|  |
| --- |
| **Elementos de semântica discursiva para o trato da literatura na infância e na adolescência** |

**Roger Rômulo Monteiro de Medeiros[[1]](#endnote-1)**

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

**Resumo**

O trabalho com a literatura com crianças e adolescente demanda do professor procedimentos de transposição do sentido para fazer o texto mais apreciável e inteligível a seu público. A fim de discorrer sobre esse tema, convocam-se os ensinamentos da semiótica do discurso, que encontra em Greimas seu principal expoente, sobretudo no que concerne ao tópico da semântica discursiva. Do ponto de vista metodológico, adotou-se o método hipotético-dedutivo e procedimento de análise do conteúdo, descrito por Lakatos e Gil. Propõe-se, neste artigo, o conceito de isotopia como um balizador desse processo e como auxiliar teórico para pensar a prática didática de professores e mediadores leitura. Desse modo, a atividade desses profissionais deve se atentar para os percursos temáticos e figurativos que empreendem ao explicar os sentidos dos textos-objetos de sua prática.

**Palavras-chave:** Literatura. Semântica discursiva. Transposição do sentido. Isotopia.

**Elements of discursive semantics for the treatment of literature in childhood and adolescence**

**Abstract**

Working with literature with children and adolescents demands from the teacher procedures of transposition of meaning to make the text more appreciable and intelligible to its audience. In order to discuss this topic, the teachings of the semiotics of discourse are summoned, which finds its main exponent in Greimas, especially with regard to the topic of discursive semantics. From a methodological point of view, the hypothetical-deductive method and content analysis procedure, described by Lakatos and Gil, were adopted. In this article, the concept of isotopy is proposed as a guide to this process and as a theoretical aid to think about the didactic practice of reading teachers and mediators. Thus, the activity of these professionals must pay attention to the thematic and figurative paths they undertake when explaining the meanings of the texts-objects of their practice.

**Keywords:** Literature. Discursive semantics. Transposition of meaning. Isotopy.

**1 Introdução**

O trato da literatura na infância e na adolescência impõe procedimentos que pretendem tornar o texto mais apreciável e inteligível para o público visado. Entre eles, é possível observar uma espécie de tradução, de transposição dos sentidos originais do texto para um outro texto que se deseja ser acessível à criança ou ao adolescente. Conforme uma impressão geral desse processo, consideram-se, além de fatores extralinguísticos, seu grau de desenvolvimento linguístico, seus reportórios socioculturais, os assuntos veiculados pelo texto e sua adequação à faixa etária. Oliva, Ponce e Jurado (2021), atentam para o movimento da Leitura fácil (LF), oriundo da década de 1970, conforme o qual é necessário simplificar a linguagem dos textos trabalhados em sala de aula. Em outras palavras, isso significa transpor o conteúdo de um texto de partida para um texto de chegada sob uma nova expressão.

Essa breve contextualização flagra condições em que tal tradução acontece, porém não situa procedimentos que a regulem. Desse modo, a prática parece carecer de dispositivos de controle e teoricamente orientados que permitam, a partir de um número limitado de premissas, predizer um conjunto quase infinito de ocorrências.

Longe de se querer encerrar a discussão, retoma-se Hjelmslev (2013) quando diz que não há uma formalização ou sistematização universal dos objetos, mas há mesmo um princípio universal de formalização. É importante esclarecer que não se trata-se de um universal que se aplica a todos os texto e objetos do homem, a todos os tempos e culturas, mas é antes um princípio não contraditório em suas premissas, exaustivo quanto aos objetos de que pode tratar e tão simples quanto for acerca das categorias com que opera as análises dos objetos.

A partir desse pressuposto, é possível abordar o problema da tradução literária na infância sob um ponto de vista imanente que coloca em posição privilegiada o texto e a articulação da linguagem. Desse modo, indaga-se sobre os procedimentos de textualização que transforam a literatura misteriosa em um deleite poético, que transportam o aluno do estágio de estranhamento da expressão literária ao de sua contemplação, do desconhecido ao inteligível.

Diante disso, objetiva-se descrever, via semiótica discursiva, a transposição do sentido entre textos com vista o efeito didático de tal operação. Além disso, enseja-se apresentar um modo de implementação de elementos teóricos e metodológicos da semiótica discursiva na prática didática de professores de literatura do ensino fundamental e de mediadores de leitura.

Levanta-se, então, a hipótese de que tal processo ocorra a partir da construção de um texto que visa explicar e traduzir outro texto, o que pede uma conversão de figuras de um texto de partida para outras figuras em um texto de chegada. Seria como trocar “doravante” por “futuramente”, “assaz” por “bastante”. Estendendo-se ainda mais o alcance desta proposição, explicam-se as tentativas – e acreditamos ser exitosas – de traduzir autores como Machado de Assis para uma linguagem atualizada e adequada ao público infanto-juvenil. Os exemplos são muitos: a versão em quadrinhos de “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, publicada pela Principis, em 2019; “O Capital para crianças”, por Liliana Fortuny (2018), a adaptação infantil de “A Odisseia” em “As aventuras de Odisseu”, por Hugh Lupton (2008). Por esse mesmo princípio de tradução, é possível também pensar a prática de professores e mediadores de leitura com o intuito de apresentar mais uma proposta de trabalho orientada teórica e metodologicamente e fundada sobre o funcionamento da linguagem e sobre a articulação entre expressão e conteúdo.

**2 Metodologia**

Dado o caráter teórico do objeto aqui estudado, a dizer, a transposição do sentido, adotou-se o método hipotético-dedutivo, que, conforme Marconi e Lakatos (2001), tem como característica sua realização em três etapas: (1) a assunção de um **problema** gerado no conflito entre expectativas e teoria existentes; (2) a elaboração de uma solução em uma **conjectura** e a dedução de consequências passíveis de testagem; (3) tentativas de **falseamento** que testam as proposições por meio da observação da experimentação.

Levanta-se, então, o problema dos procedimentos didáticos, do ponto de vista textual, que visam tornar os textos literários mais acessíveis e apreciáveis para crianças e adolescentes. Aposta-se que esses procedimentos realizam uma transposição do sentido e estabelecem uma isotopia entre o texto que se quer comentar e o texto comentado. Para testar essa hipótese, propõe-se uma espécie de cálculo dedutivo: a partir das premissas e conceitos apresentados, deduzem-se novas proposições. O modo de falseá-las está em sua coerência com premissas de que partem.

A partir de tais proposições, será apresentada uma possibilidade de trabalho com o texto literário que visa uma tradução de seus sentidos por meio de texto que o descreva e que amplie sua significação.

Para a redação de artigo, adotou-se uma pesquisa, nos termos de Gil (1999), **explicativa**, na medida que deseja explicar o fenômeno da transposição de sentido no contexto citado; **qualitativa**, uma vez que pretende esboçar uma visão generalizante do fenômeno. A pesquisa apresenta também caráter bibliográfico, conforme Marconi e Lakatos (2001), posto que se vale do estado da arte da tradição semiótica francesa sobre os temas da transposição de sentido e da semântica discursiva. Como técnica para análise de dados, a pesquisa se construiu na análise do conteúdo, de acordo com Gil (1999), de modo que foram lidos e interpretados os textos aqui citados para enriquecer o estado da arte da teoria semiótica e a fim de fornecer contribuição para as práticas de ensino de leitura.

A título de ilustração, utilizou-se um trecho do romance O Guarani, de José de Alencar que vem servir de exemplo para o funcionamento das categorias aqui apresentadas na análise de discurso.

**3 Resultados e Discussão**

Nesta seção, é imprescindível, antes de discorrer sobre os conceitos que fundamentam nossa reflexão, distinguir o emprego dos adjuntos “infantil” e “na infância” – e a mesma lógica, por implicação, deve se aplicar também ao adjunto “na adolescência”. Uma breve análise da estrutura frasal permite estabelecer dois conjuntos quando postos em paralelo. Por um lado, fala-se em literatura infantil, espaço infantil, vestuário infantil, de modo que o adjetivo empregado indica que tais objetos foram pensados, criados e articulados para atender à necessidade de crianças. Por outro lado, o emprego da locução “na infância” faz presumir uma concessão: objetos que originalmente são não-infantis participam de atividades na infância ou na adolescência[[2]](#footnote-1). Este é o caso, por exemplo, da proposição de cursos como “inglês na infância” – e o emprego do adjetivo, no caso de “inglês infantil”, faria soar uma avaliação sobre a capacidade de alguém falar inglês. Portanto, ao discorrer sobre a literatura na infância e na adolescência, considera-se um amplo conjunto de textos e de práticas, entre elas, práticas didáticas e pedagógicas, que visam introduzir o texto literário nessas fases da vida do indivíduo, o que indica um conjunto mais amplo do que o da literatura infantil, de modo que este se encontra englobado por aquele.

Tal distinção se sustenta ainda mais quando se reconhece uma adequação. Fernandes (2013) atenta para o fato de que há produções literárias pensadas e produzidas conforme uma dada faixa etária. A fim de melhor ilustrar esse fato, a autora cita “As Fábulas” (1668), de La Fontaine; os “Contos da Mãe Gansa” (1691/1697), de Charles Perrault; e “Telêmaco” (1699) de Fénelon”, além de obras do mercado editorial contemporâneo brasileiro, como “A professora de desenho e outras histórias”, de Marcelo Coelho (1995); “Uma professora muito maluquinha”, de Ziraldo Alves Pinto (1995)”; “A casa da madrinha”, de Lygia Bojunga Nunes (1978); “A 8ª Série C”, de Odette de Barros Mott (1976); “Pra você eu conto”, de Moacyr Scliar (1990). Essas obras exemplificam o que se chama, conforme a autora, de literatura infanto-juvenil, criada para atender a crianças e adolescentes. É um tópico da produção literária que busca distinguir tal literatura daquela dita não-infanto-juvenil. É possível, então, estabelecer este seguinte paralelo: enquanto que a literatura infanto-juvenil, nos termos aqui apresentados, já é adequada ao publico a que se dirige, a literatura não-infanto-juvenil ainda não o é, o que demanda procedimentos que a tornem apreciável e inteligível para o mesmo público. Desse modo, professores e mediadores de leitura buscam “traduzir” os textos para crianças e adolescentes – como se diz em jargão popular. Essa tradução, contudo, pode ser pensada em termos de uma transposição do sentido, como nos apresenta Greimas (1973). Conforme o autor, só é possível falar do sentido mediante sua transposição para uma nova linguagem, em outras palavras, para uma metalinguagem. O mesmo princípio pode ser observado nas práticas docentes. Ora, é quando o professor, diante do alunado confuso e apático ao que diz, busca em metáforas, por exemplo, um modo de traduzir os conteúdos de sua aula. É a clássica comparação entre literatura, jornadas e viagens, como se se propusesse que, por meio dela, o leitor é capaz de conhecer lugares desconhecidos ou de viajar no tempo. O professor efetivamente cria uma linguagem para esclarecer outra linguagem, produz um texto que visa explicar outro texto, explicitando termos não compreendidos e analisando suas estruturas a fim de que torne o texto em discussão em texto compreensível.

O exemplo vem para ilustrar o princípio da transposição do sentido, caro a Greimas (1975, 1973). Tal procedimento estabelece, conforme o autor, um ponto de partida, a linguagem-objeto, para a qual a análise estabiliza um texto-objeto, e um ponto de chegada, a metalinguagem, para a qual se constrói um metatexto – na falta de uma melhor designação. A linguagem-objeto é aquilo para que se inclina a análise, e a metalinguagem surge dedutivamente dela. Estabelece-se, então, uma relação de dependência por pressuposição: ao passo que a linguagem-objeto é um pressuponente, a metalinguagem é seu pressuposto lógico. Pelo mesmo princípio, a análise de um texto-objeto, pressupõe dedutivamente um metatexto que o descreve. Não seria imprudente estender esse princípio para compreender a atividade da significação na interação professor e aluno, sobretudo no tocante ao ensino de leitura. É o caso de observar um professor que deseja trabalhar um autor dito difícil, como Clarisse Lispector, para crianças do oitavo ano. Esse professor hipotético irá fornecer glossários, comentários, referências e metáforas aos alunos, de modo que a expressão hermética – como se falava de Lispector - pouco a pouco se abra para o leitor e revele sua mensagem. Eis o metatexto que descreve o texto-objeto, e, quando postos em relação, é que é possível falar no sentido do texto.

Não é difícil imaginar que esse procedimento possa se fazer de forma instintiva, e os professores e mediadores de leitura o realizam com certa naturalidade sem estrem munidos de tal reflexão teórica. No entanto, essa aparente naturalidade não exclui a possibilidade de que a transposição possa ocorrer conforme uma orientação teórica e metodológica.

Nesse ensejo, semiótica discursiva se projeta como uma possível orientação para a transposição do sentido caracterizada pelo ponto de vista imanente no trato da linguagem e pelo interesse nos processos de significação, como resume Fiorin (2016, 2014). Uma vez que o gênero artigo impõe limitações, a discussão centrar-se-á sobre a semântica discursiva. Além disso, a delimitação se justifica pelo fato de que parte da transposição aqui discutida manipula estruturas discursivas de ordem semântica, mais do que ordem sintática.

Conforme Greimas e Coutés (2016), a semântica discursiva responde ao componente que reveste as estruturas actoriais, temporais e espaciais do discurso. Visualiza-se, por exemplo, que os contos de fadas trazem em comum um actante-objeto visado por um acante-sujeito. Cabe à semântica discursiva revestir, nesse caso, o objeto como “Bela adormecida, “Branca de Neve”, “Cinderela”, ao passo que o sujeito é recoberto por “Príncipe encantado”. Ainda que essas histórias apresentem uma recorrência em sua estrutura narrativa, é a semântica discursiva que lhes confere identidade – e é o que faz leitores se identificar com uma princesa à exclusão de outras princesas. Esse revestimento de estruturas mais abstratas do discurso por meio de estruturas que se queiram mais concretas se chama, em semiótica discursiva, figurativização, e o efeito dela gerado é a figuratividade, que é uma espécie de sugestão espontânea da “semelhança, a representação, a imitação do mundo pela disposição das formas numa superfície” (BERTRAND, 2000, p. 154). Pensando-se em unidades mínimas, as figuras têm a capacidade de “produzir e restituir parcialmente significações análogas às de nossas experiências perceptivas mais concretas” (idem). É, por meio da figuratividade que é possível “ver”, por meio da palavra, os personagens, seus traços físicos e os cenários das histórias contatas.

O efeito perceptivo não se deve a ocorrência isolada dessas figuras. O efeito perceptivo que geram se deve a sua reiteração ao longo da cadeia discursiva, o que necessita de algum traço que lhes confira coesão. Para ilustrar isso, analisa-se trecho de “O Guarani”:

Aí, o Paquequer lança-se rápido sobre o seu leito, e atravessa as florestas como o tapir, espumando, deixando o pêlo esparso pelas pontas do rochedo, e enchendo a solidão com o estampido de sua carreira. De repente, falta-lhe o espaço, foge-lhe a terra; o soberbo rio recua um momento para concentrar as suas forças, e precipita-se de um só arremesso, como o tigre sobre a presa. (ALENCAR, 1996 [1857], p.3 – grifos do autor)

Percebe-se, em uma primeira leitura, a mistura de figuras como o rio, a floresta, a fauna, os sons e que podem ser reunidas sobre o tema da natureza – ou como o próprio título do capítulo indica, “o cenário”. Os temas, para semântica discursiva, conferem às figuras sentido e valor, e a tematização é o processo por meio do qual se dota “uma sequência figurativa de significações mais abstratas que têm por função alicerçar seus elementos e uni-los, indicar uma orientação e uma finalidade, ou inseri-los num campo de valores cognitivos ou passionais” (BERTRAND, 2000, p. 213). Desse modo, percebe-se como o texto de Alencar consegue ao mesmo tempo fazer o leitor conhecer o rio Paquequer em sua extensão, quando diz que ele atravessa florestas, e imprime sua sorbeba, uma sensação. Isso não é apenas dizer que é rio vasto, é empreender investimentos semânticos que dimensionam do ponto de vista do inteligível e que fazem o leitor crer nas sensações que ele causa, do ponto de vista do sensível.

Desse modo, estabelece-se a relação entre a isotopia temática e seu suporte figurativo, que, por sua vez, também se constitui sob a forma de uma isotopia. Betrand estabelece dois componentes para a semântica do discurso, o figurativo e o temático:

O figurativo deve ser assumido por um tema [...] a descrição das isotopias figurativas visa na maioria das vezes ao estabelecimento da isotopia temática que a fundamenta, se esta não estiver contextualizada. Essa significação de segundo nível pode se manifestar de maneira extremamente variada. Ela pode ser, por certo, explicitamente denominada por meio de um meio de um termo abstrato, por exemplo, que condensará o conjunto de sequencias figurativas” (idem)

Ao analisar o conceito de isotopia, percebe-se que se trata de um elemento coesivo – para usar linguagem escolar – capaz manter uma coerência em processos de textualização, inclusa a tradução didática que desempenham os professores na tentativa de introduzir a literatura em seu alunado. Primeiramente, retoma-se o exemplo em que o professor, diante de uma palavra arcaica no português, fornece ao aluno um sinônimo que é contemporâneo dele. É a relação que se propõe entre “assaz”, como se encontra em Machado de Assis, e “bastante”, observável em qualquer redação escolar. O aluno pode não saber o que significa a primeira palavra, mas, ao indicar seu sinônimo, bastante assume a posição de metalinguagem e descreve a palavra desconhecida. Do ponto de vista semântico-discursivo, o que ocorre é o estabelecimento de uma isotopia temática que une a sequência assaz e bastante, de modo que, se a palavras estão distantes no tempo, elas se aproximam no traço temático comum: a suficiência.

Ampliando-se a ideia de que a istotopia é um elemento de coesão semântica entre figuras, é possível dizer que ela é capaz de estabelecer uma coesão entre textos e entre conjuntos semióticos distintos. Retoma-se o professor hipotético quando quer apresentar, por meio de imagens, o texto de “O Guarani”, principalmente o trecho que apresenta o rio Paquequer, e seleciona uma galeria de fotos. Estabelecem-se, assim, dois textos cuja semióticas diferem entre si. Para o primeiro, há a articulação exclusiva da linguagem verbal; para o segundo, há apenas linguagem visual. Encontrada a diferença, cabe agora reconhecer sua identidade. Como foi visto, desenvolve-se ao longo do trecho extraído do romance alencariano uma isotopia figurativa que reforça os traços físicos do rio e do cenário que atravessa, ao passo que, do ponto de vista temático, a isotopia pode ser resumida sob o termo uma natureza que, pelo texto, se faz se conhecida e sentida. Com o objetivo estabelecer uma coesão entre texto e imagens, o professor hipotético busca aquelas que desenvolvam os mesmos percursos isotópicos ou aquelas cujos investimentos semânticos, a figurativização e a tematização, assemelhem-se ao do texto em análise. Uma vez selecionadas as imagens, estabiliza-se um texto imagético em que a isotopia temática da natureza se une ao encadeamento figurativo: árvores, leito de rio, margens, a imagem de tapir. Desse modo, o professor propõe para o aluno uma atividade intersemiótica, orientada para que o texto visual sirva de metatexto descritivo para o texto verbal.

Sobre essa atividade, não escapa que tal relação possa efetivamente ampliar a significação. As imagens selecionadas não necessariamente foram elaboradas para representar o rio Paquequer, elas, em sua produção, apresentam investimentos figurativos e temáticos próprios. Por exemplo, essas imagens trarão detalhes sobre cores e luminosidade próprios do texto visual – e que frequentemente são implícitos na leitura do texto verbal. O contato, em sala de aula, entre o texto verbal e o imagético produz outro texto, que não é um terceiro, conforme uma sequência, mas é texto que sintetiza os outros dois e os coloca em função. O texto-objeto pressupõe um metatexto que lhe confere sentido, ao passo que o metatexto existe em função da descrição do texto -objeto. Essa dinâmica textual faz os conjuntos isotópicos do metatexto interferir nos conjuntos isotópicos do texto-objeto. Quanto ao caminho inverso, é preciso fazer algumas considerações. Retomamos o caso em que o texto visual descreve o texto verbal. Para proceder conforme o este descreva aquele, é preciso compreender texto-objeto e metatexto como funções, posições a serem ocupadas conforme a decisão de quem empreende análise: ora o professor pode fazer o texto verbal descrever o texto imagético, ora torna o texto imagético descritor do texto verbal. Isso significa dizer que não é o caso de o metatexto passar a ser descrito, mas é o caso de dizer qual texto cumpre esse papel em real a outro texto.

Desse modo, compõe-se um percurso semântico construído simultaneamente além das semelhanças isotópicas, pelas diferenças que cada texto conserva em si. Esse texto hierarquicamente superior se vale ao mesmo dos detalhes das imagens não citadas pelo texto verbal e de impressões sensíveis, traduzidas em palavras e que escapam da imagem.

É, por esse modelo, que se descreve a relação entre textos adaptados e suas formas originais. Deve-se à isotopia a manutenção da identidade entre, por exemplo, o romance Dom Casmurro, de Machado de Assis, e suas traduções em textos multimodais, como os quadrinhos e o cinema. Portanto, a observância dos investimentos semânticos de figurativização e tematização permite o estabelecimento de identidades e diferenças entre textos, o que gera um percurso figurativo-temático capaz de explicar sentidos e ampliar a significações.

**4 Considerações finais**

A proposta de trabalho apresentada aqui parte do desejo de se apresentar o texto literário em sua forma integral na infância e na adolescência – com as devidas considerações quanto à faixa etária e às demandas curriculares. Este artigo visa mesmo desconstruir a ideia de que a literatura se fecha em sua linguagem e de que apenas com muitos anos de leitura e com consultas aos dicionários é possível trabalhar com Machado de Assis, um autor tido como difícil, no ensino fundamental 2, por exemplo.

Essa ideia cansada parece perdurar entre os professores, porém a elaboração de dispositivo de tradução, de transposição do sentido, faz frente a tal pensamento. Ora, não se ignora a bagagem cultural dos alunos nem a adequação dos textos à faixa etária trabalha. Porém, é preciso combater a ideia de que só lê Machado de Assis – e o compreende – quem possui uma alta erudição. Essa ideia sufoca o trabalho com a leitura, poda as possibilidades de os professores explorarem o texto literário.

Ao entender que, entre textos, é possível estabelecer uma relação descritor e descrito, entre um texto que fala de outro texto, ele pode se munir dos repertórios dos alunos, de imagens, de gestos que visam explicar aquilo que pede para ser explicado.

Com o conceito de isotopia e os procedimentos de figurativização e tematização, ficam claros os percursos semânticos que professor pode manipular em favor da construção de um texto que traduza uma obra literária no contexto da infância e da adolescência. É o que, em partes, objetiva o movimento da LF, e nossa contribuição vem a formalizar essa “simplificação da linguagem” conforme uma orientação teórica e metodológica.

Nesse processo de transposição de sentidos via figuratividade, o professor pode mostrar as coincidências entre as linguagens trabalhadas e entre os conteúdos vinculados pelos textos, e a análise também se vale de suas idiossincrasias, que ampliam a significação do texto de partida para a construção de um texto mais amplo, que mobiliza outros conteúdos e outras semióticas de modo coerente com o percurso isotópico proposto. Isso pode significar dois ganhos: para o professor, significa a possibilidade de trabalhar diversos textos sem o fantasma da dificuldade e da suposta erudição, para o aluno, significa operar diversas linguagens na compreensão do texto, em proposta global de saber.

Portanto, a isotopia e a transposição do sentido se apresentam para nós como princípios balizadores dos recursos textuais e didáticos de que dispõem o professor e mediador de leitura para o trato do texto literário dirigido a crianças e adolescentes. Diante da discussão proposta, é oportuno que as reflexões didáticas incorporem elementos da semiótica discursiva, visto que a prática de ensinar é também uma prática de linguagem. Desse modo, é preciso compreender o funcionamento da linguagem a fim de que as propostas didáticas para o ensino de leitura sejam mais precisas quanto ao trato dos textos.

**Referências**

ALENCAR, José de. **O guarani**. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: Edusc, 2003.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2013.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GREIMAS, Algirdas Julien; COUTÉS, Joseth. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido II**: ensaios semióticos. São Paulo: Nankin: Edusp, 2014.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido I**: ensaios semióticos. Petrópolis: Vozes, 1975.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix: Edusp. 1973.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ROMERO OLIVA, Manuel Francisco; HEREDIA PONCE, Hugo; RIVERA JURADO, Paula. Um olhar sobre os clássicos na formação inicial de professores da Leitura Fácil. **Educ. Form.**, *[S. l.]*, v. 6, n. 1, p. e3533, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i1.3533. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3533. Acesso em: 6 nov. 2022.

1. **Roger Rômulo Monteiro de Medeiros,** ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6481-3922>

Universidade Federal do Ceará (UFC); Programa de pós-graduação em linguística (PPGL); Grupo de estudos semióticos da UFC (SEMIOCE)

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) na Universidade Federal do Ceará (UFC), com pesquisa na área de Semiótica Discursiva, cujo foco é a enunciação e seus efeitos de sentido no texto literário, no discurso lúdico e em diversas mídias.

Contribuição de autoria: pesquisa e redação do artigo

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9175777960413015

*E-mail*: roger.sim14@gmail.com

**Editora responsável:** Cristine Brandenburg

 **Especialista *ad hoc*:** Caroline Fockink Ritt

**Como citar este artigo (ABNT):**

MEDEIROS, Roger Rômulo Monteiro de.Elementos de semântica discursiva para o trato da literatura na infância e na adolescência. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 4, e48599, 2022. Disponível em: [https://doi.org/10.47149/pemo.v4.8599](https://doi.org/10.47149/pemo.v4.0000)

Recebido em 11 de agosto de 2022.

Aceito em 17 de novembro de 2022.

Publicado em 17 de novembro de 2022. [↑](#endnote-ref-1)
2. A partir do que define o Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990), no tocante à criança, entende-se por “infância”, o período do nascimento de um indivíduo até seus doze anos incompletos, quanto ao adolescente, considera-se o período dos doze aos dezoito anos de idade. [↑](#footnote-ref-1)