



SEMIÓTICA DISCURSIVA E ENSINO: EDUCAÇÃO COMO DESAFIO POLÍTICO E SOCIAL ENTREVISTA COM JACQUES FONTANILLE¹

Por Luiza Helena Oliveira da Silva - UFNT
luiza.to@uft.edu.br

Naiane Vieira dos Reis - IFMA
naiane.vieira@uft.edu.br

Tradução e Notas: Gustavo Henrique Rodrigues Castro - Unesp
g.castro@unesp.br
e Matheus Nogueira Schwartzmann - Unesp
matheus.schwartzmann@unesp.br

No Brasil, tivemos recentemente um maior interesse pela semiótica no domínio do ensino, muito provavelmente em razão de proposições sobre uma “análise semiótica”, concebida de maneira bastante imprecisa — algo que a distinguiria de uma “análise linguística” —, evocada com insistência no documento que normaliza o ensino da língua e da literatura, o BNCC – Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018). Nesse documento, a palavra semiótica e suas derivações são citadas 102 vezes. Então, aproveitamos esse momento privilegiado para explorar mais de perto as contribuições da teoria Semiótica ao ensino e à aprendizagem.

ASEL - Como você estava à frente das publicações em torno da semiótica didática, poderia nos falar sobre o que era proposto, inicialmente, pelos semioticistas que trabalharam ao lado de Greimas nos anos 1970 e 1980, no que concerne às suas contribuições no campo pedagógico?

Jacques Fontanille – Nessa época, a semiótica estrutural se debruçava sobre a teoria das modalidades, bem como sobre as diferentes fases do esquema narrativo canônico, especialmente as fases inicial e final (teoria da manipulação, teoria da sanção), que poderiam ser reconsideradas graças à análise modal. A **Semiótica do discurso didático** tinha então como horizonte essa exploração modal das fases da manipulação, da ação e da sanção. Como a Semiótica das paixões também era emergente, a partir da teoria das modalidades, o discurso didático também poderia ser objeto da análise das paixões (o que era a proposição de Fabbri no *Bulletin* consagrado à didática, em 1979).

Mas havia paralelamente na França uma produção muito forte de manuais de semiótica (os de Courtés, de Hénault e do *Groupe d'Entrevernes*), conseqüentemente nós assistíamos à emergência de uma **didática da semiótica**. Não se tratava, apenas, de formar e de conduzir novos semioticistas, pois, além dessa dimensão institucional da

1. CNRS-Fr.

aprendizagem de uma teoria e de uma metodologia disciplinares, era preciso assegurar também a compreensão dos trabalhos de pesquisa semiótica junto aos novos públicos: é assim que em 1990, em seu livro *Sémiotique, marketing et communication*, Floch julgou útil inserir um último capítulo “didático” para fornecer aos seus leitores, oriundos do mundo da comunicação e do *marketing*, alguns elementos de compreensão. Mas somente recentemente, vinte anos mais tarde, provei eu mesmo do desejo de acrescentar a meu livro *Formes de vie* (FONTANILLE, 2015) um glossário substancial para orientar os leitores em seus esforços: tipicamente, isso também é um “motivo” do discurso didático.

De fato, houve pouquíssimas interações ou mesmo intersecções entre essas duas maneiras semióticas de abordar a didática: a análise semiótica do discurso didático não influenciou a maneira como fazíamos didática para transmitir a semiótica. Um exemplo, para ser mais concreto: Hammad fez uma análise da topologia didática do seminário de Greimas², que pouco chegou, no meu conhecimento, a consequências observáveis na organização e no funcionamento do seminário. Durante longos anos, a didática da semiótica repousou (1) sobre a apresentação sintética e simplificada de conjuntos conceituais da semiótica greimasiana, fundando-se sobre a organização proposta pelo *Dicionário* de Greimas e Courtés, a saber o *Percurso Gerativo do Sentido*, e (2) sobre exemplos de análises concretas, com cuja apresentação metódica se supunha ensinar os leitores a fazer em seguida, sem dúvida por imitação, suas próprias análises semióticas. Paralelamente, as pesquisas sobre o discurso didático (1979, 1984 e 1987) propunham pistas de reflexão muito mais diversas, originais e estratégias bem menos convencionais que aquelas adotadas pelos didaticistas da semiótica!

Foi preciso esperar os anos 2000 para ver surgir, na França, um novo tipo de manual, que não resultasse de uma aplicação direta e estereotipada desses dois princípios mencionados. Um deles, o *Caminhos de Semiótica Literária*, de Denis Bertrand, certamente se refere ao *Percurso Gerativo do Sentido*, mas para assumir certa distância em seu ponto de vista, e sobretudo para propor um outro percurso, um verdadeiro percurso didático constituído de “blocos” problemáticos e conceituais próprios ao domínio de interesse de seus leitores, a literatura. Por outro lado, seu livro comporta estudos concretos de textos literários, que não são ilustrações de “blocos” de conceitos e que desenvolvem, em último plano, um discurso segundo sobre a literatura, sobre a concepção de literatura que Denis Bertrand deseja compartilhar com seus leitores, e essa concepção é um projeto didático que não aplica os conceitos semióticos de base. Nesse sentido, fiz recentemente uma análise dessa estratégia didática de Bertrand, comparando-a aos manuais precedentes em “*Denis Bertrand didatician: la sémiotique en partage. Quelle stratégie didactique pour transmettre la pratique sémiotique?*”, contribuição minha às homenagens que lhe foram feitas na obra coletiva *Sens à l’horizon! Hommage à Denis Bertrand*.

No mesmo período, publiquei eu mesmo um “manual” bastante diferente, *Semiótica do discurso*, cuja construção não repousava, de forma alguma, sobre o *Percurso Gerativo do Sentido*, mas, como o de Floch, sobre uma série de “blocos” conceituais para os quais me parecia que os estudantes e os jovens pesquisadores da época teriam necessidade de uma

2. N.T.: Trata-se do artigo *Espaces didactiques: analyse et conception*, publicado no *Bulletin* de 1979 do número 42 da *Actes Sémiotiques* organizado por Manar Hammad (HAMMAD, 1979b).

reatualização. Além disso, esse manual *não contém nenhum estudo detalhado concreto, apenas exemplos para fins de ilustração da proposta teórica e metodológica.*

Do lado da semiótica do discurso didático, a tentativa de Greimas e de seu grupo de então, impulsionada pelo número 7 do *Bulletin* (HAMMAD, 1979a) e pelo número 42 da *Actes Sémiotiques* (VINCENSINI, 1987), ambos consagrados a esse assunto, permaneceu quase sem desenvolvimento posterior, apesar da realização de um ateliê permanente durante vários anos. Nessa época, no começo dos anos de 1980, produzi e publiquei um pequeno número de estudos sobre os discursos didáticos e um deles foi a respeito de um cópús gravado em sessões de aula, em salas escolares, mas Greimas me encorajou a me dedicar a assuntos “mais ambiciosos” para preparar minha tese de doutorado. De fato, o “discurso didático” não chegou jamais a beneficiar um conjunto de pesquisas suficientes sobre cópús para se tornar um domínio coerente da semiótica em geral. E no que me cabe, respondendo agora à questão, me interessei de novo pelo discurso didático apenas trinta anos mais tarde!

Poderíamos considerar que a necessidade de uma didática para a transmissão da semiótica dificultou o desenvolvimento de uma semiótica do discurso e das práticas didáticas, mobilizando as competências e as energias em proveito da primeira e em detrimento da segunda. Em 1984 tentei relançar o assunto, associando as duas orientações em um número da revista *Langue Française* intitulado “Sémiotique et enseignement du français” (FONTANILLE, 1984), mas esse reavivamento também não ocorreu.

Mas a meu ver, o objetivo era estimulante: tratava-se de escapar da tentação de aplicar modelos semióticos aos objetos do ensino e, mais ainda, de escapar do ensino da semiótica por si mesmo, de forma que a via utilizada por todos os contribuintes foi a das intervenções semióticas sobre as práticas pedagógicas, em classe, seminário ou terapia. No ensino do francês, quais são as práticas escolares empregadas? Como a semiótica pode ajudar a melhor compreendê-las ou mesmo transformá-las? Podemos entender isso mais claramente hoje: não se trata nem de uma didática da semiótica, nem de uma análise semiótica do discurso didático, mas precisamente das diversas modalidades de intervenção da semiótica nas práticas didáticas. Essa terceira via está no cerne da entrevista com Greimas que conclui o volume; mas quando a relemos hoje, vê-se claramente que o entrevistador (eu mesmo) insiste sistematicamente sobre as modalidades dessa terceira via, e que Greimas *não está confortável com o assunto*. Disso resta ao menos uma denominação possível para essa terceira via que ele propõe, no curso da entrevista, como sendo aquela de uma semiótica didática. Infelizmente, essa denominação é em si bastante ambígua, aparentemente simples, mas pouco cômoda e, portanto dificilmente utilizável, pois ela pode designar tanto uma das duas primeiras vias quanto a terceira, ou mesmo o conjunto das três ao mesmo tempo!

Até onde eu saiba, a situação é a mesma na Itália: vários manuais, muitos esforços em didatizar a semiótica, mas pouquíssimas pesquisas sobre o discurso didático. No Brasil a situação é diferente, pois pesquisas substanciais (Portela, Pessoa de Barros e outros)³ foram conduzidas sobre os manuais de linguística e de semiótica: não sei se podemos falar da existência de uma “semiótica do discurso didático brasileira”, mas há, ao menos, uma corrente de estudos bem identificados que se interessam pelas estratégias didáticas dos manuais de semiótica.

3. N.T.: Cf. por exemplo, Portela (2019; 2008; 2003); Barros (2019; 2004) e Barros, Teixeira e Lima (2019).

ASEL - Greimas disse que a “semiótica didática, se porventura se concretizasse, seria essencialmente uma maiêutica” (1979, p. 8). Você pode falar sobre essa formulação? Por que a semiótica didática seria maiêutica?

Jacques Fontanille – Essa sugestão de Greimas é difícil de interpretar, pois ela é a *última frase* da entrevista, completamente dissociada dos desenvolvimentos que precedem sua introdução, no número do Bulletin de 1979. Relendo essa introdução, percebe-se que todo o desenvolvimento é consagrado aos conjuntos conceituais que Greimas propõe mobilizar para descrever o discurso didático, e que a última frase parece escapar a esse desenvolvimento como uma espécie de intuição, que deveria provocar outros desenvolvimentos sobre outras dimensões. Sem buscar concluir o desenvolvimento introdutório, poderia assumir prontamente a hipótese de que essa evocação da maiêutica é *uma confissão*: a da prática didática à qual Greimas dava mais valor no contexto ideológico do final dos anos de 1970, e essa preferência se acomoda mal no edifício conceitual da semiótica narrativa daquela época. De certa maneira, essa confissão mobiliza também a “terceira via” (cf. *supra*), da intervenção da semiótica nas práticas didáticas.

Se a semiótica didática deve ser uma arte de dar à luz as mentes, de lhes ajudar a identificar e a exprimir seus conhecimentos (uma maiêutica), a questão se coloca no lugar da extensão e do perímetro dos conhecimentos em questão. Com efeito, essa concepção pressupõe que a semiótica não contém conhecimentos próprios e que deveriam ser ensinados, ou ainda, que se ela os comporta, eles não fazem parte dos conhecimentos pertinentes para uma semiótica didática interessada pela população em geral, e não apenas pelo círculo estreito de aprendizes semioticistas. Essa posição parece inclusive racional: os ensinamentos escolares que tratam dos aspectos da semiótica em si, dificilmente são sustentáveis a longo prazo: as poucas tentativas de “ensinar” os actantes, o quadrado semiótico, a enunciação ou o esquema narrativo canônico restaram marginais ou pontuais, em geral efêmeras, pois raramente resistem às reformas periódicas dos programas de ensino, por uma razão que parece evidente: a semiótica não constitui plenamente uma disciplina de ensino escolar.

Portanto, seria preciso supor que a semiótica didática permite dar à luz a conhecimentos pertencentes a outros domínios, a verdadeiras disciplinas de ensino: a literatura, a geografia ou a matemática, dentre outras tantas possíveis. Nesse caso, o que a maiêutica atualiza são formas significantes desses diferentes tipos de conhecimento: por exemplo, a organização dos níveis da fala em um texto literário, os efeitos de sentido de uma topografia urbana ou paisagística, ou mesmo a estrutura narrativa de um problema de matemática. Como disse Greimas na entrevista publicada no número da *Langue Française* (cf. *supra*) (GREIMAS; FONTANILLE, 1984), a semiótica é portanto um *adjuvante*: sua intervenção consiste em reconfigurar ou em influenciar um exercício próprio a esta ou *àquela* disciplina (explicação ou comentário de textos, resolução de um problema matemático, leitura de cartas ou de fotografias etc.) para fazer advir à mente do aluno essas “formas significantes” emergentes. Não se trata então de fazer reconhecer e denominar, por exemplo, tal papel actancial, mas de ajudar a perceber nesse exercício a existência, a eficiência e as propriedades, de maneira a completar a tarefa atribuída pela prática pedagógica: por exemplo, um aluno não precisa fazer uma análise semiótica de um problema matemático, mas ele precisa construir para

si uma imagem precisa do cenário e dos papéis sobre os quais o problema se funda para então resolvê-lo.

Assim, tenho a hipótese de que a *semiótica didática*, concebida como uma maiêutica, corresponderia a essa “terceira via” que evoquei linhas antes: uma semiótica que não se preocupa nem com sua própria transmissão, nem com a análise do discurso didático, mas que se esforça para *intervir na prática pedagógica* e modificar ou reconfigurar as situações e os exercícios que ela propõe.

ASEL - As primeiras reflexões sobre a semiótica didática, que se iniciaram com as primeiras edições do *Bulletin* (1979), da *Actes Sémiotiques* (1987) e da *Langue Française* (1984) teriam formulações e princípios comuns? Quais caminhos essas publicações teriam indicado?

Jacques Fontanille – Eu já antecipei as respostas a essas questões, então vou recapitulá-las rapidamente. O número do *Bulletin* de 1979 era puramente exploratório: era preciso realizar um inventário de pesquisas e pistas de trabalho existentes ou imagináveis para lançar um novo ateliê, cujo nascimento é evocado em uma curta página desse número. Nessa perspectiva, Greimas traçou o quadro conceitual que poderia ser mobilizado em proveito da análise do discurso didático; Fabbri fez um inventário das problemáticas e dificuldades a tratar e os outros contribuintes mencionaram brevemente alguns temas de pesquisa possíveis (as estratégias discursivas, a arquitetura dos espaços pedagógicos, a topologia dos espaços de interação, a terapia). A orientação dominante foi a da teoria das modalidades (competência modal e competência semântica; existência modal e existência semântica), à qual se somaram a da manipulação (estratégias, táticas etc.).

O número da *Actes Sémiotiques* (1987), dirigido por Jean-Jacques Vincensini, aborda diretamente dois aspectos essenciais da semiótica didática: (1) a especificidade semiótica e antropológica — a matriz fundamental — da troca didático-pedagógica que a diferencia de todas as outras (um regime geral de transações, em que a relação didática entre professor, aluno e saber se organiza globalmente como uma “doação participativa”); (2) a maneira por meio da qual podemos controlar, planejar ou ajustar uma intervenção de natureza semiótica sobre um exercício escolar como a análise do diálogo em um texto (graças a uma teoria da enunciação) ou o comentário do texto tal qual foi previsto pelo exame do *baccalauréat* de então (combinando uma análise lexicossemântica e uma análise semionarrativa). Esse é visivelmente o fruto dos trabalhos do ateliê de semiótica didática.

O número da *Langue Française* (VISCENCINI, 1987) é para mim o momento em que se constitui uma nova via para a semiótica didática, que vai tratar das ***práticas de construção, de transmissão e de apropriação dos saberes didáticos***. O conjunto do percurso evocado precedentemente e as contribuições à **Semiótica e ao ensino do francês**, em particular, mostram em suma que a “terceira via” em questão só pode se desenvolver se as duas outras forem igualmente mobilizadas, ao menos como pré-requisitos da abordagem “maiêutica”: de um lado, a reconfiguração didática dos saberes e do saber-fazer semióticos é uma condição prévia de sua mobilização nas intervenções sobre as práticas e, de outro, só se pode intervir com discernimento sobre as práticas se já se tem ao mesmo tempo um conhecimento preciso disponível.

ASEL - Eric Landowski publicou no Brasil a tradução de uma conferência apresentada na Letônia, sobre os regimes de sentido e as formas de educação. Nesse trabalho, ele articula sua proposta de regimes interacionais com concepções de ensino/aprendizagem e com as dinâmicas que se estabelecem no contexto da sala de aula. Além desse trabalho de Landowski, há semioticistas que se interessam ainda pela didática hoje?

Jacques Fontanille – Essa contribuição de Landowski, que conheço desde sua origem, foi elaborada na perspectiva de uma iniciativa que tomei em 2015, a organização de um colóquio sobre como a semiótica poderia participar da resposta aos grandes desafios sociais do nosso tempo. Várias temáticas, vários desafios foram previstos: a educação foi um deles, como a saúde, o meio-ambiente, a comunicação digital, o patrimônio cultural e a gestão dos comportamentos coletivos e individuais. Sobre o tema do desafio educativo, Landowski (2015) apresentou em novembro daquele ano seu estudo e sua tipologia dos diferentes regimes de interações educativas, que sem dúvida retomou em outras ocasiões, inclusive na Letônia, esquecendo talvez a origem limusina.

Mas, na origem — pois não sei o que esse estudo apresentado em Limoges se tornou em seguida, não conheço a versão em português mais recente —, esse estudo não era especificamente uma contribuição à semiótica *didática*, na verdade ele era desejável e previsto por ampliar consideravelmente a perspectiva na direção de uma abordagem semiótica dos grandes regimes **educativos** suscetíveis de ajudar a superar um desafio mundial, o da educação de todas as populações em falta nesse quesito.

Em 2015, o estudo de Landowski operou uma especificação graças a duas reduções que lhe permitiriam permanecer no domínio de pertinência dos modelos que havia desenvolvido e retomá-los nessa ocasião. Primeira redução: todos os aspectos, aí compreendidos o estatuto dos saberes a se transmitir e/ou compartilhar, são apreendidos do ponto de vista dos regimes de interação. É a opção geral da semiótica tal como Landowski a concebe. Ela se aplica sem esforço a um domínio que, com efeito, somente se manifesta por interações práticas, mas deixa na sombra, dentre outros aspectos, a dimensão semântica do modo como os saberes didáticos são construídos, manipulados e transmitidos, isto é, o que mais habitualmente chamamos de “conteúdos cognitivos”. Esse ponto provavelmente resulta de um mal-entendido ou de um deslocamento discretíssimo entre o objetivo visado, a educação, e o objeto tratado, a didática e as interações “em sala de aula”, isto é, os regimes de sentido das situações pedagógicas. Nesse contexto da educação, a questão das interações é central e a dos conteúdos dos saberes, bastante secundária. Landowski mobiliza nesse caso, um modelo actancial estabelecido em 2009 em “Avoir prise, donner prise” (*Actes Sémiotiques* n. 112, 2009), no qual, em torno da noção fecunda de “ligação” (o equivalente interacional da noção narrativa de “junção”), ele distinguia e articulava o *operator*, o *operans* e o *operandum*, noções que fornecem depois a transposição para educação: *educator*, *educans* e *educandum*. Mas, na tensão entre a ambição e o desafio educativos e a análise de regimes pedagógicos, uma espécie de hibridização se produz, que não permite ao autor se consagrar inteiramente seja à educação seja à didática escolar.

Segunda redução: o conjunto da abordagem se funda sobre as variações da relação com o Mestre e, mais precisamente, as variações do “respeito” e do “desrespeito” para com o ele e aquilo que tem a transmitir e revelar; certamente, essa dimensão é uma componente essencial do que Greimas chamava de “otimização” (positiva ou negativa) do discurso didático, mais vemos claramente que ela se refere apenas a uma faceta da didática, não às outras, e não à educação, que não comporta necessariamente Mestres. Além disso, poderíamos muito bem nos interessar pelo respeito ou pelo desrespeito do professor por seus alunos, o que é totalmente diferente de se interessar pelo respeito ou desrespeito em relação ao Mestre e aos Saberes. Isso traz consequências drásticas sobre a relação com os saberes escolares, e por transposição para a vida adulta, com todos os saberes instituídos. Evidentemente, há outras dimensões do respeito ou da impertinência que produzem outras paixões didáticas, por exemplo a indiferença (ou a apatia) por este ou aquele tipo de saber, o desprazer (ou o prazer) de aprender e compreender, o ódio (ou o amor) proporcionados pelos conhecimentos controlados pela “elite”. Disso resulta que seu estudo foi uma contribuição importante à semiótica didática, circunscrita à questão da pertinência e da impertinência nas interações próprias às situações pedagógicas.

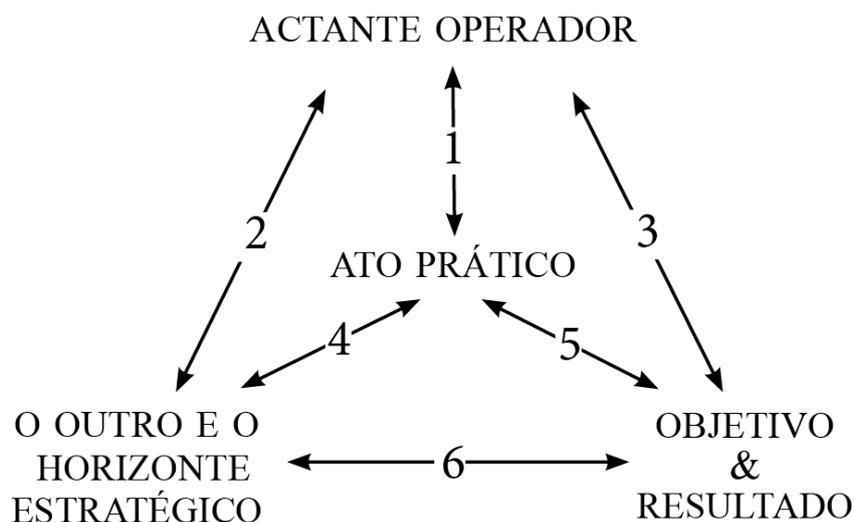
Além disso, mesmo sem o apresentar ostensivamente na sua proposta geral e no seu título, em 2017 Landowski se dedicou a uma notável análise dos efeitos da didática sobre a semiótica e, mais geralmente, sobre as diferentes maneiras de conservar a aprendizagem semiótica, no artigo em homenagem a Greimas, escrito pela ocasião do centenário de seu nascimento: “Interactions (socio-)sémiotiques” (*Actes Sémiotiques*, nº120, 2017). Na primeira parte dessa homenagem, ele analisa e defende a complexidade do pensamento greimasiano, a coabitação entre vias diferentes, dificilmente compatíveis às vezes, e até mesmo contraditórias, mais ou menos visíveis e institucionalizadas. Diante dessa complexidade, Landowski mostra que a publicação da semiótica de Greimas pela maior parte de seus discípulos foi, essencialmente, de natureza didática, não apenas em uma perspectiva de ensino, em diferentes situações pedagógicas, mas no seio de uma reprodução cada vez mais fixa, restrita e redundante do discurso greimasiano “*standard*”: a didática, nesse caso, não é um componente de uma situação de ensino, mas uma espécie de processo discursivo de conformação, que substitui o discurso semiótico científico. No lugar de simplificar, diz Landowski, essa didatização contribuiu ao mesmo tempo para reduzir o campo do pensamento greimasiano, enrijecer o conjunto conceitual adotado e comprometer a longo prazo a recepção e a compreensão públicas do discurso semiótico. Nesse caso, mesmo sob o título de “Interações”, a análise da prática didática (e não pedagógica) incide sobre a dimensão semântica dos saberes propostos, no caso, sobre as distorções semânticas impostas aos conteúdos.

Se no lugar de responder à questão menciono esses vários trabalhos de Landowski que vocês já conhecem, é porque evidentemente *não tenho uma grande resposta a dar*: não conheço atualmente semioticistas que se dedicam à semiótica didática. Quando consultamos, por exemplo, a indexação nomenclatura da revista *Actes Sémiotiques*, que percorre mais de uma dezena de anos, “didático(a)” não aparece, o que significa que *não foi escolhida como palavra-chave por nenhum dos autores dos artigos publicados!*

ASEL - Uma semiótica didática pode fornecer algo para além dos fundamentos de uma pedagogia da leitura de textos?

Jacques Fontanille – Penso que tenho insistido nesse ponto desde o começo desta entrevista. A semiótica didática não se resume à pedagogia de leitura dos textos: elas se confundiram, entretanto, no início dos anos de 1970 do século passado, mas por motivos que decorrem da posição então dominante do estruturalismo: todas as ciências humanas e sociais “estruturalistas” pretendiam reformar em profundidade, ao mesmo tempo, os conteúdos dos programas pedagógicos e as maneiras de transmiti-los: a “matemática moderna” (a teoria dos conjuntos), a linguística estrutural e gerativa, a histórica “sincrônica”, a análise estrutural dos textos se tonariam a bandeira das vanguardas pedagógicas.

Como já indiquei precisamente, a semiótica didática é também a reflexão sobre as situações pedagógicas, sobre a conformação dos conhecimentos disponíveis em “saberes didáticos” e especialmente sobre um projeto ao mesmo tempo social, educativo e político de intervenção nas e sobre as práticas didáticas. Vou tentar desdobrar aqui o conjunto dessas dimensões, sem as hierarquizar, explorando a composição que já propus em *Práticas Semióticas* para a “cena prática” (ou, no meu jargão pessoal, a “cena predicativa das práticas”). Essa cena prática é constituída ao menos de quatro instâncias: no centro, de modo bastante evidente, está o predicado organizador, o “ato”; e em torno dele, os actantes: (i) operador, o praticante, (ii) o objetivo visado (iii) o Outro no horizonte, sobretudo os outros praticantes, as outras práticas e seus agenciamentos estratégicos. O resultado é uma composição em que seis relações são possíveis entre as quatro instâncias:



Para a semiótica didática:

- O **ato** é aquele da enunciação do discurso didático e/ou da realização da prática didática;
- O **actante operador** é o didaticista;
- O **objetivo** é a transformação (aprendizagem, desenvolvimento, competência etc.) do aluno;

- O **Outro** e o **horizonte estratégico** é tudo o que, do exterior do campo didático, interage com a cena didática, em particular tudo o que, dentro ou em torno do aluno, se relaciona com outras práticas, outros interesses, de seu passado e de seu futuro. O horizonte é ao mesmo tempo cultural, profissional, aquele da vida futura do aluno.

As seis relações correspondem às diferentes dimensões de uma semiótica didática “ideal” e completa:

1. A relação entre o **operador** e seu **ato** é principalmente caracterizada pelas competências, os engajamentos axiológicos, as paixões que o didaticista investe em seu ato. Tudo o que se relaciona com as “artimanhas do ofício” (...de pedagogo), com a “arte de educar” (...dos pais) e com as aprendizagens prévias para o exercício da didática se situa sobre essa relação. Nesse sentido, a semiótica didática pode, por exemplo, ser um adjuvante das práticas pedagógicas: ela fornece competências complementares ao didaticista.
2. A relação entre o *operador* e o *horizonte/outro* interessa globalmente à interação entre o projeto do didaticista e todos os aspectos de seus alunos que não se relacionam, diretamente, com o ato didático: é, de fato, a relação educativa por excelência, a estratégia por meio da qual o didaticista ajusta sua prática a uma “formação para a vida” mais global. A semiótica didática pode intervir aí com sua capacidade de discretizar e de colocar em relação descontinuidades e continuidades. Mais que competências didáticas, ela forneceria habilidades e aptidões sociais, culturais e diplomáticas; é preciso se lembrar, a esse respeito, do papel dos preceptores nos vilarejos e comunidades de outrora: chefes do coro municipal, conselheiro agrícola, animador esportivo, autoridade moral e cultural...
3. A relação entre o *operador* e o *objetivo (e os resultados)* estabelece, ao mesmo tempo, uma relação de eficiência (no sentido do engajamento do operador no sucesso da transformação do aluno), mas também, e sobretudo, uma relação de identidade ou de identificação: o didaticista-educador se reconhece nos conteúdos que transmite, nos tipos de transformações que espera, se identifica com tal ou tal conteúdo de saber especializado, com tal ou tal tipo de resultado obtido ou esperado (a alegria de seus alunos, seu sucesso nos exames, sua inserção profissional, o florescer de futuros adolescentes ou jovens adultos etc.). O didaticista encontra ou afirma sua identidade na orientação dos seus objetivos e, inversamente, a organização do objetivo oferece uma imagem (um *éthos*) do didaticista. Para essa relação, a semiótica didática consiste, principalmente, na análise do discurso e da prática didática, análise axiológica, passional, actancial.
4. A relação entre o *ato didático* e o *horizonte educativo* é fundamentalmente *erística e estratégica*, porque as práticas concernidas são de naturezas diferentes, sobre isotopias diferentes, e demandam ajustamentos permanentes, não no sentido unionista habitual em sociosemiótica, mais no sentido quase mecânico dos golpes de lima, plaina ou martelo, dos compromissos e alterações que é

preciso conduzir para que “isso se ajuste”: há atritos, isso resiste, isso se discute ou isso se disputa, é preciso encontrar acomodamentos temporais e espaciais (qual o melhor lugar, o melhor momento para determinada prática e qual o melhor momento para outra? em qual ordem? etc.). Do lado do ato didático, a composição do processo integra táticas, truques, incitações, impulsos, subsídios... A semiótica didática encontrará aqui um campo de exercício perfeitamente adaptado à semiótica dos modos de persuasão e de incitação, e dos modos de acomodações práticas. Além disso, é uma das relações em que a “terceira via”, a da intervenção na prática, seria bastante útil.

5. A relação entre *ato didático* e o *objetivo/resultado* precisamente tem a ver com a *eficácia*, que Greimas chamava de *otimização* do discurso didático. O desafio dessa relação é, primeiramente, o grau de *normatividade* do objetivo: essa norma é forte? fraca? Estamos lidando com outra aspectualidade ou outra modalização que não a da norma? Da ordem do querer mais que do dever? Da ordem da imperfeição mais que da perfeição? Da ordem da manutenção indefinida de um curso de interação, mais que da ordem da obtenção de um resultado? De um lado, a maneira por meio da qual o ato é conformado (modalizado, aspectualizado, ritmado, acentuado), modeliza e influencia o objetivo e, de outro, a maneira por meio da qual o objetivo é valorizado confere uma dimensão ética para o ato. Estamos agora no que eu chamei de “terceira via” da semiótica didática, a da intervenção: compreender e, eventualmente, modificar a maneira como o ato é conformado como como ele influencia o objetivo; compreender e recolocar em questão a ética que o objetivo comporta.
6. A relação entre o *horizonte educativo* e *objetivo/resultado* é tipicamente de natureza política: como a transformação do aluno produzirá um cidadão e para qual sociedade? Para qual ideal humano, para qual vida e para qual meio ambiente essa transformação do aluno o prepara? As maiores dificuldades, os mais graves fracassos dos sistemas educativos encontram seu regime na disfunção ou na ruptura dessa relação. Por exemplo, como analisar a desesperança exprimida pelos alunos de escolas populares para o sucesso escolar? Ou, mais geralmente, para as tentativas de didaticistas de transformá-los de alguma maneira? Essa *resistência* se nutre da confrontação entre duas cenas incomensuráveis: aquela em que eles vivem no cotidiano e em que sabem que viverão ulteriormente, e aquela, didática, no interior da qual queremos transformá-los; se a transformação obtiver sucesso, eles se tornarão estrangeiros em seu próprio mundo, em sua cena prática cotidiana.

Tudo isso é ainda muito pouco semiótico, pois improvisei uma proposição para lhes responder. Mas de todo modo, o quadro é semiótico e nos permite ver um pouco mais claramente como as diferentes concepções e dimensões da semiótica podem, nele, assumir uma posição.

ASEL - Suas proposições sobre os níveis de pertinência da análise semiótica superiores ao texto, dentre os quais estão objetos, práticas, estratégias, formas de vida, podem contribuir com a reflexão sobre a escolarização? Nesse caso, poderia nos falar um pouco sobre?

Jacques Fontanille – Aqui, também acredito já ter antecipado sua questão nas respostas precedentes. Mas retorno ao próprio fundamento da minha proposição, para compreender em que as questões de didática, de escolarização e de educação estão concernidas.

Há bastante tempo a semiótica estrutural sofre de uma fixação improdutivo sobre a questão do texto. Quando relemos hoje os artigos ou livros de Marrone, de Landowski, de Badir, de Klinkenberg e de alguns outros, compreendemos que o *slogan* “— Fora do texto não há salvação!”, que Greimas criou se endereçando certo dia a professores e estudantes brasileiros que trabalhavam com literatura, causou alguns prejuízos, e causa ainda hoje. Provavelmente, Greimas pensava “— Fora da imanência, não há salvação!”, mas ele optou por uma fórmula aparentemente mais abstrata (mais didática!), e os prejuízos começaram pouco depois. Como é evidente para (quase) todos os semioticistas do mundo, que a semiótica não pode e nem deve se limitar aos textos, duas estratégias se opõem: (1) a que consiste em sair do texto e a ele não mais retornar (é a escolha de Landowski, desde a época em que criou a “semiótica das situações”, de Klinkenberg, desde que adotou uma perspectiva neuro-cognitivista, e de muitos sociosemioticistas e etnossemioticistas mais jovens) e (2) a que consiste em estender a noção de texto de maneira que ela possa recobrir todas as entidades semióticas possíveis e imagináveis.

No primeiro caso, renunciamos a aprofundar as fontes específicas da textualidade, seja ela verbal, visual, gestual, pouco importa, e ao mesmo tempo renunciamos a dialogar com outros especialistas dessas textualidades (os literatos, historiadores da arte, especialistas do gesto esportivo ou dançado etc.). No segundo caso, estendemos a textualidade à totalidade de semioses, fazendo disso o princípio teórico e metodológico de uma semiótica completa, a semiótica “textualista”, que considera que a significação deve ter uma forma textual, quaisquer que sejam suas expressões, sua composição e suas substâncias. Em outros termos, qualquer que seja o objeto analisado, a análise estrutural da significação desse objeto se produz da “textualidade”. *Grosso modo*, considerar uma cidade como um conjunto construído, habitável e habitado por viventes, e percorrido por fluxos de movimento, é fazer urbanismo. Declarar que tudo isso deve ser tratado como um texto seria, pois, fazer semiótica.

Consequentemente, o que eu desejei fazer com essas distinções entre vários planos de pertinência foi propor uma solução que distinga várias maneiras possíveis de significar e que não decreta que apenas uma, dentre todas, é pertinente. O modelo dos “planos de imanência” (ou “níveis de pertinência”) propõe, nesse sentido, considerar que os objetos de análise se apresentam sob tipos de expressão e de organizações diferentes, que demandam blocos conceituais e métodos específicos. O *organon* semiótico é globalmente a mesma ferramenta para todos, mas as variáveis particulares são solicitadas por cada plano. E para que essa proposição não conduzisse a uma fragmentação incontrolável, propus (em 2008, em *Práticas Semióticas*) limitar o inventário à cinco tipos, entre os quais podemos

identificar rupturas maiores — *signos, textos, objetos, práticas, estratégias e formas de vida* —, e procedimentos explícitos de *integração* de uns com os outros.

Continuei a trabalhar nessa tipologia, e propus, em seguida (no ano de 2018, em *Terres de sens*, com Nicolas Couégnas) (1) reagrupar os textos e os objetos em uma única categoria mais geral, as das obras (semioses de “totalização”), (2) fundir as práticas, as estratégias e as formas de vida em uma categoria mais geral, a dos processos (semioses de “fluxo”) e, enfim, (3) acrescentar um terceiro tipo, as existências (semioses existenciais coletivas).

Se voltarmos agora à semiótica didática, podemos conceber que ela incide sobre um conjunto heterogêneo e multidimensional, um “universo de sentido” cujo tamanho, diversidade e a variedade de facetas e de aspectos impede uma apreensão global, homogênea e pertinente. Se desejamos tratar, ao mesmo tempo, das (1) propriedades dos conteúdos manipulados, das (2) estratégias discursivas e retóricas que eles comportam, dos (3) tipos de objetos que caracterizam os diferentes domínios didáticos, das (4) sequências pedagógicas em cursos, seminários ou apresentações de formação profissional, dos (5) desafios educativos e da construção de identidades sociais, somos conduzidos a selecionar uma das dimensões e a relegar todas as outras ao “contexto”. Obteríamos o mesmo resultado se, por exemplo, quiséssemos apreender o universo jurídico em uma semiótica jurídica (os textos das leis, os sistemas de normas, as instituições jurídicas, o tribunal, as audiências, as defesas e os julgamentos, os encarceramentos e prisões etc.).

Ora, o objetivo que se busca é, ao contrário, o de integrar o que chamamos, por renúncia, de “contexto”, a um conjunto significativo suscetível de ser submetido a uma análise semiótica, e não o de relegá-lo para fora do texto, em um espaço não semiótico. Portanto, devemos postular que, para a semiótica didática, há também diferentes maneiras de significar, articuladas entre si, mas situadas em níveis diferentes, mobilizando blocos conceituais e métodos diferentes. No que diz respeito à última versão da tipologia dos planos de imanência e dos tipos de expressão, a semiótica didática é principalmente contemplada, de um lado, pelas *obras* (textos e objetos) e, de outro lado, pelos *processos* (práticas, estratégias e formas de vida).

Aquém desses níveis, não faltam signos didáticos, certamente, mas eles não me parecem especificamente didáticos. Além disso, os *modos de existência coletivos* estão precisamente no universo didático: são as implicações culturais e sociopolíticas das escolhas educativas. Nos perguntamos, por exemplo, se podemos hoje educar e formar a juventude independentemente das mudanças climáticas, das modificações de nossa relação com o meio ambiente e com o planeta inteiro: essa interrogação participa de uma escolha de *modo de existência coletivo*. Mas, suas consequências didáticas devem ser buscadas nos textos, nos objetos, nas práticas, nas estratégias e nas formas de vida: escolha de *textos* utilizados, reflexões sobre os impactos ambientais dos *objetos* que nos contornam e de nossas *práticas* quotidianas, introdução *estratégica* dessa temática nos programas, antigas e novas *formas de vida* definindo nossa relação com os outros seres vivos etc.

No que concerne às *obras*, elas foram as primeiras de que a semiótica se ocupou: intervenção no estudo dos textos, ampliação do domínio dos textos a formas como a história em quadrinhos, o filme, o jornal, o desenho. Além do mais, observamos uma dominante no universo didático: cada especialidade seleciona textos ou objetos tipo, que são, de

algum modo, os emblemas de cada disciplina, ao mesmo tempo que seleciona o simulacro figurativo de um saber didático: as recolhas de trechos e ontologias literárias; o documento de arquivos, a fotografia e a pintura em história, o mapa de geografia, o falso esqueleto na sala de ciências naturais; a maquete de uma molécula em física etc. Seguramente, esses estereótipos são periodicamente questionados e substituídos por outros, e constituem assim, em alguma medida, uma dimensão quase-autônoma possível (mas anedótica) para pesquisas relacionadas à semiótica didática.

O nível das *práticas* acolhe toda a diversidade de situações concretas da transformação didática (a “cena” que evoquei linhas antes), compreendidas aí as dimensões didáticas que estão ancoradas em outras práticas além da prática de ensino: encontramos também práticas didáticas nas campanhas de comunicação do Estado no tocante às políticas públicas (saúde, economia, consumo energético segurança etc.); nas estratégias de mercado e nas campanhas de comunicação publicitárias; participamos igualmente de práticas didáticas quando consultamos um médico, quando buscamos materiais e ferramentas em uma loja de insumos para reforma e construção. Sob esse ponto de vista, a prática didática se torna um esquema prático nômade, que constitui uma espécie de “motivo” capaz de ser inserido em outros cursos práticos.

O nível das *estratégias* é aquele em que as práticas são agenciadas entre si para formar conjuntos e encadeamentos mais ou menos controlados ou controláveis. É aquilo que comporta alta taxa de conflitualidade, como já indiquei de outro ponto de vista, em minha resposta anterior. É aquilo a que os professores de hoje dedicam mais energia e capacidade tática: se trata, por exemplo, da gestão das interferências entre a prática didática e todas as práticas quotidianas que os alunos podem exercer, a todo momento, graças às tecnologias portáteis contemporâneas; mas se trata também das interferências entre os tipos de interações esperadas em uma prática didática, e as outras interações sociais que se desenvolvem nos grupos de alunos. Compreendemos então que o nível das estratégias toca a educação em geral, além da didática dos saberes, saber fazer e saber ser. A gestão estratégica dessas interferências entre as práticas antecipa, com efeito, todas as situações de uma vida social futura, em que os alunos serão ainda mais solicitados, mais vivamente, por tarefas concorrentes, comovidos e passionalizados pelos desafios da igualdade, do respeito, da dignidade nas relações com o outro.

O nível das *formas de vida* é aquele em que as escolhas educativas serão diretamente apreensíveis. A semiótica didática, como lembrou Jean-Jacques Vincensini em 1987, não pode negligenciar os aspectos antropossemióticos. É nesse nível de pertinência que se desenham as dominantes antropológicas: estamos lidando com um mundo regido pela troca? pela transmissão? pelo dom? pela proteção? ou pela copresença sensível, como gostaria Landowski? As paixões são mobilizáveis e analisáveis em todos os níveis evocados, mas no nível das formas de vida elas configuram uma vida inteira, tornando-se paixões dominantes de um vasto actante coletivo.

Se nos colocamos, por exemplo, a hipótese de que a *emulação* é um esquema prático e passional dominante no universo didático, postulamos por princípio que todas as situações didáticas serão *comparativas* (cada uma tem como perspectiva apreciar sua própria competência, medindo-a em relação à das outras) e *competitivas* (cada um deve ao

menos se igualar, de preferência ultrapassar todos os outros). Vemos então imediatamente todas as consequências antroposemióticas: uma possível generalização da rivalidade e do conflito, em uma vertente “liberal”; um vetor de frustração e de ressentimento durável para todos aqueles que não podem esperar nada de uma comparação definitivamente desfavorável, em uma vertente “discriminatória”; uma depreciação dos objetos de valor próprios à didática, em benefício das hierarquias sociais, em uma vertente “elitista”; uma descentralização da subjetividade, que não pode mais ser sua própria instância de referência e que deve necessariamente se referir ao outro etc. E, mais geralmente, a emulação só poder ser duravelmente eficiente quando ela é *recíproca* e, conseqüentemente, *contagiosa*, de modo que ela possa se estender ao conjunto do coletivo. Ora, a *reciprocidade* é um esquema relacional muito específico, de um ponto de vista antroposemiótico: a troca generalizada, o dom cooperativo, a circulação dos valores no conjunto de um coletivo inteiro são formas e condições de uma reciprocidade generalizada, que são difíceis de reunir. Essas condições estão longe de ser satisfeitas pela concepção tradicional da emulação didática!

Tenho, finalmente, a impressão de ter esboçado um largo programa de pesquisas: podemos discuti-lo, podemos ter outras opções, outras dimensões, mas esse é, ao menos, um programa de pesquisas aberto, multidimensional e suscetível de mobilizar várias abordagens ou tendências semióticas diferentes. Eu gostaria de finalizar tratando de um princípio, que vou formular prontamente como um desejo. Bem notei que sua iniciativa e a intervenção que me foi endereçada de com ela contribuir encontram sua fonte na leitura e em um desejo de apropriação crítica de um documento oficial, que menciona profusamente a semiótica. Não tenho mais informações sobre esse documento, mas podemos por princípio considerar que comentar um documento oficial prescritivo é converter a sequência “prescrição/aplicação” e uma outra, que é um diálogo, uma discussão da qual esperamos reações. Logo, sua iniciativa de pesquisa concerne bem mais ao público e às autoridades da educação em seu país que ao pequeno mundo da semiótica.

Ora, quando os semioticistas permanecem prudentemente entre seus iguais, mesmo e sobretudo quando demonstram estarem interessados pelo vasto mundo exterior, eles se autorizam às vezes algumas facilidades que mais ninguém observa, porque, justamente, enquanto facilidades, não impactam ninguém e passam despercebidas. Dentre essas facilidades, há uma que seria muito penalizante para o renascimento da semiótica didática, em particular no Brasil, onde o desejo de educação é hoje um desafio político e social considerável: trata-se da facilidade que consiste em trabalhar sem *cópus*, fora do terreno da investigação, e sem nenhum método de recolha e de construção dos dados analisados. No pior dos casos, isso produz uma semiótica puramente especulativa. Em outros, temos o sentimento que o semioticistas não tem outro *cópus* além de suas recordações, suas experiências pessoais, suas opiniões, seus próprios estereótipos, para não dizer suas próprias obsessões íntimas: inteiramente concentrado sobre sua introspecção, o semioticista modeliza apenas suas próprias representações.

Para uma semiótica didática, o resultado pode ser desastroso, não apenas “entre semioticistas”, mas sob o ponto de vista de outros públicos: muito frequentemente, o semioticista que se lança a esse tipo de introspecção dificilmente tem muitas outras experiências didáticas recentes, além de seminários de pesquisa ou conferencias, e suas lembranças de experiências escolares e de diferentes tipos de alunos ou de professores não

são mais que simpáticos fantasmas, pequenos personagens engraçados e obsoletos, presos na memória de um mundo ultrapassado já há algumas décadas. Os “outros públicos” que evoquei linhas antes esperam que a abordagem semiótica seja uma abordagem resolutamente empírica, repousando sobre dados contemporâneos e adequadamente estabelecidos, ancorados nas problemáticas de hoje: é o desejo que manifesto, que a semiótica didática que vocês objetam possa dialogar dignamente com todas as ciências e os públicos que se ocupam da educação.

Vocês poderiam me dizer que, em minhas respostas, eu não parti de dados empíricos, pacientemente construídos (o gênero dificilmente se adequava a isso e suas perguntas menos ainda). Mas, ainda assim, me apoiei sobre muitas experiências espalhadas ao longo de cinquenta anos de exercício da profissão docente: experimentei todo tipo de ensino (nas salas de escolas primária, secundária, superior, na formação profissional de estudantes, em cursos universitários em todos os ciclos da formação etc.), e isso sem interrupção desde 1972 (exceto entre 2012-2013).

7. Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. 1-14, 2019a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165195>. Acesso em: mai. 2021.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; TEIXEIRA, Lucia; DE LIMA, Eliane Soares. Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. i-ix, 2019.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Língua, literatura e ensino na perspectiva do discurso. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 33-40, 2004.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

FONTANILLE, Jacques. **Formes de vie**. Liège: Presses universitaires de Liège, 2017.

FONTANILLE, Jacques. Sémiotique et enseignement du français. **Langue Française**. Paris: Larousse, 1984.

GREIMAS, Algirdas Julien. Pour une sémiotique didactique. **Actes Sémiotiques**. Bulletin. Vol. II, n. 7. Jan, 1979.

GREIMAS, A.-J.; FONTANILLE, Jacques. Entretien réalisé par J. Fontanille. **Langue française**, n. 61, p. 121-128, 1984.

HAMMAD, Manar (org.). Sémiotique didactique. **Actes Sémiotiques**. Bulletin. vol. 2, n. 7. Jan, 1979a.

HAMMAD, Manar. Espaces didactiques: analyse et conception. *In*: HAMMAD, Manar (Org.). Sémiotique didactique. **Actes Sémiotiques**. Bulletin, vol. 2, n. 7. 1979b.

LANDOWSKI, Eric; A. Antes da interação, a ligação. Trad. Luiza Helena da Silva, Murilo Scóz e Yvana Fechine. **Documentos de estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas**, v. 9, 2019.

- LANDOWSKI, Eric. Avoir prise, donner prise. **Actes sémiotiques**, v. 112, p. 1-26, 2009.
- LANDOWSKI, Eric. Interactions (socio) sémiotiques. **Actes Sémiotiques**, 2017.
- LANDOWSKI, Eric. Régimes de sens et formes d'éducation. **Anais do Colóquio Sémiotique et sciences humaines et sociales: la sémiotique face aux défis sociétaux du XXIe siècle. Limoges**, 2015.
- LANDOWSKI, Eric. Regimes de sentido e formas de educação. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. Revista **EntreLetras (Araguaína)**, v. 7, n. 2, p. 8-14, 2016.
- PORTELA, J. C. (2008). **Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana**. 2008. 181f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103599?show=full>. Acesso em: mai. 2021.
- PORTELA, Jean Cristtus. Semiótica didática. Percurso histórico-conceitual de uma prática de análise. **Estudos Semióticos** (USP), v. 15, p. 74-81, 2019. Disponível em: [https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165203 #:~:text=Neste%20trabalho%2C%20propomos%20um%20estudo,atrav%C3%AAs%20da%20escolha%20de%20certos](https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165203#:~:text=Neste%20trabalho%2C%20propomos%20um%20estudo,atrav%C3%AAs%20da%20escolha%20de%20certos). Acesso em: mai. 2021.
- PORTELA, Jean Cristtus. **Semiótica do haikai: por uma didática da poesia**. 2003. 135 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR).
- VINCENSINI, Jean-Jacques (Org.). Semiótica didática. **Actes Sémiotiques**. Bulletin, vol. 2, n. 42. 1987.