sintaxe é o conjunto de mecanismos que ordena os conteúdos, a semântica ocupa-se dos conteúdos investidos nos arranjos sintáticos, assim é possível que na mesma estrutura sintática haja diferentes conteúdos semânticos investidos (FIORIN, 1995, p. 167).

Sobre a sintaxe e semântica deste nível, em particular, pode-se dizer que enquanto a sintaxe narrativa contém as operações de transformação de estados, a semântica narrativa trata dos valores inscritos nos objetos, que podem ser modais ou culturais, subjetivos ou objetivos (FIORIN, 1990, s/p). A seguir, serão desenvolvidos com mais detalhes os elementos de análise próprios a cada um desses componentes, a começar pelos conceitos que a sintaxe narrativa abrange.

Há duas formas canônicas de enunciados elementares: enunciados de estado e enunciados de fazer. Os de estado estabelecem uma relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto, já os enunciados de fazer apresentam as transformações, ou seja, a passagem de um enunciado de estado a outro (FIORIN, 2018, p. 28). Para exemplificar os conceitos desenvolvidos, será analisada a seguinte fábula:

#### **O Cão e a carne**

Um Cão levava na boca um pedaço de carne, e, ao atravessar um rio, vendo a carne refletida na água, pareceu-lhe esta maior e soltou a que levava nos dentes para apanhar a que via dentro de água. Porém, como a corrente do rio arrastou a carne verdadeira, com ela foi também o seu reflexo, e ficou o Cão sem uma e sem outro.

Inicialmente, há uma relação de conjunção entre o sujeito “Cão” e o objeto “carne”<sup>1</sup> em “Um Cão levava na boca um pedaço de carne”, mas logo em seguida, em “vendo a carne refletida na água, pareceu-lhe esta maior e soltou a que levava nos dentes” o sujeito “Cão” entra em disjunção com o objeto “carne”. O estado de conjunção anterior é transformado em estado

---

<sup>1</sup> O Cão e a carne são figuras do mundo natural. No nível discursivo, esses elementos como estão nomeados são melhor estudados na figurativização e na tematização, já no nível narrativo o sujeito pode-se desdobrar em outros papéis e o objeto-valor seria genericamente “alimento”. Entretanto, para didatizar a análise aqui proposta, optou-se por mantê-los sob esses nomes.

de disjunção, essa passagem de um a outro caracteriza um enunciado de fazer, que é a ação que o sujeito “Cão” faz de soltar na água o que era seu objeto-valor “alimento”.

Quando um enunciado de fazer rege um enunciado de estado, isto é, quando há uma mudança de estado efetuada por um sujeito (S1) qualquer, que afeta um sujeito (S2) qualquer (GREIMAS; COURTÉS, 2016, p. 389), tem-se o programa narrativo. Este pode ser representado de duas formas:

$$PN = F[S1 \rightarrow (S2 \cap Ov)]$$

$$PN = F[S1 \rightarrow (S2 \cup Ov)]$$

Em que:

F = função

$\rightarrow$  = transformação

S1 = sujeito do fazer

S2 = sujeito do estado

$\cap \cup$  = junção (conjunção ou disjunção, respectivamente)

Ov = objeto-valor

Observa-se os seguintes programas narrativos em “O Cão e a carne”:

**PN1:** o cão solta a carne na água (o sujeito do fazer é o cão; a transformação é a de ficar sem a carne; o sujeito de estado é o cão, pois ele entra em disjunção com a carne que já lhe pertencia).

$$F(\text{soltar a carne}) [S1(\text{cão}) \rightarrow (S2(\text{cão}) \cup Ov(\text{carne}))]$$

**PN2:** o cão busca a carne maior

$$F(\text{buscar nova carne}) [S1(\text{ganância}) \rightarrow (S2(\text{cão}) \cap Ov(\text{carne maior}))]$$

**PN3:** a correnteza do rio arrastou a carne verdadeira para longe do cão (o sujeito do fazer é a correnteza do rio; a transformação é não ver mais a carne; o sujeito de estado é o cão).

$$F(\text{afastar a carne}) [S1(\text{correnteza do rio}) \rightarrow (S2(\text{cão}) \cup Ov(\text{carne}))]$$

**PN4:** a correnteza do rio arrastou o reflexo da carne para longe do cão (o sujeito do fazer é a correnteza do rio; a transformação é não ver mais o reflexo da carne; o sujeito de estado é o cão).

F (afastar o reflexo) [S1 (correnteza do rio) → (S2 (cão) U Ov (reflexo da carne))]

Os programas narrativos podem ser organizados em tipos, que podem ser estabelecidos a partir de alguns critérios:

- a) a natureza da junção: conjunção ou disjunção (correspondentes à aquisição ou à privação de valores, este último se verifica nos PN3 e PN4, por exemplo);
- b) o valor investido: valores modais, “como o dever, o querer, o poder e o saber, que modalizam ou modificam a relação do sujeito com os valores e os fazeres” (BARROS, 2005, p.25) ou descritivos (objetos consumíveis ou entesouráveis, - no caso da fábula seria a “comida” - ou os prazeres e “estados de alma” (GREIMAS; COURTÉS, 2016, p. 129), por exemplo, a liberdade);
- c) a complexidade e hierarquia dos programas: os programas podem ser simples ou complexos, se constituídos por mais de um programa hierarquizado (programas de base, que contém a idéia central da narrativa e programas de uso, que abarcam transformações de estado que auxiliam ou dificultam o programa de base (MATTE; LARA, 2009, s/p);
- d) relação entre os actantes narrativos e os atores discursivos: se os dois sujeitos, do estado e do fazer, são assumidos por dois atores idênticos, como no PN1, em que os dois sujeitos, do fazer e do estado são assumidos por um mesmo ator “homem”, tem-se o programa “reflexivo”, se são assumidos por atores diferentes tem-se o programa “transitivo” (BARROS, 2001, p.32), como no PN1, em que os dois sujeitos, do fazer e do estado são assumidos por um mesmo ator “homem”.

A partir desses critérios é possível distinguir dois tipos de programas no percurso do sujeito de fazer, o programa da competência, em que é doado um saber e/ou poder realizar a ação ao sujeito-destinatário mobilizado, e o programa da performance, em que há a realização da ação propriamente dita visando a uma apropriação dos valores almejados, é quando ocorre a transformação. Ambos compõem a sequência canônica de fases em que a narrativa pode ser construída. Ressalta-se que algumas dessas fases podem estar implícitas no texto. Na fábula em questão, o cão quer, mas não sabe o que fazer para apanhar a carne maior na água, ele não podia tê-la em sua posse, pois esta era apenas um reflexo, além disso a aquisição desse objeto-valor não ocorreu, visto que era um reflexo e a correnteza o levou.

O encadeamento de programas narrativos organizam-se em percursos narrativos. O percurso do sujeito, por exemplo, é formado pelos programas da competência e da performance. É ainda nesse nível do percurso narrativo que os actantes sintáticos (sujeito de



estado, sujeito do fazer e objeto) passam a ser papéis actanciais, que são variáveis ao longo da narrativa, pois “dependem da posição que os actantes sintáticos ocupam no percurso e da natureza dos objetos-valor com que se relacionam” (BARROS, 2005, p. 29). Ainda sobre a fábula, o cão é sujeito do querer (“vendo a carne refletida na água, pareceu-lhe esta maior”), mas não sujeito do saber-fazer (“soltou a [carne] que levava nos dentes para apanhar a que via dentro de água”), nem do -poder-fazer (“a corrente do rio arrastou a carne verdadeira, com ela foi também o seu reflexo”) e sujeito não-realizado (“ficou o cão sem uma e sem outro”). Nesse percurso, considera-se a noção de actante funcional, e não mais de sujeito de estado ou do fazer, visto que há uma variedade de papéis actanciais que podem ser assumidos pelo sujeito.

Além do percurso do sujeito, há o percurso do destinador-manipulador (percurso da manipulação) e o percurso do destinador-julgador (percurso da sanção). Naquele, verifica-se como a doação dos valores ocorreu sob a perspectiva do doador/destinador. Neste, o resultado da performance do sujeito é avaliado pelo destinador-julgador.

É no percurso do destinador-manipulador que se observa como ocorreu a atribuição de competência semântica, ou seja, a determinação dos valores que o sujeito buscará, e a doação de competência modal, isto é, dos valores modais necessários (*querer-fazer, dever-fazer, saber-fazer e poder-fazer*) para a realização da ação. Na etapa da atribuição de competência semântica, para que o sujeito-destinatário aceite os valores propostos pelo destinador-manipulador, é necessário que, em um *fazer-interpretativo*, aquele creia que os valores apresentados são verdadeiros, e então é estabelecido um contrato fiduciário entre ambos. A partir dessa crença, o sujeito-destinatário está suscetível à manipulação do destinador-manipulador, ou seja, a agir a partir de uma motivação (*querer-fazer* ou *dever-fazer*), e posteriormente, já mobilizado, tenha os meios para agir (*saber-fazer* e *poder-fazer*).

A manipulação, primeira etapa da sequência canônica supracitada, pode ocorrer de diversas formas, tais como:

Tentação - “Se você passar de ano, ganha um celular novo”;

Intimidação - “Se você não passar de ano, ficará sem celular”;

Sedução - “Sei que você é capaz e inteligente para passar de ano”;

Provocação - “Duvido que você passe de ano, você só sabe mexer nesse celular”;

Ao aplicar esses conceitos à fábula “O Cão e a carne”, observa-se que o cão já tinha a carne consigo, no entanto, creu que haveria a possibilidade de obter aquilo que para ele era uma carne maior. Foi o destinador “ganância” que se apresentou como um novo valor para o cão, ou seja, o destinador-manipulador, em um *fazer-persuasivo* conseguiu que o cão aceitasse o valor proposto, e assim o cão passou a querer a carne refletida. Além disso, pode-se dizer que

o cão foi manipulado por tentação, porque para que ele ganhasse a carne refletida, que se mostrou como algo maior do que o que ele tinha, precisava primeiro soltar a carne que estava sob sua posse.

Essa compreensão parte da constatação de que “só pode executar uma ação quem possuir pré-requisitos para isso, ou seja, de que o fazer exige condições prévias. Só pode realizar uma ação o sujeito que quer e/ou deve, sabe e pode fazer. É isso que se chama competência modal do sujeito”. Tem-se, então, “a modalização do fazer que é a sobredeterminação de um predicado do fazer por outro predicado (querer/dever/saber/poder)” (FIORIN, 1999, p. 191).

No que tange ao percurso do destinador-julgador, pode-se dizer que é este que atribui ao sujeito uma sanção, a última etapa da sequência canônica. Esta “organiza-se pelo encadeamento lógico de programas narrativos de dois tipos: o de sanção cognitiva ou interpretação e o de sanção pragmática ou retribuição” (BARROS, 2005, p. 35). Na primeira, ocorre uma interpretação veridictória do resultado conquistado pelo sujeito, isto é “os estados são, dessa forma, definidos como *verdadeiros* (que parecem e são) ou *falsos* (que não parecem e não são) ou *mentirosos* (que parecem, mas não são) ou *secretos* (que não parecem, mas são), e o destinador neles acredita ou deles duvida” (Idem). E então, “cabe ao destinador-julgador comprovar se o sujeito cumpriu o compromisso assumido na manipulação” (Idem).

Na fábula, o destinador-julgador é o próprio cão que só após ficar sem o alimento (seja a carne, de fato ou o reflexo) reconhece a carne refletida como um objeto enganoso, pois tinha a aparência de carne, mas não o era. Dessa forma, houve uma interpretação equivocada. E esta leva a uma retribuição, seja uma recompensa ou uma punição referente ao programa narrativo de sanção pragmática. Na história em questão, observa-se que o cão foi manipulado pelo antissujeito, a ganância (em uma narrativa polêmica), e porque aceitou o valor proposto, recebeu a punição de perder até a carne que tinha. Se tivesse talvez aceitado os valores propostos pelo sujeito da narrativa de base, relativos à sociedade, de aceitação do que lhe cabe, da justa medida, visto que ele já tinha o alimento, e assim cumprido o acordo, sua sanção ao final poderia ser positiva.

Cabe ressaltar ainda que existe uma hierarquia entre narrativas. Nesta fábula, a narrativa de base está pressuposta, a sociedade seria o destinador, que propõe valores éticos e morais. Nessa narrativa, o cão não cumpriu o acordo, buscando mais do que tinha direito, não se contentou com o que já possuía, tendo recebido o castigo. Já a antinarrativa, que está explícita, comporta a busca pelos valores descritivos, os valores do prazer gustativo e da alimentação majorados, figurativizados pela carne maior. Inseridas nessa antinarrativa, há as narrativas de

uso, que abarcam as transformações necessárias para que se alcance ou não o objeto-valor principal, como quando o cão entra em disjunção com a carne que já possuía, e logo em seguida, em disjunção com a carne maior, por exemplo. O fato de que o cão, por aceitar a manipulação, perder o objeto-valor alimento, atribui o sentido à fábula de que se contentar com o que tem vale mais a pena do se deixar levar pela ganância.

Ademais, é mais especificamente na semântica narrativa que se encontra o estudo das paixões, o qual mesmo que não seja o foco deste trabalho, vale citar algumas considerações sobre essa questão. Sob as palavras de Barros (2001, p. 60), “As paixões, neste trabalho, devem, por conseguinte, ser entendidas como efeitos de sentido de qualificações modais que modificam o sujeito do estado”. As paixões surgem a partir das combinações das modalidades, por exemplo, de /querer-ser, crer-ser, saber poder-ser e querer-fazer (bem)/, que, a depender do texto analisado, causa o efeito passional de amor. Isto é, “a descrição das paixões se faz, quase exclusivamente, em termos de sintaxe modal, ou seja, de relações modais e de suas combinações sintagmáticas” (Idem). A tensividade (paixões mais ou menos intensas, como o receio e o pavor), aspectualização (paixões mais durativas ou mais pontuais, como a melancolia e a ira, respectivamente) e a temporalidade (paixões do passado, como a nostalgia, ou do futuro, como o medo) também ajudam a explicar as paixões.

### 3. UM OLHAR SEMIÓTICO SOBRE LEITURA E LITERATURA E ENSINO

Uma das grandes inquietações que surgem em sala de aula, por parte também dos estudantes, e sobretudo nas disciplinas de língua portuguesa, produção textual e literatura, é “como pode haver respostas certas a questões de interpretação textual, se o que entendemos do texto é pessoal, é integralmente subjetivo?”. Para uma das maiores expoentes da teoria semiótica no Brasil, a Profa. Dra. Diana Luz Pessoa de Barros, “é imprescindível para tratar do texto literário ter por detrás uma teoria de análise do discurso” (BARROS, 2004, p. 34). Cabe ressaltar ainda que a teoria em questão possibilita o estudo dos textos para além dos considerados literários. Nesse passo, “a ‘livre interpretação’ ou os ‘procedimentos de descoberta’, válidos para certos fins, não bastam” (Idem) para um estudo aprofundado e imanente do texto.

Para além da decifração de códigos linguísticos e da fruição estética, a leitura é uma atividade de reconhecimento da organização do discurso, dos mecanismos de persuasão e de narração, dos argumentos inteligíveis e sensíveis que corroboram para a apreensão do dizer-verdadeiro. Em suma, é a partir de uma leitura atenta que se alcança o que o texto diz como o texto diz o que diz, esta atividade, no entanto, “requer demora e trabalho, um ‘debruçar-se’ sobre o texto. Somente assim é possível perceber sua engenhosidade e pode-se falar, apropriadamente, em prazer da leitura” (GOMES, data, pp. 140 e 141).

A leitura funciona, segundo Maria Helena Martins (2006, p. 25), como “a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. Em uma concepção mais ampla, ainda sob as palavras da pesquisadora, essa atividade seria “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler refere-se tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano” (Ibidem, p. 30).

Nesse sentido, essencial para a compreensão e apreensão do mundo, o exercício da leitura começa mesmo antes da alfabetização. Gomes (2004, p. 112) ao retomar os escritos de Freire Paulo Freire (1984) e Maria Helena Martins (1983), aponta que “o ato de ler torna-se mesmo uma necessidade humana, que começa muito antes da nossa iniciação na descodificação do código escrito”. Entretanto, muitas vezes a leitura é vista com fim em si mesmo, as questões propostas, seja em livros didáticos, seja em manuais paradidáticos, suscitam a investigação de

aspectos gramaticais e/ou estruturais próprios ao gênero textual trabalhado, o que deixa de lado o estudo do(s) sentido(s) proposto(s) pelo próprio texto.

Nesse caso, até mesmo a resposta à pergunta “do que o texto trata?” permanece uma incógnita, e as possíveis leituras, seja sócio-política, sócio-econômica e mesmo existencial, que podem emergir do texto, continuam dispersas. Dentro da teoria semiótica, por exemplo, essas possibilidades são alcançáveis de maneira lógica, “a partir das relações e operações elementares do nível fundamental, retomadas como transformações, valores e paixões narrativas, no nível discursivo, como percursos temáticos e figurativos” (BARROS, 2001, p. 18). Ou seja, para uma leitura eficiente, há todo um percurso estabelecido pelo texto, atingível a partir da análise.

Nesse passo, cabe destacar o que traz o *Dicionário de Semiótica*,

“se, no momento da leitura normal, o fazer receptivo e interpretativo do leitor-enunciatário continua implícito, sua explicitação, sob forma de procedimentos de análise estabelecidos tendo em vista a reconstrução do sentido (informado e mediatizado pelo significante), constitui tarefa da semiótica textual (narrativa e discursiva)” (GREIMAS e COURTÉS, 2016, p. 281 e 282).

Entende-se, portanto, que uma leitura baseada na semiótica greimasiana é pertinente, pois esclarece os mecanismos pelos quais o texto foi construído, sem que se precise recorrer, por exemplo, às intenções do autor. Cabe ressaltar, acerca desta última consideração, o que Lima (2021, p. 177) retoma:

de acordo com Eco (1987, p. 12, tradução nossa), “a dinâmica abstrata pela qual a linguagem se organiza em forma de texto possui leis próprias, produzindo um sentido que independe da vontade daquele que o enuncia”. A intencionalidade discursiva é, assim, aquela que projeta no texto uma imagem discursivo-textual do enunciador, um éthos, construído como efeito de sentido; por isso mesmo indiferente a homologações diretas à pessoa do autor.

Assim como uma leitura não tem origem nas intenções do autor, Fiorin (1990, p.113) acrescenta:

uma leitura não tem origem na intenção do leitor de interpretar o texto de uma dada maneira, mas está inscrita no texto como virtualidade, como possibilidade. Um texto pode admitir várias interpretações, mas não todas. São inaceitáveis as leituras que não estiverem de acordo com os traços de significado reiterados, repetidos, recorrentes ao longo do texto.

Em semiótica, o que se considera, como já foi dito, é o estudo imanente do texto, logo parte do autor e do leitor implícitos, respectivamente, o enunciador e o enunciatário. Ao tratar sobre essa questão, Fiorin (2004, p. 111 e 112) aponta:

O funcionamento do texto implica o estabelecimento do papel exercido pelo enunciatório em sua compreensão, atualização e interpretação. Em outras palavras, o texto prevê sua participação (ECO, 1990, p. 22). O sujeito da enunciação recobre dois papéis, o do enunciador e o do enunciatório, o que significa que o texto prevê um contrato enunciativo que diz, por exemplo: este texto deve ter somente uma leitura, como ocorre com o programa deste congresso; este texto deve ter várias leituras.

Além dessa relação entre o enunciador e o enunciatório, que já é prevista mesmo antes da leitura, e fundamental para a interpretação, pode-se dizer que o texto como um todo é uma rede de relações e é nisso que estão os sentidos.

É evidente que a leitura “é uma condição primordial para nossa instauração como sujeitos e nossa inserção no contexto sócio-histórico em que vivemos” (GOMES, 2008, s/p). Justamente devido à proporção dessa importância que se precisa considerar essa ação como um processo lógico a ser desenvolvido com suporte científico, como já visto. Nesse sentido, cabe ainda destacar mais especificamente a noção de texto para a semiótica, e em seguida a de leitura.

Ainda, sob as palavras de Gomes (2008), o texto é considerado um todo de sentido constituído de um plano do conteúdo e um plano da expressão, indissociáveis um do outro, entretanto, passíveis de uma análise mais focada em um dos dois planos, isto é, pode-se privilegiar inicialmente o conteúdo, mas também reconhece-se a implicação existente entre os dois planos. Além de apresentar uma estruturação semântica imanente, estão inscritas no texto as determinações sócio-históricas que influenciaram, em alguma medida, sua construção. Portanto, “a leitura de um texto, consistirá na análise de sua organização interna, sem excluir, entretanto, as determinações sócio-históricas que incidem sobre ele [...] não se podendo falar, portanto, em exterioridade e interioridade ao concebermos o contexto e o texto” (Idem, p. 3).

Os sentidos, portanto, estão nas relações já evidenciadas pelo próprio texto. Para verificar como isso se dá, é basilar que se considere “leitura como um trabalho de abstração das estruturas textuais mais aparentes para chegar ao imanente, às estruturas organizadoras do texto, explicitando os mecanismos que o constituem, reconstruindo o seu sentido” (Idem).

Exercícios de leitura analítica de textos sob essa perspectiva teórica vêm sendo apresentados em dissertações, teses e artigos, alguns até mesmo são propostas aplicáveis em turmas da educação básica. Daniervelin Pereira (2019) cita exemplos que selecionou para o *corpus* de sua pesquisa, dentre os quais encontram-se: *O ensino da língua materna e a semiótica: possibilidades de leitura e análise linguística de uma fábula* (MERITH-CLARAS, 2012), e *A semiótica e o conto popular: uma proposta de análise aplicável ao 9º ano do ensino fundamental* (SOUSA, 2016). Em pesquisas para a escrita desta monografia, foi possível

encontrar também *Semiótica e ensino: possibilidades para o trabalho com leitura no Ensino Fundamental* (SILVA, 2019), *O trabalho com a adaptação literária na escola* (LIMA, 2021) e *O fazer semiótico do conto popular nordestino: intersubjetividade e inconsciente coletivo* (ARRAIS, 2011).

Além desses títulos, as obras basilares da teoria semiótica no Brasil trazem junto com a explicação teórica exemplos de aplicação, como é o caso de *Elementos de Análise do Discurso* (Fiorin, 2013), *Teoria do discurso: fundamentos semióticos* (Barros, 2001), *Teoria semiótica do texto* (Barros, 2008) e *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto* (MATTE; LARA, 2009). Um breve levantamento bibliográfico acerca de textos que exemplificam a análise textual demonstra o quanto esta teoria abraça também os textos literários. Este fato entra em consonância com o que Barros (2012) já explicita ao traçar um histórico da semiótica no Brasil e na América Latina. Segundo a semioticista, "a literatura foi um dos objetos preferidos dos estudos semióticos na América do Sul, de início voltados para o plano do conteúdo dos discursos literários e para seu papel social, e mais tarde, para o exame também de seu plano da expressão" (p. 163).

É inegável que os estudantes precisam ter contato com os mais variados textos, notícias, artigos de opinião, anúncios publicitários, literários, entre outros. Apesar de não ser possível determinar a especificidade do literário do ponto de vista linguístico e discursivo, a não ser, talvez, pela organização do plano da expressão e pela forma peculiar de sua inserção na cultura, na sociedade e na história (BARROS, 2012, p. 174), é perceptível que há algumas particularidades que podem destacá-lo. Nos textos literários encontram-se as funções e dimensões da linguagem mobilizadas, a partir deles, viaja-se por outros mundos, por outras realidades, há uma fratura da realidade cotidiana, e "essa outra realidade leva-nos a uma vida mais intensa, mobilizando desejos múltiplos, criando novas percepções, produzindo experiências diversas" (FIORIN, 1990, s/p). Dada a relevância dos textos literários nos estudos semióticos, na própria vida, e também neste trabalho, cabe apresentar ainda algumas considerações acerca desse tópico.

Ao apresentar a questão sobre qual seria o estatuto de objeto dito estético, Fiorin (*apud* Landowski, Dorra e Oliveira, 1997, p.109), ressalta que "se a identificação do leitor com ele, pode dar-se em termos e substância do conteúdo e de forma do conteúdo e da expressão, significa que pode ele seja enfatizar a imitação da 'realidade', seja os procedimentos de construção discursiva". Sendo assim o objeto estético está entre a *mímese* e a *poiése*. Porque objeto estético, o texto literário encontra-se no *continuum* entre os pólos da *mímese* e da *poiése*. Mais próximos do pólo mimético, têm-se os romances de aventura, por exemplo, em que o

interesse está em saber como a história termina, já nos arredores do pólo poético, têm-se as experiências radicais com o conteúdo e com a expressão (Idem, p. 111).

Distinguir o que é texto literário, como mencionado anteriormente, pode ser complexo, pensando nisso, Fiorin (1997) prossegue esclarecendo que não se pode partir do tema abordado pelo texto, pois a literatura abrange os mais variados conteúdos, a época em que foi escrito também não se inclui como critério, outra impossibilidade é estabelecer como critério a ficcionalidade do texto, já que não há parâmetros para distinguir o real do imaginário. O que se propõe é considerar a funcionalidade, dessa forma “o texto literário tem uma *função estética*, enquanto o texto não literário tem uma *função utilitária* (informar, convencer, explicar, responder, ordenar, etc.)” (idem, p. 112). No mais, pode-se dizer que

a linguagem em função estética, que caracteriza o texto literário, apresenta os seguintes traços: relevância do plano da expressão, intangibilidade da organização linguística criação de conotações, desautomatização, plurissignificação. No texto literário, o modo de dizer é tão (ou mais) importante do que o que se diz (FIORIN, 1997, p.113).

Em Barros (2004, p. 36) lê-se que é também nos discursos literários que elementos do plano de conteúdo, de organização narrativa e discursiva, selecionados entre muitos outros possíveis, são bastante frequentes, embora também possam ocorrer em outros tipos de discursos. Os estudos desenvolvidos pela semiótica que permitem, por exemplo uma análise das modalidades e de seus efeitos passionais, o exame da figurativização, a semiotização de questões sobre o estilo, mostram “não só que é possível examinar o texto literário na perspectiva dos estudos do discurso, mas que esse exame é imprescindível para ler o texto literário” (Idem).

Tendo em vista essa concepção de texto literário, será apresentada, no capítulo “Um conto, análise adentro”, a análise do texto “Um palácio noite adentro”, de Marina Colasanti, um conto que compartilha de tais características. É neste exemplar literário, e em outros que “descobrimos o 'relâmpago passageiro' que atravessa o discurso da obviedade para transformá-lo na imperfeição que nos projeta da insignificância do cotidiano na direção do sentido (...) O inusitado, o inesperado, o surpreendente: eis as matérias da literatura” (TEIXEIRA, 1997, *apud* Landowski, Dorra e Oliveira, 1997, p.117).

Como observado neste tópico, a leitura é fundamental ao ser humano e a compreensão de estratégias lógicas que encaminham a apreensão dos sentidos do texto pelo próprio texto contribuem para uma leitura mais atenta, consciente e questionadora. A teoria semiótica é comprovadamente uma metodologia aplicável nesse processo, e possibilita uma ruptura com a



equivocada percepção de que a interpretação do texto é integralmente pautada na subjetividade do leitor.

Nas aulas de leitura, muitas vezes, trabalha-se com o texto literário, considerado, por vezes, distante dos alunos, por ter um trabalho mais denso com a linguagem, mas que se mostra relevante no que concerne à reflexão desautomatizada do cotidiano, e, nitidamente, observa-se seu destaque nos estudos semióticos. Por fim, em consonância com Barros (2004, p. 37), pode-se considerar que “as relações entre língua e literatura passam pelos estudos do discurso, dos mais diversos tipos, e de que há uma grande zona de interseção entre a análise do texto e do discurso e o exame e o ensino de literatura”.

A seguir, verificar-se-á a relação mais específica entre a semiótica e o ensino, em especial, na educação básica.

### 3.1. Semiótica e ensino

Para que haja de fato um exercício de leitura em sala, é necessário que primeiramente o professor o faça, debruce-se sobre o texto e o analise, para que posteriormente o desenvolvimento das atividades seja eficiente e produtivo. Desse modo, “o compromisso primeiro do professor de língua materna é auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos” (FIORIN, 2004, p. 108). Caso contrário, só ocorreria a leitura pela leitura, e não de fato um processo de reflexão sobre o texto que encaminha o aluno no que ele deve observar para analisar os sentidos que emergem do texto. Sendo assim, “a forma mais eficaz de ensinar língua materna é aquela que torna o falante consciente dos diferentes mecanismos linguísticos 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” (Idem, p. 116).

A proposta da teoria semiótica, já que propõe a prática de leitura e interpretação crítica dos diferentes textos, e preocupada com a compreensão e descrição da organização estrutural e da dinâmica dos processos de construção da significação subjacentes às mais variadas produções discursivo-textuais (verbal, visual, audiovisual, etc.) contribui para uma formação escolar “(multi)letradora” (LIMA, 2019, p. 171). Um desafio que pode ser encontrado, entretanto, na aplicação dessa teoria em sala de aula, é sua transposição didática, pois sua metalinguagem é, em alguma medida, densa e extensa. Os equívocos que podem ocorrer nessa trajetória podem nutrir uma prática didática apegada à exposição de conceitos e “favorecer a redução do trabalho de exame e interpretação dos diferentes textos à reprodução mecânica

de modelos, ou mesmo à mera descrição classificatória a partir de exercícios de segmentação” (Idem, p. 172).

Uma possibilidade é adaptar conceitos metodológicos propostos pela semiótica, isto é, “transformar os conceitos com os quais opera a Semiótica Discursiva em elementos de orientação, e reflexão, sobre o uso da linguagem e suas consequências enquanto produção de sentidos, melhor dizendo, sobre os ‘usos expressivos’ das linguagens de modo geral” (Idem). Sob a própria ótica semiótica verifica-se que nesse processo de ensino-aprendizagem, ainda de acordo com Lima (2019), pode-se compreender o professor:

enquanto Destinador do processo de ensino-aprendizagem, a quem cabe, portanto, a criação das condições de competencialização do aluno, Sujeito desse programa narrativo. Sendo o docente, responsável pelo saber ensinado, o principal ponto de articulação entre os saberes que este último pressupõe (o acadêmico-científico e o a ensinar), é apenas à sua formação que a sistematização teórico-metodológica da Semiótica, para compreensão aprofundada.

Em consonância com tais apontamentos, Merith-Claras (2012, p. 62-63) destaca que “a teoria deve, portanto, subsidiar a leitura do professor que, depois, conduzirá os alunos na compreensão do texto a ser lido. Sendo assim, não é necessário aos alunos conhecer a teoria, mas sua aplicabilidade”. Pode-se apresentar, posteriormente, nos anos finais de ensino, uma sistematização conceitual, o que Fiorin (2004, p.116) chama de rudimentos da teoria, que é também importante para a melhor compreensão e visualização dos recursos de análise, gerando assim uma maior segurança e autonomia nos demais exercícios de leitura.

Nessa forma de atuação didático-pedagógica, o professor parte de seu conhecimento fundamentado na perspectiva da semiótica discursiva para mobilizar os alunos a se debruçar mais atentamente sobre o texto. Para tanto, uma boa estratégia é orientar atenção dos alunos por meio de perguntas cuja resposta não está dada na superfície do texto, “mas que direcionem a atenção a sua arquitetura subjacente, a uma intencionalidade discursivo-textual que se pode apreender por meio da análise minuciosa” (LIMA, 2021, p. 32). Tais perguntas estimulam “a reflexão e a curiosidade, além de disciplinar os alunos a sempre notarem os usos feitos e a função de certos constituintes discursivo-textuais, bem como o caráter sistemático das construções” (Idem, p. 31).

Baseadas na semiótica francesa, as perguntas podem focar em uma análise voltada para a estrutura a narrativa subjacente ao que se conta e as funções narrativas de cada elemento; para o modo como as isotopias figurativa(s) e temática(s) apontam para uma ancoragem sócio-histórico e/ou cultural menos ou mais evidente; sobre a valoração axiológica (eufórica ou

disfórica) e ideológica (visão de mundo) do conteúdo, entre outras possibilidades (LIMA, 2021, p. 32). A formulação mais específica das perguntas dependerá do foco com o qual se quer trabalhar. Entretanto, é interessante que sejam de fato norteadoras do estudo, e prezem pela imanência textual, isto é, que cedam passo a respostas que possam ser comprovadas pelo próprio texto. Dessa maneira, não se objetiva fornecer uma fôrma interpretativa, mas um caminho interpretativo lógico que estimula o desenvolvimento das habilidades de leitura do aluno:

isso importa na medida em que permite ao aluno relacionar o acontecimento sempre singular do contato com um texto, nas atividades de leitura e escrita em sala de aula, às estratégias que inscrevem tal enunciado num conjunto mais geral de regularidades funcionais – semânticas, narrativas, passionais e culturais – das quais ele vai tomando consciência (LIMA, 2019, p. 186).

Observa-se, enfim, a amplitude da aplicabilidade e a importância da semiótica discursiva no ensino. Ecoam nesse contexto, as considerações de Gomes (2009, p. 16) de que “os avanços das teorias do texto e do discurso nas pesquisas universitárias precisariam estar em diálogo com a escola, com as experiências cotidianas do professor”.

## 4. UM CONTO, ANÁLISE ADENTRO

Neste capítulo, faz-se necessário, para fins de contextualização do conto, apresentar, mesmo que em breves palavras, a autora, Marina Colasanti, sua literatura e sua época. Logo após, será explicitada a análise do conto “Um palácio, noite adentro”, disponível, com acesso livre, no site da própria autora, e presente originalmente no livro “Longe como meu querer”, cuja primeira edição foi publicada em 1997 pela editora Ática.

O livro conta, ao total, com vinte e quatro contos, todo que se assemelham a contos de fadas tradicionais, com algumas características que os diferenciam como os finais inusitados, em que os personagens continuam longe de seu objetivo inicial, devido a alguma tragédia, ou o alcançam apenas no sonho, o que já se pré-apresenta no próprio título. No mais, além de ser considerado “altamente recomendável” para jovens pela Fundação Nacional Infanto-Juvenil (1998), o livro em questão recebeu em 1996 o prêmio Latino-americano Norma, do Fundalectura e dois anos depois o prêmio Melhor do ano pelo Banco do livro, na Venezuela (MARIA, 2006). Por todos esses motivos, esse conto foi escolhido, nesta monografia, como objeto de análise e de proposta de atividades para o ensino de leitura e literatura na escola fundamental.

### 4.1. Marina Colasanti

Nascida em 1937 na Eritreia, antiga colônia da Itália, Marina Colasanti mudou-se ainda nova para o Brasil, após o final da 2ª Guerra Mundial. Ela e sua família instalaram-se no Rio de Janeiro, em uma mansão no Parque Lage, que pertencia a Gabriella Besanzoni Lage, sua tia-avó e cantora lírica italiana muito conhecida na época. Foi nesse ambiente artístico e frequentado por muitos intelectuais, que a escritora cresceu. Como aponta Sguassábia (2021, p. 20),

Decerto tal atmosfera cultural trouxe fortes influências artísticas à família de origem italiana, visto que seu pai e seu irmão tornaram-se atores de cinema e televisão, e Marina mergulhou na literatura, construindo uma sólida carreira como escritora, poeta e ensaísta.

Seus primeiros passos na carreira voltaram-se para as artes plásticas, cursou a Escola Nacional de Belas Artes, na cadeira de Professorado de Desenho e participou de várias

exposições artísticas. Apesar de não ter seguido nessa área, sua formação lhe possibilitou ilustrar alguns de seus livros.

Influenciada por sua paixão por livros e por suas leituras, desde a infância, em especial, de contos de fadas e de obras clássicas adaptadas ao público juvenil, ingressou, inicialmente como repórter, e logo em seguida como redatora, no *Jornal do Brasil*, onde iniciou sua carreira como escritora. Ao longo de onze anos na empresa, Marina “também ganhou experiência como editora, colunista, desenhista, ilustradora, cronista” (SGUASSÁBIA, 2021, p. 21). Simultaneamente, Colasanti traduziu para o português importantes obras da literatura universal,

como também escreveu e publicou livros, firmando-se como escritora versátil até os tempos atuais, pois passeia por gêneros literários diferentes, como crônicas, contos, contos de fadas, literaturas infantil e juvenil, poemas para crianças e poemas para adultos, além de escrever ensaios. Tudo isso lhe rendeu notoriedade tanto nacional como internacional e grande aceitação por parte do público leitor. Alguns de seus livros foram publicados em países como França, Colômbia, Espanha e Alemanha (Idem, p. 23).

Seus textos apresentam características relacionadas ao que se considera por conto, seja sob a nomenclatura de contos de fada, ou contos maravilhosos. Azevedo (2007, p. 2 e 3) ao tratar sobre o conto popular, o qual considera sinônimo das classificações indigitadas, elenca algumas características comuns a esse gênero, quais sejam: são assumidamente de ficção; trazem algum elemento maravilhoso, o sobrenatural; não há determinação temporal; as personagens geralmente não tem nome; e pode não haver tão aparente passagem do tempo para os personagens, pois parecem não envelhecer.

Além disso, Sguassábia (2021, p. 26) ao retomar as considerações de Volobuef (1993), afirma que “é comum, nos contos de fadas artísticos, o herói ou a heroína não triunfar ou viver a felicidade plena ao final do conto” (SGUASSÁBIA, 2021, p. 26). Para receber sua recompensa,

nos contos de fadas contemporâneos de Marina Colasanti, a liberdade tem um custo, requer esforço e é o fator de motivação para que o/a protagonista lute e assuma as consequências de suas ações. Nesse sentido, ele/ela, no final, tem alguma coisa que não tinha no início. Por outro lado, porém, também pode ter perdido algo, pois tomar as rédeas da própria vida envolve tanto perdas quanto ganhos (Idem, p. 83 e 84).

Quanto às características comuns à escrita de Marina Colasanti, Medeiros (2009, p.13) salienta que a autora desenvolve uma escrita narrativa e também poética. Segundo Coelho (1997, p.142 *apud* MEDEIROS, 2009, p. 70), a escrita Colasanti insere-se num Maravilhoso

metafórico ou simbólico, e justamente devido a um aspecto mais metafórico da linguagem que se pode encontrar um grau elevadíssimo de poeticidade em suas narrativas.

No que tange à temática principal das obras de Colasanti, relaciona-se a questões existenciais de busca pela emancipação dos sujeitos: feminino ou masculino. Para tanto, para escrever seus contos, a escritora se vale de matérias como “o sonho, o mítico, a interioridade que se mostra, as intimidades segredadas que não se sabe como e/ou não se ousa desvelar, por isso a sua linguagem fala por imagens simbólicas que ora desenham poemas ora desenham prosa” (MEDEIROS, 2009, p.71).

O conto “Um palácio, noite adentro”, de Marina Colasanti é um exemplar das características supracitadas. O maravilhoso aparece gradualmente, parte-se de elementos mais tangíveis já embebidos em uma ideia do sobrenatural para desenvolver um processo de tangibilidade do sobrenatural, um palácio inabitável, mas que habita e passeia pelos sonhos de liberdade noite adentro. No próximo subtópico, o conto será analisado sob a ótica da teoria semiótica de linha francesa, com foco nas modalidades e precondições para a ação e a competencialização.

## 5.2. Análise do conto “Um palácio, noite adentro”

Ao longo dos estudos iniciais em Semiótica, um grande avanço ocorre ao se constatar que, para que uma ação seja realizada, há condições prévias que precisam ser cumpridas pelo sujeito. Só há um fazer, se há um sujeito que quer/e ou deve, sabe e pode fazer. É isso que se chama competência modal do sujeito (FIORIN, 2000, p. 174). Assim,

pode haver sujeitos coagidos, que devem, mas não querem realizar uma ação; sujeitos que afrontam o sistema (heróis que agem sozinhos), que querem, mas não devem; sujeitos impotentes, que querem e/ou devem, mas não podem, e assim por diante. Com a modalização do sujeito, a Semiótica passa a analisar também seu modo de existência: sujeitos virtuais, os que querem e/ou devem fazer, sujeitos atualizados, os que sabem e podem fazer; sujeitos realizados, os que fazem (Idem).

Pode-se dizer, portanto, que “o exame das modalidades do fazer levou ao estudo das condições modais necessárias para a realização da ação” (Idem, p. 175). Vale lembrar, como mencionado no subtópico “1.1. Nível narrativo”, que existem os enunciados de estado e de fazer, logo, assim como o sujeito do fazer pode ser modalizado, o sujeito do estado também, e respectivamente, pode-se observar as modalizações do fazer (querer fazer, dever fazer, saber fazer, poder fazer), e as modalizações do ser (querer ser, dever ser, saber ser e poder ser). Neste

caso, “o sujeito de estado, por exemplo, quer entrar em conjunção com um dado objeto, [então,] o objeto é desejável para o sujeito, [o que o constitui] sujeito desejante” (Idem, p. 176). Entretanto, para esta análise, o foco manter-se-á sobre a investigação das modalizações do fazer, isto é, das condições necessárias para a concretização da ação.

O conto “Um palácio, noite adentro”, de Marina Colasanti<sup>2</sup> apresenta a história de um homem, sem nome, que ao desejar um palácio, busca construí-lo a partir de alguns meios, sejam os mais materiais, como o fogo e a areia, sejam os mais abstratos, como a palavra e o sonho. Foi somente sonhando que conseguiu construir o palácio e tudo o que poderia ter nele, até mesmo as pessoas que o ergueram. Ao final, o homem acordou, e o palácio ainda existia, mas em vez de o homem habitar no palácio, o inverso aconteceu, e o que o homem construiu não lhe pertencia mais, pois podia, noite adentro, vagar por outros sonhos.

No texto em questão, o sujeito *homem*, em disjunção com seu objeto-valor, *capacidade de criar*, busca ao longo da narrativa entrar em conjunção com este valor, figurativizado pelo *palácio*. Pode-se considerar, portanto, /tornar-se criativo/ a narrativa de base. Para que isso ocorra, o sujeito precisa da competência para criar, essa competencialização se desdobra em narrativas de uso, de modo a encaminhar o sujeito à performance principal e, enfim, alcançar a realização da ação. Após algumas tentativas, dispostas nas narrativas de uso, o sujeito apresenta finalmente a competência necessária para realizar a *performance*, que, nesse caso, é a construção de um palácio em sua imaginação, desde o projeto produzido pelos arquitetos, passando pelos elementos e habitantes do palácio, até que a sombra do palácio projete um outro, o que constitui um verdadeiro exercício de sua capacidade criativa. Percebe-se, então, que o estado inicial de disjunção passa a ser o de conjunção com objeto-valor almejado, a *capacidade de criar*, apesar de ser apenas em um mundo dos sonhos.

Em termos mais detalhados, tem-se inicialmente um sujeito (doravante homem) modalizado por um /querer fazer/ que está em disjunção com seu objeto-valor, a *capacidade de criar*, figurativizado pelo palácio, como se comprova logo no intróito da narrativa, “Sem nunca antes ter desejado uma casa, aquele homem surpreendeu-se desejando um palácio”. O homem foi possivelmente movido pela *imaginação* (destinador-manipulador), visto que começou logo a desejar algo a que se atribui valores mais excepcionais. A casa, que o homem nem sequer desejou, é um bem material, um objeto do mundo cotidiano; já o palácio, que o homem almeja, povoa o universo da fantasia, da literatura, da imaginação. Esse querer mostrou-se tão excessivo, tão tônico, “rapidamente cresceu, ocupando todo o seu querer com

---

<sup>2</sup> Ver anexo 1

cúpulas e torres, fossos e porões, e imensas escadarias”, que o sujeito aceita a manipulação e logo busca meios para reverter essa situação de disjunção, e adquirir a competência para a ação. Entretanto, o homem encontra-se inicialmente impossibilitado de agir, pois mesmo que queira realizar a ação, vê-se sem as ferramentas necessárias para tanto, isto é, falta-lhe ainda o /poder fazer/, “Mas como construir um palácio quando se é apenas um homem sem nada de seu?”. Sendo assim, por ora, pode-se considerá-lo um sujeito virtual.

No trajeto percorrido em busca das ferramentas necessárias, o homem caminha sozinho à beira do rio, depara-se com a correnteza do rio e pensa em construir um palácio de água. A água torna-se um aparente objeto modal do /poder fazer/, mas logo o homem percebe que não seria possível retê-la ou moldá-la, “mas a água continuou sua viagem, sem que os dedos fossem suficientes para retê-la”. Os valores descritivos em questão, a fluidez, a instabilidade, e a efemeridade, que subjazem à figura da água, apresentam-na como um antissujeito. Assim, o homem continua seu percurso, ainda em disjunção com seu objeto-valor original.

É a partir de um outro objeto modal do /poder fazer/, o fogo, que o homem cogita novamente a possibilidade de construir seu palácio, mas logo percebe que não seria possível, pois uma simples fogueira já queimou as pontas de suas mãos, assim, ele é modalizado novamente por um /não-poder fazer/ e agora também um /não-dever fazer/, visto que o palácio de fogo o queimaria por completo. Então, os valores descritivos apresentados pelo fogo, como a ardência, a esgotabilidade, e a efemeridade, tornam-no um novo antissujeito: “E percebeu que, mesmo que conseguisse construí-lo, jamais poderia morar dentro dele”.

Em outra vez, a *imaginação* continua como destinador-manipulador, visto que faz o homem continuar modalizado por um /querer fazer/, e desta vez, está relacionada à lembrança afetiva. Ainda em busca pela conjunção com o objeto-valor, o homem lembrou-se dos castelos de areias construídos na infância, nesse momento, parte-se, finalmente, de um elemento interno, já que o homem visualiza em sua lembrança a forma que o castelo poderia tomar. Esse elemento, apesar de distante temporalmente, mostrou-se diferente dos demais, não apenas por ser interno ao homem, mas por apresentar valores descritivos opostos, como a durabilidade, a perenidade e a fixidez, já que a forma do castelo permaneceu na memória do homem. Essa lembrança serviu ao menos para modalizar o homem a um /saber fazer/, dado que ele buscará reproduzir o que já viu antes e se lembrou. Entretanto, o homem continuou a se valer de ferramentas externas e materiais ao unir os objetos-modais do /poder fazer/, figurativizados pela areia e o suor. O palácio finalmente ganhava forma, “largos muros ergueram-se, dourados como pão, e uma escada que levava ao topo, e um terraço que coroava a escada, e colunas que sustentavam o terraço”. No entanto, um outro antissujeito se apresenta, o vento, que destruiu



gradualmente o palácio de areia e suor. O que mostra que os valores descritivos em jogo nesses itens, semelhantes aos da água e do fogo, ainda são insuficientes.

No momento seguinte, enfim, o homem percebeu que era necessário servir-se de meios e ferramentas mais duradouras para conquistar seu objeto-valor. Para tanto, caminhou até o cume de uma montanha, de lá começou a verbalizar as estruturas e elementos do palácio que existia em sua imaginação. Afinal, a linguagem é a expressão que externaliza o pensamento. São, agora, as palavras ditas que constituem o objeto modal do /poder fazer/, “saídas da sua boca, as palavras empilhavam-se como tijolos, salões, pátios, galerias surgiam aos poucos no alto da montanha, rodeados pelos jardins das frases”. Porém, como não havia ninguém para ouvir o homem, e porque estava cansado, dormiu, e o silêncio surgiu como um antissujeito, pois nele o palácio se desfez. As palavras faladas, diferentemente das escritas, quando ditas não podem ser “desditas”, o que as torna mais fixas, entretanto, voláteis se não são guardadas na memória de outrem. Sendo assim, o homem encontra-se novamente incompetente para realizar a ação.

Todos os meios e ferramentas usados até aqui não foram suficientes nem mesmo para que o homem pudesse realizar a ação, dessa forma, as tentativas que o tornariam um sujeito atualizado fracassaram e ele continua apenas como um sujeito virtual. Todas as tentativas que não deram certo, têm em comum os valores descritivos que apresentam (que se pode sintetizar em externalidade, materialidade (substancial ou sonora), volatilidade, efemeridade). Até então, não houve uma real mudança de estado, mas inúmeros esforços para tal. Ainda assim, o destinador-manipulador *imaginação*, manipulando o sujeito por um querer fazer, valor modal assumido por esse sujeito-destinatário tônica e persistentemente, passa a impulsioná-lo à ação, “Esgotados todos os recursos, ainda assim não se esgotava o desejo”.

O homem preparou-se para dormir, e assim fez. Em atuação, está novamente o destinador-manipulador *imaginação*, visto que foi sonhando que viu o projeto do palácio ser posto em prática, projeto de arquitetos que ele imaginou e que o apresentaram. Assim, o homem é não apenas o sujeito de estado, ainda em disjunção com o objeto-valor, mas torna-se o sujeito do fazer, pois sonha com cada elemento do palácio, desde os trabalhadores até as centenas de degraus. Competente para agir, modalizado pelo /poder fazer/ e /saber fazer/, finalmente pode realizar a performance, é sonhando que o homem constrói o palácio. O sonho é, portanto, concretização do objeto modal /poder fazer/ e reveste-se de valores descritivos como durabilidade, estabilidade e internalidade, como aponta o final da narrativa.

Mesmo após seu despertar, “sonhando, ainda viu a sombra do seu palácio desenhar outro palácio sobre as pedras, só aí acordou”, o palácio permaneceu construído, dentro de si,

partilhado em sonhos de outros, e enfim o homem alcançou seu objeto-valor. Ao longo da narrativa, buscou com meios externos e/ou materiais construir um palácio em que se poderia habitar, entretanto, os objetos modais, não possibilitaram a ação (não poder fazer), foi apenas quando estes mudaram, tornando-se internos ao homem e duradouros, que houve não só a possibilidade, mas a realização da ação. Então, O objeto-valor *capacidade de criar*, figurativizado pelo palácio, foi alcançado, e passou a habitar nele: “mas o palácio, grandioso e imponente como nenhum outro, habitava nele, para sempre, e talvez, navegasse silencioso, noite adentro, rumo ao sonho de outro homem”.

O homem termina como sujeito realizado, que até o fim aceitou a manipulação do destinador *imaginação*, manipulado pelo querer tônico (desejo intenso, que o dotou da paixão da persistência), ratificando o contrato inicial entre ambos. Dessa forma, pode-se concluir que, por parte do destinador-julgador, houve uma sanção cognitiva e pragmática positiva – aquela que incide sobre o sujeito que realiza a performance – pois este atuou em conformidade com o que fora acordado, recebendo o prêmio ao final, a concretização imaginária e permanente de sua capacidade criativa.

### 5.2.1. Considerações sobre a transposição didática

Para o estudo deste conto e de outros textos em uma sala de aula da educação básica, pode ser necessário adaptar a metalinguagem semiótica para conduzir mais didaticamente a leitura e análise, portanto uma possibilidade é considerar o sujeito semiótico um atuante, como aparece em Sousa (2016), o que remete ao que foi explicitado anteriormente, de que a ação do sujeito simula a ação do homem no mundo.

No mais, sob o horizonte do nível narrativo, ao pensar sobre o que observar de modo geral, isto é aplicável a todos os textos, pode-se encaminhar o aluno a uma leitura e a posterior análise explicitando o que buscar ao longo do texto. Uma proposta é que o professor aponte que se pode começar pela sequência dos acontecimentos no texto, com foco na relação entre os atuantes (quem ou o que exerce uma ação no texto), o que esses atuantes buscam, o objeto-valor (quem ou o que é buscado) e os anti-atuantes (quem ou o que exerce uma ação contrária, põe obstáculos). Além disso, podemos verificar a motivação para a ação (querer e/ou dever), o que foi necessário para realizar a ação (saber e/ou poder), como a ação foi realizada e qual foi o prêmio final (bônus ou ônus).

Além disso, retoma-se aqui a importância das perguntas, que aplicadas no momento pós-leitura, promovem um exercício de retorno ao texto e de verificação do que de fato o texto

apresenta. Não é necessário que todas essas perguntas sejam aplicadas, entretanto, mostram-se importantes, não apenas por evidenciar gradualmente os elementos próprios ao nível narrativo, como também reforçar a sequência de acontecimentos na narrativa e como formam uma unidade de sentido. Seguem algumas perguntas que mesmo pensadas para o conto “Um palácio, noite adentro”, podem ser moldáveis no trabalho com outros textos:

1. Sem nunca ter desejado uma casa, o homem se viu desejando um palácio. Como esse palácio ganha existência na narrativa?
2. A partir dessas características, pode-se dizer que o palácio que o homem buscava faz parte do mundo material ou do mundo da imaginação?
3. Que outros elementos no texto conduzem ao que se constatou na questão anterior?
4. Para construir o palácio, o homem buscou se servir de algumas ferramentas. Quais são?
5. O homem não apenas pensou em construir um palácio, mas ele imaginou sua forma. O que lhe possibilitou visualizar a forma do palácio?
6. Uma de suas ideias foi verbalizar as estruturas do palácio, conforme sua imaginação, usando as palavras como ferramenta. Como esse palácio poderia ter continuado a existir?
7. Quais são as características comuns entre os meios que não possibilitaram a construção do palácio?
8. Apesar de alguns meios terem fracassado, quase que o homem conseguiu atingir seu objetivo se servindo de alguns deles. O que os diferencia dos demais meios que falharam completamente, sem nem ter tomado a forma de um palácio, mesmo efêmera?
9. Depois de quatro tentativas, porque o homem ainda prosseguiu rumo à concretização de seu desejo?
10. Além de pensar em construir um palácio e visualizar sua forma, o que o homem imaginou? E o que o possibilitou alcançar o término dessa construção?
11. Esse meio do qual o homem se serviu, possibilitou-o alcançar seu desejo, a construção do palácio. O que o diferencia de todos os outros?
12. Todas as etapas de construção do palácio ganham ênfase ao longo da narrativa. Quando enfim o palácio está pronto, pouco se fala sobre ele e não há nenhum aparente incômodo por parte do homem quando esse palácio navega por outros sonhos. O que de fato importava era o palácio em si? Por quê?

Essas questões são algumas sugestões de encaminhamento da leitura com os alunos, podendo o professor adaptá-las, de modo a fazer o aluno partir dos elementos mais superficiais do texto para os mais abstratos, perfazendo assim um percurso de leitura que aprofunde as questões fundamentais interpostas pelo texto, sem deixar de apoiar-se no texto mesmo, suas possibilidades inscritas como recursos semânticos e linguísticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que se discorreu até então, é visível a compatibilidade entre os estudos da teoria semiótica discursiva e o contexto de sala de aula, mesmo na educação básica. Como afirma Merith-Claras (2012, p. 64), “a Semiótica não só possibilita, como instrumentaliza o professor com uma metodologia de abordagem e reflexão em torno do texto”. A leitura, portanto, não mais tem um fim em si, mas torna-se porta de entrada para novas reflexões acerca do texto, e dos textos, pois “enquanto teoria geral da significação [a Semiótica] não necessita de adaptações específicas em função das particularidades de cada novo objeto de estudo” (DI CATERINO, 2020)<sup>3</sup>.

A proposta de análise do conto “Um palácio, noite Adentro”, de Marina Colasanti, com enfoque nas modalidades e precondições para a ação e a competencialização, é apenas uma das possíveis leituras que se pode fazer tendo como base a Semiótica. As questões apresentadas são exemplos de como a mediação do professor pode ocorrer no processo de leitura e análise com os alunos em sala de aula, sobretudo em um primeiro momento em que este se serve da teoria como uma ferramenta para tal estudo. Conforme Lima (2019, p. 174):

o uso da perspectiva semiótica no contexto escolar deve responder à necessidade de lançar luz à dimensão retórica dos vários tipos de textos, indo além de uma análise superficial do conteúdo manifestado, para chegar à apreensão do modo de dizer que o sobredetermina, de maneira que a interpretação alimente a produção textual consciente.

O trabalho com a teoria em questão em sala de aula pode-se dar de forma mais implícita, em que o professor encaminha o olhar do aluno com esse supedâneo teórico, sem que se precise especificar a metalinguagem, ou de forma explícita, em que o professor apresenta gradualmente a teoria e sua metalinguagem, mesmo que em termos rudimentares ou adaptados. O mais importante é que ao longo do processo de formação do professor lhe sejam oferecidos esses suportes teórico-metodológicos que orientam o trabalho com os textos. Dessa forma, ambas as partes, os docentes e discentes terão maior “autonomia e confiança no uso da língua e das linguagens, inclusive no contato com gêneros ainda desconhecidos” (LIMA, 2019, p. 175).

---

<sup>3</sup> Tradução nossa. Texto original: *En tant que théorie générale de la signification, elle ne nécessite pas d'aménagements spécifiques en fonction des particularités de chaque nouvel objet d'étude.*

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Conto popular, literatura e formação de leitores. *Revista Releitura*. Belo Horizonte, n. 21, abr. 2007. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. 3. ed. São Paulo : Humanitas / FLLCH / USP, 2001.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Língua, literatura e ensino na perspectiva do discurso. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 33-40, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12540/11069>. Acesso em: 21 jun. 2022.

DI CATERINO, Angelo. Fake news : une mise au point sémiotique, *Actes Sémiotiques*, 123, 2020. Disponível em : <https://www.unilim.fr/actes-semiotiques/6445>, Acesso em: 28 jul. 2022.

LIMA, Eliane Soares de. Semiótica discursiva e Educação básica: um diálogo possível e necessário. *Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 13-36, abril 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/181019/170680>. Acesso em: 11 jul. 2022.

LIMA, Eliane Soares de. (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática. *Revista do GEL*, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 165-190, 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2804/1660>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FIORIN, José Luiz. 1995. A noção de texto em semiótica. *ORGANON* – Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Vol. 9, n. 23. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370/18060>. Acesso em: 5 abr. 2022.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 19, p. 173–179, 2012 (1990). Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636834>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FIORIN, José Luiz. Linguística e pedagogia da leitura. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 107-117, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12547/9851>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FIORIN, J. L. Modalização: da língua ao discurso. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 44, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4204>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

MARIA, Márcia Juliane Valdivieso Santa. Marina Colasanti: longe ou perto do querer do leitor?: um estudo de caso da recepção de longe como o meu querer por alunos do ensino fundamental. Orientadora: Rosa Maria Graciotto Silva. Dissertação (Mestrado em Letras na área de Estudos Literários) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2006.

MATTE, Ana Cristina Fricke; LARA, Glaucia Muniz Proença. Um panorama da semiótica Greimasiana. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 53, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2119>. Acesso em: 29 mar. 2022.

MATTE, Ana Cristina F.; LARA, Glaucia Muniz P. *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MEDEIROS, Nilda Maria. *A enunciação poética nos contos de Marina Colasanti*. 2009. 204 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.

MERITH-CLARAS, Sonia. O ensino da língua materna e a semiótica: possibilidades de leitura e análise linguística de uma fábula. *Estudos Semióticos*, vol. 8, n. 2. São Paulo, 2012. p. 58-66.

GOMES, Regina Souza. O ensino da leitura: uma abordagem semiótica. *Linguagem em (re)vista*. Niterói, vol. 1, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/1/09.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2022

GOMES, R. S. O texto verbo-visual da literatura infantil e o ensino de leitura. In: SANTOS, Leonor Werneck dos; MADANÊLO, Cristiane; GENS, Rosa (orgs.). *Encontro de literatura infantil e juvenil: leitura e crítica*, vol. 5. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PAQUIELI, Caroline da Silva. *Temas e figuras em atividades de leitura de livros didáticos: contribuições da teoria semiótica para o ensino*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011 [Monografia de Especialização em Literatura Infante-Juvenil].

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. Semiótica discursiva na educação: caminhos possíveis. *Estudos Semióticos*, 15(2), 82-98, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/160582/158317>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SGUASSÁBIA, Fernanda Cassiolato Marti. *Personagens de Marina Colasanti e a busca pela autonomia, nos contos de fadas contemporâneos*. Orientadora: Karin Volobuef. 133 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCL-Ar), Araraquara/SP, 2021.

SOUSA, Napoleão Gomes. A semiótica e o conto popular: uma proposta de análise aplicável ao 9o ano do ensino fundamental. 128f. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras-PB.

TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; SOUSA, Silvia M. de. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. *Desenredo*, v. 10, n. 2. Passo Fundo, RS: UPF, 2014. p. 314-336. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4295>. Acesso em 30 jul. 2022.



**ANEXO**

## Um palácio noite adentro

Sem nunca antes ter desejado uma casa, aquele homem surpreendeu-se desejando um palácio. E o desejo que tinha começado pequeno rapidamente cresceu, ocupando todo o seu querer com cúpulas e torres, fossos e porões, e imensas escadarias cujos degraus se perderiam na sombra, ou no céu.

Mas como construir um palácio quando se é apenas um homem sem nada de seu?

— Bom seria se eu pudesse construir um palácio de água, fresco e cantante, pensou o homem caminhando à beira do rio.

Ajoelhando-se, meteu as mãos na correnteza. Mas a água continuou sua viagem, sem que os dedos fossem suficientes para retê-la. E o homem levantou-se e continuou andando.

— Bom seria se eu pudesse construir um palácio de fogo, luminoso e dançante, pensou mais tarde o homem, diante da fogueira que tinha acendido para se aquecer.

Mas ao estender a mão para tocar a labareda, queimou os dedos. E percebeu que, mesmo que conseguisse construí-lo, jamais poderia morar dentro dele.

Talvez porque o fogo fosse quente como o sol, pareceu-lhe rever-se menino, à beira-mar. E, com a lembrança, vieram os lindos castelos de areia que construía. Agora, o mar estava longe. Porém o homem levantou-se e caminhou, caminhou, caminhou. Até chegar ao deserto. Onde mergulhou as mãos na areia e, com seu suor, começou a empastá-la.

Desta vez, largos muros ergueram-se, dourados como pão. E uma escada que levava ao topo, e um terraço que coroava a escada, e colunas que sustentavam o terraço. Mas ao entardecer o vento acordou, e com sua língua macia começou a lambar a construção. Levou os muros, desmanchou o terraço, esfarelou as colunas que o homem nem tinha acabado de fazer.

— De fato — pensou o homem paciente —, é preciso coisa mais duradoura para se fazer um palácio.

Abandonou o deserto, atravessou a planície, escalou uma montanha. No topo, sentou-se. E em voz alta começou a descrever o palácio que via na imaginação.

Saídas da sua boca, as palavras empilhavam-se como tijolos. Salões, pátios, galerias surgiam aos poucos no alto da montanha, rodeados pelos jardins das frases. Mas não havia ninguém para ouvi-lo. E quando o homem, cansado, calou-se, a rica arquitetura pareceu estremecer, desbotar. No silêncio, aos poucos se desfez.

Era dia ainda. Esgotados todos os recursos, ainda assim não se esgotava o desejo. Então o homem deitou-se, cobriu-se com o capote, amarrou sobre os olhos o lenço que trazia o pescoço. E começou a sonhar.

Sonhou que arquitetos lhe mostravam projetos em rolos de pergaminho. Sonhou-se estudando os projetos. Depois sonhou os pedreiros que talhavam pedras nas pedreiras, os lenhadores que abatiam árvores nas florestas, os oleiros que punham os tijolos para secar. Sonhou o cansaço e os cantos de todos aqueles homens. E sonhou as mulheres que assavam pão para eles.

Em seguida sonhou as fundações sendo plantadas na terra. E o palácio saindo do chão como uma árvore, crescendo, enchendo o espaço do sonho com suas cúpulas, seus minaretes, suas centenas e centenas de degraus. Sonhando, ainda viu a sombra do seu palácio desenhar outro palácio sobre as pedras. Só aí acordou.

Olhou a lua no alto, sem saber que ela já tivera tempo de levantar-se e deitar-se mais de uma vez. Olhou ao redor. Continuava sozinho, no topo da montanha ventosa, ao desabrigo. Não habitava no palácio. Mas o palácio, grandioso e imponente como nenhum outro, habitava nele, para sempre. E talvez, navegasse silencioso, noite adentro, rumo ao sonho de outro homem.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.marinacolasanti.com/2022/03/um-palacio-noite-adentro>>.html. Acesso em: 21 jun. 2022.