



## NA CONSTRUÇÃO DE UMA SEMIÓTICA DIDÁTICA: ENTREVISTA COM LUCIA TEIXEIRA<sup>1</sup>

**Maria Nazareth de LIMA ARRAIS**

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

[maria.nazareth@professor.ufcg.edu.br](mailto:maria.nazareth@professor.ufcg.edu.br)

**Luiza Helena Oliveira da SILVA**

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

[luiza.to@mail.uft.edu.br](mailto:luiza.to@mail.uft.edu.br)

Apresentamos a seguir entrevista realizada com a semioticista Dra. Lucia Teixeira de Siqueira e Oliveira. Lucia é professora titular aposentada da Universidade Federal Fluminense, onde ainda atua no programa de pós-graduação em Letras. Dentre suas muitas realizações, foi Presidente da Associação Brasileira de Estudos Semióticos (ABES, 2010-2017) e é autora de valiosos livros e artigos dedicados à semiótica e múltiplos objetos: arte, crítica da arte, textos sincréticos, mídias digitais. Além da produção teórica, organizou livros didáticos a exemplo da coleção Apoema, juntamente com Silvia Maria de Sousa, Karla Faria e Nadja Pattresi, destinados a alunos do ensino fundamental. A entrevista, que se fez a partir de questões enviadas por e-mail em abril de 2021, traz um pouco da história de formação da pesquisadora e reflexões sobre a semiótica e seu campo aplicado, com ênfase na educação.

**ASL – Profa. Dra. Lucia Teixeira de Siqueira e Oliveira, a ASEL fica honrada por sua disponibilidade em colaborar conosco com suas experiências no contexto dos estudos semióticos. Para início desta entrevista, gostaríamos que nos contasse sobre seus caminhos na semiótica. Como foi seu processo de formação que a levou para essa teoria?**

**Lucia Teixeira** – Muito obrigada a vocês pelo convite, que me deixa muito feliz e honrada.

Minha formação em semiótica ocorreu na USP, no Doutorado que fiz com orientação de José Luiz Fiorin. Sou formada em Letras pela UFF (1976), onde fiz também meu Mestrado (1984), concluído com uma dissertação em que analisei o ensino da gramática em livros didáticos de Português. Alguns anos mais tarde, quando decidi fazer um Doutorado, quis aliar meu interesse pelas artes plásticas com a pesquisa linguística. A semiótica me abria essa possibilidade de operar a relação entre linguagens e fiquei logo interessada em conhecer a teoria. Fiz cursos com Diana Luz Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin, os dois melhores professores que se pode ter para aprender semiótica. Com Diana, tive aulas de semiótica francesa e foi com ela que aprendi a analisar textos usando a metodologia sugerida pelo

1. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro

percurso gerativo de sentido. Foi um curso difícil para mim, de iniciação mesmo à teoria, mas tive essa sorte de ter a Diana como professora e ela, com seu didatismo e paciência, conhecimento e interesse pelos alunos, me ajudou muito a compreender a teoria e seu alcance analítico. Com Fiorin, fiz um curso de semiótica russa em aulas memoráveis, em que o professor, com seu imenso conhecimento e cultura, apresentava não só a teoria de Lotman, Uspenskii e outras expressões dos estudos formalistas da cultura, mas também descortinava um panorama de textos literários que ele analisava com grande competência e sensibilidade. Foi um ano de muito trabalho e estudo, leituras e descobertas. Nos anos seguintes, dediquei-me à preparação da tese, em que analisei o discurso da crítica de arte. A tese foi publicada com o título *As cores do discurso: análise do discurso da crítica de arte* (Niterói: EdUFF, 1996) e prefácio do Fiorin. Depois disso, voltei para a UFF, já direto para o Programa de Pós-graduação, na época em Letras, e comecei a formar grupos de pesquisa com os estudantes para fortalecer e divulgar o campo da semiótica no Programa. Hoje coordeno o SeDi (Grupo de Pesquisa em Semiótica e Discurso), que conta com pesquisadores de várias universidades brasileiras, muitos formados por mim, e se tornou uma das maiores alegrias e orgulhos da minha vida acadêmica. Oito anos depois de concluir o doutorado, fiz um pós-doutorado na Universidade de Limoges, com a supervisão estimulante de Jacques Fontanille e a possibilidade de passar um ano na França, vendo de perto as obras de arte que havia admirado durante toda a minha vida. Pude ainda aproveitar bibliotecas maravilhosas e percorrer quilômetros de corredores de galerias e museus, enquanto participava das sessões do seminário de semiótica de Paris, naquele período de 2002-2003 voltado para questões ligadas à categoria do tempo. Considero esse estágio um presente da vida acadêmica.

**ASL – Parte considerável de seus trabalhos é dedicada às relações de sentido entre verbal e visual no campo da arte e da crítica da arte e ao sincretismo em gêneros diversos. Poderia comentar sobre esse seu percurso de pesquisa, explorando a noção de sincretismo?**

**Lucia Teixeira** – Quando, no Doutorado, eu estudei o discurso da crítica de arte, fui percebendo que as relações entre o verbal e o pictórico eram difíceis, a crítica nem sempre era capaz de falar das propriedades particulares da linguagem da pintura. Em geral, os críticos se detinham mais na história de vida e formação dos pintores, falavam de suas exposições e relações no meio, mas analisavam pouco a pintura em si. Mais tarde compreendi que essa dificuldade se devia às diferenças entre as linguagens e à capacidade que cada linguagem tem de significar a seu modo, com base nas relações de expressão e conteúdo que se estabelecem nos textos enunciados. Cada sistema signifiante irá compor um plano de expressão com propriedades particulares. Mais que a classificação tradicional de artes temporais e espaciais, importa observar o que é próprio da pintura e a diferença, por exemplo, da escultura ou da linguagem do cinema. O tempo, que vem sempre associado a linguagens que se desenvolvem linearmente, está também na pintura, não só nas figuras que remetem à ideia de temporalidade, mas nas marcas da enunciação, que mostram ao observador a gestualidade da mão e do corpo do pintor na tela, em movimentos mais

rápidos ou lentos, incisivos ou suaves do pincel ou outros instrumentos sobre a superfície do suporte. Isso diz também respeito ao tempo, às ideias de aceleração e desaceleração, depuração e acúmulo. Para dar conta dessas propriedades próprias de cada linguagem, a semiótica desenvolve uma teoria geral da significação, com um modelo metodológico de análise que pode ser usado para qualquer texto, mas considera também que as relações entre um plano de expressão e um plano do conteúdo são produzidas por propriedades particulares de cada linguagem. Isso tem que ser considerado nas análises e, por isso, não se analisa um poema do mesmo modo que uma fotografia, nem uma HQ da mesma maneira que um romance.

As diferentes linguagens podem ser estudadas nas suas relações, como ocorre nos estudos de tradução intersemiótica quando comparam, por exemplo, um filme e o conto que lhe deu origem. Na UFF temos um grupo coordenado pela professora Renata Mancini que se dedica a esse trabalho, com resultados muito importantes. As linguagens podem ainda aparecer em sincretismo num enunciado. Nos textos multimodais, em que diferentes linguagens são usadas no mesmo enunciado, nós, em semiótica, compreendemos que elas estão submetidas a uma resolução sincrética. A semiótica designa como sincrético um objeto que, acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação. Meu interesse, que começou com a relação entre o verbal e o visual, se estendeu então para os textos sincréticos, campo muito rico de análise, que tem também suas especialidades. Um texto verbo-visual como um cartaz de cinema tem propriedades diferentes das de um filme ou um videoclipe. Para estudar qualquer uma dessas manifestações, é preciso compreender que, em qualquer texto sincrético, há uma enunciação única e não uma soma de enunciações. Assim, por exemplo, uma capa de jornal tem uma organização visual que congrega imagens e textos verbais com base numa estratégia enunciativa que demarca temas, estabelece destaques, sugere leituras e propõe interação com um determinado perfil de leitor. Um filme tem um eixo rítmico que associa as diferentes linguagens numa narrativa em movimento. Um espetáculo teatral ocupa espacialmente um palco que determina em suas limitações a movimentação e gestualidade dos atores em cena. É preciso descobrir, em cada texto, o princípio organizador que explicita sua estratégia enunciativa.

**ASL – Poderia destacar um trabalho de sua autoria que considera de maior relevância em uma dessas temáticas?**

**Lucia Teixeira** – Sobre as relações entre linguagens, meu livro *As cores do discurso* constitui um trabalho baseado numa semiótica mais canônica. Analisei as críticas de arte nos três níveis do que chamamos de percurso gerativo de sentido, que compreende a organização do sentido do texto em patamares de abstração. No nível fundamental, identifiquei uma oposição de base entre interioridade e exterioridade nas críticas, já que os textos tanto exploravam a vida e a formação dos artistas quanto buscavam analisar as qualidades internas das obras. No nível narrativo, descrevi o percurso desse sujeito pintor em busca de valores de reconhecimento e sucesso. No nível discursivo, observei as projeções de pessoa, tempo e espaço e também as figuras e temas que compunham o universo da

arte brasileira na década de 1990. Tudo isso me levou a perceber uma vinculação grande da arte aos valores de mercado. Também publiquei artigos sobre esse tema, explorando as relações afetivas e passionais envolvidas no discurso da crítica de arte. São exemplos a análise da crítica de Monteiro Lobato à exposição de Anita Malfatti (1999) e a análise das críticas de Ferreira Gullar e Luiz Camilo Osório à obra de Lygia Clark (2006).

Tenho também, nesse campo das relações entre linguagens, um estudo teórico, em que usei o rinoceronte de Durer para explicar como se dão as relações entre o verbal e o visual (1998), a partir da história maravilhosa de que o rinoceronte foi desenhado com base em relatos de pessoas que o haviam visto, já que Durer jamais conhecera esse animal. Tenho também um trabalho sobre dois casos de relação entre poesia e pintura (2014). No primeiro caso, analiso um poema de Armando Freitas Filho que remete à obra de Pancetti, para examinar as homologias de procedimentos que articulam as duas expressões poéticas. No segundo caso, rememoro a visita ao ateliê de Martha Barros e a relação inevitável estabelecida entre a pintura ali produzida e o conjunto da obra do poeta Manoel de Barros, pai da pintora, para tratar de modos diferentes de expressar a percepção sinestésica do mundo.

Já em relação à semiótica sincrética, destacaria um estudo sobre cartazes de cinema (2008) e outro mais teórico, em livro que organizei com Ana Claudia de Oliveira sobre as linguagens sincréticas (2009). No campo dos estudos das linguagens digitais, tenho estudado os percursos de visitação on-line a museus de arte (2017), unindo a semiótica sincrética às contribuições mais recentes da semiótica tensiva (Zilberberg), da semiótica das práticas sociais (Fontanille) e da sociosemiótica (Landowski).

**ASL – Como se dá o diálogo entre semiótica e ensino, considerando um percurso iniciado ainda nos anos 70 por Greimas em torno de uma semiótica didática? Nesse caso, suas considerações podem levar em conta as produções da semiótica discursiva no contexto brasileiro nesse campo.**

**Lucia Teixeira** – A preocupação com uma semiótica didática surge nos anos 1970, na França, e o artigo de Greimas, publicado em 1979, “Pour une sémiotique didactique”, é seu “texto fundador” (Portela, 2019, p.74). Luiza Helena Oliveira da Silva (2016) organizou um dossiê, na revista *Entreletras*, com a tradução dos primeiros artigos importantes sobre o tema, publicados originalmente na França. Fontanille (1984), em número organizado por ele da revista *Langue Française*, entrevista Greimas sobre a relação da semiótica com o ensino. É nessa entrevista que, segundo Portela (2019), o semioticista lituano “cunhará um conceito-chave para a compreensão do fazer didático, a competencialização” (Portela, 2019, p.80), que seria, para ele, uma “operação de aumento desejado e programado da competência”, que lhe parecia “especificamente didática” (*apud* Portela, 2019, p.80). Para Greimas, era essa operação que permitia diferenciar a didática de outros discursos persuasivos, como o político ou o publicitário. Se tomarmos esse histórico e as contribuições que foram se acumulando ao longo da história da disciplina, podemos considerar que a semiótica didática deve ser compreendida em duas dimensões: uma primeira, que torna os sujeitos competentes para a aplicação da semiótica ao ensino e à análise de textos e

práticas e uma segunda, que aplica a semiótica à análise das condições de ensino, como fez Hammad ao analisar o espaço dos seminários conduzidos por Greimas (2016).

Na primeira dimensão, encontram-se as obras didáticas que tratam da semiótica, seja para apresentar a disciplina aos leitores (estudantes e professores), seja para sugerir aplicações da semiótica ao ensino. É desta que trataremos agora. Começemos por tomar as duas referências mais importantes da semiótica discursiva no Brasil, no campo das Letras e da Linguística, a partir do final dos anos 1980, por seu papel de formação de professores e de divulgação da disciplina no país. Diana Luz Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin publicaram as duas obras mais importantes para a divulgação da semiótica como modelo de análise de textos. *Teoria semiótica do texto* (BARROS, 1990) e *Elementos de análise do discurso* (FIORIN, 1989) iniciaram na semiótica discursiva muitos de nós, nossos orientandos e alunos e todos aqueles a quem o interesse pela análise de textos pôde alcançar. Nesses dois livros se tem o exemplo mais vigoroso de uma semiótica didática ou de uma didática da semiótica. As duas obras apresentam as linhas gerais da metodologia de análise de textos da semiótica, por meio de exemplos comentados e explicações claras e consistentes. Alguns de nós escrevemos artigos sobre o modelo canônico da semiótica, indicando os passos de uma análise de textos, mas são esses dois livros que marcam a sistematização, no Brasil, da metodologia de análise semiótica com vistas à divulgação de seu modelo para um público mais amplo.

Numa outra perspectiva, a da semiótica e suas aplicações ao ensino, temos um campo de atuação com contribuições importantes de muitos pesquisadores. Deve-se ressaltar aqui mais uma vez a contribuição de José Luiz Fiorin, que não só foi pioneiro em escrever duas coleções didáticas destinadas ao ensino médio, em coautoria com Francisco Platão Savioli (1992, 2006), usando conceitos e metodologia da semiótica na análise de textos, mas também disseminou a semiótica em artigos dedicados ao ensino e palestras e conferências que realizou Brasil afora, falando para multidões de professoras e professores que se encantavam e encantam com seu conhecimento, clareza de exposição e as análises de textos que apresenta. Nesses eventos, bem como em seus artigos e livros, Fiorin desenvolve temas ligados a questões de enunciação, erro linguístico, tipologia e gêneros textuais, relações da linguística com a literatura etc. Diana Barros, em seus artigos sobre ensino, desenvolve sobretudo assuntos relacionados a suas pesquisas sobre diversidade linguística, preconceito e intolerância. Norma Discini tem também uma contribuição ao ensino importante, tanto em artigos e capítulos de livros quanto na produção de obras didáticas, como *A comunicação nos textos: leitura, produção e exercícios* (2005), mais voltado para a área de Comunicação mas com grande adoção nos cursos de Letras, e as coleções didáticas de livros de língua portuguesa destinados ao segundo segmento do ensino fundamental, editadas pela Editora do Brasil, em que fomos coautoras: *Leitura do Mundo* (2000), *Passaporte para a Língua Portuguesa* (2008) e *Novo Passaporte para a Língua Portuguesa* (2009). Destaco ainda uma revista que organizamos recentemente, Diana Luz Pessoa de Barros, Eliane Soares de Lima e eu, o v.15 da revista *Estudos Semióticos*, com o tema “Contribuições da semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”, da qual falarei adiante.

Luiza Silva, da Universidade Federal do Tocantins, realiza, com seu grupo de pesquisa, o GESTO, trabalho de grande alcance com professores das escolas públicas, não

só oferecendo subsídios para o ensino, mas também engajando-se na análise dos ambientes de trabalho, das histórias de professores, das condições de produção e funcionamento da vida escolar e do ensino a distância. Regina Souza Gomes, na UFRJ, vem formando gerações de semioticistas, muitos deles professores de escolas de primeiro e segundo graus, aos quais oferece formação sólida para atuação em sala de aula. Semioticistas das novas gerações, como Eliane Soares de Lima, Silvia Maria de Sousa, Oriana Fulanetti e Daniervelin Renata Marques Pereira vêm se voltando para o campo da semiótica didática, com interesse não só pelo ensino de leitura e produção textual na escola, mas também pela análise de documentos oficiais e o funcionamento das várias formas de ensino digital.

**ASL – A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019) mobiliza em vários momentos o termo semiótica ao reportar-se, por exemplo, a uma “produção (escrita e multissemiótica)”, na distinção entre “análise linguística e semiótica”. Encontramos nesse documento 102 menções ao termo. Em que sentido(s) o termo é mobilizado pelo documento e o que a teoria semiótica tem a contribuir para o ensino-aprendizagem na Educação Básica?**

**Lucia Teixeira** – A BNCC é um documento pragmático, regulatório e normativo. Não discute teorias, não apresenta com clareza suas bases teóricas e fixa competências e habilidades associadas ao domínio de determinados conteúdos. Por esse caráter pragmático, emprega termos teóricos de modo muitas vezes indeterminado e associado ao uso do senso comum. É o caso dos termos “semiótica” e “multissemiótica”, usados quando a BNCC se refere a manifestações não verbais. Como põe grande ênfase no campo jornalístico-midiático, a BNCC valoriza a leitura de textos multimodais, ou do que chama de multissemióticos. Para nós do campo da semiótica discursiva isso é um equívoco, porque a semiótica se ocupa de todos os tipos de textos, produzidos em qualquer linguagem. Por ser uma teoria geral da significação, formulou um modelo de previsibilidade que se aplica à análise de qualquer texto, verbal, musical, pictórico, gestual, multimodal. Creio que na resposta à pergunta anterior, em que falei de algumas contribuições da semiótica brasileira, assinalarei os temas que a disciplina costuma desenvolver em relação ao ensino de línguas. Mas é preciso destacar, inicialmente, a contribuição cada vez mais sólida, sistematizada e engajada da ciência linguística de modo geral ao ensino. Dentre essas contribuições, ressalto: o desenvolvimento e implementação na escola da noção de gênero, que abarca inclusive os fenômenos contemporâneos da cibercultura; o deslocamento da centralidade do ensino de português na gramática como sistema que organiza a norma padrão para uma concepção voltada para o uso da língua em contextos variados e para os efeitos de sentido criados pela organização dos textos; o tratamento da variação linguística, que recupera na escola os usos que o aluno domina, para ampliá-los e adequá-los às diferentes situações sociais, e novas concepções de leitura e produção textual, que valorizam a organização interna dos textos e, ao mesmo tempo, as relações interativas que estabelecem com os leitores na vida social.

Todos esses temas mereceriam muita discussão, mas aqui neste espaço da entrevista vamos falar concretamente de contribuições pontuais da semiótica, dentro desse espectro mais amplo das contribuições da linguística. Num texto narrativo como um conto, por exemplo, o

professor pode explorar uma noção cara à semiótica, quando trata das estruturas narrativas, que é a de transformação. Exemplos disso são o menino que não conhece o mar e passa a conhecê-lo, no conto de Eduardo Galeano<sup>2</sup>, ou a senhora do conto de Heloisa Seixas<sup>3</sup>, que precisava atravessar a rua e consegue chegar ao outro lado, ou ainda o preguiçoso gato Garfield que necessitava ingerir vitaminas, mas só se convence disso diante de um prato de lasanha<sup>4</sup>. Nesses três exemplos, há uma mudança no estado inicial do personagem, que sofre uma transformação. Essa estrutura básica das narrativas *estado inicial/transformação/estado final* cria para o aluno uma expectativa diante da leitura de textos do tipo narrativo, que o ajuda a identificar formas de organização dos próprios textos narrativos que ele vier a produzir. Ele aprende, assim, uma estrutura subjacente à variedade de textos do mesmo tipo. Ao mesmo tempo, conteúdos gramaticais como o emprego dos tempos e modos verbais e a escolha de marcadores discursivos que indiquem as mudanças narrativas podem ser ensinados na prática. O aluno perceberá que marcadores como “então”, “naquele momento”, “de repente” e outros indicam uma ruptura na ordem temporal, que pode indicar a mudança de estado. Vai-se, assim, associando a criação textual aos operadores gramaticais que lhe garantem coesão. Ao mesmo tempo, o aluno aprenderá a observar que não está aprendendo substantivos, por exemplo, para classificá-los em concretos ou abstratos, mas para perceber que, no texto, eles constituem uma rede figurativa que garante a coerência de uma narrativa, em que adjetivos e advérbios podem modalizar a relação do narrador com o que narra. Essa nova concepção da gramática, baseada em um conceito dissociado da gramática normativa e associado ao uso e à adequação dos usos às diferentes situações sociais que se concretizam em textos vinculados a gêneros, dissolve a relevância de um ensino classificatório, põe em xeque a noção de erro e a singularidade de uma única norma padrão ideal. Tanto num texto verbal, como um conto, quanto num multimodal, como uma HQ, esses conteúdos podem ser trabalhados e ajudarão a compreender tanto os efeitos de sentido alcançados quanto os procedimentos sintáticos e semânticos necessários para obtê-los.

**ASL – Encontramos muitos pesquisadores que defendem a semiótica na sala de aula de Educação Básica. Quais poderiam ser os entraves para uma maior aceitação dessa abordagem teórica como subsídio para práticas de leitura, escuta, produção textual e análise linguística?**

**Lucia Teixeira** – O professor de educação básica aprende, em sua formação, conceitos e teorias que são fundamentais para o desenvolvimento de sua atuação em sala de aula, mas isso não significa que ele vai ensinar ao aluno o que é planejamento escolar inclusivo, determinações sócio-históricas ou actante e debreagem de pessoa, tempo e espaço. Termos da Pedagogia, da análise do discurso e da semiótica que se associam a conceitos fundamentais para a atuação escolar não aparecerão na fala do professor, em sala de aula

---

2. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2018/04/diego-nao-conhecia-o-mar/> Acesso em: 08 mai 2021

3. Disponível em: <https://heloisaseixas.com.br/contos-minimos/2006-2/> Acesso em: 08 mai 2021.

4. Disponível em: <https://app.estuda.com/questoes/?id=1265197> Acesso em: 08 mai 2021.

de educação básica. As noções que os termos condensam é que precisam ser ensinadas na prática escolar. Por isso sou uma defensora incansável da boa formação teórica do professor. Já disse, numa entrevista à revista *Policromias* (AGUIAR; SANTOS, 2019), que o principal objetivo de um curso de formação para o magistério não pode ser preparar o aluno para a “prática docente”, como se tais cursos tivessem fórmulas mágicas de atuação prática. Um curso de Letras deve fortalecer a formação teórica que permita atuação diversificada de seus estudantes na vida profissional, de acordo com suas escolhas pessoais e as coerções sociais que elas impõem. Um profissional bem formado é aquele capaz de articular, em sua atuação, os conhecimentos teóricos que adquiriu com as necessidades da profissão. Só será um bom revisor o profissional que compreender a adequação entre norma e situação social. Só será um professor capaz de despertar nos alunos o prazer e a inquietação decorrentes da leitura literária aquele que souber compreender o funcionamento do discurso da literatura, conhecer sua história e puder articular a produção literária ao desenvolvimento social e histórico da humanidade. Só será um bom tradutor aquele que dominar o conhecimento das línguas, em sua gramática e seu funcionamento discursivo. Em todos esses casos, a necessária articulação entre teoria e prática não pode significar uma preparação pragmática, voltada para situações concretas. Será preciso compreender com mais profundidade o que significa exatamente a relação entre teoria e prática, no caso do ensino. A formação teórica, a discussão metodológica e a prática surgem como um modo de pensar a sociedade e de definir a função social de um professor de línguas hoje. Essa é a questão de fundo, que precisa atravessar currículos e cursos.

A dificuldade que um aluno pode vir a ter com o conhecimento teórico é a mesma dificuldade que pode ter com um curso das declinações em latim ou um curso sobre o emprego dos tempos verbais em inglês, ou ainda um curso sobre a poesia romântica portuguesa. Tudo pode ser difícil e quem disse que o que é fácil é melhor? O curso de Letras não existe para facilitar a vida de alunas e alunos, mas para fazê-los pensar, agir criticamente, ampliar seu horizonte de conhecimento e fundamentar sua expectativa de atuação social. Cada futuro profissional poderá escolher, assim, a(s) teoria(s) que considerar adequada(s) aos objetivos de sua atuação.

Tendo essa compreensão da formação teórica, penso que a semiótica tem uma contribuição muito relevante para o ensino, sobretudo porque, sendo uma teoria geral da significação, tem um alcance que vai além das aulas de português e pode ajudar ao professor da qualquer disciplina. Como toda boa teoria, a semiótica tem uma terminologia própria, conceitos e metodologia bem definidos e oferece um leque de possibilidades de análise de textos. Tanto se pode, como eu exemplifiquei acima, pensar em estruturas de base de um mesmo gênero ou tipo textual, quanto se pode observar a variação discursiva que preenche essa base invariante. A semiótica parte de uma concepção espetacular da relação do homem com o mundo, uma concepção que compreende o sujeito como um ser em busca de outros sujeitos e de objetos investidos de valores. Nessa busca, o sujeito encontrará os que o ajudarão e os que perturbarão seu percurso, os que lhe oferecerão as bases de sua performance e os que preencherão de paixão e afeto a narrativa que for construindo, os que o julgarão pelos resultados práticos que obtiver e os que saberão compreender seu progresso. Também nessa busca, ele pode girar seu corpo e perceber o que nunca antes tinha visto, pode seguir o rumo que lhe determinaram ou pode provocar rupturas e mudanças.



O espetáculo do homem no mundo se reconstitui no espetáculo dos textos e é isso que se vai ali buscar. Quem é o sujeito, quem são seus adjuvantes, seus antissujeitos, como ele poderá entrar em conjunção com objetos, como vai interagir com outros sujeitos? Que paixões interferirão em seu percurso, que estratégias vai usar para convencer os outros? Trata-se da vida e de seus arranjos – e é isso justamente que costuma atrair os estudantes nos cursos de semiótica.

Mas a sua pergunta foi sobre entraves e eu gostaria de saber responder a isso, mas não sei. Pensando de modo geral em nosso país e nas condições de ensino e trabalho acadêmico, em todos os níveis, eu diria que as dificuldades, os entraves, estão em toda parte. Na merenda que falta ou na base de conhecimento de que o aluno se ressentir; na desqualificação social que atinge o professor ou em sua impossibilidade de administrar o tempo para estudar e trabalhar; na falta de condições materiais e, sobretudo, na incompetência dos que nos governam. Sobre esses entraves gerais, há questões de organização curricular que nem sempre são favoráveis à abertura para disciplinas menos canônicas e não conseguem vencer os conflitos internos e as aborrecidas disputas pela primazia desta ou daquela teoria na formação dos estudantes.

#### **ASL – Que títulos de sua autoria poderia citar para os que se interessam pela semiótica didática?**

**Lucia Teixeira** – Já em 2011 eu publicava um capítulo intitulado “Leitura e interpretação de textos: contribuições da teoria semiótica”, em livro organizado por Ramos, Andrade e Pinho, em que eu falava da importância da formação teórica do professor nas aulas de português, enfatizando a contribuição da semiótica para o ensino de leitura e interpretação. Falei anteriormente aqui da revista que organizamos, Diana Luz Pessoa de Barros, Eliane Soares de Lima e eu, um número da *Estudos Semióticos*, publicada pela USP e disponível on-line (<https://www.revistas.usp.br/esse>). Nesse dossiê, com artigos de semioticistas que tratam de questões de ensino, escrevi em parceria com Silvia Maria de Sousa (2019) um artigo sobre as contribuições da semiótica às práticas de multiletramento. Tendo por base o conceito de sincretismo e os níveis de pertinência propostos por Fontanille, analisamos diferentes textos, como notícia, capa de livro, blog, narrativa de aventuras e abaixo-assinado digital. Ainda sobre o ensino da leitura de textos multimodais, publiquei, com Silvia Maria de Sousa e Karla Faria (2014), artigo na revista *Desenredo*, “Textos multimodais na aula de português”, em que propomos uma metodologia de análise semiótica de textos multimodais. Apresentamos a perspectiva da semiótica sincrética, discutimos o conceito de gênero e sugerimos análises de sites da internet e de capas de jornal. Tenho também as coleções de livros didáticos, de que falarei em seguida.

## **ASL – Poderia nos falar um pouco dos desafios que envolvem a produção de livros didáticos, considerando sua experiência em coletâneas para a Educação Básica?**

**Lucia Teixeira** – Escrever livros didáticos é uma forma de retribuir e devolver o conhecimento que as condições privilegiadas de sua educação, no meu caso na boa escola pública brasileira, permitiram que você acumulasse. O primeiro desafio é estabelecer boas parcerias. Fui introduzida nesse universo dos didáticos pela minha querida amiga Norma Discini, que me convidou a escrever com ela uma coleção de português, de 5ª a 8ª série, quando fazíamos juntas a pós-graduação na USP, no início dos anos 1990. Foi uma experiência muito enriquecedora, que me animou, depois que a Norma não quis mais prosseguir, a aceitar o convite da editora do Brasil para escrever nova coleção. Para coautoras, nesse primeiro momento, convidei Silvia Maria de Sousa e Karla Faria, que haviam sido minhas orientandas na UFF da iniciação científica ao doutorado, tinham experiência profissional em ensino básico e são amigas muito especiais. Escrevemos juntas a Coleção *Apoema Português* (2013), e, mais adiante, incorporamos à equipe nossa querida colega da UFF Nadja Pattresi, com quem publicamos outra coleção *Apoema Português* (2018), também em 4 volumes, do 6º ao 9º anos.

Em relação ao trabalho de produção do livro, lidamos com questões pedagógicas muito complexas: a seleção dos conteúdos e sua distribuição por ano escolar, a pesquisa de material a ser usado nos textos e demais partes do livro, a distribuição de tarefas entre as autoras, o estabelecimento de um cronograma de trabalho etc. Com esse planejamento pronto, temos que combinar formas de revisão dos materiais umas das outras e para isso é preciso que a cumplicidade de trabalho seja grande e sólida. O mais difícil, sempre, é a adequação da linguagem, a capacidade didática de fazer com que o menino e a menina de 10, 12 anos sejam capazes de compreender o que você diz, não só como exigência para avançar no livro mas como forma de estabelecer com eles uma interação baseada na confiança e no desejo comum de valorizar o conhecimento, a cultura e as relações sociais baseadas na solidariedade, justiça e liberdade. É importante também contar com uma equipe editorial capaz de saber dosar a liberdade criativa dos autores com as necessidades de adequação às políticas governamentais voltadas para o PNLD e as exigências do mercado. Isso não é pouco e não é fácil. Nesta última coleção, creio que podemos dizer ter chegado à melhor equipe que se poderia desejar, com assessoria permanente e orientação muito segura. Ao escrever um livro didático de português você precisa contar com uma editora capaz de negociar direitos autorais com autores de textos literários, órgãos da mídia, artistas em geral e responsáveis por sites, blogs e outras formas de comunicação digital. Alguns cobram um absurdo e outros não estão abertos a negociar, como, por exemplo, a família de Cecília Meireles, que vem dificultando há muitos anos que gerações de estudantes brasileiros conheçam a obra dessa grande escritora. Quando um desses casos ocorre, às vezes com uma unidade toda pronta, é preciso mudar tudo rapidamente, porque, em geral, isso já acontece na fase final da produção.

Mas eu diria que o principal desafio para os autores de didáticos se liga à escolha da linha teórica e dos princípios pedagógicos que devem reger a preparação do material. Uma teoria nos dá um norte, uma direção, com ela sabemos o que buscar e aonde queremos

chegar. Nossa coleção tem a proposta de “equilibrar o trabalho com os artefatos culturais, artísticos e midiáticos já estabelecidos nas práticas didáticas com usos e gêneros mais próximos da cultura juvenil, próprios da cultura contemporânea e ainda pouco explorados na escola.” (TEIXEIRA, SOUSA, FARIA, PATTRESI, 2018, p.V). Em vista disso, exploramos as formulações de Bronckart, sobretudo a preocupação com a interação social e o caráter dialógico dos signos, para articular a semiótica discursiva, nossa escolha primeira e norteadora, com o interacionismo sócio-discursivo, outras teorias do texto e do discurso e uma gramática fundada na língua em uso.

### **ASL – Qual seria um diferencial nos livros didáticos para o ensino fundamental quando se conta com autores que desenvolvem pesquisas em semiótica?**

**Lucia Teixeira** – Eu diria que o principal diferencial é que a semiótica nos permite articular a leitura dos textos e das práticas sociais com todas as demais atividades previstas numa aula de português: ensino de gramática, produção de textos e expressão oral. Para fazer essa articulação, a principal decisão será a de atribuir ao texto de leitura lugar principal numa unidade de língua portuguesa. A centralidade dos textos justifica-se por sua natureza de unidade de sentido que pode ser tomada tanto como um objeto de significação, constituído de relações internas de coesão e coerência, quanto como um objeto histórico de comunicação, que serve a uma finalidade comunicativa e se inscreve num contexto sócio-histórico, marcado discursiva e ideologicamente. Como afirmamos na apresentação da coleção:

A experiência escolar de leitura deve funcionar como estímulo à formação de um cidadão consciente, ético e crítico. Compreender as funções pragmáticas, sociais, comunicacionais, estéticas e históricas dos textos significa não só ampliar o universo de conhecimento dos alunos, mas também — e sobretudo — possibilitar o encontro deles com o mundo simbólico, aquele que nos constitui como seres sociais e históricos.

O compromisso com a formação de leitores competentes é o ponto de partida do trabalho em cada unidade, tendo em vista as habilidades que a atividade de leitura desenvolve e sua natureza irradiadora. Cabe à escola ser espaço da fruição de textos artísticos, do entendimento de textos normativos, da interação com textos midiáticos, do posicionamento diante de textos opinativos. Todos esses modos de ler são perpassados pela crítica e pela livre expressão de preferências e interesses. Para isso, a coleção abrange diversos gêneros textuais e indica outros tantos, como fontes de pesquisa, que são de fácil acesso dentro e fora da sala de aula. (TEIXEIRA, SOUSA, FARIA; PATTRESI, 2018, p.VI).

### **ASL – Que desafios se apresentam para a semiótica didática no contexto das pesquisas aplicadas no Brasil?**

**Lucia Teixeira** – Os desafios são muitos e devem partir da formação de semioticistas em projetos coletivos de pesquisa sobre a semiótica didática. A pesquisa nos grupos instituídos nas universidades e nos intercâmbios com laboratórios estrangeiros e escolas

de ensino fundamental e médio (sobretudo as públicas) é o grande celeiro de produção de contribuições que se comprometam com o engajamento da pesquisa com a realidade sócio-histórica, tanto mais urgente quanto mais destrutivas e retrógradas se tornam as ações do estado brasileiro no período que atravessamos. Será preciso propor alternativas, fazer convênios com organismos de financiamento que tenham como meta a melhoria da qualidade da educação, construir projetos de colaboração e apoio a escolas das redes públicas. O semiótico é, pela natureza de sua pesquisa com a linguagem, um sujeito do seu tempo, interessado pela vida que se desenvolve e se manifesta nas interações sociais. A pesquisa aplicada ao ensino tem duas frentes sempre: a que garante o avanço da pesquisa teórica que fundamenta a experiência e a da atuação propositiva, que testa e leva adiante o que a teoria formula. As duas frentes se retroalimentam e só funcionam em colaboração.

Em relação aos temas de pesquisa, parece-me que também temos aí uma via de mão dupla: por um lado, a semiótica pode oferecer instrumentos metodológicos para a compreensão das mídias digitais e todos os novos processos de conhecimento e interação que propõem e, por outro lado, pode incorporar a tradição da cultura letrada e da literatura ao universo de interesse de alunos e professores. Para isso, é preciso pesquisar sobre multiletramento e sobre cultura digital, mas também sobre novas formas de ler a tradição e de manter vivo o interesse e a disponibilidade para a literatura e as artes, que, com sua permanente inquietação e disposição para a desobediência, são as forças capazes de transformar nossa relação com o mundo e as pessoas.

**ASL – A ASEL agradece sua contribuição, deseja mais debates profícuos e espera poder contar sua participação em outras oportunidades.**

**Lucia Teixeira** – Eu é que agradeço a oportunidade e desejo vida longa à ASL!

### **Referências**

AGUIAR, Maycon Silva; SANTOS, Leonor Wernwck dos (Orgs.). Ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. **Policromias**, v.4, n.2, p.369-375, dez 2019.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica**. São Paulo: Ática, 1990.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1989.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1992.

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

FONTANILLE, Jacques. Editorial. **Langue française**, n.61. Sémiotique et enseignement du français. pp. 3-8, , 1984. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1984\\_num\\_61\\_1\\_5179](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1984_num_61_1_5179) Acesso em 05 mai 2021.

HAMMAD, Manar; ARANGO, Silvia Mercedes; KUYPER, Eric de; POPPE, Emile. O espaço do seminário. **EntreLetras (Araguaína)**, v. 7, n. 2, p. 28 - 59, 8 fev. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3206> Acesso em 14 mai 2021.

PORTELA, Jean Cristtus. Semiótica didática: percurso histórico-conceitual de uma prática de análise. **Estudos Semióticos**, vol. 15, n. 2, p. 74-81, dez 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165203/158316> Acesso em 05 mai. 2021.

TEIXEIRA, Lucia. **As cores do discurso: análise do discurso da crítica de arte**. Niterói: EDUFF, 1996.

TEIXEIRA, Lucia. Um rinoceronte, uma cidade: relações de produção de sentido entre o verbal e o não-verbal. **Gragoatá**, 4: Literatura, outras artes e indústria cultural. Niterói: EdUFF, 1998, p.47-56 e 109-11.

TEIXEIRA, Lucia. Pintura y crítica de arte: un caso de pasión. MACCHIAVELLO, O. (Org.). **Fronteras de la semiótica**. Lima: Fondo de Cultura Económica, 1999.

TEIXEIRA, Lucia. Razão e afeto: a argumentação na crítica de arte. **Alfa**, 50 (1), p.145-158, São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, Lucia. Achados e perdidos: análise semiótica de cartazes de cinema. In: LARA, Glaucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander (orgs.). **Análises do discurso hoje**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbo-visuais. In: OLIVEIRA, A.C. de; TEIXEIRA, Lucia (Orgs.). **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos em semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e das Cores, 2009. p.41-77.

TEIXEIRA, Lucia. Leitura e interpretação de textos: contribuições da teoria semiótica. In: RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos Santos; PINHO, Maria José de (Orgs.). **Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.139-153.

TEIXEIRA, Lucia. Poesia e pintura. In: FECHINE, Yvana; CASTILHO, Kathia; REBOUÇAS, Moema; ALBUQUERQUE, Mariana (Orgs.). **Semiótica nas práticas sociais: Comunicação, Artes, Educação**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014. p.268-282.

TEIXEIRA, Lucia. Mediações do corpo e da linguagem na visita on-line a acervos de arte. In: VASCONCELOS, M.L.M.C.; BATISTA, R.O.; PEREIRA, H.B. (Orgs.). **Estudos linguísticos: língua, história, ensino**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2017. p.101-113.

TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; SOUSA, Silvia Maria de. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v.10, n.2, p.324-336, jul/dez 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4295/3095>.

SOUSA, Sílvia Maria de; TEIXEIRA, Lucia. Contribuições da Semiótica às práticas de multiletramento. **Estudos Semióticos**, 15(2), 46-62, dez 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165201>. Acesso em: 05 mai. 2021.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Dossiê Semiótica e Ensino (Organização e Apresentação). **Entreletras**, v. 7 n. 2, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/174> Acesso em 10 mai. 2021.