

A Semiótica discursiva: sugestão de leitura interpretativa em sala de aula

Lucas Lopes Pinto ⁽¹⁾

Data de submissão: 22/12/2020. Data de aprovação: 1º/9/2021

Resumo – Este artigo discute o tema da leitura no processo da formação do aluno leitor, no qual o educador tem papel significativo e atuante como protagonista desse desenvolvimento das habilidades de leitura do alunado. Propondo uma análise sob a Semiótica francesa, usaremos o método do estudo discursivo, por meio do Percurso Gerativo do Sentido, na construção da significação e da interação enunciativa de textos, sejam eles híbridos, verbais, não verbais ou multimodais. Neste escrito, usaremos uma charge, “O sapo que virou príncipe” para exemplificar os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula. Desse modo, por meio das práticas docentes no ensino básico, o educador pode utilizar essa abordagem gerativa de sentidos na fomentação da formação do leitor no ambiente escolar ou fora dele, na busca relacional com sua vivência social.

Palavras-chave: Alunado. Educador. Formação. Leitura. Semiótica.

Discursive Semiotics: suggestion for interpretive reading in the classroom

Abstract – This paper discusses the subject of reading in the process of educating student readers, in which the educator has a significant and active role as a protagonist in the development of students' reading skills. Using the French Semiotics theory, we will use the method of discursive study, through the Generative Path of Sense, in the construction of the meaning and enunciative interaction of texts, whether hybrid, verbal, non-verbal or multimodal. In this text, we will use a cartoon “The frog que turned prince” to exemplify the teaching-learning processes in the classroom. Thus, through teaching practices in basic education, the educator can use this generative approach of meanings, in fostering the formation of the reader in the school environment or outside of it, relating with their social experience.

Keywords: Student. Educator. Formation. Reading. Semiotics.

Introdução

Este artigo pretende analisar sob a luz da Semiótica discursiva que o ensinar o leitor a ler vendo o texto, sem apenas se prender a questões normativo-gramaticais, ou até mesmo, aspectos linguísticos e semânticos de leitura convencional, tradicional, pode ser um grande desafio para o educador contemporâneo perante a leitura literária ou secular, como textos em plataformas de digitais, revistas, *outdoors*, mídias eletrônicas, propagandas em áudio/vídeo, etc. Diante disto, é interessante realçar possíveis sentidos e interações que o leitor pode com os textos (lidos, relidos), verbais, não verbais, híbridos ou sincréticos, no viés da Semiótica francesa, na qual tem como foco o texto, uma teoria da significação, que mostra a construção de sentido nos diversos textos e no mundo como o texto (GREIMAS; COURTÉS, 2008), ou seja, na construção de sentidos envolvendo os aspectos das experiências do cotidiano do leitor, neste caso, interação social vivida pelo aluno.

Compreende-se que o hábito da leitura e sua relevância diária na construção do conhecimento, no qual apresentada ao sujeito como a prática da leitura e estímulo à interpretação, pode ser “facilitada” no processo de ensino-aprendizagem usando as práticas baseadas à luz da Semiótica discursiva francesa, sendo esta fundamentada no estudo teórico-

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDIRE), da UFNT, *campus* Araguaína – TO e graduado em Letras pela Universidade Estadual do Pará – *Campus* Conceição do Araguaia – PA. *lucasdopa33@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8819-7893>.

metodológico, especialmente nos trabalhos de Greimas (1976), Greimas e Courtés (2008) e Fiorin (2000; 2005; 2006; 2008). Com elementos do percurso gerativo de sentido, consideram-se seguintes os níveis: o Fundamental, o Narrativo e o Discursivo, na construção de sentidos interacionais, podendo dar mais significado e ampliar suas experiências e ações sociais sustentáveis como leitor em (trans) formação.

Este trabalho está dividido na seguinte ordem: parte-se da introdução, que cita os principais pontos da pesquisa. Segue-se para uma rápida passagem no universo da leitura e sua importância como diferencial para a formação do aluno-leitor. Na sequência, destaca-se o educador como mensageiro e portador de boas notícias aos leitores. Logo após, aborda-se uma noção condensada da Semiótica francesa ou discursiva, sublinhando seus princípios e, por fim, o percurso gerativo de sentido, acompanhado com uma análise textual, “O sapo que virou príncipe”, da ilustradora paranaense Cibele Santos (2011).

Materiais e métodos

Leitura como ponto de partida

A reflexão e ação do processo de leitura e seu estímulo na educação básica na escola são considerados passos relevantes para o desenvolvimento dessa prática. Com isso, as abordagens semióticas na busca de significações e sentidos daquilo que se lê, considerando que “o objeto da semiótica é o sentido” (BERTRAND, 2003, p. 11), torna-a uma aliada nessa dinâmica de formação do aluno, pois a “leitura não é um ato solitário, é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros” (SOARES, 2000, p. 18).

Com isso, pensa-se que o professor é corresponsável pela formação do leitor na busca de significações e interpretações de acordo com cada realidade do leitor. Todavia, sabe-se que a prática da leitura familiar, quando estimulada, reflete excelentes êxitos, mas de acordo com Silva (1984, p. 35), “para que o hábito da leitura se desenvolvesse seria necessário que as famílias e as escolas brasileiras permitissem o acesso ao livro”, reforçando parceria entre família e professor, e a tendência nessa formação reflete sucesso garantido no empoderamento do leitor crítico em seu convívio social.

Mas, afinal, antes de adentrarmos no vasto mundo da leitura e suas práticas e peculiaridades no seu processo de ensino-aprendizagem, precisa-se saber e “investigar o que é um leitor, partindo da coerência num dado sujeito de uma série de competências que criam condições de ler, prefigurando um leitor ideal” (SILVA; MELO, 2015, p. 123). Esse ponto nos leva numa reflexão sobre esse sujeito: Lê o que? Como lê? Qual tipo de leitura? Quais suas competências? O que seria ideal? São questionamentos que salientam desde a formação acadêmica até atingir a prática docência em sala. Conforme Silva e Melo (2015):

Para nós, portanto, não se pode pensar o que o sujeito é sempre o mesmo que lê do mesmo modo, com a mesma entrega, os diferentes textos, mas um sujeito que é plural (ainda que não ideal), pois se multiplica e se diferencia em distintas performances a partir das diferentes demandas do que se dá a conhecer. Do texto. Do mundo (SILVA; MELO, 2015, p. 124).

O processo de desenvolvimento das habilidades de leitura pode-se considerar que começa antes do processo de alfabetização e letramento. Inicia-se no meio ou no próprio universo em que o indivíduo convive. Assim, salienta-se dizer que é um complexo processo na vida de todo ser humano em diversos contextos, sendo fundamental para o desenvolvimento de habilidades de comunicações e interações para com os textos, suas implicações e significações, pois a leitura “ajuda a melhorar o cidadão: aprimora o conhecimento geral, oferece subsídios para refletir sobre o mundo e a condição humana. A leitura favorece o desenvolvimento de ideias próprias, conceitos e valores” (IURKIV; MATSUDA, 2013, p. 5).

Considerando que a leitura crítica está entrelaçada com olhares aguçados e ouvidos apurados, uma espécie de escuta ativa, o professor, como facilitador, deve ser um canal que possibilite essa instrumentalização para que os alunos se tornem leitores empoderados e críticos, afinal, quanto mais amplo e diversificado for o ambiente de leitura apresentado ao alunado, maior será sua percepção do mundo ou meio social.

O professor tem um papel muito importante na formação de leitores, ele deve ser o promotor do encontro dos alunos com a leitura e estabelecer uma relação de desejo: o prazer de ler. O professor deve levar os seus alunos a estabelecer relações com outros textos já lidos, atribuir-lhes vários sentidos, contextualizar com a realidade, expressando sua opinião a respeito da ideia apresentada. Assim, contribuirá para formar um leitor competente e crítico cuja compreensão ultrapasse a mera decodificação, percebendo os elementos implícitos nas entrelinhas do texto (IURKIV; MATSUDA, 2013, p. 5).

Por isso, “os estudantes do ensino fundamental e médio devem ser expostos a todos os tipos de textos: a notícia; a receita de cozinha; a publicidade; os textos dos manuais técnicos etc., no ensino da língua materna, o texto mais importante é o literário” (FIORIN, 2004, p. 109). Portanto, é necessário ter sensibilidade ao se ler um texto, se for possível, lê-lo e relê-lo quantas vezes for necessário para entender os sentidos tácitos que se apresentam ali. Assim, o texto é um objeto histórico e cultural, carregado de nuances ocultas e relações dialógicas com outros textos (FIORIN, 2008).

É notório que gostar de ler é um hábito e, para ser um leitor crítico, o primeiro passo é começar a ler. Assim, desde a infância é importante deixar que as crianças observem, brinquem, folheiem, manuseiem e vejam livros. O encantamento pela leitura acontece com a prática de se ter em mãos um livro e todas as possibilidades nele contidas. É preciso considerar e ter em mente que cada livro é um universo em potencial a ser desvendado. Afinal, a leitura pode ser considerada uma atividade interativa, uma vez que o processamento das informações e construção de sentidos daquilo que lê depende de fatores externos à leitura, como dados empíricos, conhecimentos previstos, experiências extraclasse e etc., pois,

ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Vale mais dizer, ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir, como dizia Paulo Freire, a conexão entre o texto e o contexto do texto e também vincular o texto/contexto ao contexto leitor (SAVELI, 2001, p. 38).

Portanto, no processo do ensino-aprendizagem, precisa-se considerar o contexto escolar, a formação do professor, a qualidade do livro didático e a valorização do conhecimento prévio do aluno para alargamento de suas experiências sociais e vividas. “Leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre os indivíduos” (ORLANDI *et al*, 2005, p. 18). Por isso, abordar, também, pelo viés da Semiótica, é relevante para o conhecimento na busca de sentidos e significações do texto para o leitor nesse processo de (re)construção.

Professor: um arauto da leitura

O processo do despertar do aluno em relação à prática leitura na classe ou fora dela, pode-se dizer que é um ato que também depende de estímulos (necessidade das informações), objetivos (o que se pretende entender) ou motivação (fator externo/interno ao leitor). Assim, a prática da leitura quando incentivada, pelo educador e aceita pelo alunado, pode ser uma tarefa essencial para a construção ou formação do conhecimento, exploração dos sentimentos e combustível para a formação de opinião crítica do indivíduo se desenvolver socialmente.

Percebe-se um entrave tanto para os professores quanto para os alunos nesse processo do despertar do apetite pela leitura, no aprender a falar, no escrever e se expressar de forma coerente e crítica. As variantes semânticas e as variedades das expressões/nomenclaturas para a mesma palavra/coisa da Língua, o uso da internet e sua linguagem singular, recheada de diminutivos/formas informais de escrita ou mesmo figuras/ideogramas que transmitem

emoções – emojis. O uso da informalidade linguística e as informações em partes (que apenas pontuam os leitores dos acontecimentos, sem fazer nenhuma abordagem mais profunda) também são entraves para que os sujeitos se tornem críticos. Uma avalanche de notícias e informações que não exigem do leitor, no mínimo, nenhuma crítica coerente ou juízo de valor, tornando-o um mero expectador dos fatos, inexistindo interação ou aprofundamento do texto lido, pois não há tempo para digerir tantas informações e serem críticos.

Por isso, considera-se o professor como protagonista na promoção de leitura na escola, na qual este só conseguirá formar um leitor crítico se também for, consequentemente, um leitor. Conforme Silva (2005, p. 19), “sem a sua presença atuante, sem o seu trabalho competente, o terreno dificilmente chegará a produzir o benefício que a sociedade espera e deseja, ou seja, leitura e leitores assíduos e maduros”.

A instituição escolar é um lugar convidativo para constituir o espaço de aprendizagem e reconhecimento valoral da literatura. Para Silva (2005), a história da leitura consiste na elaboração de possibilidades e eventos de leituras substanciais. Sendo assim, a escola adicionada a essa prática contribui essencialmente para uma sociedade leitora.

A leitura é uma prática social que deve se realizar na escola. Assim, na sala de aula deve-se partir desse princípio, primando pela interlocução com o texto por meio do qual os leitores interagem com o autor e outros sujeitos, podendo atribuir diferentes sentidos ao que lê e ir muito além da mera decodificação. Apreender um texto significa se apropriar dele, não apenas pela realização de uma leitura, mas pela capacidade de atribuir significações (CARNEIRO, 2013, p. 11).

O educador como portador ou elo entre o livro e o aluno tem em seu papel (não isolado) a função de desenvolver mecanismos para que esse aluno comece a degustar a leitura, desapegando do conformismo docente, conforme diz Bordini e Aguiar (1993):

Os professores apesar de visarem à formação do hábito de leitura e o desenvolvimento do espírito crítico, não oferecem atividades nem utilizam recursos que permitam a expansão dos conhecimentos, das habilidades intelectuais, a criatividade ou a tomada de posição embora arrolem esses tópicos em seus critérios de aproveitamento escolar (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 33).

Assim, salienta-se que teorias e práticas de leituras podem tendenciar ao fracasso se o mensageiro, professor, não possuir boas notícias devido a sua ausência de comportamento ou postura de um leitor. A dinâmica docente (ou não) exige uma contínua ação de leitura, seja ela literária, acadêmica, noticiária, midiática ou mensagens em plataformas digitais. Cabe ao professor, aumentar o leque de possibilidades em seu alunado para construir novas significações da leitura da palavra (texto verbal, sincrético, ou não verbal), na formação do leitor crítico e reflexivo, com capacidade de saber se expressar, discutir e opinar sobre aquilo que se lê.

Conhecimento prévio da Semiótica

Para Greimas e Courtés, a semiótica é uma “teoria da significação. Sua primeira preocupação será, pois, explicitar, sob forma de construção conceptual, as condições da apreensão e da produção do sentido” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 455). Também, pode ser conceituada como a “ciência de toda e qualquer linguagem”, conforme define Lúcia Santaella (2003, p. 9-10), a qual tem como desígnio verificar os modos de constituição de produção de significação e sentido.

Tendo sua origem do grego *semion*, significa signo ou tudo aquilo que se significa algo, variando entre palavras, imagens, gestos, sons, linguagens verbal ou não verbal, tendo certo sentido para o sujeito (leitor), no qual “o mundo humano se define essencialmente como o mundo da significação. Só pode ser chamado ‘humano’ na medida em que significa alguma coisa” (GREIMAS, 1976, p. 11 *apud* MENDES, 2018, p. 17), conforme sua experiência empírica e/ou sociológica. Sendo mais preciso, “tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e

qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido” (SANTAELLA, 2003, p. 13).

A autora segue os passos de uns dos precursores da gênese da Semiótica, o semioticista Charles Sandres Pierce, que caracterizou como objeto de estudo o signo, ou seja, a Linguagem a qual pertence de forma natural às vidas das pessoas no processo comunicativo, a exemplo de que:

Cada palavra, cada gesto, cada expressão, é uma ação comunicativa. Tudo é linguagem, pegadas na areia, a imagem da televisão, a página da revista, o discurso parlamentar, a placa de sinalização, a aula do professor, uma coreografia, o comício político, o telegrama expedido, o jato de luz dos faróis, um código científico, a mímica, o anúncio da propaganda, o desenho de uma criança, o relatório científico, o disco do fonógrafo, o sorriso de alguém, a bandeira para os soldados, uma composição musical, etc. Todos os seres humanos estão mergulhados em um oceano de linguagens, isto é, em um Mar Semiótico (FARCAS, 2006, p. 22).

Embora essa tendência restrinja, ou até mesmo apequene o objeto da Semiótica como signo na construção dos sentidos, neste trabalho vamos nos ater às tendências da Semiótica francesa, baseada nos estudos de Algirdas Julien Greimas (1917-1992) juntamente com José Luiz Fiorin (2008); aportamos a vertente que estuda a relação de plano de expressão e o plano de conteúdo, mais neste, com percurso gerativo de sentido, através do texto como objeto de significação, em que não foca o signo em sua essência, mas por meio deste e por todas as formas de linguagem possíveis, o texto, no qual o significado só é significado porque “existe um significante que o significa” (GREIMAS, 1976 [1966], p. 17).

Sendo assim, a semiótica greimasiana baseia-se na percepção das sensações, porém, acrescentando o caráter inteligível (RAMALHO e OLIVEIRA, 2005), no qual estendeu suas teorias em que a “significação pode ser parafraseada quer como ‘produção de sentido’, quer como ‘sentido produzido’ [...]”, “a significação inscreve-se como ‘sentido articulado’ na dicotomia sentido/significação” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 459) por meio de estruturas e planos de linguagem onde esses signos no aspecto textual estão inseridos.

Portanto, toda linguagem tem expressão e conteúdo (FIORIN, 1995), em qualquer tipologia textual. Na busca de sentido considera conteúdo concreto e não abstrato; neste ponto que Hjelmslev (1991) preferiu renomear o significante como plano da expressão, e o significado como plano do conteúdo, que outrora numa ideia estruturalista de Saussure (2006, p. 80-81), o significado como “combinação do conceito e da imagem acústica”, o significante proporcionou nova roupagem na busca de significações diante do sujeito leitor na (re)construção de sentidos.

Componentes de Semiótica francesa

A Semiótica Discursiva, que também pode ser chamada como Semiótica Greimasiana, é considerada uma abordagem científica em desenvolvimento, inacabada, “não é facta, mas *in fieri*. Por isso, a todo o momento, está repensando-se, modificando-se, refazendo-se, corrigindo-se.” (FIORIN, 1999, p. 1).

Considerando que a Semiótica francesa tem como seu objeto de estudo “o sentido, o qual, para Hjelmslev, ocorre pelo encontro dos níveis expressão/conteúdo e são suscetíveis de ser analisados pela metalinguagem descritiva” (LARA; MATTE, 2009, p. 20). Diga-se que não se limita apenas no sentido, mas com o processo de formação e o modo que este é empregado no texto, sendo assim, “interessa-se pelo ‘parecer do sentido’, que se apreende por meio das formas da linguagem, mais concretamente, dos discursos que o manifestam, tornando-o comunicável e partilhável, ainda que parcialmente” (BERTRAND, 2003, p. 11). Sendo assim, tem-se na semiótica discursiva o plano da expressão e do conteúdo (FLOCH, 2001).

“O plano da expressão é o plano onde as qualidades sensíveis que possuem uma linguagem para se expressar são selecionadas e articuladas entre elas por variações diferenciais” (FLOCH, 2001, p. 9), sendo definido como instâncias de exteriorização do conteúdo, onde se manifestam as qualidades concretas das linguagens e os estímulos apreendidos por nossos

órgãos sensoriais. Quanto mais complexo o objeto semiótico é considerado (teatro, música, cinema etc.), mais devem ser investigados os fatores sinestésicos que atuam nesse plano de linguagem. Já o “plano do conteúdo é o plano onde a significação nasce das variações diferenciais graças às quais cada cultura, para pensar o mundo, ordena e encadeia ideias e discurso” (FLOCH, 2001, p. 9).

Figura 1 - Plano de Expressão e Plano do Conteúdo



Fonte: (SILVA, 2020, p. 4).

Seguindo no percurso de análise do texto, a teoria discursiva pode ser compreendida como a teoria que busca (ou tenta) explicar o ou os sentidos do texto pela análise, priorizando o plano de linguagem de conteúdo (que se encontram os sentidos), sem desmerecer o plano da expressão, partindo do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto (FIORIN, 1995), afinal “o plano da expressão está em relação de pressuposição recíproca com o plano do conteúdo e a reunião deles no ato de linguagem corresponde à semiose” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 197).

A função semiótica é, em si mesma, uma solidariedade: expressão e conteúdo são solidários e um pressupõe necessariamente o outro. Uma expressão só é expressão porque é a expressão de um conteúdo, e um conteúdo só é conteúdo porque é conteúdo de uma expressão. Do mesmo modo, é impossível existir (a menos que sejam isolados artificialmente) um conteúdo sem expressão e uma expressão sem conteúdo (HELMSLEV, 2003, p. 198).

Segundo Fiorin (2013, p. 17-44), a contribuição significativa da Semiótica Discursiva propõe-se a uma metodologia alinhada para a leitura e análise do texto, sendo possível analisar um texto a partir de níveis, chamado de Percurso Gerativo de Sentido. A partir dessa metodologia, a Semiótica Discursiva proporciona subsídios para análise dos enredos narrativos, o que auxiliará o sujeito a compreender os efeitos produzidos pelo texto.

Percurso Gerativo de Sentido

Na sensibilidade e nuance de capacidade de construir ou atribuir sentidos em relação ao texto, a semiótica francesa, como uma teoria da significação tendo como função cintilar por meio dos processos para “explicitar, sob a forma de uma construção conceptual, as condições de apreensão e de produção do sentido” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 345 *apud* FIORIN, 2006, p. 75), fornece ferramentas para análise dos textos como a teoria sintagmática, geral e gerativa, sendo esta, um “percurso que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto” (2006, p. 79).

Sendo mais específico, são apresentados três elementos e condições que servem para satisfazer o caminho ou estudo da semiótica, conforme Fiorin (2006) relata:

a) ser gerativo, ou seja, “concebido sob a forma de investimentos de conteúdo progressivos, dispostos em patamares sucessivos, indo dos investimentos mais abstratos aos mais concretos e figurativos, de tal modo que cada um dos patamares pudesse receber uma representação metalinguística explícita” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 327 *apud* FIORIN, 2006, p. 72);

b) ser sintagmático, isto é, deve explicar não as unidades lexicais particulares, mas a produção e a interpretação do discurso (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 327 *apud* FIORIN, 2006, p. 72);

c) ser geral, ou seja, deve ter como postulado a unicidade do sentido, que pode ser manifestado por diferentes planos de expressão ou por vários planos de expressão ao mesmo tempo, como no cinema, por exemplo (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 328 *apud* FIORIN, 2006, p. 72).

Podemos dizer que a contribuição de fundamental importância em relação à Semiótica Discursiva está ligada a uma metodologia direcionada para a leitura e análise de textos em que, segundo sua proposta, a análise textual pode ser feita a partir do Percurso Gerativo de Sentido (FIORIN, 2013).

O percurso gerativo de sentido “é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetíveis de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido” (FIORIN, 2002, p. 17), o qual se divide em três patamares: as estruturas fundamentais, as estruturas narrativas e as estruturas discursivas, que têm como partidas do mais profundo e mais abstrato (sintaxe e semântica fundamentais) até o mais superficial e concreto (sintaxe e semântica discursivas) por intermédio da enunciação nas diferentes linguagens, sejam elas verbais ou não verbais. Contudo, no percurso existem fatores semânticos e sintáticos, nos quais podemos diferenciar que sua

distinção entre sintaxe e semântica não decorre do fato de que uma seja significativa e a outra não, mas de que a sintaxe é mais autônoma do que a semântica, na medida em que uma mesma relação sintática pode receber uma variedade imensa de investimentos semânticos (FIORIN, 2006, p. 21).

Tendo o texto com unicidade, estará sempre na busca da manifestação e junção do plano do conteúdo (sentido) ao plano da expressão (matéria). “Assim, o percurso gerativo de sentido deve ser entendido como um modelo hierárquico, em que se correlacionam níveis de abstração diferente do sentido” (FIORIN, 2006, p. 73), pois a semiótica propõe, como primeiro passo para uma análise, “que se examine apenas seu plano do conteúdo. As especificidades da expressão, na sua relação com o conteúdo, serão estudadas posteriormente” (BARROS, 2005, p. 13). Demonstraremos cada nível desse percurso a seguir:

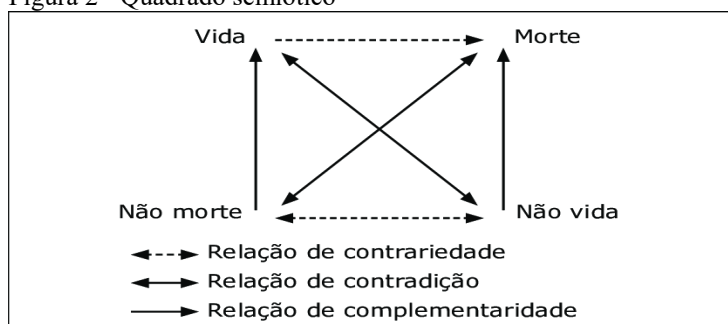
Nível Fundamental:

A semântica do nível fundamental abriga as “categorias semânticas que estão na base da construção de um texto” (FIORIN, 2006, p. 17). Apresenta o mínimo de sentido necessário para a composição do texto e a relação de diferença ou oposição entre dois termos semânticos; há oposições de valores, como natureza *versus* cultura, democracia *versus* ditadura e vida *versus* morte. São categorias opostas que não possuem uma valoração invariável, ou seja, o texto é quem irá mostrar o conceito positivo ou negativo, no caso do último exemplo, se a vida é boa ou ruim. Tais elementos opostos representam uma transformação de estado, que pode receber uma “qualificação semântica” (p. 19), eufórica ou atraente (quando é positiva) ou disfórica ou repulsiva (quando é negativa).

Cada um dos elementos da categoria semântica de base de um texto recebe a qualificação semântica /euforia/ *versus* /disforia/. O termo ao qual foi aplicada a marca /euforia/ é considerado um valor positivo; aquele a que foi dada a qualificação /disforia/ é visto como um valor negativo. No nosso exemplo, a /parcialidade/ é disfórica e a /totalidade/, eufórica. Euforia e disforia não são valores determinados (FIORIN, 2006, p. 19).

Esta qualificação semântica está harmonizada sintaticamente como quadrado semiótico (GREIMAS; COURTÉS, 2008), conforme o arranjo:

Figura 2 - Quadrado semiótico



Fonte: Baseado em Greimas e Courtés (2008, p. 402).

Nível Narrativo

Neste, a narrativa se apresenta de forma organizada do ponto de vista de um sujeito/leitor ou actantes (papéis narrativos abstratos). Assim, a narratividade encontra-se numa transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes; o sujeito (enunciado) de estado e sujeito (enunciado) de fazer, transcorrem numa sequência canônica, que compreende quatro atos: manipulação, competência, performance e sanção (GREIMAS; COURTÉS, 2008).

Quadro 1 - Esquema do Nível Narrativo

Nível Narrativo (Sintaxe Narrativa)	Enunciados de estado	Ações e os estados: disjunção e conjunção.	Narrativa complexa (canônica): a) Manipulação b) Competência c) Performance d) Sanção
	Enunciados de fazer	São os que mostram as transformações de um estado a outro.	

Fonte: Baseado em Fiorin (2013) *apud* Dariz (2018, p. 18).

De acordo com a narrativa complexa, entendem-se como as fases se apresentam começando com a manipulação, fase na qual um sujeito age sobre outro com um pedido, uma ordem ou uma solicitação, é onde “um sujeito age sobre outro para levá-lo a querer e/ou fazer alguma coisa” (FIORIN, 2008, p. 29).

De acordo com Fiorin (2008), a manipulação pode acontecer de quatro maneiras: 1) Tentação: o querer fazer, uma promessa positiva como um prêmio, contrapartida ou ganho em troca do que o sujeito manipulado deve fazer; 2) Intimidação: o dever fazer, uma ameaça negativa como um castigo, uma punição, restrição ou perda, caso o sujeito manipulado não cumpra o designado; 3) Sedução: o querer fazer em forma de indução, projeção positiva acerca do sujeito manipulado, levando-o a fazer o combinado pelo manipulador; 4) Provocação: este causa um dever fazer com uma projeção negativa acerca do sujeito manipulado, conduzindo-o a fazer o estipulado pelo manipulador.

Quadro 2 - Tipos de Manipulação

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

Fonte: Baseado em Fiorin (2013) *apud* Dariz (2018, p. 22).

A competência está presente quando o sujeito que realiza a ação se qualifica ou é capaz de concretizá-la, realizando a transformação nuclear da narrativa. Essa qualificação pode ser o saber-fazer, o poder-fazer ou o querer fazer, tornando viável a ação.

Já a performance ocorre quando acontece uma transformação central da ação realizada pelo sujeito que foi manipulado e qualificado para fazer, provocando mudança de um estado para outro, estado de disjunção para o de conjunção, ou vice-versa.

A sanção, sendo a última fase, onde se apresentam as descobertas, resultados e consequências. Constata-se se realmente houve um desempenho, sendo reconhecido pelo manipulador na realização da transformação, tendo como merecimento prêmios ou punições. Segundo Fiorin (1995), esta fase pode ainda se dividir em dois tipos de sanções:

Temos dois tipos de sanções, a cognitiva e a pragmática. Aquela é o reconhecimento por um sujeito de que a performance de fato ocorreu. Em muitos textos, essa fase é muito importante, porque é nela que as mentiras são desmascaradas, os segredos são desvelados, etc. A sanção pragmática pode ou não ocorrer. Pode ser um prêmio ou um castigo. Na chamada narrativa conservadora, porque tem a finalidade de reiterar os valores colocados na fase da manipulação, os bons são premiados e os maus castigados (FIORIN, 1995, p. 169).

Nível Discursivo

Este estuda identificando e descrevendo os traços do ato da enunciação no texto enunciado. A semântica discursiva e a sintaxe, basilares da enunciação, adiciona uma significação ao discurso (discursivização), convertendo os actantes (actorialização) em atores juntamente com a espacialização e a temporalização. Sendo assim,

no nível narrativo, temos formas abstratas como um sujeito entra em conjunção com a riqueza. No nível discursivo, as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhe dão concretude [...] produz as variações de conteúdos narrativos invariantes (FIORIN, 2008a, p. 41).

Desse modo, a enunciação é um “ato pelo qual o sujeito faz ser o sentido” (LANDOWSKI, 1992, p. 167), e o enunciado, o “sentido faz o ser sujeito” (LANDOWSKI, 1992, p. 167). Assim, no processo de comunicação, os elementos que não aparecem no enunciado, o enunciador no ato comunicativo, fazem com que o enunciatário aceite as enunciações sugeridas de verdade ou mentira, realidade ou ficção. Nessa dualidade, considerada uma das finalidades do ato de comunicação, Fiorin (2008) nos informa sobre a questão do convencimento. Este, segundo o autor, refere-se à aceitação daquilo que está sendo comunicado entre os falantes.

Também se considera que os procedimentos semânticos do discurso são a tematização e a figurativização, na qual o enunciador pode criar efeitos de sentidos, inclusive sobre a realidade propriamente atemporal. As figuras e os temas comportam-se de certa forma, posicionamentos, sejam conscientes ou não, que adiciona ao discurso sugestões ou maneiras de ver e de pensar sobre as coisas, mundo ou classes sociais, fazendo da semiótica discursiva “o campo da determinação ideológica propriamente dita” (FIORIN, 2004, p. 19).

Portanto, os níveis devem estar num estado de aptidão de “receber uma metalinguística adequada” (FIORIN, 2006, p. 73), contanto que “a descrição de uma estrutura não é mais que a construção de um modelo metalinguístico, percebido em sua coerência interna e capaz de mostrar o funcionamento, no seio de sua manifestação, da linguagem que se propõe descrever” (GREIMAS, 1967, p. 125 *apud* FIORIN, 2006, p. 73).

Em suma, ao examinar ou interpretar um texto, seja ele qual for, juntamente com os aspectos enunciativos, semânticos e sintáticos, a Semiótica discursiva procura explicar e descrever “o que o texto diz e como faz para dizer o que diz” (BARROS, 1990, p. 11).

Resultados e discussões

Análise do texto

Com base nesses conceitos sobre o plano de conteúdo e o percurso gerativo de sentido do texto a respeito dos três níveis/patamares do percurso gerativo (fundamental, narrativo e

discursivo), será analisada a charge a seguir aplicando tais teorias ao texto que constitui o *corpus* de nossa análise.

Figura 3 - O sapo que virou príncipe



Fonte: Santos (2011).

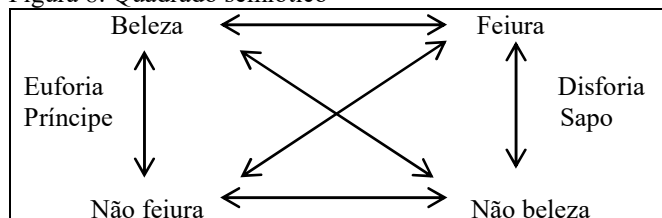
Citando os personagens presentes no título do texto antes de discorrer sobre os níveis, consideram-se relevantes algumas informações em relação ao sapo e ao príncipe. Estes são conhecidos nas histórias infantis, em que um sapo, ao ser beijado, transforma-se em um príncipe. Um conto de fadas bastante lido, popular, pois um belo príncipe, ao ser enfeitiçado por uma bruxa má, é transformado em sapo até que uma bela princesa o beija para quebrar o encanto/maldição.

Na tirinha, há dois momentos distintos, um em que namorado é tipificado como sapo, um animal repugnante, sem qualificação de ser bonito ou bom, um sujeito trabalhoso, enfim, subentende-se que ela (namorada) o vê como animal sem as qualificações que ela deseja e, por isso, pensa em deixá-lo. A namorada, como papel de princesa, que está ao telefone desabafando com a amiga, confidente, representada pelo aparelho telefônico, sugere na conversa um sentimento de desaprovação, inconformada com as atitudes do namorado, que se apresenta como um animal.

Noutro cenário, é totalmente o oposto, pois ela decidiu pelo término do relacionamento, e começou a aventurar-se com outros “animais” durante um tempo e percebeu que o Edvaldo, que ora era sapo, virou um príncipe. Agora o sentimento de arrependimento é desesperador, confessando à amiga oculta na charge, mas presente ao telefone, que dificilmente acharia outro “sapo”, que, na verdade, era um príncipe, semelhante ao Edvaldo.

No nível fundamental, semanticamente, o sapo é um animal não belo, cabendo aqui contrariedade entre a beleza *versus* feiura, assim como não beleza *versus* não feiura. Podemos também citar as oposições de ter *versus* perder ou não ter *versus* não perder, igual *versus* diferente, não igual *versus* não diferente e sapo *versus* príncipe ou não sapo *versus* não príncipe.

Figura 8: Quadrado semiótico



Fonte: Autor, baseado em Greimas e Courtés (2008, p. 402).

Esses elementos de oposições semânticas recebem “a qualificação semântica /euforia/ considerado um valor positivo *versus* /disforia/ visto como um valor negativo” (FIORIN, 2002, p. 20). No texto, o sapo, representado pelo Edvaldo, é um animal feio, como problemas de relacionamentos e possíveis atitudes reprováveis, julgadas pela namorada, condição de

qualificação disfórica (imagem negativa), que, ao perdê-lo, conquista uma condição de ser um belo príncipe com atitudes singulares, eufórico (imagem positiva).

Em relação à namorada, quando esta pensava que tinha controle da relação afetiva, tinha uma percepção negativa de Edvaldo, disfórica. Contudo, ele termina o relacionamento e se torna referência de comportamento em relação aos outros sapos (homens), condição de euforia.

Portanto, sintaticamente, o texto transcorre com a positividade da feiura no instante em que o Edvaldo se encontra na condição, vista pela namorada, de sapo. A negatificação da feiura é quando ela reconhece que não tinha um sapo e, por fim, afirmação da beleza quando o sapo se transforma em príncipe em relação aos outros sapos-homens.

No nível narrativo, obviamente, há narratividade dos fatos, diferente de narração, em que esta “concerne a uma determinada classe de textos. Aquela é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes [...], quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final.” (FIORIN, 2002, p. 21), que é o caso da charge, quando o Edvaldo passa pela transformação inesperada de um estado de reprovação e rejeição (“Não aguento mais o Edvaldo!”) para o estado de aceite, referência e preferência (“Onde vou encontrar outro igual a ele?”).

Esse processo ou passagem que modifica o estado dos fatos no texto são conhecidos como enunciados de fazer, que “são os que mostram as transformações, os que correspondem à passagem de um enunciado de estado a outro” (FIORIN, 2000, p. 21), e a performance conhecida como “a fase em que se dá a transformação (mudança de um estado para o outro) central da narrativa” (p. 23), em que a moça, ao desabafar ao telefone, pensa que está no controle (“Acho que dessa vez vou terminar tudo!”), embora ela esteja com dificuldades na relação, e ainda estão juntos, estado de conjunção. Todavia, quando ele a surpreende com o término, ela, de certa forma, realiza seu desejo, mas não suporta o resultado da separação, desabando em lágrimas, desespero e arrependimento (“Amigaaa”! O Edvaldo terminou comigo! E agora?), disjunção.

No nível discursivo, considerado o último nesta análise (não é obrigatório seguir essa ordem), em que “as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhe dão concretude” (FIORIN, 2000, p. 29), ou seja, quando o objeto narrativo concretizado como sapo (Edvaldo), sujeito com supostas desaprovações atitudinais, tornou-se um príncipe com qualidades que ora eram desdenhadas.

Também se percebe a concretude dela nos fatos percorridos na ação da procura de outro objeto de valor, namorado. Sendo assim, nessa relação entre níveis narrativo e discursivo, quanto mais “profundo o nível, [...] mais simples são as unidades, assim como mais abstratas. Quanto mais superficial, mais essas unidades se complexificam e se concretizam.” (LARA; MATTE, 2009, p. 20-21).

Digamos que essa atitude dela em querer buscar um novo objeto (homem/príncipe) nos remete a compreender que os objetos modais (o querer, o dever, o poder e o saber), podem ser necessários para a obtenção dos objetos de valor que é o objetivo último da ação narrativa (FIORIN, 1999) que o sujeito almeja. Por isso, para que ela se sinta bem, o querer da busca pelo objeto de valor é necessário, pois percebeu que, ele estando perto, era um sapo, e estando longe, era um príncipe, e que poderia resgatar o príncipe no qual se transformou. Esta busca se deve pela recuperação dele ou de outro que tenha semelhanças ou características aproximadas. O poder está relacionado ao exercício de seu domínio exercido ao outro e, por fim, saber lidar com um sapo o tratando como um príncipe.

Considerações finais

Como profissionais em constante formação, é necessário preciso ao selecionar os textos a serem trabalhados em sala de aula, é necessário não ter somente habilidades, e sim competências de leitura para escolher o texto certo para a demanda adequada. Por isso, para o

educador, “selecionar implica avaliar e, portanto, acatar o caráter de objeto passível de avaliação de todos os materiais de leitura: os objetos a selecionar passam a estarem sujeitos a juízos racionais em função de diversos critérios a determinar” (KAUFMAN; RODRÍGUES, 1995 *apud* WITTKE, 2011, p. 110). Todavia, uma má seleção de textos fora do contexto do aluno ou distante de sua percepção de clareza pode até resultar num desastre ou numa aula totalmente improdutiva sem desenvolver o apego e a capacidade interacional do aluno com a leitura e seus resultados para a vida social.

Além disso, coloca-se em jogo a representação que tem cada docente não só do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos sujeitos a quem vão dirigidos os materiais, mas também dos interesses de leitura de tais destinatários. “Assim, também intervém como variável significativa o valor que o docente atribui aos materiais enquanto recursos didáticos” (KAUFMAN; RODRÍGUES, 1995 *apud* WITTKE, 2011, p. 110). Assim,

O processo de formação do leitor é contínuo, incessante e até mesmo interminável. Pensando nisto e na complexidade que envolve a leitura, tem-se a necessidade de uma metodologia que sirva de suporte para a prática escolar, que favoreça a interação e as discussões acerca dos encontros entre alunos e a obra literária, sem exigir memorização de aspectos envolvidos à obra (IURKIV; MATSUDA, 2013, p. 3).

A inter-relação entre Semiótica e a promoção da leitura é indiscutível, pois no processo de construção e aquisição desta, tendo como mediador o professor, a interação socioeducativa e a sensibilidade de gostar de ler, tanto no ambiente escolar ou fora dele, é possível perceber o desenvolvimento afetivo e cognitivo necessário para a apreensão de conceitos sobre o conhecimento de mundo e sua significação daquilo para o aluno/leitor.

Greimas e Courtés (2008), ao propor jogos verbais e mediação da leitura de pequenos textos, afirma que há a inserção de competências e desempenho, que geram um esquema narrativo, de tal forma que este esquema narrativo gere sentido para o educando/aluno. Com isto, os sujeitos conseguem identificar níveis narrativos e percebem as oposições, o desenvolvimento, a figurativização e o tema. O Percurso é que proporciona o letramento com sentido. Assim, quando se aprende como funciona essa cadeia de significações, os leitores podem se tornar capazes de se comunicar melhor, compreender o próximo e recriar a vivência de mundo e da realidade na qual estão inseridos.

Portanto, as contribuições da Semiótica discursiva, com o percurso gerativo de sentido, para a formação do leitor e no ensino da leitura em classe ou extraclasse, considerando elementos da linguagem visual, sinestésica, auditiva e gustativa, são basilares para educar e sugerir o despertar no aluno para construção das significações dos textos. Assim, os conceitos semióticos a respeito do texto e suas significações e os embasamentos teórico-metodológicos de sua concepção são considerados fundamentais na geração de conhecimentos para a formação do sujeito crítico.

Referências

BARROS, D. L. P. de. **Teoria Semiótica** do Texto. 4.^a ed. São Paulo: Ática, 2005.

BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Tradução de Ivã Carlos Lopes *et al.* Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura – a formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CARNEIRO, M. K. Educação Semiótica e práticas de leitura como encaminhamento metodológico e interdisciplinar na EJA. Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor PDE. **Produções Didático-Pedagógicas**. Cadernos PDE, volume II, 2013. ISBN 978-85-8015-075-9. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_pdp_maria_kulcheski_carneiro.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

DARIZ, M. **Introdução à Semiótica Discursiva**. 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/429887>. Acesso em: 07 nov. 2020.

FARCAS, C. M. T. **Competências Semióticas na Educação**. Toledo: Editora Fasul, 2006.

FIORIN, J. L. A Noção de Texto na Semiótica. **Organon**: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 9, n. 23, p. 165– 176, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto/Edusp, 1999.

FIORIN, J. L. **Elementos da análise do discurso**. Repensando a Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2000.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2002.

FIORIN, J. L. Elementos de análise do discurso. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 107-117, 1º sem. 2004.

FIORIN, J. L. **Linguística e pedagogia da leitura**. 13.ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, J. L. Enunciação e Semiótica. **Letras**, n. 33, p. 69-97, dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11924/7345>. Acesso em: 07 nov. 2020.

FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. 14.ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

FLOCH, J. M. **Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.

GESTO – Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins. **Seminários de Semiótica Discursiva e Ensino**. Plano de Expressão e Plano de Conteúdo. Aula 2: Texto de Luiza Silva (2020).

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**: pesquisa de método. Tradução Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. 2.ª ed. São Paulo: Cultrix; Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

GREIMAS, A. J. ; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

HJELMSLEV, L. Uma introdução à linguística. In: **Ensaio linguísticos**. [Trad. Antônio de Pádua Danesi] São Paulo: Perspectiva, 1991.

IURKIV1, R. A.; MATSUDA, A. A. **Leitura**: ampliando os horizontes de expectativas. ISBN 978-85-8015-076-6. Paraná. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_port_artigo_renilce_aparecida_iurkiv.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

LARA, G. M. P.; MATTE, A. C. F. **Ensaio de Semiótica**: aprendendo com o texto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

LANDOWSKI, E. **A sociedade refletida**: ensaios de sociossemiótica. São Paulo: EDUC: Pontes, 1992.

MENDES, C. M. Semiótica discursiva e comunicação: questões sobre linguagem, texto e interação. **Estudos semióticos**, vol. 14, n.º 3. Dezembro de 2018.

ORLANDI, E. P. *et al.* **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5.ª ed. São Paulo: Ática, 2005, 115 p.

RAMALHO E OLIVEIRA, S. R. **Imagem também se lê**. São Paulo: Edições Rosari, 2005.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SANTOS, C. O sapo que virou príncipe. **Mulhertrinta**, 2011. Disponível em: <http://mulhertrinta.wordpress.com/2011/06/08/o-sapo-que-virou-principe/>. Acesso em: 05 de jun. 2020.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini *et al.* 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVELI, E. L. **Leitura na escola**: As representações e práticas de professoras. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas Faculdade De Educação – Campinas, SP. 2001. 173 p. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251575/1/Saveli_EsmeriadeLourdes_D.pdf. Acesso em 04 nov. 2020.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola pesquisa x proposta**. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SILVA, L. H. O. ; MELO, M. A. O que pode o leitor. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 6, n.º 2, jul/dez. 2015. p. 120 a 132. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2736/8943>. Acesso em 30 out. 2020.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. (Orgs.). **Leitura**: Perspectivas disciplinares. São Paulo: Ática, 2000.

WITTKKE, C. I. O papel do texto na aula de língua sob uma perspectiva interacionista. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**. Brasil, São Paulo, v. 1, n.º 11, p. 103 – 126, Set. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/879/87920789005.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.