

## ***A HORA DA ESTRELA, DE CLARICE LISPECTOR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DA SEMIÓTICA DISCURSIVA***

### ***A HORA DA ESTRELA, BY CLARICE LISPECTOR: A DIDACTIC PROPOSAL BASED ON DISCURSIVE SEMIOTICS***

Ellyzandreia Alves de Sousa<sup>1</sup>

Rejane de Freitas Torres Santos<sup>2</sup>

Tatiara Barbosa<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Neste artigo, analisamos como as práticas pedagógicas de letramento literário, voltadas para uma perspectiva pragmática e presentes no Caderno Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA), relegam o texto literário a um plano secundário ao priorizar apenas o estudo do gênero textual. Com isso, essa abordagem instrumentaliza o ensino da literatura e acaba por apagar a centralidade do texto literário nas salas de aula, uma vez que prioriza a preparação dos alunos para avaliações padronizadas em detrimento de uma leitura mais aprofundada das obras literárias. Nessa direção, objetivamos partir da análise de uma proposta de atividade desenvolvida no Caderno a fim de propormos uma abordagem alternativa. Nossa proposta, portanto, visa (re)centralizar o texto literário por meio da obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector — utilizada na atividade em foco —, apresentando uma abordagem que valorize a subjetividade do aluno e favoreça múltiplas leituras e interpretações. Para a análise da obra e da proposta de atividade, mobilizamos a Semiótica Discursiva, teoria da significação desenvolvida por Greimas; Courtés (2016), por sua atenção aos modos como os sentidos são construídos no interior do texto e pelos sujeitos. Além desses autores, recorremos também a estudiosos que aprofundam essa abordagem teórica, como Bertrand (2003), Barros (2005) e Fiorin (1990; 2004). Nessa direção, centramos nossa atenção, especialmente, nos conceitos de tematização e figurativização, da Semiótica Discursiva, compreendidos como processos semânticos que integram a construção do percurso gerativo de sentido. A partir dessa abordagem, sugerimos estratégias que permitam ao estudante construir significados a partir de sua vivência e de sua interação com o texto.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura; Caderno Pedagógico; Práticas Pedagógicas.

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT); [ellyzandreia.sousa@ufnt.edu.br](mailto:ellyzandreia.sousa@ufnt.edu.br) ; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8402346640528857> ; Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7390-8485>

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT); [rejane.santos@ufnt.edu.br](mailto:rejane.santos@ufnt.edu.br) ; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8352032278405603> ; Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-5604-9671>

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT); [btatiara@gmail.com](mailto:btatiara@gmail.com) ; <http://lattes.cnpq.br/7655507786691611> E-mail: Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4589-936>

## ABSTRACT

In this article, we analyze how pedagogical practices of literary literacy, oriented toward a pragmatic perspective and present in the Caderno Pedagógico (Pedagogical Notebook) of the State Department of Education of Maranhão (SEDUC/MA), relegate literary texts to a secondary role by prioritizing only the study of textual genres. As a result, this approach instrumentalizes the teaching of literature and ultimately erases the centrality of the literary text in classrooms, as it focuses on preparing students for standardized assessments to the detriment of a deeper reading of literary works. In this context, we aim to start from the analysis of an activity proposed in the Caderno in order to offer an alternative approach. Our proposal, therefore, seeks to (re)center the literary text through the work *A hora da estrela*, by Clarice Lispector — used in the activity under analysis — by presenting an approach that values the student's subjectivity and encourages multiple readings and interpretations. To analyze the literary work and the proposed activity, we draw on Discourse Semiotics, the theory of signification developed by Greimas and Courtés (2016), due to its focus on how meaning is constructed both within the text and by the subjects. In addition to these authors, we also refer to scholars who have expanded on this theoretical framework, such as Bertrand (2003), Barros (2005), and Fiorin (1990; 2004). In this direction, we focus particularly on the concepts of thematization and figurativization within Discourse Semiotics, understood as semantic processes that structure the generative path of meaning. Based on this approach, we suggest strategies that enable students to construct meaning from their own experiences and interactions with the text.

**Keywords:** Literature Teaching; Pedagogical Notebook; Pedagogical Practices.

## 1 Introdução

Bebida é água  
Comida é pasto  
Você tem sede de quê?  
Você tem fome de quê?  
A gente não quer só comida  
A gente quer comida, diversão e arte  
A gente não quer só comida  
A gente quer saída para qualquer parte  
A gente não quer só comida  
A gente quer bebida, diversão, balé  
A gente não quer só comida  
A gente quer a vida como a vida quer.  
(Titãs, 1987)

A epígrafe que selecionamos para principiar nossa reflexão sobre as práticas pedagógicas de letramento literário trata-se da canção intitulada "Comida" (1987), do

grupo Titãs. Por meio dessa canção, buscamos pensar como o trabalho que é realizado acerca do letramento literário em sala de aula não pode ser fechado apenas às necessidades básicas. Elegemos, portanto, essa canção porque ela expressa o anseio por experiências que satisfazem não só o corpo, mas também a alma, a criatividade e o desejo de conexão com algo mais profundo e verdadeiro. Essa reflexão também se aplica às abordagens pedagógicas que relegam o texto literário a um plano secundário, priorizando o estudo apenas do gênero textual, distanciam e limitam o caráter do letramento literário, incidindo em um apagamento da ludicidade e da arte, que constituem o valor fundante da leitura literária.

Nesse sentido, os versos destacados iniciam definindo os vocábulos *comida* e *bebida* apresentando-os como algo necessário à sobrevivência de qualquer espécie. Através dos questionamentos 'Você tem fome de quê?' e 'Você tem sede de quê?', repetidos ao longo da música, é perceptível que as necessidades e vontades não incluem apenas *comida*, *bebida*, mas também *diversão* e *arte*. Esses elementos são valorizados não só como essenciais, mas também sugerem uma reflexão sobre como uma expressão de um desejo mais profundo. A música, assim, oferece uma reflexão sobre a insatisfação com uma vida limitada apenas ao material, propondo uma busca por algo mais completo e significativo.

Embora os questionamentos estejam direcionados a um indivíduo ("você"), as respostas apresentadas incluem o coletivo ("a gente"), como um gesto de indicar que as necessidades ali listadas não são apenas pessoais, mas representam o anseio de um grupo, ou até mesmo de toda a sociedade. Afinal, o homem não necessita apenas de alimento e água, pois há nele uma "necessidade de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva a ele, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares" (Candido, 2011, p. 83).

Logo, ao destacar essa necessidade como coextensiva ao homem, tanto a canção como Cândido enfatizam que a imaginação não é um luxo, mas uma parte intrínseca do que nos torna humanos. Face a essa necessidade, é preciso valorizar, cultivar a ficção e a fantasia da mesma forma que buscamos suprir as necessidades mais elementares como alimento e água. Nessa direção, uma das formas da fantasia se encontra na literatura, visto que nela "há expressão do próprio viver humano, pois as camadas profundas da

nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar" (Cândido, 2011, p. 84).

É evidente que a literatura desempenha um papel essencial na formação integral do homem, oferecendo-lhes ferramentas para compreender e interpretar o mundo de maneira sensível. Para muitos, o gosto pelo texto literário emerge dentro do universo escolar. No entanto, ele vem perdendo espaço para um ensino que propõe um "letramento no sentido pragmático de uma educação neoliberal, que prepara para um fazer que atende a demandas do mercado de trabalho enquanto nos destitui da condição de pensar o sentido de nossas práticas e produtos" (Silva, 2021, p. 206).

Por essa esteira, a abordagem didática tem se consolidado progressivamente no contexto escolar, conforme observamos na organização do material didático da disciplina de Letramento, do qual tomamos uma das aulas como objeto de análise deste estudo. Convém destacar que tal abordagem foi inserida na grade curricular do Estado do Maranhão a partir de 2023. Desde então, a disciplina é ofertada aos alunos da 1<sup>a</sup> série do Ensino Médio (EM), com carga horária de uma aula semanal. Com efeito, o material faz parte do processo de implementação didática, no qual a SEDUC/MA elaborou uma apostila em formato digital (PDF) composta por 32 aulas e 8 testes, contando com uma estruturação de aulas que seguem os descriptores das Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com foco exclusivo na preparação dos estudantes para a avaliação sistêmica.

Nesse contexto, apesar do material didático se apresentar como um Caderno Pedagógico para o letramento literário, ele mais parece destituir os estudantes da capacidade de refletir sobre o sentido e a relevância de suas práticas, visto que os exercícios se fecham em perguntas do tipo: Qual é o tema central do texto? Quem é o protagonista? Qual é o gênero do texto?, além de instruções para reprodução do gênero textual estudado em sala. Contudo, embora tais questionamentos e orientações não estejam erradas, é problemático reduzir a análise do texto a essas generalidades sem considerar sua singularidade enunciativa. Isso porque, cada texto possui características únicas, resultantes de um arranjo específico de linguagem, que exige tanto conhecimento prévio da estrutura quanto a capacidade de compreender o novo conteúdo.

Por essa razão, limitar o trabalho a essa forma de inquérito pode impedir a formação de leitores mais atentos, que reconheçam e analisem textos complexos, com diferentes estratégias linguísticas e interações entre elementos verbais e visuais. Nesse sentido, justificamos a escolha da AULA 21, do Caderno Pedagógico de Letramento, por ela conter a indicação de uma das maiores obras brasileiras, que é considerada um marco na literatura nacional - *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector. Nessa obra, Clarice apresenta uma produção multifacetada que revela diferentes dimensões literárias, sociais e filosóficas, de grande relevância e profundidade emocional, inovação narrativa e reflexão existencial que na atividade é silenciada pelo comando da questão que orienta o trabalho apenas focalizando o gênero textual e silenciando por completo a leitura da obra.

Sendo assim, nosso interesse no estudo é tratar do trabalho com a leitura literária em contexto de sala de aula a partir de uma proposta didática ancorada nos pressupostos da Semiótica Discursiva. Tendo isso em mira, este estudo encontra-se organizado, além da introdução e das considerações finais, em três seções. A primeira seção versa, brevemente, sobre o Caderno Pedagógico de Letramento, sobre o qual realizamos uma apresentação e análise da aula selecionada como objeto de estudo. Na segunda seção, realizamos um movimento de análise da obra *A Hora da Estrela* com o intuito de, na seção seguinte, pavimentar uma proposta de atividade que (re)centralize o texto literário a partir da leitura Semiótica, conforme propôs Bertrand (2003).

## **2 A Aula de Letramento Literário: Um olhar sobre o Caderno Pedagógico**

Um dos grandes desafios do professor em sala de aula é buscar adaptar os muitos materiais pedagógicos que lhe são impostos pela secretaria de educação à realidade de fato da sala de aula. Boa parte desses materiais que são disponibilizados aos docentes, centraliza o conteúdo apenas ao estudo dos gêneros textuais, descentralizando ou reduzindo o texto literário a meros exemplos. Assim sendo, as práticas de leitura, entendidas como produção de sentido, estão sendo gradualmente relegadas ao um plano secundário, à medida que uma abordagem pragmática ganha espaço no ambiente escolar.

A esse respeito, Silva (2021) alerta que as aulas de leitura estão sendo limitadas ao simples reconhecimento da estrutura dos gêneros textuais ou a aspectos superficiais

do conteúdo, como identificar características externas do texto, sem um mergulho mais profundo em seu significado. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa tendência ocorre devido a uma simplificação didática, que acaba priorizando leituras periféricas, tais como: biografias dos autores, características das épocas, resumos e até outros gêneros artísticos, como o cinema e as HQs, em detrimento da leitura e interpretação do texto literário propriamente dito (BNCC, 2018, p.491).

Diante desse cenário, a BNCC também orienta a (re)centralização da literatura nas aulas de linguagem, ao afirmar que “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando” (BNCC, 2018, p.491). Por essa razão, convém observar como o Caderno Pedagógico de Letramento toma o romance *A Hora da Estrela* como um exemplo para o estudo apenas da estrutura do gênero *resumo*, secundarizando o que preconiza o documento orientador. Nesse sentido, é necessário um redirecionamento do trabalho com o letramento literário, haja vista que é preciso permitir ao estudante ir além de um mero comentário e de uma única maneira de ler; é preciso centralizar o valor da leitura literária para o aluno, formando-o “para a escuta, o afeto, o respeito, a amizade” (Silva, 2021, p. 214).

Por essa razão, nesta seção analisamos duas páginas, que constituem o corpus deste artigo (figura 1 e 2), contidas no Caderno em foco analítico. Enfatizamos que nosso objetivo é apontar a descentralização do texto literário no material, independente da disciplina que ele tenha sido utilizado para exemplificar o conteúdo. Defendemos que, ao trabalhar com a obra literária, o estudante possa usufruir dela plenamente, pois, “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (Cândido, 2011. p. 179). Segue as imagens das páginas do Caderno Pedagógico de Letramento referente a Aula 21:

Imagen 1: AULA 21 (p. 26)

Imagen 2: AULA 21 (p. 27)

Fonte:<https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Caderno-Pedagogico-Lingua-Portuguesa-2023.pdf>. Acesso em 15/10/2024.

A aula que destacamos - conforme descrição a seguir -, assim como as demais aulas do caderno, segue um formato padronizado que funciona como um lembrete do progresso do estudante e da quantidade de aulas. Assim, o título "AULA 21", localizado na parte superior da página, centralizado, em letras maiúsculas e em negrito, reforça a ênfase atribuída à ideia de progressão e quantidade. Logo no início da página, identifica-se o descritor que será trabalhado, familiarizando o estudante com as matrizes de referência da prova SAEB e orientando-o sobre os objetivos a serem desenvolvidos ao longo da aula. O conteúdo principal, por sua vez, foca em gêneros textuais diversos e na exposição e na construção de um mapa mental.

Seguindo a programação da aula (Landowski, 2014), há um comentário sobre o romance *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, destacando-o como o último romance da escritora, publicado em 1977. O trecho ainda classifica a obra como autobiográfica,

instigante, original e intimista, pertencente à terceira geração modernista. Logo abaixo do comentário, encontram-se duas imagens (capa do livro e do cartaz do filme) que foram incluídas apenas como ilustração, pois não há, em nenhum momento da lição, comentários ou questionamentos sobre elas.

Após a apresentação da aula, os organizadores do material passam a direcionar para o objetivo central do caderno de letramento: o estudo dos gêneros textuais. Para isso, apresentam um resumo do romance, seguido de uma explicação sobre a estrutura do gênero *resumo* e as instruções necessárias para que os alunos elaborem um mapa mental. Nota-se, entretanto, a falta de incentivo dos autores do material quanto à leitura integral da obra. Não há sequer um fragmento do romance que possa instigar o interesse do estudante em se aprofundar no texto. O foco principal recai sobre a identificação das características do gênero resumo e, posteriormente, sobre a produção de um mapa mental. Nesse sentido, a proposta da aula revela um apagamento do texto literário em si. A estrutura da atividade, portanto, deixa evidente que a AULA 21, assim como as demais do caderno, tem como objetivo principal

a instrumentalização do leitor, considerando as políticas de leitura vigentes desde o século passado, que visam à formação de um sujeito competente para observar a constituição de uma gama de gêneros textuais, sendo capaz de lê-los e produzi-los, conforme as demandas sociais (Reis; Silva, 2018, p. 194).

Nessa lógica, o texto literário vai perdendo sua centralidade na aula, tornando-se apenas um suporte para o ensino das características do gênero textual. No entanto, reduzir o conhecimento de uma obra literária a um mapa mental priva o estudante da experiência de imersão nos mistérios que as páginas de *A Hora da Estrela* oferecem. Como um texto figurativizado<sup>4</sup>, o romance revela, por meio dos procedimentos de tematização e figurativização, a essência do ser humano com seus preconceitos e sua visão do universo feminino. Clarice Lispector, por meio da personagem Macabéa, desnuda a alma humana em sua escrita, conduzindo o leitor a uma compreensão mais profunda da existência.

---

<sup>4</sup> Para teoria semiótica há textos mais tematizados e /ou figurativizados."São figurativos os textos em que se verifica a predominância de figuras, compreendidas como elementos que remetem ao mundo natural, em contraposição aos textos temáticos, no qual a maior incidência se dá com relação à presença de categorias abstratas, denominadas como temas. (Silva, 2017, p. 198). Quando lermos um texto literário, entramos imediatamente na figuratividade, segundo Bertrand (2023, p. 154).

Nessa esteira, convém colocar em relevo a obra *A Hora da Estrela*, haja vista seu valor estético não explorado na aula em análise. Para tanto, nos voltamos a refletir sobre a obra pelo viés da semântica discursiva, pois “como se trata de narrativas, envolvendo personagens, lugares, acontecimentos, os textos são predominantemente figurativos, devendo-se apreender os temas no esforço da leitura” (Silva; Neto, 2020, p. 74). Considerando essa perspectiva, traçamos na seção seguinte uma análise em que essa relação entre temas e figuras fundamentam a dimensão interpretativa do texto, buscando depreender aquilo que transparece no enunciado literário, especialmente, como ocorre na obra indicada na atividade.

### **3 A Hora da Estrela: Um olhar sobre a obra de Clarice Lispector**

A obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, publicada em 1977, narra a trajetória de Macabéa, uma jovem nordestina pobre e órfã que se muda para o Rio de Janeiro em busca de uma vida melhor. Vivendo à margem da sociedade, ela é apresentada como uma figura apagada, invisível e desprovida de afeto e oportunidades. Ao longo da narrativa, é possível perceber, em diversos momentos, a representação de muitas mulheres em condições semelhantes, o que permite aos leitores, em fruição, por instantes, distanciar-se do mundo e retornar a ele mais reflexivo, com um novo olhar.

Por se tratar de um romance de grande valor estético e reflexivo, *A Hora da Estrela* carrega uma forte representatividade da figura feminina nos mais diversos espaços da sociedade, algo que, a despeito do apagamento que é feito na atividade em análise, permanece evidente. É fácil perceber que há muitas "Macabéas" nas ruas e nos bairros, refletidas nas histórias de inúmeras mulheres silenciadas e vítimas da invisibilidade social. Ao observarmos atentamente os noticiários, os jornais, ou outras formas de circulação de notícias nas diversas mídias essa a realidade fica mais visível.

Ao longo da leitura, cada leitor forma sua própria imagem dos personagens a partir das descrições fornecidas pelo narrador. No caso de *A Hora da Estrela*, Clarice Lispector revela a essência da protagonista, Macabéa, por meio de suas ações e descrições detalhadas. O romance apresenta um narrador em primeira pessoa, que também se configura como personagem. Esse narrador figurativizado adota uma postura uma postura de desconstrução pessoal, abrindo “mão de certos hábitos e valores” para

conduzir o leitor a enxergar, através de sua aparência física dele, descrita por meio das figuras (olheiras, velhas, rasgadas), refletem as tensões sociais vividas por uma jovem nordestina em um contexto urbano como o Rio de Janeiro. Vejamos o fragmento em destaque:

Fragmento 1:

Eu, Rodrigo S. M. Relato antigo, este, pois não quero ser mordenoso e inventar modismos à guisa de originalidade. Assim é que experimentarei contra os meus hábitos uma história com começo, meio e “gran finale” seguido de silêncio e de chuva caindo (Lispector, 1977, p.23).

(...) Para falar da moça tenho que não fazer a barba durante dias e adquirir olheiras escuras por dormir pouco, só cochilar de pura exaustão, sou um trabalhador manual. Além de vestir-me com roupa velha rasgada. Tudo isso para me pôr ao nível da nordestina (Lispector, 1977, p. 29).

A descrição que o narrador faz de si mesmo ao se projetar do texto (eu), de não fazer a barba, ficar cansado ao extremo até conseguir olheiras, vestir roupas velhas e rasgadas, produz um efeito de proximidade com o leitor (narratário) buscando revelar a complexidade da personagem que será criada por ele. A partir da descrição, o leitor já pressupõe a imagem de Macabéa como uma mulher descuidada, cansada, imersa no caos. Contudo, em meio as suas justificativas do porquê da escrita sobre uma jovem “virgem e inócua”, o narrador deixa subentendido quais mazelas sua personagem vive. Segundo ele, se a narrativa fosse escrita por uma mulher, ela não fluiria, pois poderia haver excesso de sentimentalismo, como o chorar exageradamente. Essa narrativa reforça a ideia de que a proposição se volta para “as formas de vida”. Verifiquemos, portanto, no fragmento (2) em destaque:

Fragmento 2:

Sei que há moças que vendem o corpo, única posse real, em troca de um bom jantar em vez de um sanduíche de mortadela. Mas a pessoa de quem falarei mal tem corpo para vender, ninguém a quer, ela é virgem e inócua, não faz falta a ninguém. Aliás – descubro eu agora – eu também não faço a menor falta, e até o que escrevo um outro escreveria. Um outro escritor, sim, mas teria que ser homem porque escritora mulher pode lacrimejar piegas (Lispector, 1977, p. 24).

As declarações do narrador, de que “ninguém sentiria falta de Macabéa”, sinalizam para um lugar de invisibilidade e desvalorização que o corpo feminino ocupa. Suas afirmações constroem a imagem que reforça a ideia de que, para algumas

mulheres/moças, o corpo é a única “posse real”- uma moeda de troca. Contudo, mesmo reconhecendo que o corpo assume a posição de moeda, a mulher de quem o narrador faz menção “mal tem corpo para vender”. Trata-se, portanto, de uma pessoa indesejada, esquecível. Em seguida, o narrador faz uma pausa reflexiva e percebe que a sua própria situação também é marcada por certa insignificância: assim como a de Macabéa, ele se sente descartável. Assim, narrador e personagem se aproximam em valor e importância, pois, qualquer outro poderia escrever aquela narrativa. Afinal, trata-se da vida e do universo feminino. Quantas “Macabéas” conhecemos? Que histórias já ouvimos semelhantes à da personagem?

Assim, é razoável que a escolha de um narrador masculino, por outro lado, seja uma estratégia para revelar a isotopia do universo feminina inserida em um mundo patriarcal. Parece-nos que Clarice Lispector, em sua condição de mulher inserida em um universo cujos valores patriarcais ditam as regras, ao atribuir voz a um narrador masculino deseja denunciar a própria condição da existência feminina sob a ótica masculina. Isso fica claro quando o narrador declara: “através dessa jovem dou o meu grito de horror à vida” (Lispector, 1977, p. 13), revelando seu desconforto com a realidade vivida pelas mulheres que, como tantas outras, buscam expressar seus próprios sentimentos, o que o narrador demonstra ao afirmar: “Ah, pudesse eu pegar Macabéa, dar-lhe um bom banho, um prato de sopa, um beijo na testa enquanto a cobria com um cobertor. E fazer com que, quando ela acordasse, encontrasse simplesmente o grande luxo de viver”. Essa narrativa, portanto, revela um desejo de resgatar a dignidade da personagem, valorizando-a apesar do desprezo com que é tratada ao longo da narrativa.

É por meio da figurativização<sup>5</sup> que os temas emergem e que também se revela a própria essência de Macabéa. Ao longo do percurso narrativo, o narrador conduz o leitor a perceber a existência de uma mulher que não conhecia outros mundos, outros saberes, mas que trazia na alma o desejo dos viventes: ser tocada por outros tempos, outros momentos. Nesse trajeto de composição figurativa, a personagem de Rodrigo

<sup>5</sup> Como se trata de narrativas, envolvendo personagens, lugares, acontecimentos, os textos são predominantemente figurativos, devendo-se apreender os temas no esforço da leitura. Importante ainda considerar que é na relação entre temas e figuras que se organiza a dimensão ideológica do texto: assume-se uma posição ideológica diante do que se enuncia, inscrevendo-se o dizer numa dada formação discursiva (Silva e Neto, 2016, p. 74).

S.M, ao descrever a experiência ao ouvir a música *Una Furtiva Lacrima*, caracteriza a sensibilidade de Macabéa ao descrever o êxtase da jovem ao descobrir que “havia outros modos de sentir, havia existências mais delicadas, certo luxo de alma” que nunca tivera oportunidade de sentir.

Por certo, as lágrimas que escorreram pelo rosto da garota ao apreciar a música, figurativiza a alma, o sentir mais íntimo de sua existência. Esse gesto revela que havia nela uma sensibilidade para o belo, para o sensível, o inteligível (Silva, 2017, p.202), que não se demonstram no dia-a-dia da personagem. Afinal, na vida, ela não conheceu o belo, mas a fome, a aspereza do solo nordestino, a ausência dos pais, a frieza e o desprezo dos homens. Essa condição se confirma durante boa parte da narrativa, na forma tanto o narrador quanto Olímpico menosprezam Macabéa, assim como seus colegas de trabalho. Vejamos como nos excertos em destaque:

Fragmento 3:

Olímpico de Jesus Moreira Chaves — mentiu ele porque tinha como sobrenome apenas o de Jesus, sobrenome dos que não têm pai. Fora criado por um padrasto que lhe ensinara o modo fino de tratar pessoas para se aproveitar delas e lhe ensinara como pegar mulher. (...) Este dente lhe dava posição na vida. Aliás, matar tinha feito dele homem com letra maiúscula. Olímpico não tinha vergonha, era o que se chamava no Nordeste de “cabra safado”. Mas não sabia que era um artista: nas horas de folga esculpia figuras de santo e eram tão bonitas que ele não as vendia. Todos os detalhes ele punha e, sem faltar ao respeito, esculpia tudo do Menino Jesus. Ele achava que o que é, é mesmo, e Cristo tinha sido além de santo um homem como ele, embora sem dente de ouro (Lispector, 1977, p.52).

Fragmento 4:

Mas mesmo oxigenada ela era loura, o que significava um degrau a mais para Olímpico. Além de ter uma grande vantagem que nordestino não podia desprezar. É que Glória lhe dissera, quando lhe fora apresentada por Macabéa: “sou carioca da gema!” Olímpico não entendeu o que significava “da gema” pois esta era uma gíria ainda do tempo de juventude do pai de Glória. O fato de ser carioca tornava-a pertencente ao ambicionado clã do sul do país. Vendo-a, ele logo adivinhou que, apesar de feia, Glória era bem alimentada. E isso fazia dela material de boa qualidade (Lispector, 1977, p. 64).

O narrador, ao apresentar Olímpico, expõe os valores ideológicos presentes na personalidade do personagem. Do lugar que veio, ser chamado de "cabra safado" é considerado sinônimo de hombridade. Para alcançar prestígio e ser reconhecido como um verdadeiro homem, é preciso tornar-se assassino. Em busca de status, adquiriu um

dente de ouro. Ele se aproxima de Glória, explorando o fato de ela ser loira e carioca "da gema", enquanto despreza Macabéa - que, assim como ele, é nordestina. Assim, o narrador revela os valores de uma sociedade que impõe comportamentos específicos para se alcançar reconhecimento, ao mesmo tempo que reflete as tensões enfrentadas pelo universo feminino nesse contexto social.

Nos excertos destacados, são narrados ainda a orfandade de Olímpico que revelam que o comportamento e os modos como ele socializa-se com as pessoas foram ensinados pelo padrasto. De modo que os sentidos da vida para Olímpico, portanto, são construídos a partir do vivido em seu lugar de origem, refletindo sobre os modos de viver. Nessa perspectiva, tanto Glória quanto Macabéa perfiguram para ele materiais distintos. No caso de Glória, ela representa um material de boa qualidade (Lispector, 1977, p.64), enquanto Macabéa representa um material totalmente descartável.

Diante das diversas questões que a leitura de *A Hora da Estrela* suscita, torna-se evidente que o valor da narrativa reside em sua capacidade de conduzir o leitor a mergulhar em temáticas profundas e variadas. Logo, reduzir sua importância, relegando-a a um papel secundário e citando-a apenas como exemplo em uma aula, é privar o estudante de seu direito à literatura (Cândido, 2011), pois além da descentralidade do texto literário, com a inclusão desse componente curricular, a carga horária destinada à disciplina de Língua Portuguesa é diminuída em favor de uma abordagem que centraliza exclusivamente o estudo de gêneros textuais.

Face a essa realidade, pensando em contribuir com as práticas educativas atuais, traçamos um modelo didático a partir da proposta da aula programada pela SEDUC/MA. Para tanto, mobilizamos a teoria da Semiótica Discursiva (Greimas, Courtés, 1977) como pressuposto teórico e metodológico para construir um modelo didático de como o texto literário pode ser utilizado nas aulas de letramento. A escolha teórico-metodológica se justifica por se tratar de uma teoria da significação, pois a semiótica "se interessa pelo parecer do sentido, que se apreende por meio das formas da linguagem e, mais concretamente, dos discursos que o manifestam, tornando-o comunicável e partilhável" (Bertrand, 2003, p.11). O que se pretende, portanto, é que o texto literário suscite no aluno um olhar mais preciso e belo do mundo, além de ser um instrumento de engajamento nas questões culturais e sociais do contexto em que está inserido.

#### 4 A Hora da Estrela: uma proposta de aula a partir da Semiótica Discursiva

A teoria semiótica discursiva, em que nos apoiamos para construir nossa proposta didática tem seu marco inicial com a publicação de *Semântica estrutural* (1973 [1966]), pelo lituano Algirdas Julien Greimas (1917 – 1992), definindo-se nesse momento inaugural como uma “teoria da significação”. De natureza interdisciplinar, ela nasce de uma perspectiva que reúne conceitos<sup>6</sup> linguísticos de Saussure e Hjelmslev, as contribuições antropológicas e culturais de Propp e Lévi-Strauss, além da fenomenologia de Merleau-Ponty e Husserl. Inicialmente, seu estudo era, sobretudo, estruturalista, mas foi se definindo, nas décadas posteriores, por uma abordagem mais relacionada à dimensão sensível, principalmente, a partir da publicação da obra *Da Imperfeição*, de A. J. Greimas, passando a voltar-se ao texto propriamente dito, e “em reconhecer sua autonomia de objeto significante, considerando-o como um todo de significação” (Bertrand, 2003, p. 23).

Para a Semiótica, o texto é, simultaneamente, objeto de significação e de comunicação. Como objeto de significação, a teoria prioriza uma abordagem interna do texto, o que implica valorizar sua materialidade em detrimento das condições de produção ou de elementos bibliográficos. Como objeto de comunicação, “prevê um contrato enunciativo” (Fiorin, 2004, p. 112), ou seja, contempla as relações entre enunciador e enunciatário, as escolhas enunciativas realizadas e os efeitos de sentido produzidos, os quais estão virtualmente presentes no texto, à espera de serem apreendidos pelo leitor.

Nesse sentido, todo texto passa a ser considerado a partir de seu embate com outros textos, o que possibilita uma análise de cunho discursivo, levando-se em conta a historicidade que lhe confere sentido em relação a outros, uma vez que “a historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição” (Fiorin, 2021, p. 10). É, portanto, no texto que o estudante, como leitor, encontrará

---

<sup>6</sup> Em Caminhos da Semiótica Literária, Denis Bertrand (2023), ao indicar as principais fontes da semiótica, aponta que, da linguística, provêm os princípios fundadores de sua metodologia — como a distinção entre significado e significante, conteúdo e expressão. Da antropologia, a teoria herda os usos estruturais do discurso. No campo da filosofia, é da fenomenologia que extrai uma parte importante de sua concepção de significação.

múltiplas possibilidades interpretativas, visto que as leituras previstas estão inscritas nele, por meio de marcas, vestígios e indícios presentes em sua superfície.

A leitura prevista, para essa teoria, é aquela que valoriza o texto<sup>7</sup>. Logo, dentro dessa abordagem é preciso compreender que o aluno como leitor,

não é mais aquela instância abstrata e universal, simplesmente pressuposta pelo advento de uma significação textual já existente, que se costuma chamar “receptor” ou “destinatário” da comunicação: ele é também e sobretudo um “centro do discurso”, que constrói, interpreta, avalia, aprecia, compartilha ou rejeita as significações (Bertrand, 2003, p.24).

Diante da multiplicidade do leitor, é preciso organizar aulas que acolham de fato o estudante como o centro do discurso, possibilitando as múltiplas leituras, pois ele é que “atualiza o texto e seu sentido, de acordo ou não com as suas expectativas e previsões advindas de sua competência linguística e cultural” (Bertrand, 2003, p. 413). Neste sentido, compreende-se que o ambiente de sala de aula é um lugar diverso que tem diferentes saberes, por isso, é necessário levar em consideração os modos como o sentido é produzido pelo estudante. Assim, propomos que seja realizada uma leitura subjetiva da obra, com o objetivo de “produzir efeitos – de natureza sensorial, emocional, psíquica – no leitor”, como aponta Neide Rezende (2021, p. 81). Dessa forma, o professor conseguirá fazer conexões entre o texto literário e o contexto em que está inserido o aluno, de modo que este possa relacionar a leitura com suas vivências e experiências, atribuindo um significado pessoal ao que lê, pois “a individualização da leitura, a apreensão subjetiva do leitor, as emoções provocadas pelo texto, as relações que o leitor pode perceber com seu mundo” (Rezende, 2021, p. 81), são elementos fundamentais nesse processo, favorecendo uma interpretação mais profunda e envolvente da obra.

Em uma aula voltada para análise de um livro, a leitura deve iniciar-se pela capa, pois os sentidos começam a ser projetados a partir da análise dela. Logo, é imprescindível que o professor inicie a aula a partir da leitura dos elementos visuais, pedindo aos alunos que façam a descrição minuciosa de todos os elementos presentes,

---

<sup>7</sup> Greimas (1974) afirmava que “fora do texto não há salvação”. Nesse sentido, a semiótica passa a ter como método o próprio texto, distanciando-se de abordagens de cunho sociológico, historiográfico ou de outra natureza, que tendem a deixar o texto em segundo plano e não adentram a materialidade linguística que o constitui, as escolhas enunciativas que são feitas e os efeitos de sentido produzidos.

pois a harmonização entre o verbal e o imagético reafirma e produz efeitos de sentidos que fustigam no leitor a curiosidade naquilo que ler, uma vez que

[...] a materialização visual permite apreender mais do que o dito pelo verbal, já que possibilita a apreensão de detalhes não descritos no texto, como expressões faciais, gestualidade, distribuição, proxêmica, entorno, etc. Assim, embora represente um simples flash de instante, a imagem vem carregada de significação (Crestani, 2014, p. 456).

Mesmo sendo um instante congelado, a imagem carrega múltiplos significados que ampliam o entendimento da mensagem. As relações sincréticas presentes na capa do livro manifestam-se pela integração das diferentes linguagens que se articulam de forma complementar. A imagem sugere a temática da obra, estabelecendo uma relação de interdependência com o texto verbal, já que ambas se unem para instigar o leitor a explorar as páginas seguintes. Para conectar o visual ao verbal, é necessário compreender o sincretismo entre o título e as imagens. Assim, propomos as seguintes questões:

1. Faça a descrição minuciosa da imagem (olhe para o semblante, a flor, os cabelos, os olhos);
2. Para você do que trata essa obra?
3. Que sentidos podemos atribuir ao vocábulo estrela?
4. Na sua opinião, qual seria a hora da estrela?
5. Você consegue perceber uma conexão entre a imagem e o título? Você acha que eles se complementam?

O objetivo desses questionamentos é fazer antecipações e despertar no estudante a curiosidade sobre a obra literária. A partir deles, o professor deverá caminhar para o momento da leitura do texto que sugerimos ser lido coletivamente. Dessa forma, para apresentar a obra e definir o cronograma de leitura do livro sugerimos que o professor apresente fragmentos do romance para a apresentação dos personagens Rodrigo S.M, Macabéa e Olímpico. Pontuamos a importância de se levar fragmentos para familiarizar o estudante com a obra e fomentar o desejo pela leitura do texto. Segundo Magda Soares (2011), a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos e interpretados. Para a autora, eles podem despertar a

curiosidade e antecipar o conteúdo, no entanto, é preciso usá-los de forma adequada para não ocorrer erros quanto à escolarização da literatura.

Para a análise discursiva<sup>8</sup> das questões que propomos, adotaremos os procedimentos metodológicos da Semiótica Discursiva, como já destacamos anteriormente. Para essa teoria, o sentido de um texto é construído no plano de conteúdo, sendo necessário traçar um percurso em três níveis que vai do mais simples e profundo ao mais superficial e abstrato, denominados como “Percurso Gerativo de Sentido”<sup>9</sup>. Esses níveis são nomeados em fundamental, narrativo e discursivo. De modo que é no nível discursivo que fundamentamos nossa proposta didática, uma vez que “os valores assumidos pelo sujeito da narrativa são disseminados, por meio de percursos temáticos e recebem tratamentos figurativos” (Barros, 2005, p.66).

Portanto, a semântica discursiva “compreende a análise de temas - categorias abstratas - e figuras - elementos que remetem ao mundo real - identificados num nível mais superficial e de maior concretização dos sentidos de um texto” (Silva; Neto, 2016, p.74). Assim, para orientar os estudantes na leitura do texto e na identificação das temáticas presentes em cada fragmento, é fundamental que o professor destaque as figuras do discurso, pois é através delas que o leitor reconhece imagens do mundo real.

Diante dessa natureza figurativa do texto literário, as questões que propomos para a aula de Letramento estão organizadas visando conduzir o estudante a construir seu posicionamento a partir das figuras (personagens, paisagem, objetos, cena etc) que compõem a caracterização dos sujeitos da narrativa e seus modos de encarar o mundo, conforme questionamento a seguir:

### 1. Pelas descrições apresentadas quem seria a estrela do romance na sua opinião?

---

<sup>8</sup> Para a semiótica, os discursos são organizados por meio de temáticas que se constroem através de temas e figuras. Conforme Fiorin, "temas são palavras ou expressões que não correspondem a algo existente no mundo natural, mas a elementos que categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos. As figuras, como elementos concretos são elementos ou expressões do mundo natural: substantivos concretos, verbos que indicam atividades físicas, adjetivos que expressam qualidades físicas (Fiorin, 1990, p. 20).

<sup>9</sup> A noção de percurso gerativo do sentido é fundamental para a teoria semiótica e pode ser resumida como segue: a) o percurso gerativo do sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto; b) são estabelecidas três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis; c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima; d) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito; e) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação. (Barros, 2005, p 13).

2. “De dia usava saia e blusa, de noite dormia de combinação. Uma colega de quarto não sabia como avisar-lhe que seu cheiro era morrinhento. E como não sabia, ficou por isso mesmo, pois tinha medo de ofendê-la. Nada nela era iridescente, embora a pele do rosto entre as manchas tivesse um leve brilho de opala. Mas não importava. Ninguém olhava para ela na rua, ela era café frio”. A partir da leitura desse fragmento, como você imagina Macabéa?
3. Pela descrição feita de Olímpio, como você imagina as atitudes dele em relação a Macabéa?
4. Que vocábulos você destaca dos fragmentos que caracteriza, na sua opinião, Rodrigo S.M, Macabéa e Olímpico? Justifique sua escolha.
5. Para identificar cada personagem, o enunciador faz uso de elementos figurativos tais como: “dente de ouro”, “cabra safado”, “pegar mulher”. Essas expressões assinalam o pertencimento sociocultural de Olímpio?
6. O narrador precisa mudar seu comportamento para conseguir construir a história de sua personagem Macabéa. Na sua opinião, por que ele precisa vestir roupa velha, ficar com olheiras, não dormir direito para ficar exausto? Como você imagina a personagem a partir dessa descrição de Rodrigo?
7. Após a leitura da obra, você diria que Macabéa é realmente uma estrela?

As perguntas que sugerimos são elaboradas com o intuito de promover trocas de sentidos, entendendo que, em uma sala de aula, existem diversos conhecimentos e que cada aluno interpreta o texto de acordo com suas experiências, vivências e repertório como leitor. Por isso, é fundamental que o professor leve em conta as especificidades de cada estudante, organizando uma aula de leitura que aponte para “a abertura de sentidos, para as pastilhas, para a multiplicidade de pontos de vista” (Silva, 2017, p.210).

Acreditamos, portanto, que a proposta de aula apresentada, com base nos princípios da Semiótica Didática, promova uma experiência de leitura que desperte a sensibilidade dos estudantes, pois, ao explorar os sentidos figurativos e temáticos da obra, o professor incentiva o aluno a reconhecer a complexidade do texto literário, enriquecendo sua compreensão por meio da interação entre o verbal e o visual. Desse modo, a literatura se torna uma ferramenta essencial na formação do sujeito leitor, que, a partir de suas vivências e repertórios, constrói novos significados e amplia sua visão de mundo. Dessa forma, a obra de Clarice Lispector e a análise semiótica contribuem

para o desenvolvimento de uma leitura mais profunda e reflexiva, essencial no contexto educacional contemporâneo.

## 5 Considerações Finais

A literatura é um bem necessário e relevante no processo de formação humana. Diante dessa realidade, é essencial que o Estado organize uma proposta disciplinar, estruturando um planejamento que conte cole diferentes etapas e centralize o texto literário de forma a permitir sua leitura e interpretação. Para isso, é fundamental que façam atividades que possibilitem ao estudante nas aulas sentirem uma disposição de alma, um estado de ânimo aberto ao sopro inquieto da palavra literária (Teixeira, 2011, p.141). Dessa forma, é preciso estruturar um roteiro de perguntas que desperte a curiosidade do estudante sobre a obra. O processo culmina em planejar atividades que permitam a negociação de sentidos<sup>10</sup>, baseadas na premissa de que o estudante interpreta o texto conforme seu repertório, enquanto o professor o orienta na estruturação da leitura e compreensão textual.

No entanto, a didatização da leitura e a escolarização da literatura têm distanciado os estudantes do desejo pelo texto literário, pois as orientações pedagógicas que chegam à escola parecem atender apenas às demandas neoliberalistas, subordinando a escrita e os sentidos às estruturas genéricas (Silva, 2021). Ao tratar o texto apenas como um modelo para o estudo de gêneros textuais, sem oferecer aos estudantes a oportunidade de explorar o sensível e o inteligível, limita-se o processo de leitura. Por essa razão, é inconcebível organizar uma aula de leitura que deixe de lado o texto e suas múltiplas possibilidades de construção de sentido. Isto posto, é fundamental que propostas, como as apresentadas no Caderno Pedagógico de atividades da disciplina de Letramento, promovam uma leitura aberta para o imprevisto, o individual dos alunos, isto é, para uma leitura subjetiva em que se “desloca a centralidade do objeto (texto) para a centralidade do leitor (sujeito)”.

---

<sup>10</sup> Para a semiótica Luiza Helena O. Silva, “ler é sempre um ato de produção de sentido, que engaja o sujeito. Diante das peculiaridades do ser desse sujeito, de seu modo de interagir com os outros, com os outros textos, com o mundo, pela sua história de vida e de formação, pelos seus interesses de leitura etc., há que se concluir que coexistem diferentes possibilidades de produção de sentido. Disso resulta que, em vez de fechamento, a aula de leitura pode apontar para a abertura de sentidos, para partilhas, para a multiplicidade do ponto de vista” (Silva, 2017, p. 210). Portanto, negociar sentidos é compreender a leitura como uma atividade interpretativa que envolve o encontro entre diferentes subjetividades.

Segundo Silva (2021), notadamente, o sentido só existe em função do sujeito, já que ler é um ato permeado pela subjetividade e resulta sempre em uma construção pessoal. Logo, a leitura envolve essa dimensão subjetiva. Na contramão do que postula a estudiosa, a aula apresentada no Caderno Pedagógico, pela SEDUC/MA, para a disciplina de letramento, mecaniza a leitura, determina a escrita, objetivando a formação de um leitor previsto pelos currículos que estabelecem uma quantidade excessiva de gêneros textuais a serem cumpridos conforme uma agenda bimestral.

Desse modo, a conduta didático-pedagógica adotada no caderno se limita a um modelo de letramento imposto pela lógica neoliberal, que despoja o estudante da riqueza e da humanidade presentes na linguagem. Rompe-se, assim, com os princípios fundamentais do letramento literário, que envolvem a leitura e a escrita como formas de promover um encontro genuíno com o outro.

Por essa razão, as práticas educacionais devem fornecer ferramentas metodológicas ao professor, de modo que ele, em suas aulas, capacite os estudantes a utilizarem o texto e também interpretá-lo (Rouxel, 2013<sup>11</sup>). Afinal, as experiências de leitura estão ligadas tanto à interpretação sensível, sendo, portanto, fundamental uma abordagem que valorize o aspecto subjetivo dos textos, mesmo quando sua aplicação seja de ordem funcional.

## Referências

- BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Parma, 2005.
- BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EDUSC, 2003.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- CRESTANI, L. M. Sincretismo de linguagens e efeitos de sentido no jornalismo on-line. *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v.10, n.2, p.456-474, jul./dez., 2014.

---

<sup>11</sup> Em seu texto "A tensão entre usar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula", discute a mudança de abordagem que ocorre no ensino da literatura ao longo da escolaridade, Rouxel discute a ocorrência da oposição de utilizar e interpretar em sala de aula a partir das definições de Umberto Eco aos termos.

FIORIN, José Luiz. Sobre a tipologia dos discursos. *Significação Revista Brasileira de Linguística*, Araraquara, v. 8/9, p. 91-98, 1990.

FIORIN, J. L. Linguística e pedagogia da leitura. *Scripta*, v. 7, n. 14, p. 107-117, 18 mar. 2004.

FIORIN, José Luiz (2021). Discurso, Estrutura e História. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-18.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2016.

LANDOWSKI, E. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. *Galaxia*. São Paulo, Online, n. 27, p. 10-20, jun. 2014.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. 1.ed.-Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2020.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação, *Caderno Pedagógico 2023: Língua Portuguesa*, Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Caderno-Pedagogico-Lingua-Portuguesa-2023.pdf>

REIS; SILVA. Naiane Reis. Luiza Helena. Modalização Dos Sujeitos no Processo de Formação de Leitores: Uma Análise Semiótica do Gosto. *Revista do GELNE*, Natal/RN, Vol. 20 - Número 2: p. 190-201. 2018.

REZENDE, Neide. Da abordagem técnica para a leitura literária: Questões Didáticas da Literatura. In: PINTO, Francisco Neto Pereira et al (Orgs.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2021. v. 1, p. 75-96.

ROUXEL, A. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Luiza Helena. Formação do leitor na escola: questionamentos a partir da semiótica discursiva. In: PINTO, Francisco Neto Pereira et al (Orgs.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2021. v. 1, p. 197-217.

SILVA, L. H. O. Não vejo o mundo com seus olhos: inquietações sobre a leitura e literatura na perspectiva da semiótica didática. In: BRITO, A. R.; SILVA, L. H. O.; SOARES, E. P. *Divulgando conhecimento de linguagem: pesquisas em línguas e literaturas no Ensino Fundamental*. Rio Branco: Nepan, 2017.

SILVA, Neto. Sobre a Leitura e o Quati e outros contos, de Fidêncio Bogo. *Revista Querubim – Revista Eletrônica de Trabalhos Científicos nas Áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais*, v. 16, p. 66-79, dez. 2020.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia

Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TEIXEIRA, Lúcia. Leitura e interpretação de textos: contribuições da teoria semiótica. In: *Ensino de língua e literatura – Reflexões e perspectivas interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Recebido em: 19/12/2024

Aceito em: 20/04/2025