

JEAN CRISTTUS PORTELA

PRÁTICAS DIDÁTICAS

*Um estudo sobre os manuais brasileiros de
semiótica greimasiana*

**Araraquara – SP
2008**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

JEAN CRISTTUS PORTELA

PRÁTICAS DIDÁTICAS
*Um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica
greimasiana*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Doutor em Letras (Linguística e Língua Portuguesa).

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Cortina
Bolsa de pesquisa: CAPES

Araraquara – SP
Fevereiro de 2008

Dedico este trabalho a todos aqueles que, bravamente sós ou oportunamente acompanhados, por real necessidade ou duvidoso prazer, ousaram interrogar a esfinge semiótica.

AGRADECIMENTOS

Sendo impossível agradecer efetivamente a todos que contribuíram, de uma forma ou de outra, à redação desta pesquisa, limito-me a agradecer àqueles cuja paciência e cuidado foram decisivos para que este trabalho fosse realizado. Eis, aqui, minha gratidão sincera e sempre insuficiente:

À CAPES, pelo financiamento recebido ao longo de quatro anos de pesquisa.

Ao Prof. Dr. Arnaldo Cortina, meu orientador, que acreditou na idéia inicial desta pesquisa e que a extraiu de mim a fórceps, como era preciso.

Ao Prof. Dr. Jacques Fontanille, meu orientador no estágio de doutorando que realizei na Universidade de Limoges, pelos estimulantes encontros e mensagens trocadas sobre a didática e a história da semiótica.

Ao Prof. Dr. Ivã Carlos Lopes e à Profa. Dra. Renata Marchezan, pelas contribuições que fizeram a esta pesquisa no Exame Geral de Qualificação.

Às Professoras Doutoradas Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento, Lucia Teixeira de Siqueira e Oliveira e Maria de Lourdes Ortiz Gandini Baldan, que enriqueceram este trabalho com observações e correções no momento da defesa.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, cujo profissionalismo e receptividade fazem com que esqueçamos que existe uma máquina burocrática implacável nos bastidores do mundo das idéias.

Aos colegas do GESCom (Unesp Bauru), do GELE (Unesp Araraquara) e do CASA (Unesp Araraquara), grupos de pesquisa em semiótica que serviram de berçário e confessionário tanto para mim quanto para minhas idéias sobre os manuais de semiótica.

À minha família, de Bauru a Araraquara, de Guarulhos a Mauá, de Manaus a Florianópolis, pelo ambiente radiante e permissivo nos quais sempre vi florescer sentimentos e ideais.

Aos amigos da “tríplice aliança” (Bauru – Araraquara – São Paulo), que, durante anos, toleraram e tornaram mais leve a existência precária deste fazedor de tese.

Ao Matheus, companheiro incansável.

RESUMO

Título: Práticas didáticas. Um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana.

Esta tese consiste em um estudo sobre a prática didática dos textos de introdução à semiótica greimasiana publicados originalmente no Brasil. O *corpus* analisado compreende um total de nove textos (cinco livros de autoria individual, três artigos publicados em coletânea e uma coletânea) editados entre 1978 e 2005. Partindo de uma reflexão semiótica sobre as características gerais da Didática como disciplina e como método prévia e intencionalmente elaborado para a transmissão do conhecimento (**modelos didáticos de construção**), procurei definir a prática didática como a situação típica em que um enunciador procura explicitamente transmitir, por categorização e tipificação dos conteúdos em um percurso canônico (**motivação – adaptação – explicação – exemplificação**), o saber que julga essencial para o conhecimento de uma determinada matéria, no caso, as bases da teoria semiótica preconizada por A. J. Greimas e a Escola de Paris. Eleitos entre os nove textos que compõem o *corpus*, os livros *Elementos de Análise do Discurso*, de J. L. Fiorin, e *Teoria Semiótica do Texto*, de D. L. P. de Barros, foram classificados como manuais prototípicos de semiótica, por apresentarem um panorama integral da elaboração e aplicação do **percurso gerativo da significação**, construção teórica que atua como limite/quadro sinóptico para a exposição didática. Após a análise do discurso didático-científico e do discurso editorial presentes nos dois manuais prototípicos, concluiu-se que os textos didáticos em semiótica, no que diz respeito à prática didática que empregam, podem ser divididos em textos de estratégia **pragmático-generalista** (o manual de Fiorin) – estilo adaptativo caracterizado pela assimilação englobante do universo cognitivo do enunciatário e pelo enfoque no objeto a ser analisado – e textos de estratégia **teórico-específica** (o manual de Barros) – estilo que se dirige a um público mais restrito e que se concentra em expor a pertinência e o alcance epistemológicos da teoria. Tais estilos adaptativos possuem nuances e/ou híbridos, como se procurou demonstrar na análise dos outros sete textos que integram o *corpus* da pesquisa.

Palavras-chave: práticas semióticas; Didática; Semiótica greimasiana; manual de semiótica; discurso editorial, Brasil.

ABSTRACT

Title: Didactic practices. A study on the Brazilian handbooks of Greimassian Semiotics.

This thesis consists of a study over the didactic practice of introductory texts to the Greimassian Semiotics that were originally published in Brazil. The corpus is formed by nine texts (five books of individual authors, three articles published in a collection and one collection) edited between 1978 and 2005. Starting from a semiotic reflection about the general characteristics of Didactics as a subject and as a method previously and intentionally elaborated to the transmission of knowledge (**didactic models of construction**), I intended to define didactic practice as the typical situation in which an enunciator explicitly searches to transmit, by categorization and typification of the contents in a canonical path (**motivation – adaptation – explanation – exemplification**), the knowledge that is judged to be essential to one subject, in this case, the bases of the semiotic theory as conceived by A. J. Greimas and the School of Paris. Among the nine texts that integrate the corpus, the books “Elementos de Análise do Discurso” (Elements of Discourse Analysis), by J. L. Fiorin, and “Teoria Semiótica do Texto” (Semiotic Theory of the Text) by D. L. P. Barros were elected and classified as prototypical handbooks of semiotics, as they present a broad view of the elaboration and application of the **generative trajectory of meaning**, theoretical concept that plays a role as a boundary or a synoptical frame to the didactic exposition. After the analysis of the didactic-scientific discourse and the publishing discourse that were in both prototypical handbooks, it was concluded that the didactic texts in semiotics, regarding the didactic practice that they hold, can be divided into texts of **pragmatical-generalist** strategy (Fiorin’s handbook) – adaptable style that can be characterized by the global assimilation of the cognitive universe of the enunciatee and by the focus on the object of the analysis – and texts of **theoretical-specific** strategy (Barros’ handbook) – style focused on a more restricted public that concentrates on the exposition of the epistemological pertinence and scope of the theory. Such adaptable styles have nuances or hybrids, as the analysis of the other seven texts that integrate the corpus of this research tried to demonstrate.

Keywords: semiotic practices; Didactics; Greimassian Semiotics; Semiotics handbook; publishing discourse; Brazil.

RÉSUMÉ

Titre: Pratiques didactiques. Une étude sur les manuels brésiliens de sémiotique greimassienne.

Cette thèse est une étude sur la pratique didactique des textes d'introduction à la sémiotique greimassienne qui sont publiés originellement au Brésil. Le corpus analysé regroupe un ensemble de neuf textes (cinq livres d'auteur, trois articles publiés en recueil et un recueil) édités entre 1978 et 2005. À partir d'une réflexion sémiotique sur les caractéristiques générales de la Didactique, considérée comme une discipline et une méthode préalable et intentionnellement élaborée pour la transmission du savoir (**modèles didactiques de construction**), nous avons cherché à définir la pratique didactique comme la situation typique dans laquelle un énonciateur cherche explicitement à transmettre par catégorisation et typification des contenus dans un parcours canonique (**motivation – adaptation – explication – exemplification**), le savoir qu'il juge essentiel pour la connaissance d'une matière déterminée qui se trouve être, dans notre cas, les bases de la théorie sémiotique préconisée par A. J. Greimas et l'École de Paris. Parmi les neuf textes qui composent le corpus, les livres « Elementos d'Análise do Discurso » de J. L. Fiorin, et « Teoria Semiótica do Texto » de D. L. P. De Barros, ont été classés comme des manuels prototypiques de sémiotique, car ils nous présentent un panorama intégral de l'élaboration et de l'application du parcours génératif de la signification ; une construction théorique qui agit comme une limite, comme un cadre synoptique pour l'exposé didactique. Après l'analyse du discours didactique-scientifique et du discours éditorial qui apparaissent dans les deux manuels prototypiques, nous concluons que les textes didactiques en sémiotique, en ce qui concerne la pratique didactique qu'ils adoptent, peuvent être divisés en textes de stratégie **pragmatico-généraliste** (le manuel de Fiorin) – un style adaptatif caractérisé par l'assimilation englobante de l'univers cognitif de l'énonciataire et par la mise au point sur l'objet à être analysé – et en textes de stratégie **théorico-spécifique** (le manuel de Barros) – un style destiné à un public plus restreint et qui s'applique à exposer la pertinence et la portée épistémologiques de la théorie. De tels styles adaptatifs peuvent montrer des nuances et/ou des hybrides, comme nous l'avons démontré dans l'analyse des sept autres textes qui intègrent le corpus de la recherche.

Mots-clés: pratiques sémiotiques ; didactique ; sémiotique greimassienne ; manuel de sémiotique ; discours éditorial ; Brésil.

La botanique est l'étude d'un oisif et paresseux solitaire : une pointe et une loupe sont tout l'appareil dont il a besoin pour les observer. Il se promène, il erre librement d'un objet à l'autre, il fait la revue de chaque fleur avec intérêt et curiosité, et sitôt qu'il commence à saisir les lois de leur structure il goûte à les observer un plaisir sans peine aussi vif que s'il lui en coûtait beaucoup. Il y a dans cette oiseuse occupation un charme qu'on ne sent que dans le plein calme des passions mais qui suffit seul alors pour rendre la vie heureuse et douce; mais sitôt qu'on y mêle un motif d'intérêt ou de vanité, soit pour remplir des places ou pour faire des livres, sitôt qu'on ne veut apprendre que pour instruire, qu'on n'herborise que pour devenir auteur ou professeur, tout ce doux charme s'évanouit, on ne voit plus dans les plantes que des instruments de nos passions, on ne trouve plus aucun vrai plaisir dans leur étude, on ne veut plus savoir mais montrer qu'on sait, et dans les bois on n'est que sur le théâtre du monde, occupé du soin de s'y faire admirer ; ou bien se bornant à la botanique de cabinet et de jardin tout au plus, au lieu d'observer les végétaux dans la nature, on ne s'occupe que de systèmes et de méthodes ; matière éternelle de dispute qui ne fait pas connaître une plante de plus et ne jette aucune véritable lumière sur l'histoire naturelle et le règne végétal. De là les haines, les jalousies que la concurrence de célébrité excite chez les botanistes auteurs autant et plus que chez les autres savants.

Jean-Jacques Rousseau, em *Les Rêveries du promeneur solitaire.*

Au seuil de son travail, l'étudiant subit une série de divisions. En tant que jeune, il appartient à une classe économique définie par son improductivité : il n'est ni possédant ni producteur ; il est hors de l'échange, et même, si l'on peut dire, hors de l'exploitation : socialement, il est exclu de toute nomination. En tant qu'intellectuel, il est entraîné dans la hiérarchie des travaux, il est censé participer à un luxe spéculatif, dont il peut cependant jouir car il n'en a pas la maîtrise, c'est-à-dire la disponibilité de communication. En tant que chercheur, il est voué à la séparation des discours : d'un côté le discours de la scientificité (discours de la Loi) et, de l'autre, le discours du désir, ou écriture.

Roland Barthes, em *Jeunes chercheurs*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. DIDASCÁLIAS SEMIÓTICAS	21
1.1 Educação, pedagogia, didática: do projeto de formação ao método	22
1.1.1 Educação e destinador social	22
1.1.2 A mediação transdisciplinar da pedagogia	24
1.1.3 Didática como disciplina e como prática observável	26
1.1.3.1 A contribuição de Comenius à explicitação do fazer didático	27
1.1.3.2 A programação didática: prática observável	28
1.2 A semiótica didática	28
1.2.1 Dos bastidores: a diversidade de objetos de estudo da semiótica	28
1.2.2 “Jurisprudência” da semiótica didática	31
1.2.2.1 Os pioneiros: do espaço didático à maiêutica semiótica	31
1.2.2.2 Diálogo e dissuasão: dois recursos retóricos	35
1.2.2.3 Aumento da competência, aumento da responsabilidade	37
1.2.2.4 O fim é um bom lugar para começar	38
1.2.2.5 Da competência à existência, do modal ao passional	39
1.3 O lugar do vulgar	41
1.4 O ensino de Semiótica: do oral ao escrito	45
2. A PRÁTICA DIDÁTICA	49
2.1 Antecedentes do estudo das práticas semióticas	49
2.2 Primeira formulação sobre a prática didática	54
2.3 O percurso da prática didática	56

2.3.1	Motivação e adaptação: modos e estilos adaptativos	57
2.3.2	A explicação e a exemplificação	60
2.3.3	Os ciclos explicativo-ilustrativos	63
3.	ELEMENTOS E TEORIA: DOIS MANUAIS PROTOTÍPICOS	66
3.1	Pequena história dos manuais brasileiros de semiótica greimasiana	66
3.1.1	Os pioneiros	66
3.1.2	<i>Para Ler Greimas</i> : enfim um manual de semiótica?	68
3.1.3	Os anos 80: a década (quase) ingrata	70
3.1.4	O apelo popular de <i>Elementos</i>	71
3.1.5	Os anos 90: “Diana ao quadrado”	72
3.1.6	A 2000 chegará, mas de 2000 não passará	73
3.1.7	Do artigo à coletânea de iniciação à Semiótica	74
3.2	<i>Elementos e Teoria</i>: os manuais escolhidos para análise	76
3.3	<i>Elementos de Análise do Discurso (EAD)</i>	79
3.3.1	Enunciador, propósito e método de <i>Elementos</i>	79
3.3.2	O discurso editorial em <i>Elementos</i>	83
3.3.3	A prática didática em <i>Elementos</i>	85
3.3.4	Explicação e exemplificação na adaptação pragmático-generalista	87
3.4	<i>Teoria Semiótica do texto (TST)</i>	91
3.4.1	Explicando e exemplificando a tematização	95
3.4.2	O discurso editorial em TST	98
4.	MAIS “MANUAIS”	101
4.1	Livros de introdução à semiótica greimasiana	103
4.1.1	Formas da cientificidade: motivação e adaptação em <i>Para ler Greimas</i>	103
4.1.2	<i>Teoria do discurso</i> : “fundamentos acadêmicos”	107

4.1.3 Em cena, o objeto: o elogio à aplicação de L. Tatit	109
4.1.4 Práticas de edição e práticas analíticas em <i>Semiótica: objetos e práticas</i>	112
4.2 Artigos de introdução à semiótica greimasiana	117
4.2.1 Dois didatas, dois fazeres didáticos: Tatit (2002) e Barros (2003)	118
4.2.2. Um panorama histórico-conceitual: a proposta de Cortina e Marchezan	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	141
Anexo I – Textos brasileiros de introdução à semiótica greimasiana [9 obras]	141
Anexo II – Cronologia dos textos de introdução à semiótica greimasiana [42 obras]	142
Anexo III – Cronologia dos textos brasileiros de introdução à AD [5 obras]	148
Anexo IV – Cronologia dos textos de introdução à semiótica [70 obras]	149
Anexo V – Cronologia dos textos brasileiros de introdução à semiótica [18 obras] .	158
Anexo VI – <i>Actes Sémiotiques: Bulletin e Documents</i>	160
Anexo VII – Capas dos textos brasileiros de introdução à semiótica greimasiana	167

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

2. AS PRÁTICAS DIDÁTICAS

Figura I – Floch apresenta os objetos que compõe a prática indumentária de Chanel .. 50

Tabela I – Os níveis de pertinência de uma semiótica das culturas 52

Tabela II – Os níveis de pertinência: instâncias formais e tipos de experiência 53

INTRODUÇÃO

Je ne pense pas vous livrer mon enseignement sous la forme d'un comprimé, cela me paraît difficile.

On fera peut-être ça plus tard. C'est toujours comme ça que ça finit. Quand vous êtes disparu depuis suffisamment de temps, vous vous résumez en trois lignes dans les manuels – en ce qui me concerne, manuels on ne sait d'ailleurs pas de quoi.

Jacques Lacan, em *Place, origine et fin de mon enseignement*

A mediação dos manuais

O excerto acima, extraído da introdução de uma conferência ministrada por Jacques Lacan no final dos anos 1960, ilustra com precisão o problema que esta pesquisa procura abordar. Com a irreverência que é própria a seu estilo, o psicanalista francês apresenta uma caricatura mordaz e precisa da relação dos manuais com as teorias que eles pretendem difundir. A precisão à qual faço alusão não é a do exíguo número de linhas que os manuais, segundo Lacan, dedicam à explicação das teorias que abordam. Para além do humor lacaniano, pode-se ler nessas considerações algo que parece ser essencial no que diz respeito à caracterização de um manual enquanto objeto cognitivo, isto é, semiótico: o enunciador de manuais exerce seu fazer-interpretativo sobre um discurso original e produz um discurso *outro*, que, no entanto, ainda deve ser o *mesmo*, sendo essa a condição *sine qua non* para sua identificação e utilização como tipo textual (o gênero “manual”) e objeto de comunicação (moeda de troca na interação didática).

A natureza do fazer-interpretativo é, como também o é a do sentido, essencialmente mediadora. De parecer em parecer, o sujeito transpõe, traduz, sincretiza saber e crer, enfim, estabelece as relações de equivalência que asseguram as condições de legibilidade do mundo. É esse esforço de mediação entre um saber já constituído, dito científico ou de vocação científica, e um saber de “segundo grau” (um meta-saber), dito didático, pedagógico, *traduzido*¹ pelos manuais, que será o tema central de minhas investigações neste trabalho.

¹ Tradução *intra*lingual, para retomar o termo caro a Jakobson (1963, p. 79), e certamente interdiscursiva.

O lexema “manual – empregado nesta pesquisa a meio caminho da etimologia e do senso comum – como o vocábulo que designa um conjunto condensado/reduzido (ele está à mão, cabe na mão) de preceitos de uma determinada teoria ou técnica, é utilizado cotidianamente em contextos díspares mas que têm ao menos uma finalidade constante. Por exemplo: “Nunca leio os manuais de instrução”, “Que manual complicado! Melhor recorrer direto à fonte!”, “Este manual faz o difícil parecer fácil”, “Bebês deveriam vir acompanhados de manuais!”, “Publicaram um novo manual culinário”, “Sendo tão nova, essa disciplina não dispõe ainda de um manual” (ou “não dispõe de um manual completo”). O repertório de situações e glosas hipotéticas que caracterizam o manual como objeto modal, como acesso ao saber (facilitador, quando bem sucedido) é quase inesgotável.

Tudo aquilo que por nós, seres humanos, pode ser reconhecido/identificado, tudo o que se repete de uma forma relativamente constante e que necessita de reprodução por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, pode ser objeto de um manual. Há manuais que se ocupam da realidade prática (“manual do bordado”), outros da fantasia (“manual dos sonhos”). Manuais ensinam-nos a variar o prazer do apetite (“1001 formas de cozinhar...”) ou a rechaçá-lo (“manual da última dieta milagrosa”). Fora do domínio da significação humana, as ciências biológicas tentam encontrar no DNA a inscrição de genes que determinam certos comportamentos (“saber” constitutivo que nos chega sem que tenhamos consciência da “lição”) e as ciências exatas, no domínio da pesquisa da Inteligência Artificial (Redes Neurais), procuram desenvolver equações de aproximação probabilística que “ensinem” as máquinas a decidir, ou seja, que as “ensinem” a *improvisar*.

Ao contrário do que um sujeito demasiadamente incrédulo possa pensar, não é inconcebível a existência de “manuais de semiótica”, por mais que isso soe estranho fora dos círculos acadêmicos das ciências humanas. Como se sabe, eles existem e tratam das diversas semióticas, embora poucos empreguem o lexema “manual” de maneira explícita (no título, na quarta capa, na introdução, etc.). Em compensação, em um inventário não-exaustivo sobre os manuais de semiótica em geral² (ver Anexo IV), não são raros, lexemas como “elementos”, “bases”, “fundamentos”, “introdução”, “iniciação”, em português, ou “Handbuch” e “Handbook”, em alemão e inglês respectivamente, ou, ainda, “manuel” e “précis”, em francês – todos lexemas que traduzem e recobrem o sentido de “manual”.

² Textos de introdução às várias correntes teóricas da Semiótica, com propósitos distintos (introdução à Semiótica geral ou a correntes específicas) e com características editoriais igualmente variadas: livros de autoria individual ou coletiva; antologias, anais de evento, etc.

Do corpus e dos objetivos

Entre manuais de diversas correntes semióticas existentes, escolhi como objeto deste estudo textos brasileiros de introdução à semiótica greimasiana (ver Anexo I e VII) que, do ponto de vista da manifestação textual (livros de autoria individual, artigos em coletâneas e uma coletânea inteira), constituem um *corpus* relativamente heterogêneo, somando um total de nove obras que, a princípio, têm em comum tão-somente a abordagem teórica e a estratégia geral de funcionamento discursivo, ou seja, a Semiótica desenvolvida a partir dos anos 1960 por Algirdas Julien Greimas e seu círculo e o caráter didático dos textos. A reflexão que aqui empreenderei revisita a história da difusão da semiótica greimasiana no Brasil, cujo primeiro texto de fôlego é *Para ler Greimas*, de Mônica Rector (1978), e o mais recente, *Semiótica: objetos e práticas*, obra coletiva organizada por Ivã Carlos Lopes e Nilton Hernandez (2005).

O objetivo geral deste estudo é conhecer melhor os textos didáticos que contribuíram, nos últimos 30 anos, para a formação de centenas de semioticistas e milhares de estudantes que, independentemente de sua área de formação (Letras, Comunicação, Artes, etc.), encontraram nessas obras os primeiros rudimentos da teoria greimasiana do sentido.

Já o objetivo específico é identificar e sistematizar as diversas práticas que estão em jogo na construção enunciativa e enunciativa dos manuais brasileiros de semiótica greimasiana, isto é, na forma como o enunciador administra o saber a que terá acesso o enunciatário, controlando os efeitos “superficiais” do enunciado teórico-didático.

Tendo esses objetivos em vista, realizarei, primeiramente, a análise das obras *Elementos de Análise do Discurso*, de J. L. Fiorin, publicada originalmente em 1989, e *Teoria Semiótica do Texto*, de D. L. P. de Barros, cuja primeira edição data de 1990. Minha hipótese fundamental para justificar tal segmentação é a de que as duas obras são *manuais de semiótica greimasiana prototípicos*,³ pois atendem aos seguintes critérios: (a) um propósito explícito de iniciação à teoria semiótica, seja por meio da análise de um *corpus* homogêneo ou de vários objetos de estudo heterogêneos; (b) uma visão de conjunto da metalinguagem greimasiana e de sua aplicação, sem introdução de invenção/formulação teórica original, limitando-se ao que já é conhecido e estabelecido no domínio da disciplina; (c) um mesmo formato (livros que possuem praticamente a mesma quantidade de páginas) e (d) um mesmo eixo de exposição da matéria, configurado em torno do **percurso gerativo do sentido**. Após analisar essas duas

³ Emprego aqui o adjetivo *prototípico* no sentido que o faz Kleiber (2004, p. 47-51), segundo o conceito de **protótipo** que aparece nos primeiros trabalhos de E. Rosch, que o designa como sendo o *melhor* exemplar (*melhor* equivalendo a *mais* propriedades típicas) ou a melhor instância, o melhor representante ou a instância central de uma categoria.

obras, com o propósito de explorar a aplicabilidade do modelo de descrição concebido, proporei uma leitura de conjunto dos outros sete textos de introdução à semiótica greimasiana.

Profissão metodológica e plano da tese

A Semiótica de origem greimasiana é uma disciplina que teve na segunda metade do século XX o seu campo de construção e exercício. Desde então, essa disciplina conheceu épocas de polêmicas acirradas e produtivas, mas também períodos de estagnação e apatia, que não a impediram de constituir-se como um complexo *work in progress*, que mantém, ainda hoje, uma unidade considerável.

O fato é que o pensamento de Greimas e sua Escola mantiveram, ao longo dos últimos 40 anos, praticamente intacta a sua couraça epistemológica, suas grandes linhas de reflexão (o papel da imanência na análise textual, a narratividade, a reflexão sobre as modalidades, o conceito de “percurso” e de “geração”, etc.). No fundo, embora por vezes seja muito tentador, da Semiótica de Greimas, não se pode dizer o que Michel Henry disse sobre o marxismo em seu “Marx”:⁴ a semiótica greimasiana definitivamente não é o conjunto dos disparates que foram ditos sobre Greimas.

Unidade e fragmentariedade ou, ainda, “fidelidade e mudança”, como prefere A. J. Greimas (1983, p. 7). Foi esse o maior desafio que encontrei quando perpetrei minhas primeiras formulações sobre os manuais de semiótica greimasiana. Para dar conta desse objeto semiótico, foi-me preciso sincretizar, reintegrar ao contínuo da reflexão epistemológica, a diversidade teórica da Semiótica greimasiana. Mais do que detectar e classificar as disjunções metodológicas dos textos teóricos de base (Semiótica *standard*? Semiótica das Paixões? Semiótica Tensiva?), era preciso conceber os manuais que faziam sua difusão como objetos de sentido autônomos, cuja construção enunciativa e enuncia mobilizasse todos os esforços de descrição. Uma outra preocupação era tratar o manual como um *texto pleno*, como um “todo de sentido” a ser analisado, mais do que como um gênero que possui uma função social ou um “subproduto” oriundo quer do discurso científico, quer do discurso propriamente didático.⁵

⁴ “O marxismo é o conjunto dos disparates que se disseram sobre Marx”. Cf. HENRY, Michel. Marx. Paris: Gallimard, 1976. p. 9. A tradução da passagem é minha tanto nesse caso quanto nos outros, salvo indicação contrária.

⁵ A afirmação com a qual J.-F. Bordron (1987, p. 9) introduz sua análise sobre as meditações de Descartes parece-me tratar justamente da questão a que me refiro: “O objeto de nossa análise é o texto, sem qualquer

De uma forma geral, os estudos mais recentes sobre as *práticas semióticas* deram a direção teórica desta pesquisa. Foi graças a eles que pude pensar o manual de Semiótica como marcado não apenas lingüisticamente por uma enunciação ou discurso específicos, mas por uma prática cultural fechada em si, detentora de leis e estratégias globais autônomas, a **prática didática**. Estudar a prática didática não é, de forma alguma, renunciar ao estudo dos mecanismos textuais e discursivos que estão em jogo no enunciado didático, mas, na verdade, tentar integrá-los e classificá-los como ocorrências-modelo pertencentes a uma atividade humana, uma prática significativa, que os convoca e os determina. Afirmar a primazia das práticas sobre os textos não é cair na armadilha temerosa da determinação extralingüística direta e irrevogável, mas, sim, reconhecer o papel preponderante dos universos socioletais em relação às linguagens que os manifestam e formular hipóteses de hierarquização na constituição da expressão do mundo sensível.⁶

Na análise do *corpus*, lançarei mão dos procedimentos metodológicos oriundos da Semiótica greimasiana. Não empregarei, evidentemente, toda a metalinguagem semiótica ao mesmo tempo, nem em uma seqüência pré-determinada. Na maior parte das análises, como estratégia para o tratamento de um *corpus* dessa amplitude,⁷ priorizarei a análise de fragmentos, em detrimento da análise detalhada e exaustiva, baseada nos moldes da Semiótica *standard*.

É evidente que a análise de obras tão próximas de minha formação e, sobretudo, de meus “formadores” – autores vivos e atuantes na pesquisa semiótica há, em certos casos, ao menos 30 anos – oferece alguns riscos. Esses riscos gravitam em torno de uma questão relativamente antiga, mas sempre muito atual nas disciplinas de vocação hermenêutica: seria a grade de leitura oferecida pela Teoria um anteparo suficientemente seguro (a “boa distância”) para proteger o analista do texto, ou melhor, o texto de seu analista? Há um número grande de controvérsias a respeito da resposta a essa questão, tanto que ela permanece teoricamente contornável, embora, na prática, sejamos obrigados a reformulá-la a cada análise lida, a cada

consideração prévia sobre sua natureza. [...] A esse respeito, nossa hipótese é de que nosso objeto é dotado de sentido e que não é absurdo querer dizer algo sobre o sentido”.

⁶ É a tarefa à qual se lançou, há não muito tempo, J. Fontanille (2005, p. 15-36), com seu “percurso gerativo do plano da expressão”, que será abordado no Capítulo II.

⁷ Com exceção de *Lévi-Strauss et les contraintes de la pensée mythique*, de Joseph Courtés (1973), obra na qual o pioneiro semioticista analisa os quatro tomos das “Mitológicas” de Lévi-Strauss (I. O cru e o cozido; II. Do mel às cinzas; III. A origem dos modos à mesa e IV. O Homem nu), poucas foram as análises de vastos conjuntos significantes na história recente da Semiótica. Na pesquisa brasileira atual, como exemplo de pesquisa com um *corpus* verdadeiramente extenso, pode-se citar a tese de livre-docência de Arnaldo Cortina (2006) sobre os leitores contemporâneos brasileiros, que propõe uma análise temática das obras mais vendidas no Brasil entre 1966 e 2004.

vez que nos vemos como apreciadores do fazer de analista de nossos pares e do nosso próprio. Na prática analítica, a postura que procurei adotar foi a de um distante mas apaixonado *voyeur*. Apaixonado, como são todos os curiosos, os sedentos do desejo e da expectativa. E distante, pois o *vício* assim o exige, como A. J. Greimas fazia questão de lembrar quando, à sua maneira, pregava contra o “laxismo” e fazia o elogio de uma espécie de ascetismo analítico, maneira de conter os pendores “autorais” do analista.

Concebi este trabalho em quatro capítulos. Os dois capítulos iniciais tratam de questões teóricas de base, que me permitirão preparar o terreno para a formulação teórico-prática. Os dois últimos capítulos apresentarão a aplicação das idéias desenvolvidas nos capítulos anteriores e, com as considerações finais, procurarei resgatar e articular as contribuições da pesquisa. A seguir, em linhas gerais, apresento a arquitetura de cada um desses capítulos.

No Capítulo I, intitulado “Didascálias semióticas”, usando como mote a acepção teatral que o vocábulo grego “didaskalía” (“instrução”, conjunto de recomendações do autor para a representação) tinha na Grécia Antiga, procurarei sintetizar algumas reflexões semióticas correntes sobre a didática, seu arcabouço narrativo (modal) e os aspectos relacionados à vulgarização científica e ao ensino de semiótica propriamente dito.

No Capítulo II, “A prática didática”, buscarei caracterizar a didática dos manuais enquanto prática semiótica e estabelecerei, como síntese das aquisições teóricas do capítulo precedente e das características gerais do *corpus* da pesquisa, o *percurso canônico da prática didática* e suas fases (**motivação – adaptação – explicação – exemplificação**), tratando sobretudo do problema da explicação e da exemplificação, operações cognitivas que engendram a dinâmica dos ciclos explicativo-ilustrativos.

Após a reflexão essencialmente teórica dos dois primeiros capítulos, no Capítulo III, “*Elementos e Teoria: dois manuais prototípicos*”, empreenderei uma breve apresentação dos nove textos brasileiros de iniciação à Semiótica que compõe o *corpus* da pesquisa, retendo para análise apenas os já citados *Elementos de análise do discurso* e *Teoria Semiótica do Texto*. A partir da análise das duas obras, extrairéi estratégias de segmentação e de compreensão do universo discursivo dos manuais.

No Capítulo IV, “Mais ‘manuais’”, valendo-me dos princípios de segmentação e análise elaborados no capítulo anterior, estudarei os outros sete textos brasileiros de introdução à semiótica greimasiana que compõem o *corpus*, buscando estabelecer uma leitura de conjunto de seus respectivos estilos de adaptação didática que englobe os dois manuais de semiótica prototípicos e os sete manuais considerados como subtipos.

Por fim, nas “Considerações finais”, procurarei demonstrar as implicações que o percurso teórico-analítico realizado neste estudo pode ter na didática da Semiótica greimasiana, na medida em que explicita mecanismos de programação e de persuasão que jazem “esquecidos” na transparência insuspeita que a linguagem verbal pode conferir aos discursos que manifesta.

1. DIDASCÁLIAS SEMIÓTICAS

O conhecimento das coisas não é inato em mim, eu amo a antigüidade e me aplico ao estudo com ardor.

Confúcio, nos *Analectos*

Não se ouve o discurso do qual se é pessoalmente o efeito.

J. Lacan, em *Aviso ao leitor japonês*

Entre os gregos antigos, o vocábulo “didaskalía” (“instrução”) significava (1) “conjunto de preceitos e instruções relativos à representação teatral” (Aurélio), (2) “indicação de cena em uma obra teatral, um roteiro” (Le Petit Robert) ou, mais economicamente, nos termos do clássico Littré, (3) “instrução dada pelo poeta aos atores”. Não tardou para que os romanos, tomando em empréstimo o vocábulo grego, passassem a chamar de “didascalía” a “breve notícia, escrita no começo das peças, que informava o leitor das circunstâncias da representação” (Houaiss).

Essa rápida sùmula etimológica fundamenta a escolha da palavra didascália para nomear este capítulo, em que fornecerei as “instruções” de leitura, as reflexões e os conceitos que me orientarão no estudo da didática neste estudo. Fazendo as vezes de “notações de cena” ou de “libreto”, essas didascalias semióticas pretendem ser um guia sumário para a problematização da questão didática em Semiótica greimasiana.

Revisitarei alguns textos clássicos que tratam direta ou indiretamente sobre ensino e aprendizagem, com atenção especial aos domínios literário e filosófico da cultura ocidental e oriental, de modo a identificar e caracterizar os elementos básicos que estão em jogo na prática didática. Ao final do capítulo, discorrerei sobre as especificidades dos discursos didático-científico e editorial e sobre os desafios do ensino de semiótica.

1.1 Educação, pedagogia, didática: do projeto de formação ao método

1.1.1 Educação e destinador social

Eu recebi, diz Husserl, a educação de um alemão, não a de um chinês. A educação de um cidadão de vilarejo, em um quadro familiar e uma escola de pequenos burgueses, e não a formação de um fidalgo de província, grande proprietário rural, aluno em uma escola de cadetes.

P. Bourdieu citando Husserl, em *A economia das trocas simbólicas*

Quer se entenda o substantivo “educação” como tendo origem no verbo latino “educere” (conduzir, treinar), quer se prefira identificá-lo a uma outra origem, o verbo “educare” (treinar, nutrir, alimentar),⁸ a idéia que ele descreve é a de um fazer inscrito na dimensão cognitiva e organizado por um percurso narrativo fortemente controlado e aspectualizado (a incoação/terminação e a pontualidade/duratividade regulando a quantidade de saber em circulação). Essa interação entre sujeitos tem, “a montante”, a orientação persuasiva e formadora do sujeito-operador educador (ou didata) e, “a jusante”, a recepção/interpretação do sujeito educando (ou aprendiz) que, do ponto de vista do sujeito destinador da educação como um todo, ocupa a posição, por um lado, de destinatário e, por outro, de um mero “objeto”, a ser transformado e predicado. Nesse esquema de base, que permite variações, o destinatário social é que estabelece o quadro de valores nos quais os sujeitos educador e educando desempenham suas competências de sujeito e traçam seus campos de ação, seja do ponto de vista do sujeito educador:

Destinador social (Sistema Educacional) → Educador → Educar → Educando

Seja do ponto de vista do sujeito educando:

Destinador social (SE) → Educando → Ser Educado por → Educador

Nutrindo ou treinando, conduzindo, o destinador social, representado pelo Sistema Educacional (SE), é quem decide sobre a missão do educador e sobre a sorte do educando, este último devendo ajustar-se, enquadrar-se no repertório sócio-cultural e lingüístico que lhe é destinado. Ao aceitar tácita ou polemicamente a missão que o destinador social lhe outorga,

⁸ Cf. Winch e Gingell (2007, p. 78) e Ghiraldelli (2006, p. 35n).

o educador cumpre seu papel e deve exercer sua função (educar) estritamente dentro dos valores estabelecidos pelo destinador, que lhe acompanha os passos por meio de leis, conselhos, chefes imediatados, projetos, cartilhas, enfim, instâncias de controle mais ou menos concretas, mas onipresentes.

Tal visão normativa da educação, quer com ela compactuemos ou não, perpassa toda a estrutura educacional e determina sobremaneira a concepção das teorias educacionais conservadoras (as educações espartana e medieval, por exemplo), mas também, de uma forma indireta, as teorias progressistas [as idéias de Neill (1976) e Freire (1977)], que contra ela se insurgem para transformá-la.

Quando se objetiva o fazer do projeto educacional dessa maneira, descrevendo-o como um tipo de “linha de montagem” humana, fica evidente que o cerne do problema reside na extensão do poder do destinador e na hierarquia que ela supõe. Como casos típicos desse sistema educacional forte, têm-se a *Política* de Aristóteles e a *República* de Platão, em que o sistema educacional é onipresente e totalmente orientado para o bem comum da cidade (ou ao menos de alguns “comuns”), sendo qualquer pretensão de liberdade descomprometida considerada como traição à coletividade. É o caso também do ensino confuciano que, elegendo basicamente o Céu, o Imperador e os Ritos por destinadores, não reserva muito espaço para a espontaneidade na ação humana, preferindo a cerimônia à informalidade, a certeza à surpresa.

Não é apenas nos regimes autoritários de educação que o destinador social exerce sua pressão reguladora e uniformizante. No *Emílio* de Rousseau (1999, p. 436-37), vê-se que o prazer, a sinceridade e a livre escolha é que conduzem ao aprendizado. O educador não se impõe para evitar ferir o espírito delicado da criança (seu “amor próprio”). Da mesma forma, nas idéias preconizadas por Neill, o já citado fundador da escola inglesa Summerhill, a liberdade e a espontaneidade são – o que pode parecer paradoxal – obrigatórias, são condições do processo educacional.

Seja qual for a posição do destinador (conservadora ou progressista), ela é sempre determinada por um poder e/ou um saber englobantes em relação aos de seus destinatários, o que explica como, do ponto de vista semiótico, por mais que se procure variar, atenuar ou enfraquecer o destinador social, todo Sistema Educacional está nele ancorado e dele não pode prescindir.

1.1.2 A mediação transdisciplinar da pedagogia

Para que haja, de fato, educação, para que o sistema educacional alcance seus objetivos na forma de uma extensão máxima e homogênea de seus valores, é preciso um conjunto de regras que os transmita: a **pedagogia** – palavra de origem grega, cunhada a partir dos vocábulos “paîs-paidós” (criança) e “ago” (conduzir).⁹

Tanto os filósofos quanto os historiadores da educação são unânimes ao atribuir à pedagogia um papel mediador e realizador em relação ao sistema de valores articulado pela educação, como sugere Ghiraldelli (2006, p. 36):

[...] a pedagogia é a teoria da educação: a narrativa sobre o que deve ocorrer na atividade educacional segundo fins preestabelecidos, de acordo com valores que se quer preservar e reproduzir e em adequação a valores novos que se deseje instituir.

A ela também é atribuída uma vocação transdisciplinar, como se vê na definição de Luzuriaga (1984, p. 2):

Chamamos pedagogia à reflexão sistemática sobre educação. Pedagogia é a ciência da educação: por ela é que a ação educativa adquire unidade [...] Pedagogia é ciência do espírito e está intimamente relacionada com filosofia, psicologia, sociologia e outras disciplinas, posto não dependa delas, pois é uma ciência autônoma.

Assim, a pedagogia atua de forma direta e objetiva no educando, valendo-se do conjunto de regras que formaliza em sua própria reflexão e pela reflexão das demais ciências.¹⁰ O caráter disciplinar transversal da pedagogia faz dela uma ciência ancilar, mas certamente não menos importante.

Uma pedagogia de base semiótica ainda não encontrou muitos ecos nem na pedagogia e nem na semiótica modernas.¹¹ Muito provavelmente, as dificuldades explícitas desse “casamento” residam no caráter normativo da Pedagogia que, como se viu, é dirigida por um

⁹ Os gregos chamavam pedagogos, aqueles (geralmente escravos) que conduziam literalmente as crianças à escola, fazendo-lhes companhia e vigiando-as.

¹⁰ Sobre esse ponto, são esclarecedores estes votos de Jean Piaget: “Possam biólogos e psicólogos colaborar uns com os outros, no futuro, até desvendar juntos os segredos de uma organização organizante uma vez trazidos à luz os da organização organizada” (*apud* Lerbet, 1976, p. 73).

¹¹ No domínio de inspiração semiológica e greimasiana, a única exceção parece ser a obra de Michel Tardy, apresentada de forma muito completa na seleta de artigos organizada por Jaillet (2000).

ideal educacional e tem metas claras a atingir em relação à competência do educando. Tal caráter normativo, ao mesmo tempo que faz a manutenção de alguns estereótipos culturais, descarta outros tantos, segundo um padrão valorativo rigoroso de triagem.

Sabe-se que, semioticamente, na transmissão de um saber, tanto a manutenção quanto o descarte de elementos de uma cultura são assuntos controversos, na medida em que se sabe que o conceito de norma ou regra tem um alcance tão-somente local e que exige sempre um destinador que o imponha e o preserve. Isso não equivale a dizer que a semiótica é uma disciplina relativista por princípio, mas, sim, que ela só pode *reconhecer* o que é “absoluto” e/ou “relativo” (e suas gradações) no interior da cultura, identificar tais fenômenos e descrevê-los, sem, no entanto, atribuir-lhes outro valor que não aquele que garante sua existência autônoma como objetos semióticos. A semiótica, ao contrário da pedagogia, não poderia, dentro de seu campo de reflexão, dizer quando uma criança deveria ter acesso às maneiras de se comportar à mesa. Ela se limitaria a dizer que existem diversas maneiras, descrevê-las-ia e concluiria que, em uma dada cultura, essas maneiras são assimiladas e transmitidas ou não.

Mesmo diante da zona de atrito que se forma na fronteira do saber semiótico e do saber pedagógico, em um momento visionário e otimista como poucos, o primeiro Greimas cogitou, como se pode ler em seu artigo “Transmission et communication” (1969),¹² ser possível, por meio do ensino, a construção consciente, negociada e transparente, de um “novo homem”, que seria educado segundo um modelo utópico baseado na “cultura do futuro”. Como se verá mais adiante, não é essa a posição que o mestre lituano sustentará alguns anos depois, quando opta por uma reflexão estritamente formal sobre o ensino, abordando a didática em si, como um enunciado concreto, e não os desafios pedagógicos de que ela é objeto.

¹² *Apud* Parret e Ruprecht (1985, p. LXII).

1.1.3 Didática como disciplina e como prática observável

Que a proa e a popa de nossa didática sejam: buscar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito.

Comenius, na *Didática Magna*

Depois de haver caracterizado o domínio de atuação da educação e da pedagogia, é hora de tratar da definição de didática que, no interior desta última, distingue-se por sua especificidade técnica e prática.

Em seu manual sobre didática, Piletti (1997, p. 41-3) propõe distinguir no domínio da Pedagogia como disciplina três aspectos que representam três grandes ramos de investigação: (1) o filosófico, composto pela História e Filosofia da Educação e pela Educação Comparada e a Política Educacional; (2) o científico, formada pela Biologia, Psicologia e Sociologia da educação; e (3) o técnico, que integra a Administração Escolar, Higiene e Organização Escolar, a Orientação Educacional e, finalmente, a Didática Geral e a Didática Especial.

Tal divisão presta-se perfeitamente ao recorte que gostaria de fazer no domínio da Didática como disciplina. Não sendo uma reflexão em devir (uma filosofia), nem derivando do domínio do verificável (uma ciência), a Didática possuiria como principal característica um repertório convencionado de técnicas que, ao longo da história das idéias, foi-se solidificando, segundo hábitos e demandas socioculturais.¹³ Esse arsenal de técnicas, quando pensado do ponto de vista do ensino generalista, independentemente da matéria ensinada, diz respeito à Didática Geral, disciplina que controla, com o objetivo de otimizar o aprendizado, desde¹⁴ (a) o espaço físico da sala de aula (a gestualidade e proxêmica do didata, a arquitetura e decoração do ambiente didático, a ergonomia e posição do mobiliário), passando (b) pelos textos em mídia destinados aos educandos (quadro-negro, projeção em vídeo, apostila, livro paradidático, jogos, etc.) e (c) as atividades de estímulo cognitivo (exposição de um tema, exemplificação, avaliação, diálogos, ditados, adivinhas, etc.). Percebe-se que os elementos (a) e (b) são mais facilmente aplicáveis ao ensino de um número indiscriminado de disciplinas, na medida em que derivam da manipulação do fazer somático e da materialidade de alguns

¹³ Em sua *História da Educação*, P. Monroe (1988, p. 123) advertirá o leitor de que no sistema educacional medieval, “a idéia de organizar o estudo conforme o desenvolvimento mental do estudante” ainda não existia e surgiria só séculos depois. À época, o método em voga preconizava um ensino predominantemente lógico que fosse transmitido às crianças tal como era concebido por e para “inteligências amadurecidas”.

¹⁴ Os elementos que seguem foram reunidos por mim nesses três grandes grupos a partir da leitura da *Didática Mínima* de Grisi (1985).

suportes, com intuito de estimular o corpo e sentidos do aprendiz. Já o elemento (c), devido a seu caráter eminentemente cognitivo, embora possa ser aplicável também a qualquer situação de ensino, é um elemento que pode variar muito segundo a disciplina ministrada. Por exemplo, no campo das chamadas Didáticas Especiais, a didática das ciências naturais diferirá da didática das artes que, por sua vez, diferirá da didática religiosa e assim por diante.

1.1.3.1 A contribuição de Comenius à explicitação do fazer didático

No chamado período realista da história das idéias educacionais, segundo Monroe (1988, p. 217-25), o grande sintetizador do espírito de sua época foi Comenius (1592-1670), autor da *Didática Magna*, obra que lhe consumiu toda uma vida para ser elaborada e que trata justamente de uma Didática Geral nascente. As idéias de Comenius (2002), do ponto de vista pedagógico, são progressistas em vários aspectos. Ele defende, por exemplo, a educação dos menores de ambos os sexos, dentro de uma inclinação generalista e igualitária, na qual todos têm direito a educação. Comenius estava firmemente convencido de que, para sermos homens, precisamos passar obrigatoriamente por um processo de aprendizado. No entanto, não são esses aspectos ideológicos da obra de Comenius que me interessam. É antes o seu método “natural”, como exposto sinteticamente por Marta Fattori na introdução da *Didática Magna* (Comenius, 2002, p. 9):

A *Didática Magna* [...] mostra a “arte de ensinar tudo a todos”, em geral, tomando a natureza como exemplo do seu método e baseando-se em três princípios, para que tudo seja ensinado com *solidez, segurança e prazer*: 1) analogia com o método natural; 2) caráter gradual e cíclico do ensino (que deve ser o das escolas, dos livros e das crianças); 3) vínculo entre palavras e coisas: tudo deve partir do sensível e do sabido, indo do conhecido ao desconhecido, do próximo ao distante, do concreto ao abstrato, da parte ao todo, do geral ao particular”.

O método natural a que se faz alusão nesse excerto é, segundo Monroe (1988, p. 219), um método inspirado nas ciências naturais da época, nos moldes do método de indução do filósofo Francis Bacon (1561-1626), que buscava na natureza as causas “formais ou eficientes” que davam origem aos fenômenos, de modo a empregá-las a favor do progresso do homem.¹⁵ Já o caráter gradual e cíclico do ensino, de certa forma inspirado também na natureza, que se organiza por fases e ciclos, está intimamente ligado ao realismo sensorialista

¹⁵ Cf. Eby (s/d, p. 135-8).

da época, que valorizava a evidência e a simplicidade (de novo, as propriedades “naturais”), em detrimento do artifício e da complexidade.

1.1.3.2 A programação didática: prática observável

A reflexão que Comenius formaliza em sua época ainda orienta em grande parte o imaginário didático ocidental, que acredita poder estabelecer diretamente, mesmo em se tratando de uma operação puramente cognitiva, as etapas e operações que conduzem a determinados resultados. A tônica dessa didática recai sobre a programação da ação, que procura prever a sucessão de um ato dividindo-o em seqüências hierarquizadas e retomando a ação “às avessas”, ao mesmo tempo em que estabelece relações de causa e efeito entre suas partes. Para Fontanille (2007, p. 194-5), essa programação, determinada por uma lógica retrospectiva, é a principal característica do manual de instruções em geral (um kit de montagem, uma receita culinária, etc.), tipo discursivo conhecido também como “injuntivo”.

Por mais programada e calculada que possa ser, a passagem ao ato didático, por se tratar de uma interação entre sujeitos que dispõem cada um de um aparato modal e interpretativo distintos, comporta riscos¹⁶ e invoca a sensibilidade do programador/operador, que é convidado a todo momento a adaptar-se, segundo as respostas do destinatário da programação. A reflexão que preconizo com este estudo procura centrar-se na análise da prática objetivável e observável que é a prática didática programada e enunciada, prática da qual formularei a extensão e a pertinência no capítulo II.

1.2 A semiótica didática

1.2.1 Dos bastidores: a diversidade de objetos de estudo da semiótica

Ao longo de sua elaboração e consolidação como teoria da significação – um período de 40 anos, que vai de 1958, quando A. J. Greimas, então professor de lingüística francesa em Alexandria, rasga as 200 páginas de sua *Semântica* após o contato com o pensamento de

¹⁶ Ainda pouco explorado em semiótica, o problema do “risco”, que determina, para Landowski (2005), o regime de interação do “ajustamento” é um caminho promissor para a investigação da interação didática em ato, da qual essa pesquisa não tratará, já que se limita a analisar o saber programado e acabado e não sua execução em ato.

Hjelmslev,¹⁷ até os dias de hoje – a Semiótica greimasiana tomou sistematicamente diversos tipos de linguagens, discursos e textos como objeto de estudo.

Em *Semântica Estrutural* (1966),¹⁸ a exemplificação explorava o sentido daquilo que nos rodeava (anedotas, ditados, discursos filosófico e político) e detinha-se no fenômeno folclórico e literário (o universo do conto maravilhoso segundo V. Propp e o imaginário da obra de G. Bernanos). Em *Sobre o sentido* (1970), as análises retomavam objetos de estudo já conhecidos: o senso comum (ditados, provérbios, palavras cruzadas), a mitologia e a etnoliteratura. Quando estudada em relação a seus objetos de predileção, a obra de Greimas oscila quase toda entre os discursos etnoliterário (folclore e mitologia) e literário, como atestam obras como *Essais de sémiotique poétique* (1972), *Maupassant* (1976), *Du sens II* (1983), *Des dieux et des hommes* (1985) e, finalmente, *De l'imperfection* (1987).

Fazendo exceção a essas preferências, e partilhando espaço com o incansável Greimas lexicógrafo,¹⁹ há o Greimas que se ocupa dos discursos sociais (o Direito, a Comunicação Social, a Ciência), que pode ser encontrado em *Sémiotique et sciences sociales* (1976) e *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales* (1979), obra coletiva, organizada em parceria com E. Landowski. Curiosamente, essas duas obras são elaboradas e publicadas poucos anos depois de Greimas ter dado, em 1974, sua segunda entrevista (a primeira fora no Brasil, ao Estado de S. Paulo, para Mário Chamie)²⁰ a um jornal de grande circulação, o *Le Monde*, ocasião em que observou: “Acho que hoje há uma espécie de imperialismo da semiótica literária [...] Ao passo que no campo da literatura oral, dos contos populares, dos provérbios, das canções, há bem menos trabalhos”.²¹ Tal afirmação, proferida na fase dourada do estruturalismo francês, em que R. Barthes e J. Kristeva, entre outros, procuravam levar o estudo do fenômeno literário até as últimas conseqüências, era muito significativa: Greimas,

¹⁷ É a história que narra Hénault (1997, p. 102), baseada em entrevista inédita de Greimas. Como o semiótico lembra em seu comentário sobre esse período, ele recebeu um verdadeiro “coup de bambou” intelectual ao ler os *Prolegômenos*. Embora o contato de Greimas com as idéias de Hjelmslev tenha sido fundamental, pode-se dizer que a data que marca formalmente o despertar semiótico de Greimas é 1956, ano em que publica o artigo “L’actualité du saussurisme”, republicado em Greimas (2000, p. 371-82), no qual saúda os 40 anos da publicação do *Curso de Lingüística Geral*.

¹⁸ As datas entre parênteses referem-se ao ano de publicação original e não ao ano de publicação das traduções brasileiras.

¹⁹ Cf. Greimas (1968), Greimas e Courtés (1979 e 1986) e Greimas e Keane (1992).

²⁰ “Um diálogo sobre o fundamento das significações”, O Estado de S. Paulo, 12 de agosto de 1973.

²¹ *Apud* Coquet (1982, p. 134).

então com 57 anos de idade e alguns títulos clássicos já publicados, convidava a comunidade semiótica a descortinar novos horizontes de análise.

Certamente, a diversidade de objetos de estudo que a semiótica greimasiana abordou não pode ser medida apenas pelas obras de seu precursor. Embora grande parte dos pesquisadores que se filiaram ao projeto semiótico greimasiano – o “clube dos iguais”, como Greimas gostava de se referir a seus colaboradores²² – estudassem o discurso literário (Courtés, Geninasca, Zilberberg, Fontanille, Bertrand, entre outros), havia também várias exceções, como testemunha a obra de I. Darrault (semiótica e psicanálise), J.-M. Floch e F. Thürlemann (semiótica visual), M. Hammad (semiótica do espaço), J. Petitot (semiótica e matemática), P. Stockinger (semiótica e inteligência artificial) e E. Tarasti (semiótica musical), para citar alguns dos semioticistas que, a partir da década de 1970, desbravaram campos de estudo bastante originais em semiótica.

No temário das revistas greimasianas, a semiótica didática

O Grupo de Pesquisas Sêmio-lingüísticas dirigido por A. J. Greimas na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, em seus primórdios animava duas revistas científicas: uma fundada em 1978, a *Actes Sémiotiques – Bulletin*, e a outra, em 1979, a *Actes Sémiotiques – Documents* (ver índice geral de títulos publicados no Anexo VI). Duas revistas e duas concepções diferentes, misto de revista científica, atas de associação e “atos dos apóstolos”.

A *AS-Bulletin*, que circulou até 1987, era uma publicação temática que reunia diversas contribuições, geralmente introduzidas por um prefácio de Greimas ou de E. Landowski, redator da revista. Às contribuições seguiam-se resenhas, notícias de lançamentos de obras, necrológios, resumos e datas de defesas de teses, chamadas para congressos e, durante alguns números iniciais, uma seção de anotações semióticas esparsas, em estilo filosófico ou literário, intitulada *Marginales*. Em suma, a *Bulletin* trazia as pesquisas e as notícias do Seminário de Greimas, que a alimentava tematicamente.

Já a *AS-Documents* geralmente publicava, a cada número, um ensaio de autoria individual ou coletiva e tinha a função de fazer circular, na forma de documentos de trabalho, as contribuições mais sólidas à teoria. Prova disso é que grande parte dos ensaios ali

²² Cf. Landowski (1993).

publicados foi retomada por seus autores e republicada em formato de livro nas décadas seguintes.

Uma leitura de conjunto dos temas de cada *Bulletin* oferece um panorama confiável da inserção e evolução dos problemas teóricos e dos objetos de estudo que o grupo greimasiano abordou durante o período de 1978 a 1987, que é, sem dúvida alguma, o período mais produtivo da história da semiótica, no qual as aquisições da década precedente foram aprimoradas (o conceito de isotopia, a narratividade dos discursos não-figurativos, o aparato modal) e os temas que ainda hoje recebem atenção dos semioticistas foram concebidos (como a semiótica das paixões e a semiótica plástica, por exemplo).

Dos 44 números publicados pela revista *AS-Bulletin*, tive acesso a todos os volumes a partir do número 7, isto é, a 37 números. Desses números, 4 foram dedicados a recenseamentos bibliográficos ou relatórios, 11 foram consagrados a questões exclusivamente teóricas e 22 números abordaram semioticamente problemas concretos, sendo nomeados segundo o *corpus* analisado. De certa forma, essa predominância relevante (59,5%) de números dedicados a análises concretas revela, ao contrário do que muitos sugerem, a opção do círculo greimasiano por uma semiótica aplicada.

Entre os 22 números evocados, um dos três temas a que foram consagrados dois números inteiros²³ foi justamente a **Semiótica Didática** (n. 7 e n. 42), sobre a qual discorrerei nas páginas seguintes, comentando o período em que se desenvolveu e as proposições teóricas de que foi objeto, enfim, historiando sua “jurisprudência”.

1.2.2 “Jurisprudência” da semiótica didática

1.2.2.1 Os pioneiros: do espaço didático à maiêutica semiótica

Aquele que me interroga sabe também ler-me.

J. Lacan, em *Televisão*

Curiosamente, aquele que pode ser considerado um dos primeiros objetos didáticos de estudo para a Semiótica greimasiana não é um texto pertencente à linguagem verbal, e, sim, um texto tridimensional, palpável, que perpassa toda a experiência sensorial humana: o espaço.

²³ Às Paixões, dedicaram-se os números 9 e 39, e à Inteligência Artificial, os números 36 e 40.

Publicada pela primeira vez em 1977, na revista *Communication*, sob o título “L’espace du séminaire”,²⁴ a análise de Manar Hammad (2006, p. 150) sobre a sala que abrigava o seminário de A. J. Greimas na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais tinha como objetivo descrever basicamente: (1) a concepção e o acesso ao espaço do seminário; (2) o papel dos membros do seminário na utilização do espaço, compreendendo tanto seu uso do mobiliário quanto seu deslocamento; e (3) as posições de visibilidade e de direção do olhar que o espaço do seminário proporcionava a seus membros.

O autor parte do princípio de que está diante de um objeto semiótico criado por um fazer institucional, a saber, o da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, a quem pertence a sala do seminário, que compôs o cenário espacial (mesas, cadeiras, lousa, portas de acesso) em que a ação dos membros do seminário deverá realizar-se. Sua análise mostra como a cada elemento do plano da expressão espacial equivale uma posição actancial plena de sentido. Na utilização da mesa que ocupa a estreita sala, por exemplo, as extremidades são valorizadas, a preferência recaindo, da parte dos professores, na ponta da mesa mais próxima da lousa. Em um outro exemplo, a estreiteza da sala, que não permitia que os membros do seminário se movimentassem com folga quando sentados à mesa, fez com que Greimas abolisse os intervalos entre as duas partes que compunham o seminário.

O que é preciso reter dessa análise, para além da descrição do espaço em si, é o papel do destinador social – nesse caso, a instituição universitária somada aos protocolos didáticos implícitos – que dirige a cena do seminário, reduzindo seus membros a posições estereotipadas (o professor, o habitué, o visitante, etc.) determinadas quer pelo fazer somático controlado pelo espaço, quer pela hierarquia cognitiva que a utilização do espaço permite explicitar (os frequentadores assíduos sentam-se à mesa próximos a Greimas, enquanto os novatos mantêm-se em uma posição periférica).

Em 1979, é publicado o primeiro número da *AS-Bulletin* dedicado à Semiótica Didática e organizado pelo próprio M. Hammad. Esse número da revista conta com as contribuições de A. J. Greimas (“Pour une sémiotique didactique”), P. Fabbri (“Champs de manoeuvres didactiques”), M. J. Gremmo et alii (“Stratégies discursives didactiques”), J. Mouchon (“Gestualité et discours”), I. Darrault (“Pour une description sémiotique de la thérapie psycho-motrice”), A. Renier (“L’école et l’architecture”) e M. Hammad (“Espaces didactiques : analyse et conception”). Comentarei detidamente apenas os textos de Greimas e Fabbri, que fundamentam teoricamente o conjunto de textos do boletim.

²⁴ Anos antes, em 1974, R. Barthes, em um número especial da revista *L’Arc* a ele consagrado, publicara um artigo sobre o seu seminário chamado “*Au séminaire*”.

O sintético texto de Greimas, como amiúde ocorre com os textos do semiótico, faz as vezes de manifesto teórico, postulando os limites da abordagem semiótica e a forma de proceder a análise do discurso didático:

A didática só pode beneficiar-se da abordagem semiótica na medida em que ela exclui de seu campo de investigação tanto os “a priori” ideológicos que regem a implementação de suas práticas (transmissão conservadora da herança cultural ou sua renovação) quanto os conteúdos particulares que manipula em suas diversas aplicações (natureza e escolha do que deve ser ensinado). A análise do discurso didático – como a dos discursos políticos e publicitários, por exemplo – tem como objetivo, em primeiro lugar, o reconhecimento das formas que a organizam. A exploração dos conteúdos, muitas vezes implícitos, que orientam essas formas diz respeito à semiótica das culturas e das ideologias (p.4).

Essas considerações dão uma base eminentemente formal à abordagem semiótica da didática, que se limitaria a reconhecer as formas que organizam o discurso didático enquanto modelos didáticos de construção, deixando os problemas de conteúdo e de investimento ideológico a cargo de outras semióticas conotativas. Foi justamente essa concepção do papel da semiótica em didática que adotei anteriormente quando tratei das dificuldades de conceber uma Pedagogia semiótica que tomasse partido do que é ou não apropriado ao ensino.

Avançando em sua exposição, Greimas descreve a enunciação didática como irradiadora de um /dever-ser/ que engendra um /dever-fazer/, segundo uma perspectiva que postula uma *gramática normativa* controlada por um sistema modal de *injunções*, divididas, basicamente, em *proibições* e *prescrições*. É nessa gramática que intervém o que ele chama de discurso de autoridade, regido por uma instância de poder (o Destinator Social citado no início deste capítulo).

O sujeito educador controla a *competência semântica* do sujeito aprendiz pela programação e objetivação, em uma sintagmática, de uma técnica específica, e, ao mesmo tempo, aumenta sua *competência modal* em relação ao /saber-fazer/, e às outras *modalidades primitivas* (no sentido de originárias): o /poder-fazer/, o /querer-fazer/ e o /dever-fazer/.

Percebe-se que, como se passa em quase toda obra de Greimas, a narrativização e, conseqüentemente, o ponto de vista modal é que conferem o grau de formalização necessário à descrição da semiótica-objeto.

Se Greimas considera a *programação* como inerente ao discurso didático (programação que deve ser memorizada e repetida de forma eficiente pelo sujeito aprendiz), é à *persuasão* que ele atribuirá um papel definitivo na transmissão do saber, já que esta é responsável por instituir motivações modais complexas que formam “não somente o ‘prazer

de aprender’, mas também o ‘gosto pelo ofício’ aprendido e, de uma forma mais geral, o gosto pela vida e pela ação” (p. 7).

À guisa de conclusão, o semioticista sintetiza sua visão da semiótica didática com uma consideração reveladora: “A semiótica didática, caso chegue realmente a concretizar-se, será essencialmente uma maiêutica” (idem, p. 8).

Por mais que Greimas procure limitar-se ao aspecto formal do enunciado didático, ele sempre deixa entrever em sua reflexão as linhas gerais de um projeto pedagógico humanista de extrema liberdade, no qual um sujeito lúcido, responsável por sua existência e pela do outro, busca tornar-se destinador de si mesmo, atuando como destinador de outrem apenas em um quadro formal superficial.

A idéia de que a semiótica didática deva ser uma maiêutica está baseada nesse princípio de equivalência e reciprocidade. Sócrates, o parteiro de homens, como ele mesmo se intitula no *Teeteto* de Platão (2001, p. 45-49), exerce sua “arte obstetrícia” (*maieutiké*) sem ocupar uma posição superior em relação ao aprendiz:

[...] sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem apresentar minha opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria [...] O que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo... (p. 47).

A maiêutica socrática faz do destinador do saber uma pura posição, vazia e intercambiável, pois circunstancial. Sócrates, mesmo quando se diz inspirado pela divindade, procura não se comprometer com os valores sociais estabelecidos, recusa-se a produzir um discurso monológico. Portanto, ao situar a pertinência da semiótica didática no campo da maiêutica, Greimas – ainda que formalmente reconheça a existência e a necessidade da programação e da persuasão na prática didática – consegue “desaxiologizá-la” ao máximo, preservando apenas sua estrutura essencial.

A batalha didática

O estudo de Paolo Fabbri contido no mesmo volume do boletim em questão vai ampliar a reflexão de Greimas na direção de uma problematização das relações dos atores da interação didática. Fabbri atribuiu ao sujeito educador não só o exercício de um fazer-persuasivo, mas também o de um fazer-interpretativo, já que, para persuadir a contento, é

preciso que ele saiba interpretar as reações/respostas que seu aprendiz lhe fornece na situação didática. Modalizado pelo /fazer-saber/, e, sobretudo, pelo /fazer-creer/, o fazer-persuasivo do didata só se atualiza “em ato”, oscilando conforme oscila a competência receptiva do aprendiz, de modo a reforçar a linha tênue que une o /querer-ensinar/ do didata ao /dever-aprender/ do aprendiz:

O discurso didático vai mobilizar um verdadeiro arsenal de atos ilocutórios e de manobras semióticas (provocações, seduções, etc.) tendo como objetivo (re)construir essa competência incessantemente ameaçada. Em suma, o contrato de transmissão, supostamente frágil, deve ser constantemente reativado por meio de procedimentos de captação (despertar a atenção, provocar a curiosidade do auditório, etc.) (p. 10).

Para Fabbri, por sucessivos processos de anaforização semântica, o discurso didático reorganiza o material que pretende didatizar e recria novas relações de pertinência entre os conteúdos, servindo-se, sumariamente, de: (1) reduções-condensações e expansões-redundâncias, que fazem variar figurativa e narrativamente o conteúdo ensinado; (2) passagem do discurso do incerto provável (discurso científico) ao discurso apodíctico (do certo e do excluído); (3) transformação de termos mono-isotópicos a pluri-isotópicos. Sua conclusão sobre a banalização empreendida pelo discurso didático é tão precisa quanto severa: “o discurso didático adquire em ‘certeza’ o que perde em pertinência” (idem).

Enquanto Greimas procura caracterizar o fazer didático na regularidade dos modelos didáticos de construção, nota-se que Fabbri busca problematizá-lo e fragmentá-lo. Lá onde se veria comumente a confiança (do aluno em seu professor), o autor encontra a desconfiança (do professor no saber do aluno, do aluno nas intenções do professor). Lá onde se suporia um contrato tácito, ele vê a “paz forçada” (p. 13). Essa visão de “campo de manobras” da interação didática enriquece em muito não só a compreensão da prática didática em ato, mas a prática didática textualizada como pretendo analisar neste estudo.

1.2.2.2 Diálogo e dissuasão: dois recursos retóricos

No começo dos anos 1980, o semioticista canadense Joseph Melançon (1983) publica a única obra de autoria individual dedicada integralmente à semiótica didática, a monografia *The semiotics of didactic discourse*, na qual estuda o ensino de literatura no Québec, tanto em seu aspecto institucional quanto discursivo e textual.

Em um capítulo particularmente original de sua obra, chamado “The status of dialogue in didactics”, Melançon (1983, p. 39-44) defende a idéia de que a noção de diálogo em didática não passaria de uma estratégia didática de cunho retórico-persuasivo, já que o professor que “dialoga” com seus alunos não pode levar essa operação de diálogo até às últimas conseqüências, na medida em que ela pode colocar em xeque o próprio saber transmitido ou, ainda, o destinador institucional meta-didático. O ponto central da argumentação de Melançon é a relação assimétrica entre professor e aluno, que faz com que o aluno, justamente para continuar a ser aluno, deva afirmar essa diferença. Assim, o único diálogo possível em didática, dar-se-ia como um discurso superficial de convencimento, no qual o professor dialoga consigo mesmo, exhibe seus conhecimentos, dialoga, no máximo, com o destinador institucional ou com o saber que transmite, relegando o aluno ao papel de mero observador.

No ensaio “Pouvoir didactique/Pouvoir analytique chez Freud, dans L’introduction à l’Introduction à la Psychanalyse”, editado em 1983 nos anais do Colloque d’Albi, Jacques Fontanille detecta no texto de Freud um dispositivo que neutraliza, ao menos no nível do discurso, a assimetria apontada por Melançon na relação entre professor e aluno. Ao dirigir-se a sua audiência para ensinar-lhe os fundamentos da psicanálise, Freud tenta dissuadir seus estudantes de tornarem-se psicanalistas, argumentando que a psicanálise é uma prática arriscada, já que não existe um critério objetivo para provar sua veracidade como ciência. Paralelamente, ao longo de toda a introdução de sua conferência, desenvolve uma explicação sedutora e complexa das conquistas e aplicações da psicanálise.

Nesse jogo de esconde-esconde aliciante, Fontanille (1983a, p. 82) vê uma técnica para obter uma adesão consistente da parte do destinatário da mensagem:

Talvez, então, seja preciso levar a sério a dissuasão persistente que permeia sua exposição? Todavia, ao mesmo tempo em que ele convida os estudantes a liberarem-se do /poder/ do destinador e de sua doxa, ele os mantém sob a influência do enunciador, cuja própria dissuasão é um modelo a fixar e a reproduzir, modelo este que não pode sequer ser discutido no âmbito da relação didática.

Desse modo, o enunciador didático, mais uma vez, não consegue escapar à determinação de seu fazer. Por mais que ele controle a intensidade e a manifestação do /poder/ didático, convidando seu enunciatário a romper o consenso,²⁵ ele não consegue dele se

²⁵ Fontanille (1983b) tem um artigo, contemporâneo a sua reflexão sobre Freud, chamado “Stratégies doxiques”, que estuda a estratégia consensual nos discursos cognitivos.

livrar. No fundo, a assimetria entre os dois pólos da relação didática continua a mesma, só o aparato retórico que a sustenta é que se modifica.

1.2.2.3 Aumento da competência, aumento da responsabilidade

Em 1984, Fontanille organiza o número 61 da revista *Langue Française*, que tem por tema “Sémiotique et enseignement du français” e conta com as contribuições (basicamente aplicações da semiótica no ensino de língua e literatura, sem uma reflexão teórica realmente original) de D. Bertrand, I. Darrault, G. Maurand, F. Rastier e F. Ravoux. Ao final desse volume, é possível encontrar uma entrevista com A. J. Greimas sobre o ensino, realizada pelo próprio Fontanille, em que ele, seis anos após suas primeiras formulações sobre o tema, reitera o desafio da didática para a semiótica: “Diante desses dois aspectos, a tarefa da semiótica é dupla: otimizar o sujeito persuasivo e otimizar o sujeito interpretativo” (p. 126). É nessa entrevista também que Greimas cunhará um conceito-chave para a compreensão do fazer didático, a *competencialização*:

Eu creio que o que caracteriza o discurso didático é a ‘competencialização’. Emprego esse barbarismo com um pouco de reserva, mas ele descreve perfeitamente essa operação de aumento desejado e programado da competência que me parece especificamente didática. É, eu creio, o que permite distinguir a didática no âmbito dos outros discursos persuasivos. Por exemplo, se o discurso político não é somente uma persuasão, se ele é também uma ‘competencialização’, isto é, se o cidadão vê sua competência aumentada, então, há didática. Da mesma forma, se a defesa do consumidor é algo mais do que uma dissuasão, se ela arma o consumidor para que ele se defenda completamente sozinho no futuro, então há didática (p. 124).

Tal conceito acha eco nas primeiras formulações de Greimas sobre a didática expostas aqui, mais especificamente sobre a natureza da programação e sua importância em didática. A competência a que o autor se refere é a competência em transformar e ordenar os processos, a capacidade de dominar uma técnica específica (competência semântica). Vê-se que não se trata, em hipótese alguma, da competência modal calcada na simples persuasão.

O semioticista toca, um pouco mais adiante, em um ponto nevrálgico da prática didática, que ele chama de *responsabilização*: o aprendiz torna-se responsável por si mesmo depois do aprendizado (mais uma vez a lógica da maiêutica vem à tona). Nesse sentido, a responsabilidade pelo ato de aprender surge como sendo tão importante quanto a do ato de ensinar. Se, por um lado, o sujeito didata responsabiliza-se pelo que ensina, o sujeito aprendiz

não pode alegar desconhecimento de causa sobre esse ensino, isso partindo-se do princípio, obviamente, de que o aprendizado foi bem-sucedido.

1.2.2.4 O fim é um bom lugar para começar

Em 1987, o segundo número da *AS-Bulletin* (n. 47) dedicado à semiótica didática é lançado, com organização e introdução de Jean-Jacques Vincensini, que em seu texto introdutório afirma que a semiótica didática “tem por objeto um duplo campo de significações: de um lado, as estratégias didáticas, que ela ajuda a constituir, de outro, o discurso didático e seu funcionamento específico, que ela quer modelizar”. Percebe-se claramente nessa declaração de princípios os traços da reflexão iniciada por Greimas (a modelização) e por Fabbri (a estratégia de interação) quase dez anos antes.

Nessa edição do boletim greimasiano, são publicadas contribuições de G. Bensimon-Choukroun (“Pratiques didactiques de l’énonciation dans l’étude des structures dialogiques”), J. Fontanille (“Pour changer, commencer par la fin”), G. Maurand e M. Naude (“La sémiotique et le commentaire de texte”) e J.-J. Vincensini (“Prestations éducatives et communication participative”).

No conjunto dos textos, pelo seu rigor formal, é o artigo de Fontanille que mais se destaca enquanto proposição teórica. O problema que ele sumariamente analisa é o das mudanças que ocorreram no sistema educacional francês, a partir dos anos 80, cuja principal renovação didática consistia em atribuir uma importância cada vez maior à **avaliação** e suas formas, técnicas e funções. Classificando essa decisão do governo como uma opção pela *racionalização* das práticas pedagógicas, o autor procura demonstrar que tal operação é de cunho semiótico, já que se assenta, no nível mais profundo, na idéia de um percurso narrativo canônico.

Tal percurso canônico poderia ser descrito, em sua superfície, por dois blocos sucessivos:

OBJETIVO PEDAGÓGICO → AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Em que o **objetivo pedagógico** é explicitado em um enunciado típico que descreve “uma competência para um fazer preciso e circunstanciado” (p. 6):

Ser capaz de + verbo + objeto + circunstante

(indica uma operação)	(indica um conteúdo programático)	(indica as condições de realização da operação)
-----------------------------	---	--

Ao centrar as atenções no processo de **avaliação** – que Fontanille subdivide semioticamente em *predictivo* (diagnóstico), *formativo* (sondagem de acompanhamento) ou *somativo* (sanção da integralidade do percurso) –, o governo francês acredita ser possível reformar o ensino por meio daquele que é geralmente o último percurso da prática didática. Pensa-se a *competência* a ser construída a partir da *performance* realizada ou programada, provando que, “para mudar”, nada melhor do que “começar pelo fim”.

Da exposição de Fontanille, o que interessa à abordagem proposta neste estudo é a forma como o autor materializa os objetivos pedagógicos (que integram a prática didática) em um enunciado que tem a forma de um percurso canônico *lato sensu* (uma sintagmática que conhece a progressão e a sucessão) e *stricto sensu* (uma sintagmática que se vale especificamente da estrutura do *percurso narrativo canônico* em semiótica). Mesclando essas duas concepções de *percurso canônico*, é isso que buscarei esboçar na tipificação da prática didática dos manuais de semiótica, empreendida no capítulo II.

1.2.2.5 Da competência à existência, do modal ao passional

Em todas as concepções de semiótica didática apresentadas até o momento, o papel da competência é central. A competência (do sujeito aprendiz mas também do sujeito didata) é descrita, idealizada, programada, reduzida ou aumentada. Construir ou simular a competência dos sujeitos da relação didática parece ser a constante que se delinea no campo dos estudos em semiótica didática, segundo uma abordagem predominantemente narrativa e, portanto, modal.

Ora, dificilmente se escapa da abordagem modal em semiótica greimasiana, principalmente quando se considera o *zeitgeist* teórico vigente de meados dos anos 1970 ao final dos anos 1980.²⁶ Não é à toa que, em *Du sens II*, no balanço que Greimas (1983, p. 7-18) faz do progresso da semiótica, ele reconhece na sintaxe modal o elemento organizador dos sistemas semióticos e propõe classificá-los em diversas semióticas modais (semiótica deôntica, volitiva, do poder e do saber).

²⁶ Cf. Bertrand (1986) e Fontanille (1995).

A abordagem modal proposta então por Greimas contempla tanto a competência modal do sujeito (o fazer) quanto sua existência modal (o ser), que garante sua identidade semiótica. Esta parece ser a “passagem teórica” que tornou possível a pesquisa semiótica sobre as paixões, que, à época, buscava formas de transcender a simples dimensão lexicográfica das paixões e instituí-las como fenômenos discursivos.

Na reflexão sobre a semiótica didática, a modalização do ser, paralelamente à sua tessitura passional, foi introduzida em *Semiótica das Paixões*, por Greimas e Fontanille (1993, p. 87-88):

Isso acontece [a recategorização das taxionomias passionais ocasionada pela atualização particular de certos microuniversos socioletais em relação ao universo passional englobante], por exemplo, com o **discurso didático**, pelo menos tal como é praticado e codificado em sua forma mais corrente: ele está fundado sobre a negação do saber do “ensinado” e sobre uma afirmação do saber “do que ensina”; toda a estratégia pedagógica que consiste em valorizar o saber do aluno não passa a esse respeito de uma astúcia que permite, justamente, compensar os efeitos passionais “parasitas” da negação do saber original [...] Ora, essa negação de competência é portadora, ao menos em seu princípio modal, de uma “humilhação” [...] Eis, pois, como um microuniverso socioletal onde uma paixão em geral considerada nefasta e negativa é explorada “positivamente” [...]. (**grifo meu**).

Dar uma concepção modal existencial ao sujeito aprendiz, permite ao analista do discurso didático ultrapassar os limites da programação modal do fazer. Desse modo, ele pode, interrogando o ser do sujeito aprendiz, verificar a eficácia do programa de aquisição de competência destinado pelo sujeito didata. É no interstício entre o /dever-fazer/ e o /dever-ser/ imputados ao aprendiz que pode surgir uma gama ampla de emoções, sentimentos e paixões didáticas *tout court* ou que simplesmente parasitam o discurso didático.

Do ponto de vista do enunciador do texto didático, na elaboração e execução de seus esquemas de programação e persuasão, cabe a ele suscitar ou neutralizar certos efeitos passionais (as “manobras” de Fabbri sugerem essa estratégia). Ao mesmo tempo que buscará, por exemplo, atenuar disposições patêmico-somáticas como o *tédio*, a *angústia* e a *ansiedade*, e também paixões como o *medo* (do novo) ou a *inveja* (dos demais aprendizes), o sujeito didata deverá encontrar formas de despertar e controlar paixões como a *curiosidade*, a *piedade* (solidariedade) ou a *emulação* construtiva. O controle do diapasão passional na situação didática revela-se fundamental para a eficácia da formação a que quer submeter o aprendiz.

Se a pedagogia moderna tem como condição o respeito às idiossincrasias cognitivas e passionais do aprendiz, é precisamente porque tomou consciência da importância de preservar a *identidade modal* do sujeito que, decodificada, atua como uma “senha” ou “filtro”, permitindo aos conteúdos cognitivos integrarem-se a seu repertório.

Fontanille e Dublanche (1994) em sua análise do discurso didático da Dietética (ramo da Nutrição) – publicada no número 68/69 da revista italiana *Versus*, número especial intitulado “Semiotica e educazione” – mostra como o *discurso didático* pode converter-se em *discurso educativo*, de conotação mais abrangente, quando forja um universo de discurso completo e autônomo, valendo-se, como é o caso da Dietética, de uma elaboração axiológica complexa que moraliza o corpo, patemiza as relações do sujeito com o alimento e esboça uma verdadeira “forma de vida” em todas as suas implicações éticas e estéticas.

Longe de ser exclusividade da construção argumentativa do discurso didático-dietético, os procedimentos passionais na persuasão didática sensibilizam o sujeito aprendiz, na medida em que tocam naquilo que ele tem de mais recôndito e, muito provavelmente, de mais instável: suas disposições fóricas primitivas.

No capítulo II deste trabalho, não desenvolverei uma reflexão específica sobre a modalização existencial do aprendiz, embora esteja convencido de sua pertinência. Antes, ocupar-me-ei em explicitar as etapas cognitivas que podem ser discriminadas na prática didática dos manuais de semiótica, objetos de estudo que convidam o analista a assumir o partido da dimensão cognitiva, em detrimento da dimensão patêmica do discurso.

1.3 O lugar do vulgar

L'esprit scientifique construit des ensembles d'idées, ou suivant la belle expression de Alfred de Jarry, des « polyèdre d'idées ». Les beautés de la pensée scientifique ne sont pas des beautés offertes à la contemplation. Elles apparaissent contemporaines à l'effort de construction.

Gaston Bachelard, em *Le rationalisme appliqué*

A idéia de que o discurso didático – no caso deste estudo, o discurso didático-científico – implica um fazer “pasteurizador” em relação ao discurso científico propriamente dito está presente na maior parte das concepções sobre a semiótica didática. A (re)programação do saber em modelos didáticos de construção ocasiona perdas e ganhos

discursivos, como se viu anteriormente. Tanto é verdade que, muitas vezes, a persuasão atua em didática justamente para suprimir o déficit cognitivo da programação.

Nessa perspectiva, há um lugar de honra reservado ao vulgar na concepção do discurso didático. Não o “vulgar” moralizado a que falta sutileza de espírito ou pureza na conduta, mas o vulgar em seu sentido primário: popular, comum, trivial, notório. O verbo “vulgarizar”, em sua acepção primeira, significa “propagar, divulgar, difundir, vulgar” (Aurélio) e é usado – bem menos no Brasil do que nos domínios de língua francesa e inglesa – corriqueiramente para designar a atividade complementar ao trabalho de divulgação científica, a *vulgarização científica*, que faz com que as informações científicas cheguem até um público mais amplo.

Muito consumidas pelo público adolescente, revistas como *Galileu* (Editora Globo) e *Superinteressante* (Editora Abril) são os exemplares extremos do que se chama vulgarização científica. Já, por exemplo, um best-seller como *O gene egoísta* (*The egoist gene*, 1976), do cientista britânico Richard Dawkins, é considerado pela imprensa científica especializada como um caso de competente e útil vulgarização científica. Vê-se que o que separa a “má” e a “boa” divulgação científica é, como ocorre em todo tipo de *tradução*, a distância que existe entre o texto de partida (científico) e o texto de chegada (informativo).

A simples difusão da informação na vulgarização científica não é um fim em si: difunde-se algo para alguém e segundo uma finalidade determinada. A difusão pode ou não ter um público definido, mas o fato é que pretende sempre alcançar o maior número de pessoas. Em seu *Écrire la science*, Yves Jeanneret (1994, p. 384) comenta:

A história da vulgarização científica merece ser atrelada ao projeto de uma cultura popular e sua metamorfose contemporânea, a cultura de massa. Sua história tem uma ligação direta com as ambigüidades desse projeto: cultura de essência popular ou cultura destinada ao povo, cultura pedagógica ou cultura para o consumo?

A força centrífuga da vulgarização, que a conecta às massas ou – de um ponto de vista econômico – aos consumidores, parece ter em seu cerne o discurso didático (para que se haveria de difundir senão para instruir?). Todavia, é preciso considerar que não se trata de um discurso didático baseado no /dever/, como é o discurso formal escolar, mas de um discurso didático construído sobre o /querer/ e o livre-arbítrio do sujeito, que escolhe com que objetos culturais ele quer se identificar e sobre quais deles ele quer saber mais. Obviamente, coerções sociais variadas (hábitos, modas, idéias preconcebidas, etc.) exercem pressão sobre o sujeito para que ele procure informar-se sobre alguns assuntos, mas essa pressão, muitas vezes, é velada, não se encontra institucionalizada.

Imbricamentos: discursos didático-científico e editorial

A essa altura da exposição, posso formular um imbricamento de discursos que tem suas conseqüências para este estudo: a vulgarização contém um componente didático e, de forma semelhante, o discurso didático, como já demonstrou, requer alguma vulgarização, sem o que ele não seria um discurso de instrução, mas um discurso de pesquisa, de teorização, etc.

Até agora, tratei a vulgarização como uma operação cognitiva controlada por um enunciador com um fim determinado. A vulgarização ocorreria segundo um *antes* (não-vulgarizado) e um *depois* (vulgarizado), do qual seria o produto. Essa seria uma vulgarização de “primeiro grau”. No entanto, nada impede que um texto vulgarizado seja vulgarizado, dando origem a uma vulgarização de “segundo grau”, e assim por diante... É o que ocorre quando, por exemplo, contamos a um amigo a última notícia que lemos na seção de ciências do jornal. Nosso fazer-interpretativo age sobre o fazer fazer-interpretativo do jornalista especializado em ciências (apresentado no artigo como fazer-persuasivo) e produz uma segunda síntese do enunciado original científico.

A relação que o discurso didático-científico tem com o discurso editorial que o enforma e o veicula é muito próxima dessa operação de vulgarização de “segundo grau”: o discurso didático-científico difunde o discurso científico e, por sua vez, o discurso editorial difunde o discurso didático-científico, difundindo, assim, a difusão. Esse arranjo “em cascata” de vários discursos não se limita ao jogo de palavras ou a um esforço de abstração de raciocínio.

Tanto o discurso didático quanto o discurso editorial acham seu campo de atuação no controle da dimensão cognitiva. Em última análise, ambos nada mais são do que dispositivos de formatação e apresentação de conteúdos.

O discurso editorial de que trato aqui é um discurso calcado no /fazer-saber/ e é sustentado por um sujeito editor, que tem por destinador, (a) uma editora (nível pragmático) e uma linha ou política editorial (nível cognitivo), por adjuvantes, (b) os profissionais que participam do processo de edição do livro (preparação de originais, marcação de texto, composição, revisão de provas, redação e concepção da capa, quarta capa e orelhas, impressão, acabamento, etc.),²⁷ e por destinatários, (c) o público leitor.

Quando exercido com exclusiva finalidade econômica, que é o caso de praticamente todas as casas editoriais, salvo algumas exceções no segmento universitário, o /fazer-saber/

²⁷ Cf. Ferreira et al. (1997).

que o discurso editorial postula é sobredeterminado pelo /dever-vender/. Nesse caso, o discurso editorial fará saber a seus leitores aquilo que vende, procurando atender ou suscitar o desejo do público: tanto os leitores têm suas demandas espontâneas quanto os próprios editores (assumindo o papel de destinadores-didatas a que podem fazer jus) podem criá-las ou transformá-las.

O discurso editorial, como todo discurso que manipula bens culturais (“capital simbólico”, no sentido de P. Bourdieu), tem um papel importante na concepção e na recepção de novas formas de transmissão do conhecimento, como atesta esta passagem do artigo "Discours éditorial et pratique de lecture", de Suzanne Pouliot (1994, p. 353), em que a autora comenta sua análise do discurso editorial de nove editoras quebequenses:

Essas [as editoras] têm por objetivo: 1) fazer ler e isso, respeitando os critérios de legibilidade ligados principalmente à tipografia; 2) desenvolver, desde a primeira infância, o gosto pela leitura a fim de assim desenvolver potencialmente junto ao leitorado visado uma gama variada de competências linguageiras, segundo os gêneros literários com que tem contato (romances policiais, romances de ficção científica, romances sociais/realistas); 3) endossar, se não legitimar, a produção proposta aos avaliadores adultos insistindo sobre o valor literário das obras editadas, compreendido tanto como valor social quanto como a estimativa de uma qualidade intrínseca universal. A necessidade de ler é aqui reconhecida por todas as editoras e indica a medida exata do consenso social que envolve o valor simbólico atribuído à leitura.

Seja visando ao lucro (o que o alinha ao lado do mercador), seja visando à instrução (o que o alinha ao lado do professor), o editor exerce um fazer-interpretativo sobre o livro que edita. Esse fazer-interpretativo é exercido em várias etapas da edição do livro, indo de sua escolha para edição até sua apreciação crítica com vistas a uma nota de editor. O editor é um primeiro leitor privilegiado, responsável por controlar a leitura de seus adjuvantes, que tornam possível o processo editorial. Como dirige a composição gráfica do livro e, não raramente, sua composição literária, o discurso editorial, na figura do sujeito editor, atua como *mediador* entre o autor do livro e seu leitor.²⁸

As relações entre discurso didático e discurso editorial nos manuais de semiótica serão exploradas no capítulo III e IV desta pesquisa, quando terei a ocasião de demonstrar em que medida esses discursos se interseccionam e, até que ponto, o discurso editorial realmente pode apresentar-se como uma vulgarização de “segundo grau”.

²⁸ É a idéia de F. P. Soutjis, em seu artigo “*Sémiologie de l’objet, le livre*”, publicado em Fontanille e Barrier (1999, p. 115-22).

1.4 O ensino de Semiótica: do oral ao escrito

Le savoir n'a de sens dans une vie que s'il est un vouloir-savoir ou un faire-savoir, s'il fonde l'activité de l'homme en tant que quête ou en tant que générosité. Tel est le double enjeu de la sémiotique qui se veut un savoir sur ce savoir pour l'homme qu'est la signification et dont il est à la fois le producteur et l'interprète, le sujet et l'objet, le manipulateur et la première victime.

A. J. Greimas, no prefácio a *Les enjeux de la sémiotique*, de H. Hénault.

Embora a Semiótica geral trate de questões tão antigas quanto o próprio advento da escrita e tenha algumas de suas questões fundamentais já anunciadas na reflexão filosófica dos Gregos sobre a linguagem, pode-se dizer que, como disciplina específica no quadro das ciências humanas que lhe deu origem, ela é relativamente jovem, a genealogia direta de seus precursores pouco avançando a linha temporal do século XIX. Jovem e mestiça por definição, elaborada, conforme a inclinação teórica, a partir das contribuições da Filosofia, da Lógica, da Psicologia, da Antropologia e da Linguística, não é de admirar que sua existência seja pouco difundida fora dos círculos universitários das ciências humanas e que seu ensino (ver Anexo IV – Cronologia dos textos de introdução à semiótica), para muitos, continue uma incógnita.

A divulgação da Semiótica greimasiana (ver Anexo II – Cronologia dos textos de introdução à semiótica greimasiana), em particular, conheceu, não só no Brasil, mas no mundo, diversas dificuldades, que se podem atribuir ao menos aos seguintes aspectos: (1) sua língua original ser o francês em uma época em que a língua inglesa consolidava sua hegemonia internacional; (2) seu ensino ter se dado, nos primeiros tempos, de forma exclusivamente oral,²⁹ sendo restrito a um pequeno grupo de pesquisadores, à moda de toda tradição universitária francesa; (3) sua origem linguística, que aos olhos das demais semióticas, não condizia com o projeto de uma semiótica geral; (4) sua identificação ao formalismo russo e ao estruturalismo francês e sua insistência em um imanentismo ortodoxo, que lhe conferiu um caráter formal, anti-historicista e “idealista”, considerado alienado politicamente e (5) a ausência de um diálogo sistemático com as teorias do discurso de sua época. Ainda que esses cinco pontos inventariados sejam discutíveis e digam respeito mais à História e à Sociologia do conhecimento do que propriamente à reflexão puramente

²⁹ Como lembra Hénault (2002, p. 6), a oralidade na transmissão da semiótica ainda continua sendo uma de suas características marcantes.

epistemológica, é difícil negar seu impacto na constituição da disciplina, assim como na de seu ensino.

Paradoxalmente, a obra que está na base do edifício teórico greimasiano, o *Curso de Lingüística Geral*, de Ferdinand de Saussure, se não pode ser considerado um manual, ao menos traz em sua história as marcas de um *tour de force* didático da parte de Charles Bally e Albert Sechehaye, seus organizadores. Essa empreitada didática, como se sabe, deu-se na reunião de anotações esparsas da exposição oral dos cursos de Saussure que, submetida a um trabalho de “assimilação e reconstituição”,³⁰ originou uma obra fundamental na episteme das ciências humanas contemporâneas. Bally e Sechehaye salvaram do esquecimento imposto pela transmissão oral do saber o pensamento de seu mestre e, assim, puderam compartilhar parte de seu interesse com a comunidade científica.

O segundo grande precursor do pensamento greimasiano, Louis Hjelmslev, ainda que não tenha produzido manuais ou que não tenha tido discípulos que o fizessem a partir de suas notas, procurava dar um caráter sintético e interdefinido a sua elaboração teórica, lançando mão de exemplos cuja simplicidade e clareza pudessem ajudar o leitor a assimilar a novidade da teoria que elaborou. Em 1946, após receber uma carta de André Martinet com comentários sobre os seus *Prolegômenos*, em que, paralelamente aos diversos elogios à obra, ele acusava a falta de “preocupações pedagógicas” da parte do colega dinamarquês, Hjelmslev (1985, p. 205) objetou:

Para ilustrar a catálise, tomei o exemplo de “sine”, do qual falou na página 41. O senhor tem razão em dizer que é um exemplo supérfluo, já que todo mundo sabe antecipadamente que “sine” rege o ablativo. No entanto, eu quis empregar justamente um exemplo que não deixasse dúvidas. É um exemplo banal, isso é óbvio, mas tais exemplos são às vezes úteis. Foram talvez minhas “preocupações pedagógicas” que me levaram a escolhê-lo, pois, é preciso que eu confesse, tenho esse tipo de preocupações. Talvez eu me tenha saído mal, mas o fato é que tentei. Se tivesse acompanhado meus cursos, o senhor talvez julgasse esse episódio de maneira diferente. O livro que escrevi não é destinado ao grande público e nem ao não-iniciado. Seria possível fazer outros livros com outra proposta, no momento conveniente.

Leitor atento de Hjelmslev, A. J. Greimas seguiu seus passos na elaboração de sua própria obra, primando pelo rigor metodológico e pela tentativa de redução de termos “indefiníveis” na construção da metalinguagem semiótica. Na verdade, ao rigor aprendido com Hjelmslev, Greimas somou seu rigor de lexicógrafo, o que deu fruto aos dois tomos de seu *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, em parceria com J. Courtés.

³⁰ Cf. Saussure (2005, p. 9).

Outra contribuição ao que se poderia chamar de “imaginário didático” da semiótica greimasiana, dada ainda nos primeiros anos da disciplina, foi a publicação do *Maupassant* (1976) de Greimas, cujo subtítulo “exercícios práticos” e o desejo de formular uma obra que fosse “autodidática” não deixam dúvidas sobre a atenção que o mestre lituano reservava à transmissão do método que concebeu.

Os semioticistas greimasianos, motivados provavelmente tanto pelo forte aparato metalingüístico de seu método quanto por sua novidade, habituaram-se, uns mais, outros menos, a explicarem-se, a falarem sobre sua própria prática teórica, dedicando quase sempre um espaço em seus textos à explicitação dos termos que usam. Jean-Marie Floch (1990, p. 27), por exemplo, incorporou essa característica a sua própria obra como uma original variante estilística (uma estratégia didática de programação e persuasão), a ponto de advertir em um de seus estudos: “o leitor pode saltar alegremente as páginas seguintes, ele poderá sempre voltar a esta apresentação do quadrado semiótico, já que ela está claramente destacada por uma tipografia diferente”. Desse modo, o autor deixa que o leitor reaspectualize a progressão da leitura, segundo suas necessidades.

Ao longo dos últimos 30 anos, dois semioticistas franceses dedicaram praticamente toda a sua obra ao ensino da semiótica: Joseph Courtés (1976, 1989, 1991, 1995, 2003) e Anne Hénault (1979, 1983, 1997, 2002, 2004). Obviamente, nem todas essas obras organizam-se explicitamente como introduções à semiótica, algumas constituindo trabalhos de aplicação passo a passo, nas quais a preocupação com o leitor não iniciado é constante.

De uma maneira geral, a bibliografia que trata especificamente sobre o ensino de semiótica, independentemente da corrente teórica, é quase inexistente ou de difícil acesso.³¹ Ela se limita a: (1) uma pequena seção no *Handbook of semiotics*, de W. Nöth (1995, p.223), na qual o autor reafirma a ênfase no ensino oral de semiótica em Universidades espalhadas por todo o mundo e recomenda alguns manuais disponíveis à época da tradução americana de sua obra; e (2) um artigo do mesmo autor intitulado “La sémiotique de l’enseignement et l’enseignement de la sémiotique”, publicado em 1994 no número 77 da revista *Degrés*.

Nesse artigo, Nöth (1994, p. 14) ensaia, em poucas linhas, uma classificação de conjunto dos métodos de iniciação à semiótica, detectando quatro abordagens didáticas: (1) *A abordagem antológica*, que consiste na reunião de textos “clássicos” ou de grande importância; (2) *A abordagem dos “clássicos” e das escolas principais*, que compreende textos que apresentam resumos e aplicações das principais escolas semióticas; (3) *A*

³¹ Como o texto de Michel Danesi, “Teaching semiotics: the textbook issue” (*The Semiotic Review of Books*, II, 3, 1991), reportado na bibliografia de Nöth (1994, p. 16), que resenha 15 manuais de semiótica de língua inglesa.

abordagem das escolas individuais, que introduzem o leitor à teoria e prática de uma escola particular ou a uma escola original no âmbito da semiótica geral; e (4) *A abordagem da semiótica aplicada*, que se presta à introdução à teoria por mostrar a sua aplicação em um dado *corpus*.

As abordagens inventariadas por W. Nöth, ainda que não sejam acompanhadas de uma análise textual detalhada, têm o mérito de serem uma primeira apreciação crítica sobre os tipos de manuais de semiótica disponíveis, na medida em que especifica os subtipos de *manual de semiótica* enquanto gênero textual.

Analisando a prática didática manifesta no terceiro e no quarto tipos de abordagem descrito pelo autor, no caso, os manuais brasileiros de semiótica greimasiana, este estudo, embora não se ocupe diretamente da questão dos gêneros textuais, ensaiará, como já se disse, uma tipologia dos manuais, dentro dos limites de pertinência das práticas, que serão estudadas no capítulo a seguir.

2. A PRÁTICA DIDÁTICA

2.1 Antecedentes do estudo das práticas semióticas

... il y a des textes qui ne sont pas des produits, mais des pratiques ; on peut même dire que le texte glorieux sera un jour une pratique toute pure.

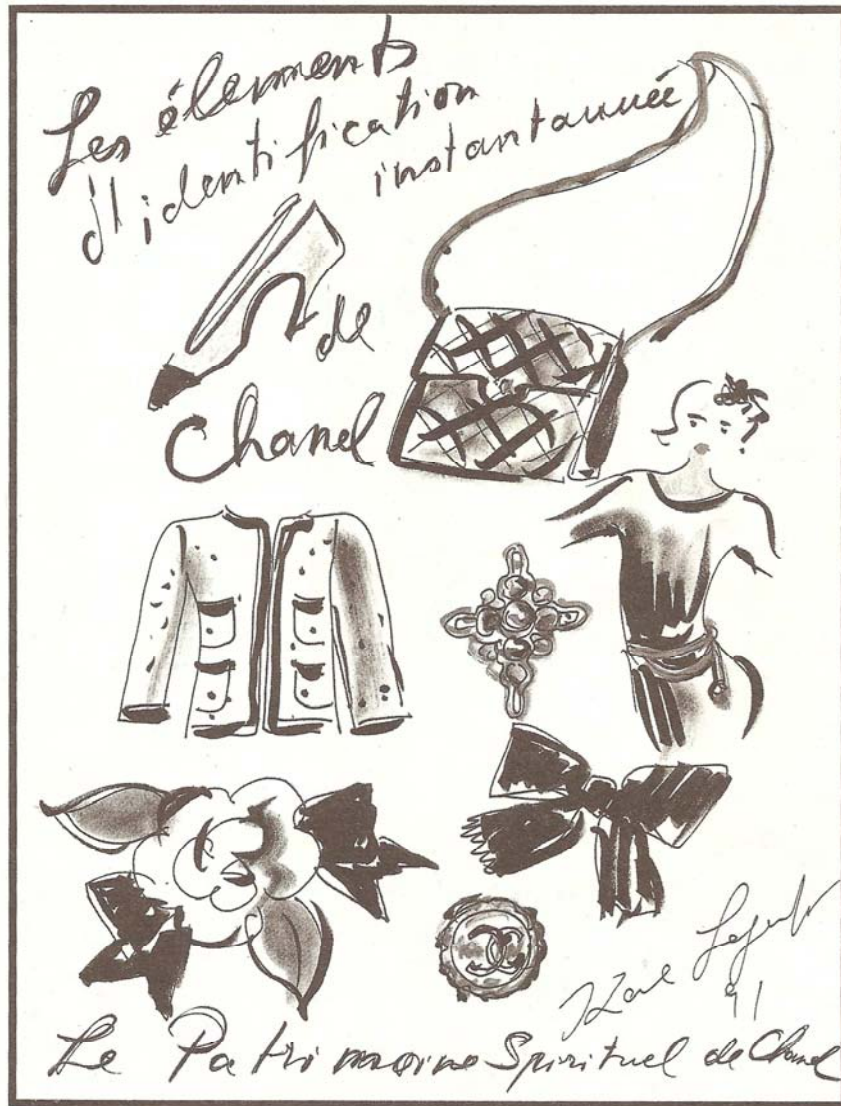
Roland Barthes, em *Au séminaire*.

Embora retomada recentemente, a reflexão sobre as práticas significantes em Semiótica não é de modo algum uma novidade. Em seu primeiro dicionário, Greimas e Courtés (1979, p. 289) dedicam um verbete ao tema, em que opõem as práticas semióticas ou sociais (“os processos semióticos reconhecíveis no interior do mundo natural”) às práticas verbais, ou seja, aos discursos construídos por meio das línguas naturais. Nesse verbete bastante atual, as práticas já aparecem como “comportamentos [que] podem ser analisados como programas (narrativos) cuja finalidade só é reconhecível, no limite, *a posteriori*”. A metodologia que Greimas e Courtés propõem para análise das práticas é exatamente a mesma adotada para os discursos verbais.

Mesmo tendo seu campo de pertinência concebido e delimitado desde a época das primeiras formulações da teoria semiótica, o estudo das práticas teve que esperar até o final da década de 80 para ganhar, com as pesquisas de Jean-Marie Floch, suas letras de nobreza. Em Floch (1990), encontra-se o estudo pioneiro “Êtes-vous arpenteur ou somnambule?”, no qual o semioticista cria uma tipologia a prática comportamental dos usuários de metrô. Anos depois, Floch (1995) publica uma obra em que analisa objetos semióticos inusitados como o look de Coco Chanel (Figura 1, p. 37), a faca francesa Opinel e a relação de uma tipografia e de uma erva usadas pelo chef francês Michel Bras. No artigo sobre Bras, a certa altura, Floch (1995, p. 103) comenta o resultado de sua análise: “Procuramos mostrar que poderia ser interessante abordar a cozinha como uma prática significativa e os pratos como enunciados”.

Nessa afirmação de Floch, já se pode encontrar a reflexão sobre os níveis de pertinência semiótica (no caso, a oposição *práticas significantes vs enunciados*), que, a partir de 2004, com a escolha do tema “práticas semióticas” para o Seminário Intersemiótico de Paris 2004-2005 e 2005-2006, estaria no centro das investigações sobre as práticas, principalmente como têm sido estudadas por J. Fontanille (2006b).

Floch (1995, p. 109) apresenta os *objetos* que compõe a *prática* indumentária de Chanel.



[Karl Lagerfeld, *Os elementos de identificação instantânea de Chanel.*]

OBJETOS (dimensão corpórea): O escarpin de bico preto, a bolsa matelassê com a alça (corrente) dourada, o famoso *pretinho básico*, o broche multicolorido em forma de cruz, o casaco “tailleur Chanel”, a fita de cabelo (*catogan*), a camélia e o botão com as iniciais de Coco Chanel (CC).

Figura 1

A preocupação com os níveis de pertinência da análise semiótica permeou o pensamento greimasiano desde seus primórdios, com *Semântica Estrutural*, até os últimos escritos de Greimas.³² Em um texto chamado “Lezione”, fruto de uma conferência ministrada em Palermo em 1987, ainda inédito em francês e português, Greimas (1995, p. 177), tece as seguintes considerações sobre o tema:

Aquilo que já chamei de discurso taxionômico está, conseqüentemente, baseado na concepção dos níveis de pertinência, a pertinência que foi definida pela tradição européia da lingüística. Acho que seja possível aplicar muito facilmente esse método a qualquer disciplina das ciências humanas e encontrar depois de um tempo um nível mínimo de cientificidade. Se o princípio de pertinência é respeitado, o trabalho de pesquisa científica funciona, leva a algo. Caso contrário, limitamo-nos a brincar como crianças.

Vê-se que o mestre lituano considera o estabelecimento de níveis de pertinência uma atitude fundamental para a garantia de uma mínima coerência científica em Ciências Humanas, sem a qual não existiria fazer taxionômico possível.

Embora Landowski (2004, p. 15) aborde o tema das práticas semióticas em seu artigo “Le regard impliqué”, cuja primeira versão data de 1997, sob uma ótica que procura introduzir a sensibilidade do sujeito na articulação *textos vs práticas*, é Fontanille (2004) que irá, mais recentemente, retomar a questão dos níveis de pertinência semiótica.

A importância desse estudo deve-se à formulação, por Fontanille (2004, p. 22), de um *percurso gerativo do plano da expressão*, que procura considerar os fenômenos que se apresentam diante do sujeito senciante como experiências semioculturais palpáveis, reconhecíveis e articuláveis entre si por meio de níveis de pertinência (na Tabela 1, p. 39, tem-se o esquema original de Fontanille, na Tabela 2, p. 40, o esquema que fiz para tentar melhor explicitar sua teoria).

Por meio dessa proposição teórica, pela primeira vez, especulou-se sobre o lugar hierárquico que as práticas semióticas ocupariam em relação aos demais níveis de pertinência. Como se pode ver, Fontanille define-as como constituídas de *cenas-predicativas*,³³ que, precedidas e concretizadas em *objetos*, dão origem a *estratégias*.

³² Parret e Ruprecht (1985, p. XXIII-XLIX) fazem na introdução à obra que organizam em homenagem a Greimas uma completa reflexão sobre o tema, explorando o conceito de **transposição** como determinante para a teoria semiótica.

³³ Em Fontanille (2006b, p. 19), pode-se encontrar a explicitação do conceito de cena-predicativa: “A forma das práticas tem uma dimensão predicativa, que designaremos, a partir de agora, como cena predicativa (no sentido em que, na lingüística dos anos 60, falava-se da predicação verbal como de uma ‘pequena cena’)”. Vê-se que a cena, enquanto narrativa estereotipada, atua como uma moldura-limite, um roteiro fechado que permite identificar a extensão da prática.

Os níveis de pertinência de uma semiótica das culturas

TIPO DE EXPERIÊNCIA	INSTÂNCIAS FORMAIS	INSTÂNCIAS MATERIAIS
Figuratividade	Signos	Propriedades sensíveis e materiais das figuras
Interpretação	Textos-enunciados	Propriedades sensíveis e materiais dos textos
Corporeidade	Objetos-suportes	Propriedades sensíveis e materiais dos objetos
Prática	Cena predicativa	Propriedades sensíveis e materiais das práticas
Conjuntura	Estratégia	Propriedades sensíveis e materiais das estratégias
Éthos & Comportamento	Forma de vida	Propriedades sensíveis e materiais das formas de vida
Identidade espaço-temporal coletiva	Cultura	

The diagram illustrates a vertical progression of concepts. Solid arrows point downwards from each level to the next: Signos to Textos-enunciados, Textos-enunciados to Objetos-suportes, Objetos-suportes to Cena predicativa, Cena predicativa to Estratégia, Estratégia to Forma de vida, and Forma de vida to Cultura. Dashed arrows point from the right side of each level to the left side of the level immediately below it, indicating a relationship between the material instances and the formal instances of the subsequent level.

Tabela 1

Os níveis de pertinência: *instâncias formais e tipos de experiência*

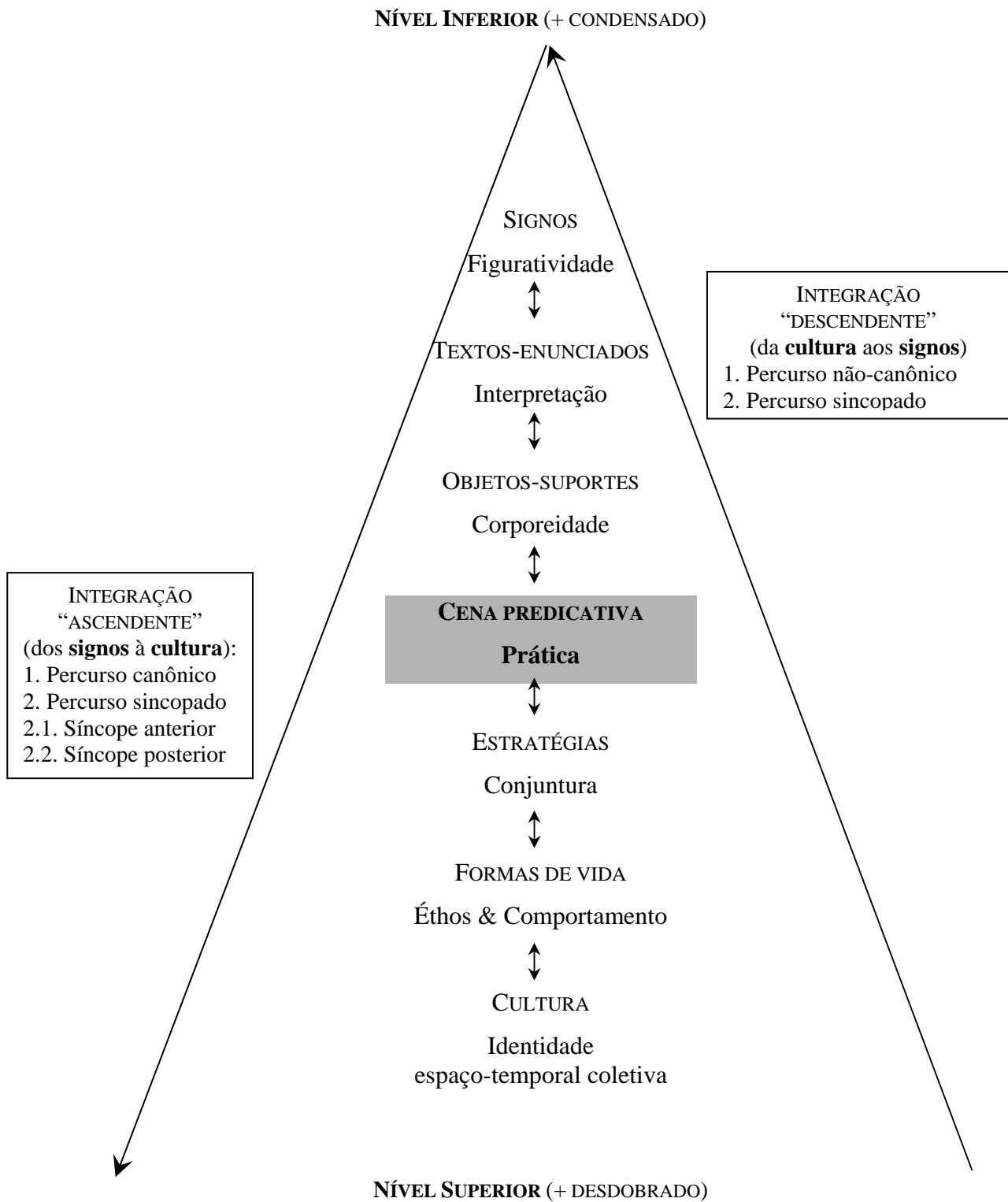


Tabela 2

Situando a prática como o termo mediador entre o mundo “palpável” dos objetos e a dimensão pragmático-cognitiva das estratégias, certamente Fontanille avança na construção de uma teoria semiótica que possa abordar as práticas sem perder o caráter científico de seu projeto como disciplina, o que é garantido por sua articulação com os demais níveis de pertinência.

Em uma entrevista recente de Fontanille a Portela (2006, p. 181), pode-se encontrar uma definição sintética de prática que articula e expande a definição que acabo de comentar:

Uma prática é constituída em sua superfície por um conjunto de atos, cuja significação raramente é conhecida de antemão, e que se constrói “em tempo real” por adaptações desses atos em relação uns aos outros. Ela se define também por sua temática principal, que fornece o “predicado” central da prática, ao redor do qual se organiza um dispositivo actancial que compreende um operador, um objetivo e, sobretudo, outras práticas com as quais a prática de base interage.

A inserção de um sujeito operador e de um objetivo na prática semiótica, que dá consistência narrativa a sua cena-predicativa, é de suma importância para esta pesquisa. Foi justamente seguindo essa via de investigação, que formulei as proposições que seguem, visando a desdobrar a temática principal “ensinar” (semiótica) em um percurso canônico.

2.2 Primeira formulação sobre a prática didática

Considerando os diversos manuais de Semiótica com que tive contato para constituir o *corpus* desta pesquisa (ver Anexos I a V), procurei refletir sobre o percurso de conhecimento do sujeito-interpretativo aprendiz de semiótica, formulando uma hipótese de compreensão do fenômeno e representando-a no algoritmo abaixo:

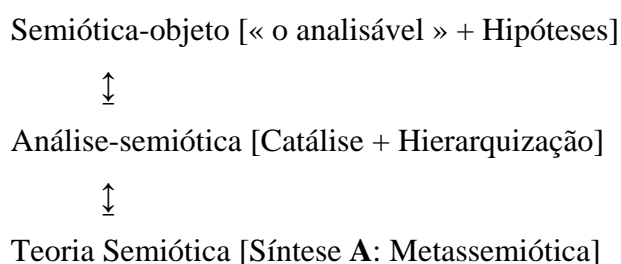
[DESCOBERTA + <INICIAÇÃO> + APERFEIÇOAMENTO] + DOMÍNIO

No percurso proposto como ponto de partida para minha reflexão sobre a prática didática, mais importante do que saber o que é a “descoberta” ou, ainda, se ela faz parte apenas do investimento modal inicial, é o fato de o “domínio” estar fora do primeiro segmento do percurso cognitivo (os colchetes representando a segmentação e o símbolo da adição marcando a relação de progressão e complementaridade).

No segmento isolado entre colchetes, a “iniciação” aparece como a fase intermediária entre a “descoberta” e o “aperfeiçoamento”, colocada em evidência entre os sinais “< >”. Por que eleger a “iniciação” como etapa dominante do percurso? Na maioria dos manuais de Semiótica, parte-se do princípio de que o sujeito já descobriu a disciplina, já está modalizado pelo /querer-saber/ ou /dever-saber/, estando pronto para perfazer o percurso iniciático.

Após formular hipóteses sobre o percurso do sujeito-aprendiz como ele aparece nos manuais, é hora de abordar o trabalho do sujeito-didata, do autor de manuais. Na abordagem do fazer do didata, é necessário ter em vista que seu trabalho é uma apropriação,³⁴ na medida em que é apresentado como síntese de um discurso original – no caso dos manuais de semiótica, o discurso de vocação científica da teoria semiótica.

O diagrama abaixo transpõe a visão que Greimas e Courtés (1979) têm do trabalho do semioticista. O que me interessa nele é o produto final de sua elaboração, a metassemiótica, conjunto de procedimentos dos quais o didata apropria-se em seu fazer didático transpositivo:



Na estruturação do diagrama, promovi pequenas inserções com a finalidade de deixar o modelo de que se fala mais claro. Chamei **Síntese A** ou **metassemiótica** a resultante do processo que começa na semiótica-objeto e que, em um percurso que vai da adequação do **analisável** às **hipóteses**, passando pela explicitação (**catálise**) e estratificação do que é assim explícito (**hierarquização**), acede à posição de metatermo, de teoria. É sobre a metassemiótica que o sujeito-didata exercerá seu fazer interpretativo.

Supostamente, o sujeito-didata conhece a metalinguagem, sua epistemologia e sua história em profundidade. Pode até mesmo ser que ele não dê muito valor a um metatermo qualquer, que ele discorde de seu desenvolvimento dentro da teoria. No entanto, por mais que ele discorde do sentido de um metatermo, para trabalhar com a teoria em questão, para manter

³⁴ Aqui, seria útil citar os três axiomas de J. Melançon (1983, p. 12) sobre a didática: (i) O discurso didático é uma apropriação; (ii) O discurso didático transmite um programa atualizado para instaurar a competência e (iii) o discurso didático é axiologicamente modalizado.

sua coerência teórica, ele jamais chegará a transformá-lo completamente. Fazê-lo, seria ter vaidades de teórico, de criador, sob pena de criar uma nova teoria.

Na impossibilidade de recriar a metalinguagem, em sua exposição, o didata pode conferir-lhe uma dinâmica outra, uma nova organização. É nesse momento que entra em cena a **prática didática** que lhe é própria, que é a objetivação, na forma de um rearranjo da cena-predicativa, uma reconfiguração das fases mais ou menos implícitas que constroem e manifestam a competência do sujeito-didata.

2.3 O percurso da prática didática

No estudo de uma prática semiótica é preciso, por um lado, fixar e investigar a coerência de sua *programação* e, por outro, observar os *ajustamentos* ou *adaptações* que se dão na sua articulação.

Com base nos princípios gerais da programação e do ajustamento, procurei estabelecer um percurso canônico da prática didática que pudesse dar conta dos fenômenos textuais e discursivos observados em manuais de Semiótica os mais diversos (ver Anexo IV), integrando-os a um nível hierarquicamente superior que me possibilitasse uma leitura de conjunto dos manuais, reveladora de suas estratégias globais de produção do sentido.

Tal percurso pode ser representado por meio do seguinte algoritmo:

[motivação → adaptação] → [explicação ↔ exemplificação]

Uma primeira descrição do percurso da prática didática deve levar em conta, em primeiro lugar, o significado da “notação algébrica” empregada em sua formulação. Nesse algoritmo, os colchetes cuidam de segmentar a prática semiótica em questão e as setas, de hierarquizar as relações que as diferentes fases da prática didática podem contrair umas com as outras.

Na concepção da grande sintagmática da prática didática, adotei a perspectiva clássica (gerativa e sincrônica) da maior parte das formulações teóricas da Semiótica. Se, por um lado, esse percurso canônico, enquanto modelo de reflexão, tem uma ordem mais ou menos invariável, por outro, como ferramenta de análise, permite uma dupla leitura: pode-se aplicá-lo tanto da esquerda para a direita, quanto da direita para a esquerda.

O primeiro procedimento, que descreve o percurso canônico apresentado, equivale a investigar no enunciado didático, primeiramente, as motivações explícitas que regem a adaptação operada pelo sujeito-didata, para, então, observar em que medida elas determinam as seqüências explicativas e ilustrativas.

No caso do segundo procedimento, o sujeito-analista partiria da observação direta das explicações e ilustrações para, a seguir, a partir dos dados observados, depreender as características que regem sua adaptação e, por pressuposição lógica, sua motivação. A aplicação dessa segunda prática de leitura pode ser representada da seguinte forma:

[explicação ↔ exemplificação] → [adaptação → motivação]

Nessa perspectiva, é importante observar que a adaptação mantém o seu estatuto de elemento mediador entre a motivação e a seqüência explicativo-ilustrativa.

2.3.1 Motivação e adaptação: modos e estilos adaptativos

Primeiramente, cabe aqui um esclarecimento quanto à escolha dos lexemas “motivação” e “adaptação”. A motivação que está em jogo no percurso da prática didática deve ser compreendida em estreita relação com o conceito de *intencionalidade*, que Greimas e Courtés (1979, p. 190) identificam à competência modal do sujeito. Desse modo, a seguinte relação proporcional pode ser estabelecida: a *intencionalidade* estaria para a *finalidade*, assim como a *motivação* estaria para a *adaptação*. Nos manuais de Semiótica, a motivação organiza-se, basicamente, em interação com três saberes coercitivos: (a) o epistemológico; (b) o idiossincrático ou pessoal e (c) o editorial. É sempre por meio dessas coerções que se vêem os investimentos modais configurarem-se para constituir a *motivação*.

A adaptação tem sua origem no termo *ajustamento* (“ajustement”), empregado por Landowski (2004, p. 30-32) e Landowski (2005, p. 82), e nos termos *auto-adaptação* e *adaptação*, empregados por Fontanille (2006b, p. 49-51). Ela é, em verdade, um tipo de ajustamento, mais especificamente aquele feito entre dois conteúdos que devem sofrer a ação de um fazer-interpretativo interdiscursivo (pois dado na transposição de um discurso científico em um discurso didático). Procurando o sujeito-didata dos manuais de Semiótica traduzir o discurso da teoria em um discurso de difusão/vulgarização (o discurso didático), para ele, a adaptação desempenha o mesmo papel que a homeostase para os seres vivos: ela equilibra os sistemas dinâmicos por meio de mecanismos de auto-regulação. No percurso da

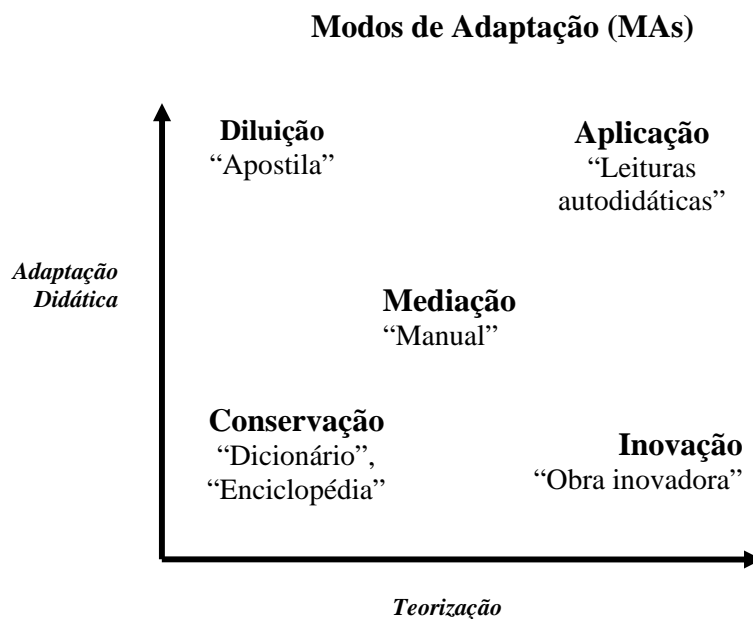
prática didática, é a adaptação que controla a quantidade de ruído no enunciado didático, substituindo, por exemplo, as definições teóricas muito específicas por explicações e exemplos mais familiares ao universo do sujeito aprendiz. Ela tem um papel “ecológico”, na medida em que zela pela adequação, pelo equilíbrio entre o sistema de valores do didata e os do sujeito aprendiz.³⁵

A relação que motivação e adaptação mantêm é da mesma natureza da relação que se pode verificar entre um predicado modal e um enunciado narrativo. Sem a carga modal e semântica da motivação, a adaptação é um fazer sempre virtual; ela nunca se realiza, pois lhe falta uma *orientação* que lhe assegure a coerência *diretiva*.

Assim, na prática didática, a motivação desempenha o papel primordial de selecionar os valores de base da adaptação. Por sua vez, a adaptação realiza-se por meio de uma síntese formal da motivação. A partir da motivação, a adaptação é “um possível determinado”, “o que se pode fazer com”.

Na tentativa de construir uma tipologia da adaptação dos gêneros textuais com que se trabalha no ensino da Semiótica, introduzi na reflexão da prática didática os *modos de adaptação* (MAs), que são definidos, como em um esquema tensivo, na intersecção entre duas valências, a da adaptação didática e a da teorização (formulação teórica).

Atribuí um lexema disponível em nossa língua para os MAs (em certos casos, de forma um tanto aproximativa), para melhor caracterizar a sua natureza:



³⁵ W. Nöth (1994, p. b7) emprega a expressão “pedagogia ecológica” para designar a teoria ecológica da semiose de Uexküll, para quem “a cognição efetua-se em um contexto perceptivo que não está dado objetivamente mas que consiste em um mundo subjetivo criado pelo organismo em interação com seu ambiente”.

Mesmo o observador menos atento notará que existe uma sorte de ética, uma moral implícita na concepção dos modos de adaptação que proponho. Para definir a **mediação** do “manual” como o “meio-termo de ouro” (*aurea mediocritas?*), fui levado a pensar em seus extremos e, tarefa inglória, a eleger os modelos que ocupariam esses extremos. É justamente por isso que a “apostila” e a “obra inovadora”, localizadas na zona de correlação inversa, ocupam posições diametralmente opostas no esquema: uma sendo de *alta* intensidade adaptativa e *pequena* extensidade teórica, e a outra, com uma *baixa* intensidade adaptativa e uma *grande* extensidade teórica.

A **conservação** como modo de adaptação, ainda nessa perspectiva, atuaria como um “ponto morto” do enunciado didático, uma cristalização em que se eterniza a teoria.

O caráter ético desse esquema pode ser ilustrado pela atribuição à análise autodidática de um caráter de **aplicação** ideal, desejável, de *alta* intensidade de adaptação e de *grande* extensidade teórica. Para tanto, escolhi como exemplo este verdadeiro hápax que é o *Maupassant* de Greimas (1976a, p. 263):

A esse percurso sintagmático e linear do texto [didático], pontuado por paradas freqüentes, assim como por inúmeros desvios e retornos que acabamos de realizar, chamamos de “exercícios práticos”, o que certamente não é uma marca de modéstia, mas a designação de uma abordagem metodológica. Essa abordagem é, em primeiro lugar, autodidática. Procuramos tratar do maior número possível de fatos textuais, mas trocando, para cada segmento, para cada seqüência, sempre que possível, de ponto de vista e de ponto de insistência, duplicando as variações textuais em variações metodológicas.

Ora, nem toda análise semiótica é autodidática. Para que ela o seja realmente, o analista deve buscar este ponto de equilíbrio, que é o do Greimas de *Maupassant*, entre variação textual e variação metodológica, eliminando as redundâncias nos dois níveis. A eleição de uma obra como *Maupassant* na designação do ponto de mais alta adaptação e maior teorização sugere, indiretamente, que a análise semiótica que se pauta pela economia de meios propriamente analíticos e, ainda assim, alcança o objetivo de explicar e compreender a organização de sentido do *corpus*, é o gênero didático mais elaborado e dinâmico para o aprendizado da Semiótica enquanto práxis, enquanto prática de leitura. Afirmar isso não equivale a deixar-se seduzir pelo discurso um tanto demagógico que consiste em apregoar a primazia da prática sobre a teoria, mas postular a existência de uma gradação entre os gêneros didáticos de que o formador semioticista pode dispor na educação de seu aprendiz.

Ao se isolar a zona de correlação direta do esquema (do ponto de vista ascendente, a tríade **conservação – mediação – aplicação**), chega-se à conclusão de que à gradação do modo de adaptação corresponde igualmente uma gradação do tipo de leitor-enunciatário a que os modos de adaptação dizem respeito. Tal leitura do esquema consiste em integrar todos os gêneros didáticos em questão respeitando o fato de que eles podem ser, segundo o grau de competência do leitor-enunciatário, poderosos adjuvantes que incidem de maneira aspectual no percurso do neófito. Assim, o sujeito-aprendiz que não soubesse nada sobre Semiótica poderia, por exemplo, procurar uma enciclopédia ou dicionário, depois passar a um manual, depois a uma obra de aplicação, etc.

Os MAs não me parecem suficientes para uma análise microscópica, fina, dos gêneros didáticos em Semiótica. O que eles possibilitam é tão-somente uma organização esquemática do campo da prática didática. Por isso, sinto a necessidade de introduzir, paralelamente ao conceito de MA, o conceito de *estilo adaptativo*, que daria conta das idiosincrasias que um estilo, enquanto uma “deformação coerente”, pode manifestar em um gênero didático qualquer. Isso permitiria, por exemplo, conceber a existência de um dicionário “espirituoso” e “preciso”, como é caso do de Greimas e Courtés (1979), ou “fragmentário” e “polifônico”, como é o caso de Greimas e Courtés (1986). Tais efeitos de sentido só podem ser extraídos com uma análise detalhada das isotopias recorrentes na tessitura enunciativa e enunciativa dos gêneros textuais didáticos, por isso não proponho, *a priori*, uma categorização dos estilos adaptativos, o que pretendo realizar nas análises que se iniciam no capítulo III.

2.3.2 A explicação e a exemplificação

Preocupada com a construção de uma metalinguagem científica e, sobretudo, com sua (inter)definição rigorosa e econômica, a pesquisa semiótica de inspiração greimasiana omitiu, voluntária ou inconscientemente, de seu campo de investigação alguns problemas fundamentais para a compreensão do funcionamento textual e discursivo.

Ao que parece, é esse o caso do conceito de explicação, problema facilmente situável na dimensão cognitiva que, até o momento, salvo raras exceções, não mereceu a devida atenção dos semioticistas.

Sendo a Semiótica uma prática de leitura que tem o objetivo de estabelecer gerativamente as condições formais de produção de sentido por meio de uma metalinguagem que supostamente explicitaria, sob uma perspectiva dedutiva eminentemente causal, as invariâncias, as combinações, enfim, a morfologia e a sintaxe subjacentes à produção

discursiva, tal lacuna é tão surpreendente quanto a importância da explicação em Semiótica é vital.

Como lembra Marianne Ebel (1981, p. 14), o uso corrente do verbo “explicar” confunde-se muitas vezes com o do verbo “dizer” (“Explique-me como, explique-me o porquê de...”/ “Diga-me como, diga-me o porquê de...”). A polissemia do verbo “explicar” parece justificar a dificuldade que a compreensão de um conceito como o de **explicação** impõe ao analista de discursos.

A seguir, farei um breve relato de algumas propostas de análise do conceito de explicação, procurando, na medida do possível, situá-las em relação a uma abordagem semiótica do problema.

É conhecido o diálogo intelectual que o filósofo Paul Ricœur e A. J. Greimas mantiveram ao longo de mais de 20 anos de “amoroso combate” intelectual, para usar as palavras de Dosse (1997, p. 365).³⁶ A posição epistemológica que distinguia as concepções de análise textual de Ricœur e Greimas era representada pela dicotomia *explicar vs compreender*.³⁷ Para Ricœur (1999), a semiótica de Greimas não empreendia apenas uma explicação dos textos separadamente de sua interpretação ou compreensão, como o semioticista lituano pensava fazer, na medida em que, na concepção hermenêutica de Ricœur sobre a análise de textos, não se poderia prescindir da compreensão dos fenômenos estudados. O filósofo denunciava no pensamento greimasiano a existência de uma lógica de compreensão implícita na forma acrônica como Greimas concebia as estruturas do nível profundo e do nível narrativo. Por sua vez, Greimas insistia na primazia da explicação sobre a compreensão na análise semiótica, rejeitando a leitura de Ricœur que consistia em classificar a teoria semiótica como uma ciência hermenêutica a qual se furtaria a uma reflexão direta sobre o estatuto da compreensão em sua prática.

Em verdade, interessa-nos nesse debate a forma como o eminente hermenauta diferenciava a explicação da compreensão. Fazendo referência às idéias de Wilhelm Dilthey, filósofo do final do século XIX, que via na explicação um procedimento de observação e relação causal baseado nas ciências naturais e na compreensão, um esforço de interpretação próprio às ciências do espírito, Ricœur procurava encontrar um bom uso do conceito de explicação.

³⁶ Entre os semioticistas, privilegiando uma abordagem mais teórica e menos biográfica, há também os testemunhos de Hénault (1994, 189-216) e de Éric Landowski em Fontanille (2006b, p. 7-12)

³⁷ Em *Lectures 2 : la contrée des philosophes*, que data de 1999, Paul Ricœur reuniu os três textos que escreveu sobre o pensamento greimasiano: “La grammaire narrative de Greimas” (1980), “Figuration et configuration. À propos du Maupassant de A. J. Greimas” e “Entre herméneutique et sémiotique” (1991).

Obviamente, a idéia de que a explicação seja uma operação que consista em tão-somente estabelecer a ordem causal do mundo sensível e inteligível, não condiz com o que se sabe sobre a natureza da linguagem humana, para a qual os conceitos de causalidade e “verdade” são completamente estranhos.

Passemos a uma abordagem semiológica da explicação que é aquela proposta por Jean-Blaise Grize e seus colaboradores. Segundo essa abordagem, a explicação é concebida como um fenômeno discursivo próprio à lógica da língua natural (“a lógica natural de Grize”). Em um prefácio a uma publicação do começo dos anos 80 intitulada *L’Explication*, Grize (1981) propõe a investigação da explicação a partir do operador “por quê” e estabelece o contexto semiológico no qual uma explicação pode acontecer: (1) O fenômeno a explicar é incontestável: uma constatação ou um fato; (2) Aquilo a que se refere a explicação está incompleto e (3) Aquele que explica está em condição de fazê-lo.

Baseado nessas condições de produção de uma explicação, Grize, no mesmo texto, propõe a seguinte esquematização da seqüência explicativa: (a) Construção de uma esquematização inicial **S₁** ao cabo da qual um fenômeno do tipo FAZER ou SER/TORNAR-SE³⁸ é dado como incontestável; (b) Introdução, explícita ou não, de um PORQUÊ ou COMO e (c) Construção de um prolongamento **Se** de **S₁**, sendo **Se** a seqüência explicativa.

A explicação de um conceito da metalinguagem semiótica dificilmente pode ser pensada por meio da seqüência explicativa grizeana.³⁹ Nos manuais de Semiótica, ao apresentar-se uma definição elementar de um termo (Ex: “Figura: é um elemento da semântica discursiva que se relaciona com um elemento do mundo natural...”),⁴⁰ geralmente, passa-se instantaneamente a sua exemplificação (Ex: a figura do anel no dedo anular da mão esquerda, que remete à condição civil...), sem que se tenha respondido o “porquê”. O “porquê” da explicação em Semiótica parece estar sempre justificado *a priori* pela unidade da proposição teórica e, portanto, é dado como implicitamente respondido.

A explicação oferecida pelos manuais de Semiótica não passa de uma expansão-definição discursiva que, altamente fechada em si mesma e nos demais elementos da teoria, só encontra sua justificativa no recurso ao exemplo, que cuida de ilustrá-la e, concomitantemente, sugere um modo de fazê-lo. Nessa expansão, o recurso à paráfrase é

³⁸ Adotei as maiúsculas do texto original.

³⁹ Na *Linguística textual* de Jean-Michel Adam (1997, p. 132), a seqüência grizeana ganha uma nova formulação: **0**. Esquematização inicial → **1**. *Por que X?* (ou *Como?*) - Problema → **2**. *Porque* - Explicação (resposta) → **3**. Conclusão-avaliação.

⁴⁰ Cf. Barros (2001, p. 87).

frequente: parafraseia-se nos termos da própria teoria, nos termos cotidianos do sentido corrente de alguns conceitos semióticos ou, ainda, nos termos da metalinguagem de uma disciplina afim.

A relativa simplicidade e fragilidade das explicações oferecidas pelos manuais e seu forte caráter ilustrativo levam a pensar o problema da explicação como o fazem Perelman e Olbrechts-Tyteca (1988) e Perelman (2002), que concebem a explicação como um recurso argumentativo entre outros, ao lado do exemplo, da ilustração e da analogia.⁴¹ Seu objetivo seria o de fundamentar a argumentação a fim de ganhar a confiança do auditório.⁴²

2.3.3 Os ciclos explicativo-ilustrativos

Passadas as fases de **motivação** e **adaptação**, nas quais os investimentos modais estão já realizados, o sujeito-didata passa à “ação”: para apresentar a teoria, é preciso discorrer sobre ela, explaná-la, *explicá-la*. Explicar, na maioria das vezes, significa exemplificar. Essa operação não se dá apenas uma única vez – como se dá com a motivação e a adaptação que fazem a síntese de um efeito de sentido global que o manual “exala” –, daí seu caráter cíclico: explicações remetem a exemplos que remetem a explicações que remetem a exemplos...

Como se viu, a **explicação** teórica está longe de ser uma operação cognitiva simples, que manifesta uma lógica de tipo puramente causal. Como produção de um enunciador, ela implica um fazer-persuasivo, um contrato, que tem no enunciatário o seu alvo. No que toca ao enunciatário, este se vê obrigado a aceitar ou rejeitar a **explicação**, submetendo-a a seu fazer-interpretativo. É o que P. Fabbri⁴³ chama de campo de manobras didáticas – um “equipamento modal”, para usar a expressão de J. Fontanille e C. Dublanche⁴⁴ – que impõe um certo número de exigências ao enunciatário.

O estudo semiótico da **explicação** não pode ser empreendido apenas no contexto de uma semiótica da manipulação. Isso equivaleria tanto a desprezar o trabalho de composição

⁴¹ Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1988), esses termos não são sinônimos, sendo o exemplo um recurso para fundar uma regra, a ilustração, um recurso para aproximar a regra descrita de uma regra existente e a analogia, uma forma de raciocínio baseada em uma equivalência do tipo “A é para B o que C é para D”. Nesta pesquisa, utilizo indiferentemente o termo ilustração para designar a exemplificação.

⁴² Embora o pensamento greimasiano prefira, como se viu na polêmica com Ricœur, reclamar para si um estatuto explicativo puro, o que, em Perelman (2002, p. 27-28), equivaleria a reclamar para si um estatuto de produção *demonstrativa* e não *argumentativa*.

⁴³ Cf. Hammad (1979, p. 15).

⁴⁴ Cf. Versus (1994).

do enunciado explicativo quanto a “inteligência” do enunciatário. Se existe um “explicador” das coisas é porque as coisas existem e podem e devem ser explicadas. Essa operação não é só uma mera estratégia de manipulação, mas um esforço de condensação (denominação) e expansão (definição) que retém certas isotopias temáticas e figurativas, combinando-as em determinados percursos narrativos e figurativos, que o semiótico, como analista de textos, não pode deixar de tratar.

Indissociável do problema da explicação, a última etapa do percurso da prática didática é a **exemplificação** ou ilustração. A **explicação** daria conta da apresentação das definições da metalinguagem e a **exemplificação** atuaria como passagem metafórica (ou analógica?)⁴⁵ de uma seqüência a outra, corroborando a **explicação**. O caráter de adjuvante do exemplo é evidente, como se pode ler na máxima de Zilberberg (2004, p. 10): “Les exemples, on le sait, secourent le raisonnement”. Por outro lado, não é sempre que esse adjuvante desempenha o papel esperado, como terei ocasião de demonstrar nas análises do capítulo III. Na tentativa de simplificar a explicação teórica por meio de exemplos acessíveis, algumas imprecisões, por vezes, são cometidas.⁴⁶

Nos manuais que integram o *corpus* da pesquisa, o estudo da **exemplificação** conduziu-me a observar a sintaxe de seu uso como recurso textual. Foi assim que deparei as categorias de exemplificação que seguem: a **exemplificação global**, a **local** e a **intercalada**. Como **exemplificação global**, entendo a estratégia que consiste em explicar uma teoria empregando um mesmo texto-exemplo, em seus diversos aspectos. Como se sabe, Greimas (1976a) é precursor desse tipo de exemplo, seguido de perto por Courtés (1976 e 1991) e por Latella (1985), entre outros. A exemplificação global procura esgotar um texto de base, atestando o alcance e a coerência da teoria. Ela em si – e não apenas os exemplos que dela são extraídos – pode ser compreendida como um elemento preponderante da explicação.

Diferentemente da **global**, a **exemplificação local**, que é aquela que isola tão-somente passagens de um ou vários textos para explicar elementos pontuais da teoria [os manuais de Fiorin (1989) e Barros (1990) são exemplares no que diz respeito a esse tipo de ilustração], insistindo na diversidade de ocorrências e, portanto, na capacidade da teoria semiótica de tratar diferentes objetos.

⁴⁵ Para Perelman (1989, p. 395-409), a metáfora é uma comparação arbitrária, enquanto a analogia é uma comparação motivada por uma lógica de equivalência. Cf. n. 41.

⁴⁶ O próprio Greimas (1970, p. 95), comenta esse fato em um de seus textos na hora de recorrer à exemplificação: “Ainsi, pour prendre un exemple, un mauvais exemple – seuls les mauvais exemples paraissent simples...”.

A exemplificação **intercalada**, que aparece em Floch (1990) e Fontanille (1998), constitui uma pausa, uma suspensão na explicação em curso, uma espécie de parênteses: na seqüência da explicação, não querendo introduzir elementos secundários que provocariam a perda da unidade do texto explicativo de base, o sujeito-didata introduz e desenvolve uma nova explicação, que pode ser tanto o comentário de um exemplo concreto quanto o ponto de vista teórico de uma outra disciplina. Em Floch (1990), a exemplificação intercalada tem caráter estritamente teórico, a ponto de perder o estatuto de exemplificação e passar claramente à explicação.

A tipologia da exemplificação apresentada acima equivale a uma tentativa de pensar o estatuto do exemplo no conjunto das obras de introdução à Semiótica. Embora não traga uma contribuição efetiva para o estudo pontual dos ciclos explicativo-ilustrativos, parece-me, de qualquer forma, uma boa hipótese de organização e comparação dos manuais que compreendem o *corpus* da pesquisa.

No capítulo que segue, procurei investigar a construção das seqüências explicativo-ilustrativas, primeiro, comparando-as ao estilo adaptativo que atualizam e, em um segundo momento, avaliando sua eficiência no quadro teórico da Semiótica.

3. ELEMENTOS E TEORIA: DOIS MANUAIS PROTOTÍPICOS

3.1 Pequena história dos manuais brasileiros de semiótica greimasiana

... a simples alfabetização em massa não constitui talvez um benefício sem-par. Desacompanhada de outros elementos fundamentais da educação, que a complementem, é comparável, em certos casos, a uma arma de fogo posta nas mãos de um cego.

Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*.

Antes de iniciar a análise dos dois manuais que dão nome ao capítulo, apresentarei os textos brasileiros de introdução à semiótica greimasiana em uma perspectiva cronológica, esboçando o que se poderia chamar, não sem suspeita ou reserva, uma pequena “história” dos manuais. Ora, o objetivo principal desta pesquisa definitivamente não é contribuir para a historiografia editorial universitária. No entanto, creio ser de extrema importância oferecer ao leitor um panorama histórico-bibliográfico sobre os manuais que lhe dê subsídios para formular, por si próprio, hipóteses que servirão tanto ao propósito de minha pesquisa, à construção de minha argumentação, quanto ao propósito de pesquisas futuras, forma de “lançar a chama”, incitar o gosto pela história recente da Semiótica no Brasil.

Após a apresentação do breve histórico dos manuais, que refará o percurso das primeiras tentativas de explicação da Semiótica de Greimas em solo brasileiro (proto-manuais?) aos textos mais recentes (artigo e coletânea de iniciação), passarei à análise dos manuais de semiótica brasileiros prototípicos, obras das quais, ao longo dessa exposição, espero demonstrar a pertinência da escolha.

3.1.1 Os pioneiros

Os franceses tiveram que esperar dez anos – considerando a publicação de *Semântica Estrutural*, de A. J. Greimas, como marco-zero da disciplina – para ler em sua língua os primeiros manuais de Semiótica. No ano de 1976 – seis anos após a publicação de *Sobre o sentido* e sete anos depois da criação da Revista *Semiotica*, que consolidaria a aliança das várias ciências da linguagem sob uma só designação: “semiótica”⁴⁷ – são publicados dois livros que fizeram época nos estudos semióticos: *Maupassant. A semiótica do Texto:*

⁴⁷ Cf. Hénault (1992, p. 3) e Nöth (1995, p. 14).

exercícios práticos,⁴⁸ de A. J. Greimas, e *Introdução à Semiótica narrativa e discursiva*, de Joseph Courtés.⁴⁹

No Brasil, ainda em 1974, é publicado o clássico *Fundamentos da Lingüística contemporânea*, de Edward Lopes, que, ao que parece, é o primeiro manual de Lingüística brasileiro a dedicar um capítulo à “Semântica Estrutural de Greimas” (Lopes, 1976, p. 310-335).⁵⁰ A exposição que Lopes faz sobre o pensamento greimasiano é marcada tanto pela época em que foi publicada quanto pelo caráter de sua obra. Embora *Sobre o sentido* conste de sua bibliografia, Lopes explorará basicamente as aquisições estritamente semânticas da obra greimasiana, como a análise componencial, o quadrado semiótico, o conceito de isotopia, etc.⁵¹

Embora, até 1976, os leitores brasileiros não dispusessem ainda de um manual de introdução à Semiótica, já dispunham de um periódico pioneiro, a revista *Significação – Revista Brasileira de Semiótica*,⁵² fundada em 1974 pelos membros do *Centro de Estudos Semióticos A. J. Greimas*,⁵³ e publicada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Barão de Mauá (Ribeirão Preto, SP).⁵⁴ Os autores publicados pela *Significação*, principalmente até seus seis primeiros números, além de fazerem pesquisa avançada e traduções de textos muito

⁴⁸ Tradução espanhola (Barcelona, Paidós, 1983); Trad. em língua inglesa (Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing, 1988); Trad. brasileira (Florianópolis, Editora da UFSC, 1993) e Trad. italiana (Torino, Centro Scientifico Editore, 1995).

⁴⁹ Em 1979, esta obra ganhou uma tradução portuguesa de Norma Tasca, pela Editora Livraria Almedina. Essa tradução, hoje esgotada sua primeira e única edição, foi e é amplamente empregada no Brasil. Ainda em 79, ela ganhou uma tradução argentina (Buenos Aires, Hachette).

⁵⁰ Publicado no mesmo ano de publicação dos manuais de Greimas e Courtés, o livro de E. Lopes não faz referência aos dois manuais.

⁵¹ Curiosamente, *Introdução aos Estudos Lingüísticos*, de Francisco da Silva Borba, de 1982 (São Paulo, Companhia Nacional Editora), manual escrito, teoricamente, com o mesmo objetivo do de Lopes, apresenta o *percurso gerativo do sentido* como ele aparece no *Dicionário I*, de 1979, e desenvolve-o brevemente, com ênfase no nível narrativo. Isso confirma a hipótese de que se a obra de Lopes fosse publicada alguns anos depois, talvez ela também tivesse incorporado a seu conteúdo a dimensão verdadeiramente textual da Semiótica, fazendo referências mais explícitas às dimensões narrativa e discursiva do texto.

⁵² Rector (1979, p. 123-138), em sua obra que apresentarei mais adiante, é uma das poucas vozes dessa época a retratar com detalhes a experiência do “Grupo de Ribeirão” que comentarei a seguir. No entanto, os comentários que seguem são baseados em entrevistas registradas com Edward Lopes, Jesus Antonio Durigan e Alceu Dias Lima, por Maria Lúcia Vissotto Paiva Diniz e eu mesmo, de outubro a novembro de 2001. Esse material, que deve integrar uma obra intitulada “Greimas no Brasil” sem data ainda para publicação, permanece inédito.

⁵³ Coordenado na época por Edward Lopes, Eduardo Peñuela Cañizal, Ignácio Assis Silva e Jesus Antônio Durigan. Teóricos importantes desse primeiro momento da semiótica como Alceu Dias Lima, Cidmar Teodoro Pais, Tiekio Yamaguchi Miyazaki e Diana Luz Pessoa de Barros, fizeram parte da primeira formação do Centro.

⁵⁴ Tanto o Centro, fundado em 1973, quanto a revista *Significação*, cujo primeiro número foi publicado em 1974, foram criados sob os auspícios do próprio Greimas, que, durante o mês de julho de 1973, a convite de Edward Lopes, ministrara o curso “Teoria Sêmio-Lingüística do Discurso”, na Barão de Mauá. Cf. *Significação* 1, 1974.

atuais na época, publicavam com frequência textos de análise semiótica de autores da Literatura Brasileira. O registro dessa contribuição, merecedora só ela de um estudo completo, não poderia faltar nesta pesquisa. Seguramente, esses textos consistem nos primeiros textos-guia com que os aspirantes a semioticistas brasileiros dos idos dos anos 70 puderam ter contato.

3.1.2 *Para Ler Greimas*: enfim um manual de semiótica?

Em 1979,⁵⁵ após um hiato temporal considerável, tendo em vista a efervescência do pensamento greimasiano no Brasil, Mônica Rector publicou *Para ler Greimas*, na série *Para Ler* da Francisco Alves, e tornou-se autora da primeira obra do gênero no Brasil.

Para Ler Greimas fez de Rector também uma exceção internacional, pois, até então, nem mesmo a França, que testemunhava a publicação concomitante dos livros de Hénault (1979) e Groupe d'Entrevernes (1979) – este último, um dos livros de introdução à Semiótica mais citados e incensados (e talvez menos lidos) de todos os tempos – jamais conhecera uma obra com a mesma ambição: apresentar o pensamento do mestre lituano, com direito a uma biografia discretamente emotiva. Só em 1997, E. Landowski (1997) publicaria sua coletânea de diversos autores intitulada *Lire Greimas*, obra que embora não seja de cunho didático, pelo título e pelo caráter “biobibliográfico”, é comparável à de Rector.⁵⁶

O pioneiro livro de Rector chegou ao leitor brasileiro, do não tão longínquo ano de 79, um pouco “datado”. Embora apresente referências bibliográficas e bibliografia relativamente atuais para a época – nas quais, curiosamente, não figura a obra de Courtés (1976) – Rector não incorpora efetivamente a seu trabalho alguns dos livros que cita, terminando por fazer uma introdução um tanto quanto parcial do pensamento greimasiano. Ela apresenta em sua obra, basicamente, o Greimas de *Semântica Estrutural* (o da constituição do *corpus*, o do nível “semiológico”, da isotopia, do modelo actancial, etc.), não avançando na evolução teórica do pensamento do semioticista, como se sua contribuição essencial fosse sua forma de conceber a articulação do nível fundamental e não a semiótica narrativa e discursiva como a conhecemos.

⁵⁵ A data da ficha catalográfica é 1978, enquanto a data que consta acima dos créditos de direitos autorais é 1979.

⁵⁶ É preciso fazer justiça também a Michel Arrivé e Jean-Claude Coquet, organizadores da obra *Sémiotique en jeu : à partir et autour de l'oeuvre d'A. J. Greimas* (Hadès-Benjamins, 1987), resultado de um evento de dez dias, no Centro Cultural Internacional Cerisy-La-Salle (agosto de 83), dedicado inteiramente a Greimas.

Na primeira ocasião em que exemplifica o método greimasiano, Mônica Rector utiliza o exemplo do texto de Bernanos empregado por Greimas, via Tahsin Yücel, em *Semântica*, relegando, assim, a um segundo plano a teoria Semiótica como na época já era praticada há alguns anos. Sobre *Maupassant*, depois de dedicar algumas linhas para a apresentação de *Sobre o sentido* e de *Semiótica e Ciências Sociais*, Rector comenta:

Em Maupassant, Greimas analisa magistralmente o texto *Deux amis*. Seis páginas destrinchadas ao longo de 276 outras. Cada seqüência, cada frase, cada pausa é analisada. Dois amigos pescando, rodeados pelas circunstâncias de guerra, são surpreendidos e considerados espiões. O diálogo está cravado de verdades paradoxais. A figura da Água fascina e atrai, mas o Céu horroriza e afasta pelo vazio. A charada é decifrada por meio de um simbolismo cristão, a leitura é feita como se se tratasse de uma parábola do Evangelho.

Percebe-se que Rector reconhece a importância de *Maupassant* na obra greimasiana, mas, paradoxalmente, não dedica muita atenção a seu impacto teórico na Semiótica.

O livro de Mônica Rector não pode ser considerado *stricto sensu* um manual de semiótica tal qual propus estudar. Primeiro, porque ele não dá conta de forma homogênea da apresentação dos conceitos semióticos que compõem o percurso gerativo da significação. Em segundo lugar, porque o livro de Mônica Rector é, na verdade, mais uma introdução ao pensamento de A. J. Greimas, do que uma obra de introdução a um aparato teórico-prático.

Ao final dessa breve apresentação de *Para Ler...*, é provável que duas questões surjam no espírito do leitor: (a) Será que não há mesmo como conceber um manual de semiótica que tenha sido feito anteriormente às contribuições de Greimas (1976) e Courtés (1976), ou mesmo que as ignore? A resposta é não, se se pensar que o que chamamos “Semiótica francesa” ou da “Escola de Paris”, como prefere Coquet (1982), é um aparato metalingüístico que acha nessas duas obras seu primeiro acabamento verdadeiramente consistente. Se o *Dicionário I*, de Greimas e Courtés (1979) é, de fato, o divisor de águas no pensamento semiótico, é justamente porque concentra, explica e emenda as aquisições teóricas que podem ser encontradas de maneira explícita (algumas vezes em fase de testes, outras, mais primárias, em fase de construção) nessas duas obras de 76.

Passemos à outra questão: (b) Será que haveria como fazer um manual de semiótica que, ao mesmo tempo, e, em primeiro lugar, fosse a biografia intelectual de um só homem? Muito provavelmente não. Na Semiótica de origem americana, Charles Sanders Peirce talvez fosse a exceção a essa regra, devido ao tipo de método que desenvolveu e a sua posição de relativo isolamento como pensador, mas mesmo Peirce tem suas fontes e seus precursores. O

caso de Greimas é claro: sendo um homem que viveu sua vida intelectual produtiva na segunda metade do século XX, seria impossível que, em seu percurso, dívidas incalculáveis, em relação não só a Saussure e Hjelmslev, mas a seus contemporâneos, não se multiplicassem e fizessem dessa biografia ideal de um soldado, a biografia de um verdadeiro exército.

3.1.3 Os anos 80: a década (quase) ingrata⁵⁷

Após a iniciativa de M. Rector de apresentar Greimas ao público brasileiro, em 1988, foi publicada a obra, *Teoria do Discurso: Fundamentos Semióticos*, de Diana Luz Pessoa de Barros.

À época, a obra de Barros (1988), adaptação da primeira parte de sua tese de livre-docência *A festa do Discurso. Teoria do discurso e análise das redações de vestibulandos* (USP, 1985), veio suprir uma lacuna imensa na formação do pesquisador brasileiro em Semiótica. Até essa obra, só o leitor francófono poderia ter acesso a uma introdução à Semiótica de mesma envergadura. Começando sua apresentação da Semiótica como Teoria do Discurso, investigando o fenômeno da narratividade como uma busca de valores e terminando com uma reflexão sobre os fundamentos semióticos do discurso, lugar da “asserção dos valores”, Barros (1988, p. 1) não se limitou a apresentar os conceitos-chave da Semiótica, pelo contrário, como ela mesma adverte em sua “Introdução” à obra:

Propôs-se, no trabalho, costurar e dar forma a um texto que apresentasse uma visão de conjunto da teoria semiótica de análise do discurso e que servisse a pós-graduandos de lingüística e a todos os que pelo discurso se interessam. Em segundo lugar, tencionou-se contribuir para o desenvolvimento da teoria, de cujo projeto temos participado de vários modos. Finalmente, deu-se destaque ao objetivo de conciliar as análises externa e interna do texto, em um mesmo quadro teórico.

Além de “costurar e dar forma” a um texto introdutório, vê-se que Barros não hesita em fazer seus próprios *tecidos* (“contribuir para o desenvolvimento...”), na medida em que se impõe o objetivo de “conciliar análise externa e interna do texto”, sugerindo assim, indiretamente, que (a) a Semiótica não opera tal procedimento ou (b) a Semiótica não o faz como deveria e (c) a Semiótica deveria fazê-lo de alguma forma.

⁵⁷ Como ainda permanece inédito, não incluo na produção da década 80, o “roteiro didático” de Ignácio Assis Silva (1980), que me chegou às mãos graças a amável colaboração da semioticista Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento.

A visão crítica que Barros tem sobre o fazer semiótico, embora seja assaz original e mostre, de fato, sua pertinência,⁵⁸ impõe alguns problemas na didatização da teoria. Como vimos no capítulo I, seria difícil conceber um fazer didático, que seja, ao mesmo tempo, um fazer científico criador, já que ele é a programação do já conhecido. Se, em uma tal empresa, a competência do sujeito-aprendiz é potencialmente duplicada, são duplicadas igualmente as dificuldades de acesso ao texto que lhe é proposto.

A rigor, não se pode considerar *Teoria do discurso: fundamentos semióticos* um simples manual de introdução à Semiótica greimasiana, embora seu autor reclame tal caráter para a obra, especificando seu público-alvo (“pós-graduandos de lingüística e... todos...”).⁵⁹ Sem dúvida, *Teoria...* pode ser considerado um manual didático, na medida em que introduz o leitor aprendiz à Semiótica, mas é, sobretudo, uma obra de introdução ao pensamento de Diana Luz Pessoa de Barros.

3.1.4 O apelo “popular” de Elementos

Um ano após a publicação da obra de Barros, em 1989, é publicado o livro *Elementos de análise do discurso*, de José Luiz Fiorin. Atualmente em sua 13ª edição, revista e ampliada, é, muito provavelmente, o manual de Semiótica que mais se vendeu até hoje. Publicado em uma conhecida série de livros paradidáticos da Editora Contexto – série que, até 2004, empregava as mesmas características editoriais (capa, diagramação, apresentação da obra e composição das partes do livro) para todas as suas obras – *Elementos* surgiu como a obra de introdução à Semiótica de caráter e público realmente abrangentes que o mercado editorial brasileiro não possuía.

Até sua décima segunda edição, podia-se ler na capa da obra, entre seu nome e o de seu autor, o seguinte subtítulo-anúncio: “Análise de textos: 2º grau e vestibular/ Como aproveitar a leitura/ A produção do texto literário”. Vê-se que a obra de Fiorin foi publicada respaldada por uma agressiva estratégia editorial. Por ora, não pretendo desenvolver essa via

⁵⁸ Na coletânea de Parret e Ruprecht (1985, p. 273-281) em homenagem a Greimas, em um artigo chamado “La coérence textuelle”, Barros apresenta a síntese de sua contribuição ao pensamento greimasiano, que consiste, em meados de 80, em já reclamar um lugar de nobreza para a enunciação na produção de sentido.

⁵⁹ O enunciatário, nas obras de introdução à Semiótica, aparece enunciado das mais diferentes formas. Fontanille (2007, p. 21), por exemplo, na introdução de sua obra, adota uma postura exclusiva, próxima da de Barros: “Este manual destina-se a estudantes de graduação e pós-graduação e também a todos aqueles...”. Tal postura contrasta com a posição concessiva do veterano Courtés (2003, p. 5): “[este pequeno ‘manual’] destina-se não apenas aos lingüistas, aos literatos, aos sociólogos, aos psicólogos, aos publicitários, aos jornalistas, aos desenhistas, aos fotógrafos, aos urbanistas, aos artesãos e profissionais liberais..., mas também, e sobretudo, a todos os especialistas da comunicação [...] tanto na iniciativa pública quanto na iniciativa privada”.

de exploração, que já possibilita ao leitor entrever uma forma de segmentação na análise dos manuais que será retomada mais à frente.

O livro de Fiorin é uma experiência essencialmente didática de transposição dos principais elementos da metodologia semiótica para a sensibilidade do professor e do aluno brasileiros do final da década de 80. Esse é seu objetivo declarado, ao qual é realmente fiel, como atesta a construção de sua obra: da escolha dos exemplos cotidianos aos literários, das aproximações empreendidas (como a de semiotizar os conceitos de metáfora e metonímia) ao tom condescendente e cúmplice que adota na exposição das lições.

3.1.5 Os anos 90: “Diana ao quadrado”

Dois anos após publicar *Teoria do discurso*, em 1990, Diana Barros publica *Teoria Semiótica do Texto*. É inevitável refletir sobre os motivos que a levaram a publicar dois livros didáticos em um período de dois anos. Essa publicação, de certa forma, confirma minha hipótese de que a obra de 88 não pode ser considerada um manual introdutório, na medida em que seu autor sentiu necessidade de publicar uma outra obra, na qual o caráter didático fosse mais acentuado.

Diferentemente de Barros (1988), essa obra não contém as idéias originais de sua autora sobre a Semiótica que propõe apresentar. Renunciando aos recursos do texto científico universitário (as notas, as digressões, a confrontação de idéias, etc.), Barros produz um manual de Semiótica – este não mais para o aluno de Pós em Lingüística e afins, mas para um sujeito-leitor não-enunciado no texto – que apresenta, sumariamente, os conceitos que compõem o *percurso gerativo do sentido* e alguns desenvolvimentos atuais feitos a partir (“além”, para retomar suas palavras) do referido percurso.

O resultado é uma obra relativamente acessível, de exemplificação vária (canções, textos literários, quadrinhos, notícias), incrementada por um vocabulário crítico e por uma bibliografia comentada,⁶⁰ com um total de 96 páginas, quantidade próxima às 93 do livro de Fiorin publicado no ano anterior.⁶¹

⁶⁰ O livro *Teoria Semiótica do Texto* foi editado na coleção Fundamentos, da Editora Ática. O vocabulário crítico e a bibliografia comentada que nele se pode encontrar talvez sejam frutos de coerções editoriais, mais do que de uma metodologia didática da autora, já que Regina Zilberman (1989) publicara na mesma coleção sua introdução à Estética da Recepção acompanhada igualmente de “vocabulário crítico” e de “bibliografia comentada”. No estudo do papel que o discurso editorial tem na formatação do discurso do manual de semiótica, eis uma investigação que pode chegar a resultados muito interessantes.

⁶¹ A exemplo de Courtés (2003) que tem 128 páginas (pois é publicado em uma coleção da Nathan que se chama justamente “128”) os manuais brasileiros de semiótica possuem um número médio de páginas relativamente

Não tendo investigado os meandros editoriais das obras que apresento, seja por meio de entrevistas com seus editores (sempre refratários a falar sobre os livros que editam), seja por meio de entrevistas com seus autores (forma de garantir, em um primeiro momento, uma certa autonomia e distância em relação ao objeto estudado), resta-me formular hipóteses, baseando-me tão-somente em fatos textuais. É dessa forma que concebo *Teoria Semiótica do Texto* como a resposta (no sentido bakhtiniano do termo) de Barros a uma dúvida que seu primeiro livro parece, de alguma forma, suscitar: por que não fazer uma obra mais acessível de introdução à Semiótica, em um mercado universitário em expansão, sedento por obras do gênero? Nesse sentido, vejo a publicação de Barros como uma espécie de reconsideração e retomada em relação a seu papel como didata em Semiótica.

Nos onze anos que seguiram após a publicação da obra de Barros (1990), ou porque o mercado estivesse saturado ou porque a semiótica atravessasse um período de ressaca institucional no cenário universitário brasileiro, não se publicou mais um único manual de semiótica sequer no Brasil, tampouco se traduziu alguma obra estrangeira. Em contrapartida, a década de 90 foi marcada pela ascensão, na seara didática, da Semiótica peirciana, com as publicações de Nöth (1996a), Nöth (1996b) e Nöth e Santaella (1999).

3.1.6 A 2000 chegará, mas de 2000 não passará

Quer se atribua a frase que adapto, a meu modo, a Nostradamus ou a algum leitor impreciso das Escrituras, mesmo o historiador mais amador da Semiótica brasileira, terá que reconhecer que uma tal paráfrase tem sua eficácia: após anos de silêncio, a partir de 2000, os greimasianos começam a reaquecer suas baterias didáticas. Sinal do fim do (de um) mundo?

Em 2001, Luiz Tatit publicou seu *Análise semiótica através das letras*, pela Ateliê Editorial, que se esgotou rapidamente, tendo uma segunda edição em 2002. Essa obra de Tatit é um marco na produção semiótica nacional, pois, ao invés de se apresentar como mais um manual didático, reclama para si o estatuto de obra intermediária de aplicação. Mais do que um “manual intermediário”, o livro de Tatit constitui uma importante contribuição à aplicação da Semiótica Tensiva e à Semiótica da Canção, seu campo de estudo há mais de duas décadas.

O método de apresentação da teoria preconizado por Luiz Tatit consiste em definir sucintamente os conceitos, à medida que forem necessários na análise das quinze canções que

pequeno se comparados aos franceses e italianos, por exemplo. Enquanto estes oscilam entre 200 e 300 páginas, os brasileiros trabalham com uma margem de, em média, 100. Tal dado manifesta uma prática de edição e uma prática didática próprias a nossa cultura.

analisa. Tatit (2001, p. 25) sugere na introdução da obra que o “pesquisador” (designação inédita para o sujeito-enunciário de um manual), por meio do índice remissivo, vá “cotejando suas diversas aparições nos respectivos quadros descritivos” para encontrar os conceitos que procura.

Nota-se, assim, que se está diante de um analista inventivo nas análises que efetua, mas, confessadamente, pouco preocupado com a didatização da Semiótica, assumindo um ponto de vista não raro entre semioticistas, que poderia ser resumido, *grosso modo*, da seguinte forma: *Semiótica aprende-se observando a prática alheia, mais do que se atendo à observação de conceitos.*

3.1.7 Do artigo à coletânea de iniciação à Semiótica

Rompido o severo jejum da década de 90, a partir de 2001, com a obra de Luiz Tatit sobre canções, o aspirante a aprendiz de Semiótica viu recompensado o seu interesse e saciada a sua curiosidade. Na obra coletiva *Introdução à Lingüística I: Objetos Teóricos*, organizada por José Luiz Fiorin (2002), Luiz Tatit publica um pequeno artigo de 22 páginas intitulado “Abordagem do texto”, no qual apresenta sinteticamente a Semiótica de Greimas, valendo-se da análise da canção “Com açúcar, com afeto”, de Chico Buarque, incorporando as contribuições teóricas de Claude Zilberberg.

No ano seguinte, em 2003, sai o segundo volume de *Introdução à Lingüística*, de Fiorin, este com a finalidade de oferecer “princípios de análise” das teorias apresentadas no primeiro volume. Dessa vez, é Diana Luz Pessoa de Barros que redigirá o artigo que coube aos semioticistas. Seu texto de 32 páginas, embora retome a totalidade dos conceitos explanados por Tatit⁶² no volume teórico de *Introdução à Lingüística*, tem uma característica (editorial, já que todos os artigos do volume adotam o mesmo procedimento) especial: a prescrição de exercícios práticos dos quais o leitor pode encontrar a resposta no final do volume.

Em 2004, em *Introdução à Lingüística 3: fundamentos epistemológicos*, obra organizada por Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes, os semioticistas Arnaldo Cortina e Renata Coelho Marchezan publicam o artigo de 45 páginas “Teoria Semiótica: a questão do sentido”. Devido ao caráter da obra que o encerra, que trata justamente dos fundamentos epistemológicos das disciplinas lingüísticas, esse artigo de iniciação à Semiótica destaca-se

⁶² Como vimos no capítulo II, uma característica marcante da explicação em semiótica é a recursividade provocada pela interdefinição dos conceitos metalingüísticos.

dos demais textos comentados acima. Por priorizar uma abordagem epistemológica e, portanto, inevitavelmente histórica e “evolutiva” da disciplina semiótica, esse artigo apresenta um interesse particular ao leitor iniciante que já tenha alguns rudimentos de Semiótica. Diferentemente dos artigos de iniciação de Tatit (2002) e Barros (2003), esse trabalho exige do leitor um esforço de reflexão e compreensão não só sobre as aquisições já constituídas da Semiótica (o *percurso* e seus níveis, em linhas gerais), mas também sobre suas hipóteses fundadoras (na tríade F. Saussure, L. Hjelmslev e M. Merleau-Ponty) e de suas promessas de investigação (as paixões, a estesia, a figuratividade).

Ao que parece, o artigo de iniciação à Semiótica é um gênero científico-didático genuinamente brasileiro ou que aqui se aclimatou perfeitamente⁶³. Seja fomentado pelas contingências do mercado editorial brasileiro seja por um esforço cooperativo e consciente de criação de um gênero de difusão do saber, qualquer didata da Semiótica só poderá acolhê-lo com bons olhos. De leitura breve e de circulação material fácil, devido a sua extensão, esses artigos podem constituir uma ferramenta eficaz na formação de semioticistas, sobretudo nos primeiros anos de graduação.

Nessa via de produção de “biscoitos semióticos” mais palatáveis ao ritmo e ao gosto das massas⁶⁴, encontra-se também *Semiótica: objetos e práticas*, organizado por Ivã Carlos Lopes e Nilton Hernandes, que data de 2005. Essa obra é uma coletânea de artigos analíticos dos membros do Grupo de Estudos Semióticos da USP (GES-USP) a respeito de várias semióticas-objeto (canção popular e infantil, dança, charge, cinema, publicidade, etc.). Como os próprios autores observam em sua apresentação à obra, a dominante teórica empregada nessas análises está longe de ser aquela da Semiótica *standard*, privilegiando os novos desdobramentos da Semiótica, principalmente sua vertente tensiva.

Os organizadores de *Semiótica*, ao narrarem a experiência que deu origem à obra, procuram assegurar ao leitor que a obra que lhe chega às mãos, embora fruto de um trabalho de um grupo heterogêneo de pesquisadores, tem uma unidade, que residiria justamente na prática da semiótica como metodologia para a análise do discurso. Ora, realmente estamos diante de uma boa justificativa – não muito diferente daquela que se pode encontrar ao final da introdução de Tatit (2001), que louva os benefícios da prática de análise – que combinada ao reconhecido mérito dos organizadores e ao amparo institucional e científico do projeto (a

⁶³ O precursor original desse gênero é, provavelmente, o ensaio de Jean-Marie Floch (1985), “Quelques concepts fondamentaux en sémiotique générale”, publicado como apêndice a *Petites mythologies de l’œil et de l’esprit*, traduzido para o português brasileiro em Floch (2001) e reeditado em Hénault (2002).

⁶⁴ Em eco ao visionário Oswald de Andrade: “A massa ainda comerá do fino biscoito que fabrico!”.

Universidade de São Paulo e “três dos principais semioticistas brasileiros”), resulta em uma manipulação eficiente.

Sem tirar o mérito que certamente têm iniciativas como essas, de grupos de pesquisa e pesquisadores que oferecem à avaliação de seus leitores e pares o fruto de seu consenso teórico, pergunto-me em que medida precisamente a reflexão sobre a didática da Semiótica interferiu nas escolhas das abordagens dos artigos escolhidos para publicação. Certamente, houve momentos em que a apresentação de um conceito suscitou polêmica entre os colaboradores e seus pareceristas. E foi justamente nesse momento, nesse entreato de bastidor, que dezenas de teses solitárias sobre a didática da Semiótica foram oralmente debatidas ou caladas em nome de um conjunto que se pretende homogêneo na heterogeneidade. É a essas teses marginais e, muitas vezes, intuitivas, que os leitores de obras como essas deveriam ter acesso. São essas teses indefensáveis que devem conduzir a reflexão dos que propõem asfaltar o caminho dos aprendizes com sua prática modelar.

3.2 Elementos e Teoria: os manuais escolhidos para análise

Após a apresentação precedente, na qual procurei oferecer rudimentos histórico-críticos sobre a cronologia de publicação dos textos didáticos brasileiros de introdução à Semiótica, é chegado o momento da análise dos dois manuais de Semiótica que serão utilizados para uma reflexão mais pontual nesta pesquisa: *Elementos de análise do discurso*, de Fiorin (1989), e *Teoria Semiótica do texto*, de Barros (1990).

Na análise desses manuais recorrerei a estratégias de segmentação diferentes, procurando variar a quantidade de fenômenos textuais tratados.⁶⁵ A proposta é iniciar a análise com a segmentação do prefácio de cada obra e, depois, ao sabor dos primeiros resultados encontrados, ir “saltando”, percorrendo (flanando) a extensão textual das obras, sem perder de vista a coerência e a visão do “todo de sentido” que se pretende conhecer.

⁶⁵ Estratégia adotada, com outra finalidade, é certo, por Greimas (1976, p. 263).

Uma delimitação preliminar necessária: texto e suporte

O sincretismo que ocorre no encontro de uma produção textual e um suporte parece-me ser o primeiro desafio a ser abordado na análise de uma semiótica verbal. De um lado, tem-se um texto que, tendo sido feito, especialmente ou não, para ser veiculado por um determinado suporte, tem, em si, uma significação autônoma. De outro, tem-se um suporte, que, produzido por uma prática histórica e corporal de leitura, ao acolher a produção textual, ao conferir-lhe uma espessura física, objetual, impõe-lhe coerções que não são, de forma alguma, desprezíveis.⁶⁶

Esse sincretismo é determinante para a natureza dos textos e dos suportes. No caso dos manuais de semiótica, o sincretismo dá-se entre o objeto livro e o texto didático-científico. O livro como suporte pode ser decomposto segundo uma topografia muito elementar que, *grosso modo*, compreende: (a) a **capa**, (b) a **contracapa**, (c) as **orelhas** e, é claro, (d) o **miolo** da obra propriamente dito, no qual não faltarão (i) uma *página de identificação*, (ii) um *sumário* ou *índice* e (iii) uma *apresentação* (introdução, prefácio, preâmbulo) do próprio autor ou de um terceiro sobre o conteúdo que virá a seguir.

A natureza formal do suporte livro, que pode ser definida segundo inúmeros critérios, comporta a presença de dois traços semânticos essenciais: (1) um número de folhas que constitua uma *espessura*, o que determinará se o livro é um panfleto, um livreto, uma “bíblia”, um “calhamaço”, etc.; (2) a reunião dessa espessura em uma estrutura compacta, por uma costura, cola ou grampo, que lhe fixe a ordem. Caso o objeto que preencha os dois requisitos anteriores não tenha uma capa, diremos “um livro ao qual falta uma capa”, mas ainda seremos capazes de reconhecer nele a propriedade “livro”. Outros elementos desempenham um papel relevante na constituição do livro como objeto: o seu tamanho, a tipografia, a diagramação. No entanto, esses fatores seriam secundários, na medida em que sua variação não possibilita uma deformação importante na concepção do que é um livro: há livros em miniatura, livros escritos à mão, livros de figuras, livros contábeis (!), etc.

Na geografia do livro como objeto há áreas que são destinadas a receber a inscrição de determinados gêneros discursivos, por isso, empreguei acima o termo topografia para

⁶⁶ Fabienne Plegat Soutjis, em seu original artigo “Sémiologie de l’objet, le livre”, publicado em Fontanille e Barrier (1999, p. 115-122), estabelece como valores de busca das editoras a /inovação/ e a /estabilidade/. Em suas hipóteses sobre a construção da identidade do editor (sempre oscilante entre os dois valores citados) ela instaura o papel do “leitor visado” e do “leitor real”, espelhos nos quais o editor busca ler o sentido de sua identidade. Minha abordagem sobre a relação texto/suporte não caminha na mesma direção, mas é totalmente compatível com a leitura de Soutjis.

delimitá-las. O título de uma obra jamais irá aparecer somente em sua orelha ou contracapa, embora tenhamos esse sentimento quando abrimos um livro escrito em chinês ou japonês, língua na qual a ordem de leitura dos caracteres contraria o esquema esquerda-direita das línguas indo-européias. O mesmo se dá com o nome do autor ou responsável pela obra, que jamais pode ser omitido, salvo em casos muito especiais, nos quais a identificação da editora fará as vezes de marca de autoria.

A capa de um livro deve responder a duas questões essenciais sobre sua natureza: o que é? de quem é? De acordo com a produção textual que o livro veiculará, essas questões serão respondidas segundo a convenção dos gêneros discursivos implicados. Em um tratado científico, o título terá um caráter sintético-explicativo denotativo. Já em uma obra literária, o título proporá infalivelmente um jogo metafórico que, desvendado, oferecerá uma chave para a sua compreensão. Na capa de um livro espírita, não raro, encontram-se os nomes do “autor inspirado” e do “autor inspirador”, quando não apenas o deste último...

Os exemplos de variações de gêneros textuais em relação a um mesmo suporte são muitos e o tema, rico e instigante, convida a uma leitura mais detalhada da matéria. No entanto, meu interesse nessa introdução à relação texto-suporte é somente sensibilizar o leitor a respeito de uma questão que interessa à compreensão dos manuais de semiótica como objetos culturais.

Se a capa dos livros obedece a uma sintaxe sincrética, ditada tanto pelo texto quanto pelo suporte, o mesmo se dá com as suas outras *áreas de inscrição*. As **orelhas** e **contracapa** de uma obra jamais reterão informações desabonantes sobre o autor do livro (ver Anexo VII, figuras 3 a 11). Os discursos que ali são inscritos (entre o biográfico circunstancial, o necrológio honroso, a crítica sempre elogiosa, mesmo quando polêmica, e o trecho instigante ou memorável) são mais ou menos invariáveis, tendo em comum o caráter persuasivo que pode visitar todas as modalidades de manipulação semiótica.

O **miolo** de um livro, ainda que possa sofrer as coerções do suporte – como a presença freqüente de uma *página de identificação* e de algum tipo de *índice* –, é o espaço de liberdade por excelência da produção textual. É no miolo-conteúdo da obra que os livros como objetos culturais provam sua eficácia ou ineficácia. Eis o momento em que as coerções do suporte já não são tão relevantes e que o texto como semiótica verbal toma as rédeas do mutualismo firmado entre texto e suporte.

Ao longos das análises seguintes, por vezes colocarei entre parênteses o espaço privilegiado que é o miolo do manual de Semiótica, para, ao término de sua análise, passar à investigação das demais áreas de inscrição (capa, contracapa, orelhas), povoadas pelo

discurso editorial que as articula tanto do ponto de vista textual quanto do ponto de vista do suporte.

3.3 Elementos de Análise do Discurso (EAD)

3.3.1 Enunciador, propósito e método de *Elementos*⁶⁷

Após o sumário de *Elementos de análise do discurso*, o primeiro texto a que o leitor tem acesso é a apresentação do autor, redigida em terceira pessoa, na forma de uma entrevista narrada. Embora eu admita que o leitor não lerá essa apresentação obrigatoriamente na ordem em que ela aparece no conjunto da obra, começarei minha análise exatamente por ela.

Longe de procurar discorrer apenas sobre a competência cognitiva do enunciador de *Elementos*, essa apresentação, intitulada “O autor no contexto”,⁶⁸ tem a finalidade de construir um ator de grande densidade passional (Fiorin, 2005, p. 7-8):

O AUTOR NO CONTEXTO

(1) JOSÉ LUIZ FIORIN é de Birigüi, estado de São Paulo. Pretendia estudar Direito no Largo São Francisco, mas os caminhos⁶⁹ da vida prenderam-no no interior. Coursou Letras na Faculdade de Penápolis, tomando gosto pelo magistério. Lecionou em Penápolis, Piacatu, Birigüi, Distrito de Roteiro, Guaraçaí e São Paulo. Das andanças pelo ensino lembra, bem-humorado, quase ter sido processado pela mãe de uma aluna por ter lido, em classe, um trecho de *A carne*. E⁷⁰ lembra também de ter ensinado, no Distrito de Roteiro, região de imigrantes, Português a adultos, que até então só falavam Japonês.

(2) Transferido para São Paulo por concurso, fez mestrado e doutorado em Lingüística, na USP - Universidade de São Paulo. De 1980 a 1987 lecionou em Araraquara, na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Universidade do Estado de São Paulo. Em 1983 fez pós-doutorado⁷¹ sob a supervisão do prof. Algirdas Julien Greimas, na École des⁷² Hautes Etudes

⁶⁷ Para a análise, basear-me-ei na edição mais recente da obra, a 13ª, revista e ampliada. Sempre que achar necessário, colocarei em nota ao texto citado a variante das edições anteriores.

⁶⁸ Essa apresentação é um bom exemplo de como uma estratégia editorial participa da legibilidade de uma obra. Todos os livros da série *Repensando a língua portuguesa*, da Editora Contexto, apresentam seus autores da mesma forma. Nessas apresentações, a isotopia dominante é a da /humanização/ dos autores apresentados, estratégia que eu chamaria de “gente como a gente”.

⁶⁹ “Azares”, até a 11ª edição.

⁷⁰ “E comovido”, até a 11ª edição.

⁷¹ “Estágio de aperfeiçoamento científico”, até a 11ª edição.

⁷² “De”, forma incorreta, até a 11ª edição.

em Sciences Sociales. No ano letivo de 1991 e 1992, ensinou Português na Universidade de Bucareste, na Romênia.

(3) Além de artigos e capítulos de livros, escreveu, entre outros, as obras *O regime de 1964: discurso e ideologia*; *Linguagem e ideologia*; *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*; *Para entender o texto: leitura e redação*; *Lições de texto: leitura e redação* (os dois últimos em parceria com Francisco Platão Savioli). Organizou, entre outros, os livros *Introdução à lingüística. I. Objetos teóricos* e *Introdução à lingüística. II. Princípios de análise*, ambos da Editora Contexto.

(4) De 2000 a 2004, foi membro do Conselho Deliberativo do CNPq e, de 1995 a 1999, foi representante da área de Letras e Lingüística na Capes.

(5) A linguagem o atrai em todas as suas modalidades “desde a conversa com os amigos, de preferência num bar, acompanhada de cerveja ou de caipirinha”⁷³ até o cinema, a literatura, o teatro⁷⁴. Adora romance policial, música popular e é palmeirense roxo, embora confesse que nos últimos anos o time o tenha brindado mais com decepções do que com alegrias.

(6) Pensa ter chegado à idade do realismo, “em que se aprende a conviver com os limites”. E acredita que isso é um problema de geração: “minha geração conviveu com a certeza da mudança e o desencanto com o que se chama o fim das utopias”.⁷⁵ Cita os versos de Alex Polaris:

*Nossa geração teve pouco tempo
começou pelo fim
mas foi bela nossa procura
ah! moça, como foi bela nossa procura
mesmo com tanta ilusão perdida
quebrada, mesmo com tanto caco de sonho
onde até hoje
a gente se corta!*

(7) Atualmente é professor do Departamento de Lingüística da USP.

Eis o ator José Luiz Fiorin retratado em seu “contexto”, por meio de uma narrativa euforizante, que apresenta cada etapa de um verdadeiro percurso de aprendizado – a vocação (§1), a aquisição de experiência e conhecimento (§1 e 2), o reconhecimento na forma de publicações e autoridade (§ 3, 4 e 7). Não bastou ao sujeito-narrador deste texto contar a seu narratário a história do percurso intelectual brilhante do ator Fiorin, foi preciso mostrar também seu lado humano (§5), que comporta tanto paixões populares (a cerveja, o futebol, a cultura de massa), quanto o bom uso da sabedoria baseada na “experiência” (§6).

Estando devidamente qualificado e glorificado o sujeito Fiorin – agora mais “acessível” ao leitor, na medida em que comunga de seus “mesmos” hábitos – o texto seguinte entrará na abordagem da matéria, introdução na qual, valendo-se da primeira pessoa do plural, o sujeito Fiorin tomará a palavra para expor os objetivos de sua obra (Fiorin, 2005, p. 9-11):

⁷³ Não consta “ou caipirinha” até a 11ª edição.

⁷⁴ Supressão da frase “... o teatro *que não tem necessariamente, que ser de alta qualidade*” presente até a 11ª edição (grifo meu).

⁷⁵ “Com a repressão” no lugar de “com o que se chama o fim das utopias”, até a 11ª edição.

INTRODUÇÃO

(1) A escola ensina os alunos a ler e a escrever orações e períodos e exige que interpretem e redijam textos. Algumas pessoas poderiam dizer que essa afirmação não é verdadeira, porque hoje todos os professores dão aulas de redação e de interpretação de textos. Mas como é uma aula de redação? O professor põe um tema na lousa, pede que os alunos escrevam sobre ele, corrige os erros localizados na frase. A aula de interpretação de texto consiste em responder a um questionário com perguntas que não representam nenhum desafio intelectual ao aluno e que não contribuem para o entendimento global do texto. Muitas vezes, o professor não se satisfaz com os textos e os roteiros de interpretação dos livros didáticos, seleciona algum texto e faz uma bela interpretação em classe. Se o aluno lhe pergunta como enxergar numa produção discursiva as coisas geniais que ele nela percebeu, costuma apresentar duas respostas: para analisar um texto, é preciso ter sensibilidade; para descobrir os sentidos do texto, é necessário lê-lo uma, duas, três, inúmeras vezes.

(2) As duas respostas estão eivadas de ingenuidade. Não basta recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que se deve observar nele. A sensibilidade não é um dom inato, mas algo que se cultiva e se desenvolve.

(3) Atualmente, os estudiosos da linguagem começam⁷⁶ a desenvolver uma série de teorias do discurso, em que se mostra que existe uma gramática que preside à construção do texto. Assim como ensinamos aos alunos, por exemplo, a coordenação e a subordinação como processos de estruturação do período, é preciso ensinar-lhes a gramática do discurso, para que eles possam, com mais eficácia, interpretar e redigir textos.

(4) O texto pode ser abordado de dois pontos de vista complementares. De um lado, podem-se analisar os mecanismos sintáticos e semânticos responsáveis pela produção do sentido; de outro, pode-se compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos. Neste livro, pretendemos tratar apenas de alguns elementos da gramática do discurso. As determinações ideológicas que incidem sobre a linguagem foram por nós analisadas em outros livros, que constam da bibliografia.⁷⁷ Nosso objetivo não é apresentar a teoria da análise do discurso, mas um dos projetos teóricos de análise discursiva que hoje se desenvolvem. Outros projetos com essa mesma finalidade estão em andamento. Cada um deles tem virtudes e limites. Por isso, neste livro, não está a verdade, mas *uma* das muitas verdades a respeito da linguagem, fenômeno multiforme e heteróclito, que tem desafiado o homem de todas as épocas e de todos os lugares.

(5) A finalidade de um livro que apresenta elementos de uma gramática do discurso é tornar explícitos mecanismos implícitos de estruturação e de interpretação de textos. Quem escreve ou lê com eficiência conhece esses procedimentos de maneira mais ou menos intuitiva. Explicitá-los contribui para que um maior número de pessoas possa, de maneira mais rápida e eficaz, transformar-se em bons leitores. Observe-se que a concepção em que se funda este livro é completamente diferente da que presidiu à elaboração de antologias e florilégios. Na verdade, trata-se de dois conceitos de manual: um que o concebe como um conjunto de exemplos a imitar e outro que o entende como explicitação de mecanismos de engendramento de sentido. Na base dessas concepções estão dois modos de avaliar o ato de escrever: o primeiro considera a escritura como um gesto de reproduzir textos já produzidos; o outro, como produção de sentidos a partir das possibilidades muito amplas que a gramática discursiva oferece.

No primeiro parágrafo, o narrador, agora identificado ao autor da obra, José Luiz Fiorin, apresenta figurativamente a questão que pretende justamente discutir e transformar. A

⁷⁶ “Estão começando”, até a 11ª edição.

⁷⁷ Aqui, na 13ª edição, há a seguinte nota: “Conheça também o *Dicionário de análise do discurso*, desta Editora”, um exemplo de imbricamento do discurso editorial com o discurso didático.

princípio, ele descreve uma situação de *produção de texto*: imagina um professor de redação, que, segundo ele, como todo professor de redação, não ensina propriamente a fazer redações, mas frases. Em seguida, desenvolve seu exemplo simetricamente no que diz respeito à *leitura de textos*: critica o professor que aplica questionários que não articulam o todo de sentido dos textos e os professores que fazem belas análises e prescrevem a seus alunos, na ausência de uma metodologia precisa, um pouco mais de sensibilidade na leitura do texto ou um pouco mais de persistência, no melhor estilo sptizeriano. O narrador constrói cenas típicas nas quais reúne todos os defeitos e incongruências da postura clássica do ensino de produção e leitura de textos.⁷⁸

O segundo parágrafo oferece uma primeira resposta aos problemas diagnosticados no ensino padrão. Uma primeira noção de metodologia como visão de mundo aparece na afirmação “é preciso mostrar o que se deve observar nele [o texto]”. Tal afirmação não é, de forma alguma, sem conseqüência, já que, implicitamente, postula a existência de (a) uma técnica de observação que pode ser transmitida e (b) a própria necessidade de uma técnica de observação dos fenômenos textuais.

Com “atualmente” (§3), o sujeito-narrador marca a divisão entre um saber ultrapassado, aquele da escola que ensina uma coisa e pede outra, e um saber, este em construção teórica nascente (“os estudiosos da linguagem começam”, na 13ª edição, e “... estão começando”, na 11ª). Essa teoria, indo além das aparências e dos fatos gramaticais, postularia uma “gramática do discurso”. E, embora o narrador não apresente uma definição de “discurso”, a manobra que consiste em definir a teoria semiótica como um tipo de “gramática” tem chances de colher bons frutos: conhecendo a definição tradicional de gramática, o sujeito-leitor pode estimar, na ausência de definição mais precisa, no que consiste essa teoria em construção “dos estudiosos da linguagem”.

No quarto parágrafo, o problema da abordagem imanente do texto é formulado como sendo *uma* das abordagens possíveis na produção e leitura de textos. O narrador, por um lado, não ignora outras posições metodológicas (“por nós analisadas em outros livros”), por outro, afirma a direção de seu projeto de manual: “... tornar explícitos [os] mecanismos implícitos de estruturação e interpretação de textos” (§5).

⁷⁸ É curioso notar que, tendo tido a chance de revisar sua concepção da prática do professor 16 anos após a primeira versão de seu texto, Fiorin tenha deixado o trecho intocado. Sinal de que pouca coisa mudou no cenário didático brasileiro.

Ainda no parágrafo 5, a vocação prática da obra de Fiorin é assumida frontalmente: “Explicitá-los [os procedimentos discursivos] contribui para que um maior número de pessoas possa, de maneira rápida e eficaz, transformar-se em bons leitores”.

Sua concepção de manual, contrastada com a concepção estática e modelar das “antologias e florilégios” (p. 10), é eminentemente gerativa e isso, mais uma vez, em um sentido essencialmente prático: ao mesmo tempo em que oferece modelos de reflexão aos produtores de textos, oferece também as regras que organizam esses modelos. Eis uma bela concepção do fazer semiótico, que se articula entre as coerções dos sistemas semióticos e sua natureza metassemiótica, potencialmente geradora de sentido.

No manual de José Luiz Fiorin, salvo engano, não se pode encontrar o lexema “semiótica” e seus derivados. Do mesmo modo, o narrador prefere não reiterar suas fontes,⁷⁹ antes prefere parafraseá-las. Tentativa de evitar a rejeição ao discurso de citação caro aos acadêmicos, ou tentativa de neutralizar a rejeição ao saber propriamente semiótico?

Referindo-se, ao longo do texto, de forma equilibrada tanto a “alunos” quanto a “professores”, o narrador parece resistir a uma identificação direta e explícita do narratário. Os termos e expressões que emprega sem definição (“discurso”, “sintático x semântico”, “condicionantes históricas”, “fenômeno multiforme e heteróclito”, “florilégios”, “mecanismos de engendramento de sentido”) não fazem parte certamente do repertório de alunos de nível médio, por exemplo, muito embora sejam empregados pelo narrador em suas acepções mais gerais. Isso leva a crer que, em certas passagens, o “nós” (“como ensinamos aos alunos...”) escolhido pelo narrador para discorrer sobre suas reflexões pedagógicas, engloba tanto seu próprio *mea culpa* quanto o de seus pares, os educadores, narratários privilegiados do diagnóstico que apresenta.

3.3.2 O discurso editorial em *Elementos*

Dediquei a primeira parte da seção anterior a uma breve análise de “O autor no contexto”, pois creio que tal fragmento, manifestação estratégica do discurso editorial destinada a ocupar o *interior* do manual, não tem o mesmo estatuto topográfico que os demais elementos (capa, contracapa e orelhas), estes, exteriores.

⁷⁹ O que fará, timidamente, pela primeira vez na página 13 da 13ª edição (11 da 11ª), por meio de uma nota colocada ao final do capítulo, p.16, onde se refere a Greimas para falar sobre sua “Semântica”.

A reformulação que *Elementos* sofreu em sua 13ª edição acabou por enxugar tanto informações interessantes sobre a coleção na qual o livro fora publicado, quanto manifestações do discurso editorial mais contundentes.⁸⁰

Dentre as informações de teor mais ameno e esclarecedor, eu citaria o seguinte texto, que ocupava a parte superior da contracapa do manual da 11ª. Edição (ver Anexo VII, fig.4):

REPENSANDO A LÍNGUA PORTUGUESA tem por objetivo a publicação dos principais temas de Lingüística produzidos pelos maiores especialistas brasileiros. Editados de forma agradável, em linguagem clara e objetiva, os livros de REPENSANDO A LÍNGUA PORTUGUESA deverão proporcionar uma biblioteca básica e atualizada para estudantes, professores e demais interessados em nossa língua, seja nas áreas centrais, seja nas áreas de contato com as ciências humanas.

É interessante observar a série de clichês de que se alimentam os redatores de editoras. Na ambição de atingirem o maior número de leitores possível, poucos redatores abrem mão de expressões como “e demais interessados” e de construções alternativas (*concessivas*, no sentido zilberberguiano) como “seja... seja...”.

O que chamei acima de contundente foi, em verdade, o texto localizado abaixo do texto que acabo de citar:

ELEMENTOS DE ANÁLISE DO DISCURSO de José Luiz Fiorin, professor da Universidade de São Paulo, é uma reflexão sobre os processos constitutivos da linguagem, versando [sic] uma área nova e bastante promissora, a da Análise do Discurso. O livro percorre os caminhos da criação dos significados nos textos escritos, atividade que o autor desdobra em duas faces: a Sintaxe Discursiva – que é um estudo da narrativa – e a Semântica Discursiva – que é um estudo dos jogos da significação. Com exemplificação abundante e bem escolhida e escrito numa linguagem clara e bem humorada, este livro é de leitura agradável e extremamente proveitosa para professores de Português, universitários das áreas de Letras, Comunicações e vestibulandos.

Que a área de Análise do Discurso fosse exatamente nova no Brasil no limiar da década de 90, é algo um tanto questionável. Quanto ao parentesco do manual com a Análise do Discurso, nota-se que o editor afirma tacitamente que o manual de SEMIÓTICA de José Luiz Fiorin pertence ao domínio da AD – o que certamente, à época, não deve ter passado despercebido pelos expoentes da AD francesa no Brasil.

⁸⁰ Até a 11ª edição, por exemplo, *Elementos* não tinha orelhas. Na 13ª edição, a orelha da capa recebeu uma publicidade de livros do autor José Luiz Fiorin. A orelha da contracapa, uma pequena foto que encabeça um texto editado a partir dos parágrafos da apresentação “O autor no contexto”. Para essa orelha, o trecho que fala sobre a predileção do autor por “cerveja ou caipirinha” foi omitido, assim como os demais trechos que tratam da sua construção como ator passional, de carne e osso. Isso confirma minha hipótese de que, na topografia do livro, algumas áreas simplesmente “não aceitam” determinados discursos. Mais um exemplo de co-segmentação texto/suporte na construção do sentido do livro como objeto.

O que poderia ser considerado grave neste pequeno texto é sua definição de sintaxe e semântica discursivas. Embora se possa entender “narrativa” como o relato composto por personagens, tempo e espaço, é muito recomendável que não se misture termos que têm uma espessura teórica estável e operatória com palavras que têm um sentido corrente impreciso. O caso da definição de semântica discursiva é o menos grave dos dois, já que emprega uma metáfora-curinga (“jogos da significação”), que, imprecisa, não compromete totalmente o enunciado teórico.

3.3.3 A prática didática em *Elementos*

Em um primeiro momento, procurei proceder à segmentação da semiótica-objeto visando ao equilíbrio entre o texto e seu suporte, integrando ambas as instâncias em uma única grandeza analisável.

Em um segundo momento, a segmentação implícita nas análises propostas aponta para a compreensão do texto didático como um todo de sentido explorável a partir de sua arquitetura aparente, “natural”: se é preciso começar uma análise, o começo parece ser o melhor ponto de partida. Obviamente, não parto da hipótese de que a “naturalidade” em questão seja fruto da ordem igualmente “natural” de composição dos textos. Pouco importa se a introdução de um texto, muito freqüentemente, é, de fato, o último texto escrito na cronologia de escrita da obra. O que chamo de “natural” é a segmentação intuitiva que o produtor de textos “naturalmente” expressa quando, ao rever seu texto por uma última vez, organiza-o de forma a contemplar uma ordem que, invariavelmente, vai do mais simples ao mais complexo, dos problemas às respostas, das intenções às aquisições.

Certamente, uma segmentação desse tipo não pode prescindir de uma leitura de conjunto, que, sub-repticiamente, alimenta a análise dos fragmentos iniciais do texto, nos moldes de uma retroleitura.⁸¹

As análises que empreendi permitem-me delinear as duas primeiras fases do percurso da prática didática que desenvolvi no capítulo II: a **motivação** e a **adaptação**. As fases cíclicas da **explicação** e da **exemplificação** serão trabalhadas a seguir por meio da análise de um fragmento do capítulo “O percurso gerativo do sentido” de *Elementos*, que trata da manipulação no nível narrativo.

⁸¹ Cf. Greimas (1970, p.93).

As duas fases iniciais do percurso da prática didática, a motivação e a adaptação, mantêm entre si uma relação de pressuposição do tipo **predicado modal – enunciado de fazer**, como tive ocasião de apontar no capítulo anterior:

/DEVER/

/QUERER/

/SABER / ←→ ADAPTAR (SE)

/PODER/

A adaptação, seja do ponto de vista do /ser/ ou do /fazer/, supõe uma fase preliminar de motivação que, mais do que os investimentos modais da competência do sujeito-adaptador, elege os valores que determinarão as condições da adaptação.

Em *Elementos de análise do discurso*, o enunciador didático – sujeito que sincretiza o enunciador dito Fiorin e o enunciador dito editor, responsável pelos efeitos de sentido que decorrem da totalidade da obra – seleciona o /pragmatismo/ e a /aplicabilidade/ como valores positivos, por meio da rejeição sistemática da teorização (frequente supressão de nomes de teóricos, definição teórica mínima, desinteresse por uma teoria que não sirva ao líquido e certo aumento da competência do sujeito enunciatário). Está esboçado assim todo um universo axiológico: ao lado do /pragmatismo/ e da /aplicabilidade/, a /generalidade/ e a /familiaridade/ aparecem como constituintes da motivação, na forma de uma ideologia, de uma busca de valores.

São precisamente esses valores que orientam a adaptação de *Elementos*, que pode ser caracterizada como uma adaptação pragmático-generalista, na medida em que privilegia a compreensão de discursos em detrimento da formação teórica rigorosa do enunciatário, e a competência de leitura e produção de textos em detrimento da competência epistemológica.

Em suma, a adaptação pragmático-generalista de *Elementos* tem como objetivo principal a formação do leitor em um sentido lato e não a formação do semiótico. Não obstante, uma tal conclusão não é suficiente, em hipótese alguma, para neutralizar ou diminuir o papel que uma obra de adaptação pragmático-generalista pode desempenhar na formação do semiótico. É preciso levar em consideração que esse estilo adaptativo é regido, devido a sua forma parcial de competencialização teórica, mais pelo /dever/ e pelo /querer/, do que pelo /saber/ e pelo /poder/, o que na construção do /ser/ do sujeito-aspirante a semiótico é fundamental. De adaptação encorajadora, iniciática por excelência, imediatista, o estilo

pragmático-generalista, regido por valores da abertura e da mistura,⁸² é essencial para a existência da Semiótica como ideologia, como *Weltanschauung*.

3.3.4 Explicação e exemplificação na adaptação pragmático-generalista

No capítulo II, defini a explicação e a exemplificação como fases *cíclicas* do percurso da prática didática, subsumidas pela motivação e a adaptação. Há um verdadeiro controle da parte da motivação e da adaptação sobre os ciclos explicativo-ilustrativos, dominância que lhes garante a coerência diretiva.

A explicação dos conceitos semióticos em *Elementos de análise do discurso*, de J. L. Fiorin, é pautada tanto na escolha lexical quanto na construção das frases pelos valores da /generalidade/ e da /familiaridade/. A generalidade dos conceitos, visando à familiaridade, à identificação e ao reconhecimento pelo enunciatário.

O narrador Fiorin, *esse simpático e experiente professor que ensina a seus alunos alguns elementos de teoria do discurso tão-somente para lhes aumentar a competência de leitura*, zela para que os conceitos sejam sempre parafraseados por meio de lexemas que, segundo ele, já integram o universo do sujeito-narratário. “Não se pode confundir sujeito com pessoa e objeto com coisa”, escreve Fiorin (2005, p. 29), procurando despertar no narratário, na forma de uma advertência que antecipa a dúvida, a consciência de que os actantes de uma narrativa são posições abstratas. E continua: “Sujeito e objeto são papéis narrativos que podem ser representados num nível mais superficial por coisas, pessoas ou animais” (idem).

Para além da aparente simplicidade desse enunciado, três questões poderiam ser formuladas: (a) O que são *papéis narrativos*?; (b) o que é *um nível superficial*? e (c) sujeito e objeto serão manifestados necessariamente por *coisas* ou por *pessoas* ou por *animais*?

O narrador, quando apresentou, páginas antes, o percurso gerativo do sentido, não trabalhou o conceito de profundidade e superficialidade no percurso. Optou, sobretudo, pela explicação da oposição *abstrato vs figurativo*, que, como se sabe, é uma oposição de capital importância para compreender o pensamento semiótico. Ao falar sobre um “nível superficial” sem defini-lo antes, o narrador atribuiu ao narratário a competência necessária para a sua compreensão, deixando a seu cargo o desenvolvimento da solução do problema: se existe um nível profundo do qual já se disse algo [“Os três níveis do percurso são profundo (ou fundamental), o narrativo e o discursivo”, Fiorin, 2005, p. 20], deve haver também um *nível*

⁸² Cf. Fontanille e Zilberberg (1998, p. 35).

superficial. Esse tipo de procedimento explicativo faz com que o destinatário da explicação entre em contato com enunciados explicativos dos quais está apto somente para supor os contornos. Talvez, por isso, um ensino de semiótica que se preocupasse, antes de se aprofundar na definição da metalinguagem semiótica, em trabalhar as categorias de base para a concepção da metalinguagem, estimularia a competência criadora (gerativa) do leitor-enunciário.

A questão sobre o que vêm a ser “papéis narrativos” parece menos óbvia do que o é à primeira vista. Sabemos que muitos alunos repetem o termo “papel” sem saber exatamente qual é o seu *papel* na teoria. Exatamente porque é difícil compreender o *papel do papel* sem a dimensão tesnieriana do enunciado como teatro, como representação, que nem sempre é explicitada pelos autores de manuais.

Na definição da manifestação, no “nível superficial”, do sujeito e do objeto, há uma explicação que pode gerar ambigüidade. Ora, sujeito e objeto não são manifestados apenas por *peessoas, animais e “coisas”*. Por mais tentador que seja apresentar explicações sintéticas e de fácil compreensão, é difícil não simplificar conceitos semióticos. Se essa enumeração (das metamorfoses do sujeito) fosse exaustiva, seria preciso dizer que sujeito e objeto podem ser manifestados por *peessoas, animais, vegetais, toda a vida microscópica, seres fictícios, coisas, sentimentos, idéias...* Em suma, seria preciso dizer que, por fim, *tudo* pode interagir, do ponto de vista narrativo, por meio da dualidade sujeito-objeto. Vê-se, mais uma vez, que é problemático trabalhar conceitos semióticos sem uma reflexão de base, digamos, filosófica, na medida em que, por exemplo, no problema sujeito-objeto, está pressuposto o problema filosófico da agentividade e da vontade tal qual assimilados pela teoria semiótica.

Obviamente, devido ao teor da teoria que pretende explicar, o narrador não pode evitar o uso de expressões como “canônico”, “hierárquico”, “relacional”, “conceptual”, etc. Tais expressões, se não são impossíveis de entender ao leitor não acostumado à metalinguagem semiótica, também não são tão elementares quanto parecem.

* * *

Para o estudo da exemplificação em *Elementos*, escolhi uma passagem na qual o narrador explica, por meio de vários exemplos, o conceito de *manipulação*. Após ter acabado de introduzir a seqüência canônica da narrativa, o narrador põe-se a explicar o que vem a ser a manipulação (Fiorin, 2005, p. 30):

(1) Na fase de manipulação, um sujeito age sobre outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa. Quando um pai determina que o filho lave o carro, ocorre uma manipulação e o filho passa a ser um sujeito segundo o dever, embora não necessariamente segundo o querer. Lembramos que o sujeito é um papel narrativo e não uma pessoa. É o ciúme o sujeito que impele Otelo a querer matar Desdêmona. Os dois sujeitos narrativos (o manipulador e o manipulado) podem ser representados, no nível discursivo, por uma mesma personagem. No enunciado “Aurélia resolveu casar-se com Seixas”, Aurélia é, ao mesmo tempo, o manipulador e o manipulado, agindo segundo o querer.

(2) Há inúmeros tipos de manipulação: o pedido, a ordem, etc. Vamos descrever apenas os quatro tipos mais comuns. Quando o manipulador propõe ao manipulado uma recompensa, ou seja, um objeto de valor positivo, com a finalidade de levá-lo a fazer alguma coisa, dá-se uma tentação. Quando o manipulador o obriga a fazer⁸³ por meio de ameaças, ocorre uma intimidação. Se o manipulador leva a fazer manifestando um juízo positivo sobre a competência do manipulado, há uma sedução. Se ele impele à ação, exprimindo um juízo negativo a respeito da competência do manipulado, sucede uma provocação. Exemplifiquemos esses quatro tipos de manipulação com a seguinte situação: uma criança não quer comer e a mãe, para fazê-la praticar essa ação, pode agir assim:

(3)

- tentação – “Se você comer, ganha um refrigerante”;⁸⁴
- intimidação – “Se você não comer, não vai assistir televisão”;
- sedução – “Pus essa comida no seu prato, porque você é grande e é capaz de comer tudo”;
- provocação – “Pus essa comida no seu prato, mas eu sei que, como você é pequeno, não consegue comer o que está aí”.

Nota-se que o narrador não foge à regra dos procedimentos de explicação pragmático-generalistas que apontei acima, já que, para tratar da manipulação, não propõe uma análise detalhada das combinações modais presentes nas estratégias manipulatórias, optando por explicá-las de forma concreta, recorrendo a exemplos.

Partindo da definição geral do conceito (“Na fase de manipulação, um sujeito age sobre outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa”), o narrador Fiorin tentará ilustrá-los com três exemplos: (1) uma cena da relação pai-filho; (2) a causa da morte de Desdêmona em Otelo, de Shakespeare; (3) um momento da relação afetiva de Aurélia Camargo e Fernando Rodrigues de Seixas, personagens de Senhora, de Alencar. Irei reter para análise somente os exemplos 1 e 2, bastante representativos do tipo de procedimento que quero descrever.

No primeiro exemplo, em que um pai “determina” que o filho lave o carro, há implícita uma simplificação que pode gerar equívocos, se não compreendida em sentido amplo. A manipulação, mesmo regida por um *dever* destinado ao destinatário-filho pelo destinador-pai, não reside na determinação em si: “filho, lave o carro”. A manipulação é regida por uma dimensão contratual complexa, que poderia estar mais explicitada. Se um pai

⁸³ “Faz fazer”, até a 11ª edição.

⁸⁴ “Uma coca-cola”, até a 11ª edição.

determina que o filho lave o carro ou arrume a garagem, ele o faz certamente baseado em regras contratuais precisas, que não aparecem no exemplo do narrador-didata. Essas regras é que constituem o contexto de manipulação e não propriamente a obrigação em si de fazer ou ser. Implicando o estatuto polêmico-contratual da manipulação, o narrador propõe um exemplo que não representa a problemática integral que propõe explicar.

No segundo exemplo, o narrador atribui ao ciúme o papel de sujeito manipulador, advertindo, novamente, o narratário: “Lembramos que o sujeito é um papel narrativo e não uma pessoa”. Vê-se que ao designar o ciúme (uma paixão) como sujeito, o narrador expande, por meio do exemplo, a definição que já oferecera sobre *sujeito* e *objeto* (“Sujeito e objeto são papéis narrativos que podem ser representados num nível mais superficial por *coisas, pessoas ou animais*”). Como se vê, a exemplificação pode chegar, em certas circunstâncias, ainda que involuntariamente, a retificar a explicação teórica, podendo deixar o narratário indeciso entre a prescrição inicial da explicação e a possibilidade de interpretação descortinada pelo exemplo.

Por utilizar um exemplo fora de seu contexto de ocorrência, o narrador apresenta uma ilustração que pode se considerado incompleta: falando sobre Otelo sem falar sobre Iago, o grande manipulador, ele simplifica a obra shakespeariana.

No parágrafo 2, o narrador tratará das condições contratuais da manipulação, tema que havia sido pouco explicitado no parágrafo anterior. A exemplificação surge no parágrafo como síntese dos tipos de manipulação que o narrador acaba de enumerar. O exemplo escolhido é a cena alimentar mãe-filho, que oferece, como se sabe, bons e simples exemplos para uma tipologia da manipulação. Não é à toa que Diana Barros (1999, p.29), um ano depois, em seu *Teoria Semiótica do Texto*, retomará praticamente a mesma exemplificação⁸⁵:

Uma tipologia bastante simples prevê quatro grandes classes de manipulação: a provocação, a sedução, a tentação e a intimidação. A relação da mãe com o filho passa, em geral, por todas as formas de manipulação:

Tentação: Se você come tudo, a mamãe leva você para ver o filme da Mônica.

Intimidação: Coma tudo, senão você apanha!

Provocação: Duvido que você seja capaz de comer todo o espinafre!

Sedução: Você é um menino tão bonito e que gosta tanto da mamãe, você vai comer tudo, não é?

⁸⁵ Embora empregue estratégias semelhantes às de Fiorin, o texto de Barros participa de uma outra tipologia explicativo-ilustrativa, como veremos a seguir. Seu estilo adaptativo é bem mais teórico e específico que o de Fiorin.

A regularidade autoral e temática na exemplificação de um manual é um dado que resiste à interpretação. O narrador Fiorin tem gosto por exemplos cotidianos, embora empregue na maior parte das vezes exemplos de textos clássicos da literatura brasileira, abrindo exceção em alguns momentos para a literatura estrangeira (Shakespeare, Walt Whitman, La Fontaine, Camões). É difícil cruzar o limite da obviedade ao tentar interpretar o conjunto das ilustrações que um autor de manual emprega. Querirá esse autor sugerir, com os exemplos que emprega, seu *paideuma* pessoal? Estará o autor dialogando com o *paideuma* normativo da educação literária brasileira?

A curiosa semelhança entre Fiorin e Barros na exemplificação da tipologia da manipulação é um dado semioticamente explorável, pela seguinte resposta de A. J. Greimas a Mario Chamie⁸⁶ a uma pergunta sobre a estrutura da manifestação no percurso gerativo:

O pensamento figurativo (...) pode ser considerado como uma espécie de elaboração secundária tanto mais coatora e melhor auto-integrada quanto mais se apresenta como uma forma camuflada. Compreende-se assim que **os contos infantis desempenham um papel muito mais importante do que, por exemplo, o dos professores na aprendizagem** inconsciente das estruturas sociais, das formas de sociabilidade e dos sistemas de valores-ambientes. (grifo meu).

... E da metalinguagem semiótica, poderíamos acrescentar. Se dois autores escolhem a mesma forma de ilustrar um conceito da teoria, isso leva a pensar que esses exemplos estão inscritos em nosso universo socioletal. É como se certos exemplos, cuja autoria é, em verdade, “anônima”, já nascessem clássicos e encontrassem sua eficácia, como sugere Greimas, para além daqueles que deles lançam mão.

3.4 Teoria Semiótica do Texto (TST)

A segmentação da análise de *Elementos* consistiu no seguinte percurso de observação: (i) análise da apresentação do autor e da obra; (ii) análise dos aspectos editoriais (capa, contracapa, orelhas); (iii) caracterização da prática didática e análise das seqüências cíclicas explicativo-ilustrativas.

Para análise de *Teoria Semiótica do Texto (TST)*, proponho conservar tal segmentação, invertendo tão-somente sua ordem e concentrando-me em (iii). Assim, valer-me-ei do

⁸⁶ Cf. Chamie (1976, p. 220).

percurso da prática didática como principal ferramenta de segmentação, procurando integrar a ele as demais etapas de segmentação da análise anterior, (i) e (ii).

O texto que analisarei tem a função de introduzir a obra de Diana Barros e não contém explicitamente o lexema “introdução”, tendo recebido o nome “Teorias lingüísticas do texto e teoria semiótica”. Abaixo, apresentarei a primeira parte desse capítulo (Barros, 2001, p. 5-7), que vai do parágrafo inicial do texto até a subseção “A noção de texto”:

1. Teorias lingüísticas do texto e teoria semiótica

(1) A intenção deste livro é apresentar, de forma sucinta e simples, os fundamentos da teoria semiótica. Por teoria semiótica está-se entendendo a teoria desenvolvida por A. J. Greimas e pelo Grupo de Investigações Sêmico-lingüísticas da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais. Existem outras teorias semióticas, também bastante conhecidas, como a de Charles Peirce e a da Escola de Tartu. Por razões diversas, entre as quais a de exigüidade de espaço e a de tipo de publicação, não se farão comparações entre as diferentes propostas e, muito menos, apreciações do mérito e das vantagens indiscutíveis de cada uma delas. A opção pela semiótica greimasiana deve-se a motivos vários, alguns mesmo de ordem pessoal, e merece referência o caráter de *teoria do texto* que assume a semiótica escolhida para esta apresentação.

(2) A semiótica insere-se, portanto, no quadro das teorias que se (pre)ocupam com o texto.

(3) A lingüística foi, durante muito tempo, uma teoria da língua e da linguagem que não ia além das dimensões da frase, seja por acreditarem alguns ser a frase a unidade lingüística por excelência, seja por dificuldades práticas de outros que reconhecem unidades maiores que a frase. A essa delimitação da lingüística soma-se mais uma, a de ser *lingüística da língua*, e de deixar, para outros campos do conhecimento, as questões de uso da língua ou as implicações do contexto social e histórico dos falantes. Os estudos lingüísticos circunscrevem-se, assim, em um espaço ao mesmo tempo vasto e restrito e tomam por objeto unidades da dimensão máxima da frase, concebidas fora de qualquer contexto de enunciação.

(4) Os limites impostos foram facilmente mantidos no período em que a lingüística se confundia com a fonologia e a morfologia, com menos facilidade durante o reinado da sintaxe, e tornaram-se insustentáveis no ressurgimento dos estudos semânticos nos anos sessenta. A semântica, cujos princípios diacrônicos foram formulados por M. Bréal, em fins do século passado, foi, durante a primeira metade deste século, a parente pobre da lingüística, desenvolvida como semântica da palavra isolada ou semântica lexical e considerada incapaz de levar adiante o projeto de uma ciência lingüística em construção. A semântica estrutural desenvolveu-se por volta de 1960, paralelamente à semântica lógica, e, apesar das críticas sofridas, teve o mérito inegável de reintroduzir as preocupações com o sentido no seio dos estudos lingüísticos. A partir de L. Hjelmslev, que mostrou ser possível examinar o plano do conteúdo em separado do plano da expressão, tal como a fonologia fizera com o plano da expressão, a semântica estrutural desenvolveu princípios e método para estudar o sentido. As dificuldades foram muitas e não se conseguiu ir além da descrição de uma fatia reduzida do conteúdo de uma língua, tampouco ultrapassar os limites da frase. A

preocupação com o sentido, no entanto, forçou o lingüista a rever sua concepção de língua e de estudos da linguagem e a romper as barreiras estabelecidas entre a frase e o texto e entre o enunciado e a enunciação. Sem derrubar essas demarcações, não se pode realizar nenhum estudo satisfatório do sentido.

(5) A mudança de posicionamento frente aos fatos de linguagem levou ao aparecimento de propostas teóricas diversas que concebem o texto, e não mais a frase, coma unidade de sentido e que consideram, portanto, que o sentido da frase depende do sentido do texto. Ao lado dos estudos do texto, desenvolveram-se, também, diferentes teorias pragmáticas ou da enunciação que têm em comum o ponto de vista adotado de exame das relações entre a instância da enunciação e o texto-enunciado e entre o enunciador do texto e o enunciatário, para quem o texto é fabricado.

(6) Houve, por conseguinte, mudança de perspectiva teórica com o aparecimento de estudos da organização do texto e das relações entre enunciado e enunciação. As teorias desenvolvidas privilegiaram uma ou outra das abordagens. A lição da semântica, porém, que abriu o caminho duplo da busca do sentido não terá sido bem entendida se forem separadas as duas preocupações, a que se volta para o texto, a que se dirige para a enunciação.

A peripécia de que trata o texto de Barros está condensada em seu título “Teorias lingüísticas do texto e teoria semiótica”,⁸⁷ como se viu, verdadeira aventura que narra o percurso que qualificou e glorificou a Semiótica e seu objeto, o texto. É esse o “gancho” de análise que empregarei para especificar a **motivação** em *TST*.

No parágrafo 1, na primeira frase, o programa narrativo de base é traçado: quer-se apresentar a teoria semiótica. Para tanto, o narrador executará alguns PNs de uso: (1) Nomear a teoria de que se trata; (2) Diferenciá-la das demais; (3) Justificar sua escolha. A nomeação dá-se pelo uso, inicialmente, do antropônimo “A. J. Greimas” e, em seguida, pela citação de grupo de pesquisa e sua instituição de origem. A diferenciação acontece não pela comparação entre as teorias em questão, mas pela simples evocação de suas denominações, a primeira, a Semiótica americana, pelo antropônimo “Charles Peirce”, a segunda, a russa, pela sua denominação toponímica “de Tartu”. Do ponto de vista discursivo, o efeito de sentido é o de uma sólida e coerente ancoragem histórica.

Na justificativa, o narrador bifurca-se em uma apreciação puramente cognitiva do objeto “Semiótica” (“vários motivos”) e uma apreciação de caráter passional (“alguns mesmo de ordem pessoal”), decidindo pela avaliação cognitivo-pragmática (“[a semiótica escolhida] assume [o caráter de teoria do texto]...”).

Ao concluir os três PNs de uso que tratam de situar o objeto de sua reflexão, o sujeito-narrador propõe explicar o trajeto que levou à criação da teoria semiótica. A Lingüística surge

⁸⁷ De certa forma, o “e” presente no título opera um papel que é ao mesmo de junção e complementariedade e de disjunção e exclusão: para Barros, as teorias lingüísticas do texto e a semiótica são disciplinas afins, mas, por outro lado, a semiótica é a teoria que mais se destaca entre as teorias propriamente lingüísticas do texto.

nessa narrativa como sujeito-adjuvante (é nela que a Semiótica forjou suas bases), mas também como anti-sujeito (os “limites” da língua e de sua descrição, uma prática que “restringe” seu campo de ação à frase).

O anti-sujeito Lingüística tem seu plano de resistência aos valores semióticos desfeito pelo surgimento de teóricos que, na duração temporal (“anos sessenta”), acabam por neutralizar sua resistência aos fenômenos que extrapolam a frase. Embora precursor de uma semântica “lexical” (termo disforizante na axiologia estruturada pela narrativa), Bréal, a sua maneira, participa do rol dos precursores da Semântica estrutural.

Com a entrada em cena dos novos semanticistas dos anos 60 e de L. Hjelmslev⁸⁸, os lingüistas, curiosamente figurativizados em um espaço em que “barreiras” são rompidas e “demarcações” “derrubadas”, adotam uma perspectiva tolerante diante dos “fatos de linguagem”.

Nesse contexto, surgiram “propostas teóricas” que tinham o texto como valor positivo, discordando somente sobre o papel que o texto iria ocupar (e se teria algum papel) perante seu enunciador e seu enunciatário.

A seção que se inicia a seguir, “A noção de texto”⁸⁹, cuidará de suprimir as dúvidas do narratário quanto à inclinação (enunciva ou enunciativa) da Semiótica na sua abordagem do texto: “A semiótica trata, assim, de examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto”.

A leitura um tanto parafrástica que acabo de empreender tem o objetivo de explicitar o quão bem tecida é a concepção de Barros sobre a Semiótica e seu ensino. A motivação que se vê esboçada nesse texto introdutório é uma motivação teórica forte, que busca a especificidade histórica e conceitual⁹⁰ do campo que explora. Uma tal motivação gera uma adaptação que delimita bem seu destinatário: o sujeito-aprendiz que quer conhecer a

⁸⁸ Note-se que Barros não cita Ferdinand de Saussure, nem o papel da Semiologia cunhada pelo mestre genebrino.

⁸⁹ No primeiro parágrafo dessa seção pode-se ler “A semiótica tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar *o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz*”. Groupe d’Entrevignes (1979, p. 7), utilizou, onze anos antes, uma fórmula muito semelhante: “Tudo se passa como se as questões formuladas ao texto deslocassem-se e modificassem-se:/não ‘o que diz este texto’/?/ não ‘quem diz este texto’/?/ mas ‘como este texto diz o que diz’?”.

⁹⁰ Todos os autores de manuais ensaiam seus elementos de história conceitual. No manual de Fiorin, no capítulo seguinte ao que analisei, intitulado “Por que uma semântica do discurso?”, o narrador-didata discorre sobre a história da semântica, passando, por Bréal, Trier, pela Lexicologia de Matoré, pela tese de Sapir-Whorf, pela análise sêmica de “assento” de Pottier e por Ducrot, chegando a Greimas, a quem atribui o papel de “tomar o texto como unidade de análise”.

Semiótica do texto de Greimas ou, ainda, uma teoria do texto, e não necessariamente, aumentar a sua competência de leitura.

A essa motivação calcada na /teoricidade/ e na /especificidade/, equivalerá uma adaptação que chamarei de estilo *teórico-específico*.

3.4.1 Explicando e exemplificando a *tematização*

Para conhecer os procedimentos de explicação e exemplificação que atuam no texto de *TST*, escolhi o fragmento que inicia o capítulo “Semântica discursiva”, que trata da *tematização*.

Como se viu na análise anterior, a um estilo de adaptação correspondem ciclos explicativo-ilustrativos análogos, que no caso de *TST*, são *teórico-específicos*. Vejamos se essa hipótese encontra verificação.

Abaixo, o trecho selecionado para análise (Barros, 2001, p. 68-69):

(1) Tematização – Tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percursos. Em outras palavras, os percursos são constituídos pela recorrência de traços semânticos ou semas, concebidos abstratamente.

(2) Para examinar os percursos devem-se empregar princípios da análise semântica e determinar os traços ou semas que se repetem no discurso e o tornam coerente.

(3) Duas tiras de Quino ilustram os percursos temáticos, a coerência semântica e a redundância de traços. Por razões didáticas de apresentação do exemplo, não serão considerados os investimentos figurativos dos percursos temáticos.

(4) Na primeira tira (1973) Mafalda abre uma porta e penetra na neblina. Vêm-se apenas vultos e estabelece-se o diálogo que segue, entre Mafalda e um vulto grande.

(5) Mafalda: – Quem está aqui nesta neblina?

Vulto: – Eu, estou tomando banho.

Mafalda: – Quem é eu? Ah! É você, Mamãe?

Vulto: – Claro. Quem você esperava encontrar aqui?

Mafalda: – A Scotland Yard.

(6) Na segunda historieta (1973), Mafalda e Susanita brincam sentadas no sofá. Mafalda está de olhos fechados e Susanita começa o jogo:

(7) Susanita: – Vejo, vejo!

Mafalda: – O que você vê?

Susanita: – Uma coisa.

Mafalda: – De que cor?

Susanita responde olhando para o telefone: – Negro.

Mafalda, espantada: – O futuro?

(...)

(8.1) Na primeira tira, a recorrência de traços semânticos de “limpeza” permite organizar-se uma leitura com o tema do banho – calor e umidade da neblina, banheiro, pessoa que se banha –, a que Mafalda contrapõe outra leitura, de mistério e de crime em Londres, fundada não na redundância de semas mas na presença de um único traço semântico, o da “névoa que oculta”. (8.2) Na segunda história, o procedimento de contraposição de duas leituras é também utilizado: o primeiro percurso, proposto por Susanita, é uma leitura cosmológica ou prática, que resulta da repetição do traço cromático de cor em negro e telefone; o segundo percurso, apresentado por Mafalda, é uma leitura noológica ou mítica em que se reitera o traço cognitivo “mau”, “triste”, em negro e futuro.

A extensão do fragmento justifica-se pela visão de conjunto que ele exige. Partindo de uma definição clássica de *tematização* (§1 e §2) que emprega conceitos já comentados ao longo do texto e outros ainda insuficientemente explorados ou ausentes do “Vocabulário crítico” (Barros, 2001, p. 84-90),⁹¹ o narrador Barros, antes de iniciar a exemplificação, faz uma restrição metodológica a seu respeito: “Por razões didáticas de apresentação do exemplo, não serão considerados os investimentos figurativos dos percursos temáticos” (§3). Tal restrição, para o sujeito-aprendiz, permanece pouco compreensível, pois o narrador não explica exatamente o porquê da negativa em tratar os investimentos figurativos. Creio que é nesse momento que o narrador perde uma boa chance de discorrer sobre a natureza puramente metodológica da dicotomia *tematização vs figurativização* e, de quebra, ainda se enreda um pouco em sua própria restrição didática.

Antes de passar ao exemplo propriamente dito, é inevitável abordar uma outra questão: os exemplos escolhidos, duas tiras de Quino (1993, p. 114 e 126), ganham versões (traduções intersemióticas) da semiótica visual para a semiótica verbal. O narrador vê-se na condição de quem deve narrar em palavras o que está originalmente representado em desenho. Um procedimento delicado para um manual de Semiótica, disciplina justamente conhecida pelo rigor no estudo da expressão.⁹²

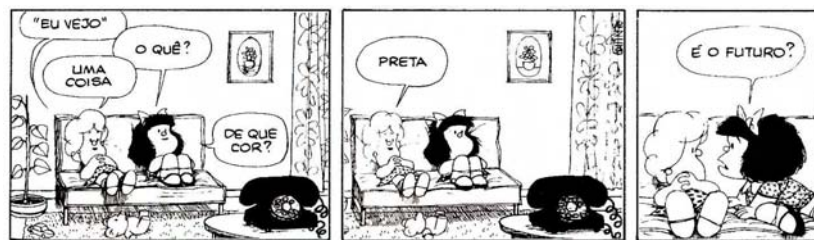
Como suplemento à compreensão da análise, eis os originais de Quino (em outra tradução). Primeiro, vejamos a tira descrita nos parágrafos 4 e 5:

⁹¹ É o caso de “sema”, conceito ausente do vocabulário crítico, definido no texto por sinonímia: “**traços semânticos** ou semas...”. (o grifo é meu)

⁹² Minha hipótese é que a coleção “Fundamentos”, em que Barros publicou sua obra, não permitia a impressão de imagens no miolo da obra.



Agora, passemos à tira narrada nos parágrafos 6 e 7:



Nessa tira o sentido articula-se, de um lado, entre o traço semântico da /higiene/ e, de outro, os traços semânticos da /não-visibilidade/ que impõe o /mistério/ ou /segredo/. Barros, esquecendo-se de que havia proposto uma análise puramente temática por questões “didáticas”, enumera como recorrência sêmica a “‘limpeza’ [que] permite organizar-se uma leitura com o **tema do banho – calor e umidade da neblina, banheiro, pessoa que se banha**” (grifo meu). Ora, não há uma só unidade puramente temática nessa enumeração: são todos elementos do mundo sensível, organizados pelo percurso figurativo do “banho”. Ainda segundo Barros, o traço semântico que se sobrepõe aos demais é o da “névoa que oculta”, outra figura.

É compreensível que se encontre dificuldade em tratar o nível temático separadamente do nível figurativo, ainda mais quando se começa a ensinar o primeiro sem ter introduzido o segundo, o que ocorre com frequência no ensino de semiótica, já que, geralmente, se adota a perspectiva “ascendente” do percurso gerativo do sentido.

Na leitura da tirinha do telefone (§8.2), é curiosa a forma como o narrador, ao final de sua análise, introduz denominações semióticas não definidas anteriormente (e nem posteriormente): “o primeiro percurso (...) é uma leitura cosmológica ou prática (...) o segundo percurso (...) é uma leitura noológica ou mítica”. A iniciativa de resgatar termos já então um pouco esquecidos na comunidade semiótica é, sem dúvida, louvável, embora a forma de fazê-lo talvez possa ser considerada ineficaz para competencialização do leitor.

Certamente, os ciclos explicativo-ilustrativos que acabo de analisar são regidos pelo estilo de adaptação *teórico-específico*, depreendido na análise da motivação original do narrador. No entanto, imagina-se que, justamente por preconizarem o rigor metalingüístico, as obras que dele fazem uso devem precaver-se de toda a imprecisão.

Nesse ponto da análise, em que a atenção volta-se para problemas pontuais na redação dos manuais, é inevitável apontar um lapso teórico presente em *Teoria*. No verbete *tema* (Barros, 2005, p. 90), lê-se que o tema é “um elemento da semântica narrativa”, quando, na verdade, como a própria organização da obra de Barros sugere e Greimas e Courtés (1979, p. 394) ratificam, os temas, como as figuras, pertencem à semântica do nível discursivo. Tal equívoco é um fato isolado e desimportante, na medida em que Barros oferece ao leitor definições apropriadas de “tema” ao longo da obra. Os leitores mais informados de *TST* (aqueles que teriam condições de perceber o equívoco), que chegou a sua 4ª edição e 3ª reimpressão, parecem não recorrer muito a seu vocabulário crítico, já que tudo indica que até o momento ninguém se manifestou em relação ao engano. Por outro lado, é inevitável pensar na responsabilidade dos editores que muitas vezes delegam o trabalho de preparação de provas e de revisão a revisores inexperientes e, não raramente, reeditam e reimprimem livros, dos quais já possuem os direitos de publicação, sem consultar seus autores.

3.4.2 O discurso editorial em *TST*

O discurso editorial em *TST*, como já sugeri (cf. nota 60), tem seu papel e relevância na concepção da obra. No entanto, vê-se que esse papel é exercido com certa discrição e objetividade, diferentemente do modo como o sujeito-enunciador editor concebeu a sua estratégia de persuasão do leitor em *Elementos*.

Na orelha da capa de *TST* (ver Anexo VII, fig. 10),⁹³ por exemplo, pode-se ler:

(1) A lingüística do texto e a análise do discurso são o campo de trabalho de Diana Luz Pessoa de Barros, tanto na pesquisa, quanto na docência e na orientação de mestrandos e de doutorandos na Universidade de São Paulo. Publicou *Teoria do discurso – Fundamentos semióticos* e ensaios e artigos diversos principalmente sobre a organização da narrativa e os procedimentos do discurso. Seu interesse pelo texto tomou, além da direção teórica, o caminho da análise prática de textos variados e o da lingüística aplicada ao ensino da redação e leitura na escola. (2) Este livro decorre dessas atividades, mas sobretudo retoma aulas ministradas a alunos de graduação e de pós-graduação e cursos de leitura de texto oferecidos a professores primários, em convênio entre a Universidade e a Secretaria da Educação. (3) Nele, apresentam-se, em seis capítulos e de forma bastante resumida e simplificada, os fundamentos

⁹³ A orelha da contracapa não contém textos nem imagens.

da teoria semiótica do texto, pela qual a autora optou, entre outros estudos do texto ou outras abordagens semióticas. Partindo do papel da Semiótica entre as demais teorias lingüísticas e semióticas, define-se o texto, para, em seguida, debruçar-se sobre a organização sintática da narrativa: enunciado, programa, percurso e esquema narrativos. Passando, depois, aos diferentes modos de projeção da enunciação no discurso, estuda alguns aspectos de coerência textual. A intenção é mostrar como a Semiótica examina os mecanismos semânticos do discurso no plano da expressão, nos textos poéticos e na relação entre texto e contexto.

O texto acima constrói uma imagem sólida do autor de *TST* e de sua obra: começa por uma apresentação que desenvolve a competência do autor no campo da docência (1), aprofunda tal competência fundamentando-a na “experiência” e na “oficialidade estatal” do percurso do autor (2) e termina por descrever objetivamente sua obra (3). Só a competência cognitiva do ator Diana Luz Pessoa de Barros é oferecida ao conhecimento do leitor. Isso não impede, evidentemente, de se encontrar no texto um elemento recorrente no universo axiológico do discurso editorial, a apreciação positiva “[apresentação dos fundamentos da teoria]... de forma bastante resumida e simplificada”.

Na contracapa de *TST* (ver Anexo VII, fig. 11), o sujeito-enunciador editor continua seu exercício coerente de promoção da obra:

(1) A leitura semiótica de textos diversos, literários ou históricos, religiosos ou políticos, histórias em quadrinhos ou operetas, filmes ou conversas casuais tem hoje o objetivo de construir-lhes os sentidos pelo exame minucioso dos procedimentos utilizados, mas também a finalidade de recuperar, na trama da intertextualidade, as intenções sociais que, por meio do discurso, se estabelecem entre os sujeitos e constroem o enredo da sociedade e da História.

(2) A autora procura, neste livro, apresentar de forma sucinta, clara e simples os fundamentos da teoria semiótica, valendo-se de farta exemplificação.

(3) Diana Luz Pessoa de Barros é professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH da Universidade de São Paulo.

ÁREAS DE INTERESSE DO VOLUME:

Análise do discurso – Lingüística – Semiótica – Teoria do Texto

No primeiro parágrafo, ao mesmo tempo em que se faz o elogio da versatilidade da teoria semiótica, faz-se também o de suas virtudes analíticas. A semiótica, “minuciosa”, se for o caso, extrapola a minúcia em direção à História. Do micro ao macro: uma metáfora de apelo irresistível.

A seguir, as credenciais do autor são expostas na íntegra, em ancoragem discursiva actorial, temporal (“é”) e espacial (“Departamento... São Paulo”). Por último, a inscrição do leitor-enunciatário no enunciado (§3) torna-se um dado concreto, uma enunciação enunciada: “Análise do discurso – Lingüística – Semiótica – Teoria do Texto”. Inevitável não pensar na

teoria de F. P. Soutjis⁹⁴ sobre o “leitor visado” e o “leitor real”, figuras que povoam os sonhos – e igualmente os pesadelos – de todo editor.

A relativa objetividade do discurso editorial em *TST* confirma a hipótese de que a adaptação – aqui, a de estilo *teórico-específico* – é o efeito de sentido global que controla o sentido do livro como objeto semiótico.

No caso do imbricamento do discurso didático e do discurso editorial, não se deve perder de vista o fato de que, muitas vezes, é quase impossível determinar com precisão a hierarquia da ascendência de um sobre o outro. No entanto, partindo do princípio de que o autor de manuais didáticos é quem assume, por meio de uma enunciação enunciada, o texto que assina, a tentação em atribuir-lhe a responsabilidade dos erros e acertos oriundos da manipulação editorial é grande, embora discutível. Se o autor de manuais não controla, com sua prática didática – independentemente de ser baseada em um projeto pessoal ou editorial, contanto que por ela se responsabilize – a totalidade dos efeitos de sentido que compõe o manual, fica-se diante de um problema ético fundamental: como caracterizar a “responsabilidade sem responsável”? Ou, segundo o termo cunhado por Greimas, a responsabilidade sem *responsabilização*.

⁹⁴ Cf. Fontanille e Barrier (1999, p. 120).

4. MAIS “MANUAIS”

C'est moi-même qui ai donné le mauvais exemple avec /vie/ et /mort/ dans Maupassant, parce qu'il fallait bien partir de quelque part.

A. J. Greimas, em entrevista ao Grupo ASTER

On ne peut jamais faire paraître une chose plus facile qu'elle n'est sans pousser trop loin la simplification. Mais on peut quelquefois la rendre plus claire qu'auparavant par une simplification qui n'est pas excessive, mais au contraire scientifiquement justifiée parce qu'il ne s'agit pas là de simplifier les faits mais de simplifier la façon dont on se les représente.

L. Hjelmslev, em *La structure fondamentale du langage*

As aspas presentes no título deste capítulo marcam uma diferença, uma variação, que pretendo delinear nas páginas que seguem, orientando-me pela seguinte hipótese de trabalho: independentemente de sua manifestação textual, todo texto que se pretenda didático pode ser descrito segundo o *percurso da prática didática* (motivação – adaptação – explicação – exemplificação), já que esse percurso busca sintetizar e hierarquizar aquilo que o discurso didático tem de essencial, isto é, a situação (narrativa de base) em que um sujeito detentor de saber, previamente *motivado* e consciente da *adaptação* que deverá empreender para ser compreendido, *explica* algo a outro sujeito ao qual supostamente esse mesmo saber falta, valendo-se de *exemplos*.

Na impossibilidade de aqui demonstrar tal hipótese investigando *todos* os tipos de textos didáticos, contentar-me-ei em fazer um sobrevôo analítico por textos didáticos que apresentam características muito semelhantes àquelas encontradas no que chamei de *manual prototípico de semiótica*, representados, neste estudo, pelos livros *Elementos de Análise do Discurso* (EAD) e *Teoria Semiótica do Texto* (TST), que foram eleitos prototípicos, conforme já se esclareceu na introdução deste estudo, por apresentarem: (a) um propósito explícito de iniciação à teoria semiótica, seja por meio da análise de um *corpus* homogêneo ou de vários objetos de estudo heterogêneos; (b) uma visão de conjunto da metalinguagem greimasiana e de sua aplicação, sem introdução de invenção/formulação teórica original, limitando-se ao que já é conhecido e estabelecido no domínio da disciplina; (c) um mesmo formato (livros que possuem praticamente a mesma quantidade de páginas) e (d) um mesmo eixo de exposição da matéria, configurado em torno do **percurso gerativo do sentido**.

Os sete textos que serão objeto de reflexão neste capítulo são, em ordem cronológica de edição: *Para ler Greimas*, de Rector (1978), *Teoria do Discurso: fundamentos semióticos*, de Barros (1988), *Análise Semiótica através das Letras*, de Tatit (2001), “Abordagem do texto”, de Tatit (2002), “Estudos do discurso”, de Barros (2003), “Teoria Semiótica: a questão do sentido”, de Cortina e Marchezan (2004), e *Semiótica: objetos e práticas*, de Lopes e Hernandez (2005), textos que já foram apresentados no capítulo 3 segundo uma perspectiva histórica.

Guardadas as devidas proporções das diferenças em extensão e forma textual e em exaustividade temática, pode-se dizer que, enquanto objetos cognitivos de comunicação, os “manuais sem aspas” (os considerados prototípicos, que já foram analisados) servem basicamente à mesma finalidade didática dos “manuais com aspas”: ambos os tipos de manuais buscam competencializar o leitor interessado em saber mais sobre a semiótica greimasiana.

Para fins puramente analíticos, levando em conta sua construção de objeto cultural, dividirei os textos que serão analisados em dois grupos: os textos introdutórios de semiótica greimasiana cuja forma material (formato) é o *livro* e aqueles cuja forma material é o *artigo*. Proponho distinguir livro de artigo por um critério intuitivo e elementar, que se baseia na própria materialidade do objeto: enquanto o livro é concebido material e cognitivamente como objeto cultural autônomo, o artigo é imaginado para integrar um conjunto englobante de textos, dos quais, mesmo guardando sua coerência interna, ele é o elemento englobado e dependente. Desse modo, o artigo estaria para o livro ou revista que o integra, como o livro estaria para a coleção de que faz parte.

Fica evidente aqui que se está diante de um problema de gênero, mas, nesse caso, não de gênero textual, e, sim, de gênero “objetal”, na medida que o que está em jogo é a configuração material do objeto, que garante sua circulação na cultura, segundo determinadas práticas [idéia que fundamenta o já citado *percurso gerativo do plano da expressão*, de Fontanille (2004)].

Se é bem verdade que os comentários semióticos abaixo (elípticos tanto do ponto de vista da descrição quanto do da análise) serão guiados pelo **percurso da prática didática**, por outro lado, é verdade também que tal percurso não será aqui objeto de uma exposição fartamente detalhada e exemplificada. Para tentar dar conta da análise desse *corpus* extenso de sete textos – cuja soma chega a 931 páginas, inviabilizando qualquer tentativa de análise minuciosa e exaustiva – procurei privilegiar, em cada obra, um aspecto distintivo gerador de sentido aliado a uma abordagem justificável teoricamente, buscando explicitar o elemento

caracterizante de sua prática didática no quadro geral dos estilos adaptativos detectados na análise de EAD e TST: o estilo adaptativo **pragmático-generalista** e o **teórico-específico**.

4.1 Livros de introdução à semiótica greimasiana

4.1.1 Formas da cientificidade: motivação e adaptação em *Para ler Greimas*

O efeito de sentido global de um manual de semiótica, cujo controle está a cargo da motivação e da adaptação didáticas, pode ser apreendido segundo diferentes enfoques analíticos (estilos de segmentação e extração). Este é o corolário mais produtivo mas também mais criticado da abordagem estrutural do texto: o *todo se sustenta*, basta-se, e cada parte do todo cumpre um papel “funcional” (estrutural), o que permite ao analista observar nos fragmentos que analisa, seja diretamente seja “em negativo”, a sombra do todo, seu arcabouço geral, que o enforma e o articula. Sabe-se que, em Semiótica greimasiana, essa operação assenta-se no princípio isotópico do discurso, responsável pela distribuição e pelo controle dos traços semânticos na cadeia sintagmática discursiva, traços que são responsáveis pelo “efeito de sentido global” de que falo aqui, pelo “perfume” sêmico do texto, que lhe garante a coesão, a coerência e, sobretudo, a permanência como forma semiótica.

No *todo* do livro de introdução à semiótica, como se dá para cada tipo textual, há fragmentos privilegiados, cuja análise possibilita ao analista restituir a significação de conjunto do texto. É o caso da **introdução** dos manuais de semiótica, que como toda introdução, contém forçosamente os princípios que orientam a obra. O mesmo se passa com o **sumário**, que consiste em uma sintagmática explícita dos temas abordados, ou com um **índice remissivo** (de nomes ou termos), que pode ser considerado um elenco paradigmático, que, segundo os princípios de análise apropriados (como prova a Linguística de *corpus* e suas manipulações estatísticas), também pode revelar muito da estrutura discursiva “total” da obra.

As análises propostas no capítulo III pautaram-se pela hipótese de que “começar pelo começo” revela-se particularmente produtivo quando se trata de apreender a motivação e correspondente adaptação que estão em jogo na construção enunciativa do manual de semiótica. E é precisamente essa direção de análise que desenvolverei em *Para ler Greimas*.

Estudo de caso: introdução e sumário de Para ler Greimas

Na introdução de Rector (1978, p. 15-6) a sua obra, que se inicia com a pergunta “Pode ser científica a análise de um discurso?”, o pensamento greimasiano é caracterizado como uma resposta possível à questão da cientificidade em ciências humanas. Greimas teria concebido sua semântica estrutural, após a proposta teórica da “gramática transformacional (sobretudo, com Katz e Fodor)” e na esteira de “outros semanticistas estruturais como Trier, Weisgeber, Lamb, Lyons e Coseriu”, como um método novo de estudo do sentido.

Essa linha evolutiva “estrutural” que, na exposição do sujeito narrador Rector é situada exclusivamente no âmbito da Lingüística, teria desembocado, então (fins da década de 1970), na semiótica, reflexão que é atribuída a Greimas, mas também a seu contemporâneo B. Pottier e a seu precursor L. Hjelmslev.

Após classificar Greimas como um “pós-transformacionista” e salientar que a “lingüística é apenas um ramo da semiótica”, nisso alinhando-se sem declarar explicitamente com Saussure e sua visão do projeto semiológico, o sujeito narrador Rector conclui sua introdução:

Pretendemos reconstruir o percurso que vai da palavra à frase e ao enunciado transfrástico, da lingüística com suas limitações até à semiótica; mostrar a contribuição de Greimas para tentar melhor compreender o ser humano e o mundo sócio-cultural no qual se insere. (RECTOR, 1978, p. 16)

Nesse parágrafo há a projeção no enunciado de um “antes” e de um “depois” histórico e teórico (a teoria não existia e passa a existir), que recobre, de certa forma, o “antes” e o “depois” de toda enunciação didática (o enunciatário não sabia e passar a saber). Isso implica uma dupla promessa de construção da competência do sujeito: aprende-se a “ler Greimas” e, concomitantemente, a “melhor compreender o ser humano”.

De maneira geral, esse procedimento – temporalização da dimensão cognitiva inerente à situação didática – é amplamente empregado na construção enunciativa e enunciva dos manuais.

A motivação científica do sujeito enunciatário de *Para ler Greimas*, que molda a adaptação colocada em prática pelo sujeito narrador,⁹⁵ não será sem conseqüências para a organização textual da obra, como se pode perceber na leitura de seu sumário.

⁹⁵ Embora a idéia de que a motivação pertença ao domínio da *enunciação didática*, enquanto a adaptação dar-se-ia no âmbito do *enunciado didático*, não tenha sido explorada dessa forma anteriormente, ela se impõe como uma sedutora hipótese de formalização, sobretudo quando se situa a motivação ao lado da intencionalidade que

Como a introdução, o sumário é um tipo textual que tem como característica a condensação do discurso. Nele, os títulos⁹⁶ desempenhariam o papel de unidade mínima paradigmática que ele tem o papel de sintagmatizar.

Os títulos dos capítulos de *Para ler Greimas* apresentam todos uma isotopia de cientificidade explícita, que pode ser verificada tanto pela sua forma sintética e denotativa (estilo de composição “palavra-chave”) quanto pela progressão que estabelecem. Nada mais “científico” do que uma nomenclatura econômica e interdefinida (Hjelmslev, Greimas) e essa parece ser também a inclinação de Rector (1978, p. 5-6), como atesta o elenco abaixo, que compreende os primeiros 10 itens do total de 30 que constituem o sumário de sua obra:

Sumário

Notações simbólicas	11
Introdução	13
1. Cultura	17
2. Ideologia	19
3. Semiótica	23
4. Semântica	28
5. A significação e a percepção	31
6. O sentido	36
7. O signo: significante e significado	40
8. Os pressupostos epistemológicos e a estrutura elementar	45
9. Conjunção e disjunção	50
10. O eixo semântico e as articulações sêmicas	52

Cada capítulo trata de uma definição (ou de uma definição que se desdobra em uma ou várias partes) e tem uma extensão média de quatro páginas (duas páginas para os capítulos menores e cinco, para os maiores). Os capítulos de 1 a 4, que se ocupam de questões mais gerais, que exigem uma extensão dissertativa maior, não contêm diagramas ou tabelas sinópticas (exceto o capítulo 2, que contém um diagrama), embora sejam organizados basicamente por definições seguidas de enumerações (por exemplo, no capítulo 2, “Esta questão, para melhor entendimento, tem que ser desmembrada numa série de pontos específicos [seis ao total]”, ou, ainda, no capítulo 3, “Para Julia Kristeva, a semiologia tem uma dupla função [apresentação das duas funções]”). Todas as enumerações são marcadas com números ou traços e são recuadas à esquerda e acima do bloco de texto principal.

dirige as linhas de força discursivas (existência semiótica *atualizada*, instância *ab quo?*) e a adaptação como uma concretização da intencionalidade, sua resultante (existência semiótica *realizada*, instância *ad quem?*).

⁹⁶ Camprubí (2002) e Schwartzmann (2005) são autores de reflexões semióticas que buscam conferir unidade discursiva a um texto ou obra por meio de seu(s) título(s), estabelecendo, no caso de J. B. Camprubí, uma gramática ou retórica das formas de composição do título, e, no caso de M. N. Schwartzmann, um arcabouço narrativo nos moldes de um percurso canônico condensado.

Percebe-se ao longo de todo o texto de Rector um fenômeno recorrente em manuais didáticos: configuração de um dispositivo discursivo de explicação e um dispositivo de apresentação textual.

A partir do capítulo 5, “A significação e a percepção”, os diagramas e as tabelas sinópticas multiplicam-se, à medida que os conceitos a explicar, fortemente interligados e hierarquizados, o exigem. Há diagramas que propõem simples hierarquias (o “trapézio de Heger”, p. 34, capítulo 5) e operações (partes que articulam o conceito de “discurso”, p. 38, capítulo 6). Tanto em um caso como em outro, a presença de sinais algébricos e aritméticos elementares e o uso da espacialização do texto para a criação de hierarquias (alto e baixo, esquerda e direita) é constante: o sujeito didata mostra como um conceito aumenta, diminui, bifurca-se, seja amparado em uma matemática metafórica evidente ou em uma topologia monoplanar funcional. Já as tabelas sinópticas são empregadas como um resumo de um dado repertório de elementos da metalinguagem (elementos da análise sêmica em Pottier, p. 47, no capítulo 8) ou como a sistematização/explicação de elementos de um *corpus* exemplar previamente analisado (o clássico exemplo pottieriano da cadeira, p. 62, capítulo 12).

Em suma, considerando as proposições analíticas acima, não é difícil verificar como a isotopia da cientificidade motiva a adaptação didática em *Para ler Greimas*. Dos títulos dos capítulos a sua extensão e composição sintéticas à moda do Dicionário de Semiótica (*avant la lettre*, já que o primeiro volume de *Sémiotique* ainda não havia sido publicado), dos diagramas aos quadros sinópticos empregados, a motivação científica controla não só o plano de conteúdo do texto mas também o de expressão, por meio de enunciados sincréticos elementares que constituem uma espécie de repertório gráfico-semântico da manifestação textual didática.

De maneira explícita, a visão de Rector sobre a cientificidade é pautada na episteme semiótica de sua época, que se construiu em torno de um projeto de forte formalização, inspirado nas ciências exatas, como se pode perceber no Greimas (1966, p. 8) da *Semântica Estrutural*: “[...] sans le secours de la logique mathématique, et de la logique tout court, la sémantique ne peut que demeurer la contemplation de ses propres concepts généraux...”.

O imaginário científico que está em jogo em *Para ler Greimas*, evidentemente, não seleciona a integralidade dos aspectos que se costumam atribuir à cientificidade. Ele apenas elege algumas de suas manifestações (a síntese, a interdefinição, a denotação) e coloca-as a serviço do enunciado didático. Contudo, isso é suficiente para situar a construção da obra de Rector em um estilo adaptativo já apresentado neste estudo, o de *estratégia teórico-específica*, que, nesse caso, adquire uma nuance que pode ser chamada de *sinóptico-compilativa*.

Na próxima seção, procurarei demonstrar outros aspectos do fazer científico ou acadêmico-científico que se alinham à estratégia teórico-específica, desenvolvendo, no entanto, outras nuances.

4.1.2 *Teoria do discurso: “fundamentos acadêmicos”*

No capítulo III, discorri brevemente sobre a origem acadêmica da obra de Diana Luz Pessoa de Barros *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*, obra que, antes de sofrer “algumas adaptações” (Barros, 1988, p. 1), compunha a primeira parte da tese de livre-docência da semioticista.

A questão que se pretende tratar aqui é em que medida o discurso de vocação acadêmica presente na obra de Barros confunde-se ou distingue-se do discurso didático e, principalmente, como classificar essa estratégia adaptativa que se situa, explicitamente, no âmbito do estilo adaptativo que chamei de teórico-específico.

O plano geral de organização de *Teoria do discurso* compreende quatro partes: a “Introdução”; o capítulo I “Narratividade: à procura de valores”, o capítulo II “Discurso: a assunção de valores” e o capítulo III “Enunciação: a manipulação de valores”. Com exceção da “Introdução”, cada capítulo é iniciado com uma seção chamada “Considerações iniciais”, que serve tanto para descrever a abordagem que se dará ao tema do capítulo, quanto para religar, a partir do capítulo I, cada capítulo aos demais. Nessas “Considerações iniciais” o sujeito narrador Barros alterna o uso dos tempos verbais que aspectualizam sua exposição: as motivações que originaram o tema do capítulo são descritas sempre no pretérito perfeito (“As duas razões que levaram-nos a tratar...”, p. 7; “Atribuiu-se especial importância...”, p. 72), o desenvolvimento do capítulo é comentado alternando o presente (“Neste capítulo aborda-se...”, p. 72), o pretérito perfeito (“Para a semântica, pretendeu-se examinar...”, p. 73) e, mais raramente, o futuro do presente (“Neste capítulo examinaremos...”, p. 135).

Em sua “Introdução”, Barros (1988, p. 4-5) defende que a “a articulação do discurso com a formação social não é [...] fortuita e ocasional ou secundária e acessória” e propõe, valendo-se das abordagens interna e histórica do discurso:

[...] integrar, por meio da enunciação, uma abordagem interna do texto, indispensável para que se reconheçam os mecanismos e regras de engendramento do discurso, com a análise externa do contexto sócio-histórico, em que o texto se insere e de que, em última instância, cobra sentido.

Prontamente, o leitor dá-se conta de que não está diante de uma obra de introdução à semiótica, por mais que ela possa vir a desempenhar efetivamente esse papel, mas, sim, diante de uma obra de investigação acadêmica, cujo objetivo é fazer avançar a teoria que aborda, utilizando as seqüências explicativas e ilustrativas como formas de validação do discurso de investigação e não como dispositivo didático central.

Pode-se pensar, certamente, que mesmo no discurso acadêmico, a explicação e ilustração tenham cunhos didáticos, mas o fato é que não têm, de modo algum, caráter introdutório: o sujeito destinatário do fazer científico está em pé de igualdade com o sujeito destinador investigador, quando não francamente em posição superior, como é o caso das situações típicas de avaliação acadêmica (provas, trabalhos, apresentações orais, defesas de tese, concursos, etc.). É provavelmente por conta disso, por dirigir-se a um público que não é de modo algum iniciante e cuja competência não precisa necessariamente aumentar, que, mais adiante, logo no início do capítulo I, Barros (1988, p. 7) esclarecerá: “Optou-se por não apresentar exaustivamente a teoria greimasiana da narrativa, a respeito de que há muitos textos publicados e restringiu-se a exposição a uma apreciação de conjunto da teoria”.

Inscrito no gênero “tese” ou “tese de livre docência”, gênero em que a dimensão cognitiva desdobra-se tanto em extensão quando em intensidade (quando não em pouca extensão e alta intensidade, o caso de uma passagem de texto dita “hermética”), a obra de Barros é marcada por formas típicas de referência e exposição da matéria.

No que diz respeito à referência bibliográfica, por exemplo, há a presença de um sistema misto de citação que indica obras tanto no corpo do texto [ex: Fillmore (1968)] quanto em notas de fim de capítulo. Além de conter indicações bibliográficas, as notas servem para enriquecer ou variar o tema anotado: “Ver, sobre o assunto, os trabalhos de Coquet e Parret e a revista *Langages* 43...” (Barros, 1988, p. 71, nota 17).

Ao contrário do texto acadêmico, que suporta e mesmo exige esse tipo de procedimento discursivo, o que se observa na maior parte dos textos didáticos, de introdução à semiótica ou não, é que o sistema de citações é praticamente pulverizado e encontra-se reduzido ao essencial, segundo um único método de citação ou, simplesmente, a citação alguma. Um fato textual que ilustra a diferença clara da referência a fontes no discurso acadêmico e no discurso didático é o trecho em que Barros (1988, p. 14) afirma: “O enfoque semiótico procura organizar o texto como uma totalidade de sentido e determinar o modo de produção desse sentido, isto é, como o texto diz o que diz (GROUPE D’ENTREVERNES, 1979, P. 7)”. Como já tive ocasião de indicar em nota (n. 89, p.81), em *Teoria Semiótica do*

Texto, a frase do Groupe d'Entrevernes é citada sem referência, provavelmente com o objetivo de manter a continuidade/fluidez do enunciado didático.

A suspensão do discurso de citação confere ao texto didático uma transparência, uma naturalidade, que P. Fabbri soube bem interpretar em seu texto sobre o campo de manobras didático, citado no capítulo I: o texto didático ganha em crença, em “certeza”, o que perde em pertinência.

Teoria do discurso, mesmo tendo sido adaptado por seu autor, mantém a maior parte de suas características de texto acadêmico, ainda que seja introduzido por uma motivação didática explicitamente enunciada. Nessa obra, voltada ao público universitário em nível de “pós-graduação em Lingüística”, como declara Barros (1988, p. 1) em sua “Introdução”, o sujeito aprendiz de nível intermediário pode encontrar dois programas de aumento da competência: um, explícito, que trata da semiótica greimasiana e de sua relação com o contexto sócio-histórico e suas abordagens, outro, implícito, de caráter meta-discursivo, que descreve a organização cognitiva e textual de um investigação científica original e erudita, que revisita a história da teoria ao mesmo tempo em que propõe novas saídas a problemas já conhecidos desde há muito.

Sem dúvida alguma, pode-se dizer que o partido tomado pelo sujeito enunciador de *Teoria do discurso* é o da estratégia de adaptação *teórico-científica*, como já se sugeriu no início da presente seção. Pela forma textual que assume (a tese acadêmica) e pela renovação disciplinar que produz, interrogando em profundidade o fazer teórico e ampliando seus horizontes, a obra de Barros confere uma variação à estratégia teórico-específica, predica-a de forma singular, conferindo-lhe uma nuance isotópica *acadêmico-crítica*.

4.1.3 Em cena, o objeto: o elogio à aplicação de L. Tatit

Quando se leva em conta a organização da maior parte dos textos de introdução à semiótica greimasiana (ver Anexo II), percebe-se que *Análise Semiótica através das Letras*, de Luiz Tatit, é um livro que se destaca por sua motivação e adaptação didáticas, pois poucos manuais (salvo alguns escritos de J. Courtés e J.-M. Floch) centram tanto seu foco nos objetos de análise e, a rigor, nenhum manual é organizado inteiramente em torno de um *corpus* tão específico: letras de canções da música popular brasileira. Guardadas as devidas proporções, o livro de Tatit é uma espécie de *Maupassant*, de Greimas, em que a análise, a aplicação, competencializa o sujeito e a reflexão teórica inicia-se e fixa-se nos fatos textuais.

Na “Introdução”, o sujeito narrador Tatit, valendo-se da primeira pessoa do plural característica do discurso acadêmico, tratará basicamente, além da linha evolutiva da teoria, dos impasses ao ensino de semiótica e também, de certa forma, a seu progresso:

Pouco podemos esperar das pesquisas de ponta quando a atividade aplicativa está suspensa ou, pelo menos, consideravelmente reduzida no âmbito daqueles [estudantes de Letras] que, em princípio, seriam os principais herdeiros e, por conseguinte, os responsáveis por sua evolução e transmissão futura (p. 12).

A motivação didática é construída diante dos olhos do leitor: o sujeito didata faz um diagnóstico de seu campo de estudo, sobretudo de seu ensino, lamentando a escassez de literatura especializada para “a faixa intermediária da disciplina”, e o fato de “poucas publicações francesas” demonstrarem a “preocupação de seus autores em expor a teoria global da semiótica de análises concretas”. No Brasil, Tatit (2001, p. 13) como “honrosa exceção”, indica a leitura dos manuais que chamei prototípicos neste estudo, EAD e TST, e propõe “contribuir para a redução da distância que separa a teoria da prática semiótica”.

Esse aspecto metadiscursivo da introdução de *Análise Semiótica através da Letras* (ASL), que consiste em instaurar um discurso didático ao mesmo tempo em que o constrói e o avalia, chega a sua sofisticação máxima nas seguintes considerações, que inicia o segundo parágrafo da seção “Público-alvo”:

Resta dizer, por fim, que preencher as condições de uma obra intermediária (entre a teoria e a aplicação) não corresponde a propor um trabalho de iniciação ao tema. O desejo maior é o de demonstrar a eficácia do modelo descritivo em casos concretos (p.25).

Desse modo, o sujeito didata aspectualiza o percurso de aquisição de saber em semiótica e situa-se na duratividade da formação didática, exercendo um papel de mediação: elemento de passagem entre o saber introdutório e o saber intermediário, entre a teoria estanque e a prática “concreta”.

A organização geral do livro testemunha o seu partido pelo objeto de análise, na medida em que se configura exclusivamente a partir de 15 letras de canções conhecidas do público brasileiro (“Saudosa maloca”, “Quando o samba acabou”, “Conceição”, “O cio da terra”, “Asa branca”, “Gota d’água”, “Paciência”, “Aquele braço”, “Oceano”, “Ovelha negra”, “Torre de Babel”, “Domingo no Parque”, “Travessia”, “Alegria, alegria” e “Acontece”). Cada canção corresponde a um capítulo autônomo dos demais, que consiste em

análises semióticas que possuem de 6 a 26 páginas (extensão média de 11 páginas), das quais as primeiras são as mais extensas (à “Conceição”, terceira canção analisada, Tatit dedica 26 páginas) e as últimas, menos, sobretudo a partir da sexta canção examinada. Com exceção da “Introdução”, todos os capítulos são nomeados, em caixa alta, pelas próprias músicas de que tratam, sendo o “subtítulo” o nome de seus compositores. O sumário não é numerado e as músicas sucedem-se como em uma espécie de caderno de canções.

Na primeira canção analisada, “Saudosa maloca”, a análise principia de maneira diferente das demais, fazendo referência ao projeto que baliza o livro: “Saudosa maloca é um bom começo para a compreensão global das interações narrativas e discursivas que sustentam a composição de uma letra” (Tatit, 2001, p. 28). Nas demais análises, as linhas que as iniciam começam tratando diretamente do *corpus* a ser analisado e podem ser organizadas em 3 tipos básicos: enfoque no autor ou na história narrada (“Esta letra de Noel Rosa...”, p. 46; “Esta letra apresenta as ações, ou inações, do sujeito...”, p. 195), no dispositivo teórico a ser observado (“Na configuração sêmio-narrativa desta letra...”, p. 58) ou na segmentação das letras (“Essa letra apresenta, em três estrofes, encadeamentos...”, p. 82).

Todas as análises contêm diagramas (quadrados semióticos) e tabelas sinópticas, a ponto de a última análise terminar precisamente com uma tabela que concentra e explicita elementos da análise que lhe precedeu. Seguindo o que parece ser uma constante na construção de manuais de semiótica,⁹⁷ o sujeito narrador Tatit não apresenta um balanço da matéria exposta na forma de uma conclusão. Os princípios são lançados, a matéria é explanada, mas não existe uma avaliação *a posteriori* da empresa perpetrada. Esse é um fato curioso sobre a organização textual dos manuais, fato que conduz aparentemente à conclusão apressada de que os manuais nunca “terminam” ou, por outro lado, não servem para ser “terminados”, consumidos em um percurso fixo de leitura, já que postulam uma organização que se assenta em um princípio de leitura dado na pontualidade e não na duratividade: o leitor começa a leitura, salta páginas, retorna, salta páginas novamente, etc.

A adaptação didática em *Análise Semiótica através da Letras*, concebida como um elogio à aplicação, coloca no centro da cena didática, o objeto de análise e, junto a ele, a prática analítica que lhe revelará o sentido. Nessa obra, a análise aparece como o produto de uma série de escolhas conscientes, como algo que deve articular as grandes linhas de sentido do texto, independentemente do aspecto teórico mobilizado para tanto. Cada capítulo, vale

⁹⁷ Dos livros brasileiros, apenas Rector (1978) faz uma “Conclusão”; dos artigos, o de Tatit (2002) tem “considerações finais”, assim como o de Cortina e Marchezan (2004), que, se não faz menção explícita à conclusão do trabalho, termina em uma isotopia conclusiva, de fechamento.

dizer, cada canção, impõe uma estratégia de segmentação e parece encenar em detalhes o potencial descritivo da semiótica. Essa concepção da aplicação em semiótica incide de forma controlada sobre uma inteligência discursiva e explicita suas regras de composição, sem, no entanto esgotá-las. A metodologia de análise do sujeito narrador Tatit parece preconizar que é o objeto que esgota a semiótica, e não a semiótica que esgota o objeto, o que, no que diz respeito à transmissão da semiótica enquanto técnica de análise, tem uma implicação direta: o sujeito aprendiz é levado a acreditar que /pode-fazer/, justamente porque lhe foi provado que é *possível* fazer.

Situada claramente no âmbito do estilo de adaptação pragmático-generalista, mas sem deixar de comprometer-se com o estilo adaptativo teórico-específico (na medida em que competencializa o leitor justamente para a prática teórica, mais do que para a prática de leitura em geral), a estratégia didática presente em *Análise Semiótica através das Letras* é configurada como uma espécie de híbrido que pode ser denominado estilo adaptativo *teórico-prático* de nível intermediário.

4.1.4 Práticas de edição e práticas analíticas em *Semiótica: objetos e práticas*

A questão da aplicação da teoria semiótica e das concepções diversas de práticas analíticas que dela se nutrem está, a começar pelo título da obra, explícita em *Semiótica: objetos e práticas* (SOP), coletânea organizada por Ivã Carlos Lopes e Nilton Hernandes e composta por 17 artigos, que tratam de temas como a canção, o cinema, a dança, o discurso político, o futebol, a literatura, a publicidade, a mitologia, as HQs e as charges.

Em sua “Apresentação” à obra, Lopes e Hernandes (2005, p. 7), na esteira do procedimento didático metadiscursivo que se verificou na introdução de *Análise Semiótica através das Letras*, denominam claramente (1) seu público-leitor, (2) o tipo de texto didático que lhe pretende destinar e (3) o problema didático que esse tipo de texto procura suplantar:

(1) Quem enfrenta o desafio de entender essa teoria, inaugurada há cerca de quarenta anos, passa por uma fase inicial de provações. Precisa dedicar-se e receber no início muito pouco.

[...]

(2) O presente livro foi pensado para que esse primeiro contato com a teoria desenvolvida por Algirdas Julien Greimas e seus seguidores fosse o menos árido e o mais útil possível. E mais, que pudesse despertar o interesse, quando não a paixão, pelos estudos semióticos.

[...]

(3) [...] a expansão do interesse pela semiótica no Brasil já estava há alguns anos reclamando a publicação de estudos aplicados, capazes de mostrar pelo

exemplo algumas das possibilidades de desvendamento dos sentidos que, ao nos debruçarmos sobre textos dos mais diferentes tipos, essa metodologia nos fornece. Pensando em todas essas questões, os autores deste livro resolveram dar sua contribuição para preencher a lacuna de textos básicos.

Os três fragmentos acima caracterizam a motivação didática de SOP de forma muito particular. No primeiro fragmento, o leitor-enunciatório que se pretende competencializar é descrito como acometido por “provações” oriundas das dificuldades teóricas. Os enunciadores-didatas reconhecem as chagas da servidão inicialmente pouco grata que o saber impinge ao leitor, para, então, no fragmento 2, apresentar a sua motivação original em sinal de solidariedade. Assim, o sujeito “organizadores” lança as bases da motivação didática, convocando o leitor ao saber de maneira duplamente apaixonada (paixão pela semiótica, paixão pelo leitor).

Além de demonstrar “pelo exemplo” o fazer semiótico, o sujeito “organizadores” projeta e avalia o cenário histórico e teórico no qual sua contribuição se faz necessária. Em seguida, posiciona-se, mais uma vez, em relação aos objetivos que quer alcançar: sua missão consistirá em atender à demanda por “textos básicos”.

Essa descrição já bastaria para caracterizar a prática didática do sujeito “organizadores” tal como se classificou a obra de L. Tatit analisada anteriormente: o que está em jogo é o tipo híbrido que chamei *teórico-prático*. No entanto, como se pode ver na construção enunciada da motivação didática, não se está mais diante de um estilo teórico-prático *intermediário*, mas, declaradamente, *introdutório*.

O fato de o livro ter sido organizado e supervisionado por vários semioticistas e contar com a colaboração de outros tantos, acrescenta um elemento desconhecido, até o momento, na abordagem da motivação e da adaptação didáticas dos manuais. Nos textos estudados até aqui, a prática didática era exercida por um único sujeito didata. Em *Semiótica*, embora se trate também da construção de um único e modelar sujeito didata – a partir do qual os demais sujeitos poderiam variar, segundo certos limites – existe uma série de operações, uma cascata de dependências e delegações actanciais que merecem uma análise mais criteriosa.

Passemos à leitura dos fragmentos abaixo:

Fruto de numerosas sessões de debates entre os integrantes do Grupo de Estudos Semióticos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (GES-USP), este livro traz uma amostra da diversidade de domínios de aplicação da semiótica (...).
[...]

Muito empenho foi dedicado à elaboração de textos que conciliassem o nosso desejo de clareza com a exigência de rigor, de que a semiótica não abre mão. Um longo trabalho de discussão e aprofundamento foi feito durante a gestação do livro. Inicialmente, os membros do GES-USP trocaram textos e formularam suas críticas, reunidos em duplas. Na segunda fase, uma Comissão de Leitura – formada pelos organizadores da edição Ivã Carlos Lopes e Nilton Hernandes, com ajuda de Ana Cristina Fricke Matte – fez mais outra avaliação. Por fim, todos os textos passaram por uma revisão teórica e metodológica de três dos principais semioticistas brasileiros, os professores Diana Luz Pessoa de Barros, José Luiz Fiorin e Luiz Tatit, do Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral da USP. No processo todo, que consumiu mais de um ano, houve textos que receberam quatro ou cinco versões, sempre na busca daquele difícil equilíbrio: não abandonar pelo caminho nem o rigor, nem o leitor.

Entre os atores que tomaram parte na elaboração de *Semiótica*, o regime de sentido determinante é o polêmico-crítico: na primeira fase de concerto adaptativo, antes de chegarem propriamente a um acordo, em grupo ou em duplas, eles discutem a matéria, debatem-na, criticam-na, criticam-se, concebendo o objeto de valor que pretendem construir e, ao mesmo tempo, homogeneizando o universo de valores de que participam como actante coletivo (ou prestes a se coletivizar).

Em seguida, surge mais uma instância crítica, esta composta por três semioticistas – eles mesmos vozes que se faziam já ouvir na coletividade – que, investidos de autoridade pelo grupo, exercem um fazer-interpretativo sobre o material a ser editado, na forma de uma avaliação *diagnóstica* e *formativa*, cujo objetivo é menos sancionar do que explicitar e triar conteúdos.

No terceiro momento, entra em cena a equipe de supervisores que reavalia o resultado das sucessivas triagens, afinados, por um lado, com os valores de fundo que dão forma à coletânea e, por outro, com os valores teórico-metodológicos que caracterizam a Semiótica.

Essa prática de leitura e releitura, de avaliação e triagem, eu chamaria de *prática de edição*. E ela não se confunde – embora se construa em uma mesma direção tanto pela quantidade de atores que envolve quanto pelas etapas cognitivas a cumprir – com o *discurso editorial*, que foi descrito no capítulo I como um *discurso* institucional e não precisamente como *prática semiótica*.

A prática de edição atua como uma “linha de montagem” pragmático-cognitiva, mais ou menos hierarquizada, que garante a coerência de construção de um objeto de comunicação. No caso da organização de uma coletânea, a prática de edição é que garante a coerência do conjunto, que elimina a redundância e amplia ou reduz os limites a serem respeitados pelos colaboradores do trabalho. Essa prática pode-se dar de forma unilateral (um organizador

“encomenda” um artigo de um pesquisador) e bi ou multilateral (o caso de *Semiótica: objetos e práticas*), variando segundo a intensidade e a extensão do poder normalizador que a controla (dimensão modal deôntica).

Minha hipótese é que, no caso de SOP, a prática didática (da qual se analisou aqui basicamente a motivação) determina a prática de edição, que, por sua vez, administra a prática analítica (a análise concreta, o fazer individual de cada semioticista-didata). Esse percurso equivaleria a:

PRÁTICA DIDÁTICA → PRÁTICA DE EDIÇÃO → PRÁTICA ANALÍTICA

(motivação: o leitor como foco da atenção, o “útil”, o “menos árduo”)

(discutir, debater, criticar – avaliação 1 – avaliação 2)

(“texto básico”)

Percebe-se que, desse ponto de vista, a prática analítica surge como uma resultante de sucessivos ajustes. Esse processo pode ser mais bem compreendido, por exemplo, na ocorrência de um termo da metalinguagem e suas definições ao longo da obra, em artigos de diferentes autores. Em *Semiótica: objetos e prática*, inventariei as seguintes definições/expansões de “texto”, que flagram simultaneamente o momento da explicação e da exemplificação didáticas, que apresento abaixo segundo a ordem de ocorrência:

(1) Começamos por apresentar o que entendemos por texto. Não podemos nos esquecer que essa é uma noção que abrange não só os textos verbais (textos literários, artigos de revista etc.), mas também, por exemplo, os visuais (pinturas, esculturas, fotografia etc.) e os musicais, como é o caso da canção analisada neste trabalho.

[...] a noção de texto apresentada aqui é abrangente e é isso que nos permite propor a análise de uma canção na sua totalidade.

[...] A semiótica parte do pressuposto de que os textos possuem uma lógica subjacente geral.

(“Relampiano”, de R. Mancini, p. 28)

(2) Todo objeto a ser analisado pela semiótica é considerado um texto, que pode ser um texto verbal, uma pintura, um filme, uma canção. A semiótica divide o texto em vários planos e níveis.

(“As canções infantis e a criança”, de Roseli Novak, p. 62)

(3) Embora o sentido de um texto dependa da relação entre os três níveis [fundamental, narrativo e discursivo]...

(“O tempo e a falência do herói em *Macunaíma*, o filme”, de A. A. de Souza, p. 97)

(4) Balés, revistas, programas de rádio ou TV, livros, novelas, casas, fotos, filmes, esculturas, músicas, paisagens, roupas, supermercados, cidades, são exemplos de “textos” passíveis de estudo semiótico.

Para a semiótica francesa todo texto tem um plano de conteúdo, lugar dos conceitos, ou “onde o texto diz o que diz”, e um plano de expressão, *grosso modo*, a parte “material” ou “sensível” de um texto, que sustenta os conteúdos.

(“Me conta agora como hei de partir’...”, de N. Hernandes e M. de R. Trotta, p. 111)

(5) [...] descrevê-la [a voz do locutor de futebol] como um *texto*, uma trama de elementos que expressam um certo *conteúdo*, criando assim efeitos de significação. **(“Semiótica e futebol”, de J. R. do Carmo Jr, p. 142)**

(6) [...] significante = texto (= plano do expressão), significado = discurso (= plano do conteúdo).

(“Constituintes do gênero policial...”, de M. M. Martins, p. 170)

(7) Na semiótica, o sentido de um texto é explicado por meio de um modelo que o trata como sendo o resultado de um percurso com três níveis que se completam, mas que podem ser estudados separadamente.

(“Charge: humor e crítica”, de I. R. Farias, p. 246)

(8) O texto, ora chamado enunciado, observado na relação com o sujeito pressuposto, o sujeito da enunciação desdobrado em enunciador (eu)/enunciatário (tu), remete ao discurso, que crava o próprio texto na História. Visto então sob o crivo da relação enunciado/enunciação, o texto se consolida como discurso.

(“HQ e poema: diálogo entre textos”, de N. Discini, p. 262)

Dos 17 artigos que compõem *Semiótica: objetos e práticas*, vê-se que 8 apresentam um elemento ou vários da noção de texto. O que pode parecer “muito” pode ser, de um outro ponto de vista, “pouco”, se considerarmos que a obra é uma iniciação a uma Semiótica conhecida também como Semiótica do texto. Mas não é isso que eu gostaria de explorar nessa série de definições.

O leitor que fizesse uma leitura seqüencial da obra encontraria uma definição de texto a cada dois ou três trabalhos, quando não em um trabalho após o outro. Essas definições surgem sempre na segunda página de cada artigo – salvo nos fragmentos 3 e 4, nos quais ocorrem na terceira página –, sugerindo um sistema semi-simbólico elementar de caráter cognitivo-aspectual e textual: o semioticista “abre a boca”, começa sua exposição, seu objeto vem à tona e, ainda por cima, tem um “lugar” para ocorrer.

Esse efeito de aparente redundância metalingüística que pode facilmente acometer uma coletânea de introdução à semiótica em que todos os artigos têm a missão de competencializar um enunciatário de mesmo nível – sobretudo se ela segmenta o plano geral da obra valendo-se dos objetos que analisa e não dos conceitos que utiliza, como é o caso de *Semiótica: objetos e práticas* – é controlado por uma prática vigilante de edição. Prova disso é que as 8 definições, embora tenham muitos aspectos em comum, distinguem-se de forma evidente, segundo o papel contextual que desempenham. Esses contextos seriam de diferentes ordens: texto como totalidade (fragmentos 1, 4, 5); texto como plano de manifestação de várias linguagens ou simplesmente como plano de expressão (1, 2, 4 e 6); texto estratificado

nos níveis do percurso gerativo (3 e 7); texto em oposição ao discurso (8), entre outras, considerando suas várias combinações.

Procurei, assim, comprovar minha hipótese de trabalho inicial, segundo a qual o que permite que essas definições coexistam na mesma coletânea, em práticas analíticas distintas, não é a prática didática, mas a prática de edição, que filtra a dimensão cognitiva segundo as diretrizes da prática didática e organiza as sequências explicativas. Tal prática de edição, quando suficientemente controlada, atua como um “conta-gotas” que libera ou interrompe o fluxo cognitivo nos textos. Ela pode aumentar a redundância em favor da prática didática, como pode também diminuí-la, e isso sempre na dependência da motivação e da adaptação didáticas.

4.2 Artigos de introdução à semiótica greimasiana

Até agora, empreendi análises de pontos que considere fundamentais na compreensão dos livros brasileiros de introdução à semiótica, que, como classifiquei no começo deste capítulo, seriam “manuais com aspas” em que era preciso projetar um olhar organizador de conjunto para tentar formular hipóteses sobre suas estratégias de adaptação didática.

Viu-se que a extensão do livro enquanto tipo textual e “objetal” permite sucessivos desdobramentos, emendas, reiteraões e glosas, e presta-se a uma bem-sucedida assimilação dos discursos científico e acadêmico, assim como de projetos de envergadura coletiva pontuados por uma prática de edição seletiva.

O artigo de introdução à semiótica, certamente, não escapa às formas de cientificidade ou às determinações do discurso acadêmico e, muito menos, à atividade da prática de edição, da qual ele é sempre objeto enquanto produção coletiva e editorial. Devido a sua breve extensão, ele se configura como um texto potencialmente mais controlável, no qual o estilo do analista e sua força de persuasão são levados a concentrar-se e a potencializar-se, assim como sua capacidade de síntese e invenção. Não seria abusivo dizer que o artigo de introdução à semiótica é um tipo textual mais livre, aberto a inovações, e que, cada vez mais, devido às urgências comunicacionais e materiais da vida moderna, que têm a “portabilidade” e a “simultaneidade” e a “rapidez” como valores absolutos, vem ganhando espaço na prática didática.

4.2.1 Dois didatas, dois fazeres didáticos: Tatit (2002) e Barros (2003)

Os artigos “A abordagem do texto”, de Luiz Tatit, e “Estudos do discurso”, de Diana Luz Pessoa de Barros, foram publicados com um ano de diferença um do outro, o primeiro, em 2002, na coletânea *Introdução à Lingüística I: objetos teóricos*, organizada por José Luiz Fiorin, e o segundo, em 2003, no segundo volume da coletânea, subintitulado *Princípios de análise*. Segundo o plano geral dos dois volumes de *Introdução à Lingüística*, o artigo de Tatit deveria levar o leitor iniciante a um primeiro contato com a teoria, enquanto o texto de Barros cuidaria de aplicar e fixar o saber cujo alicerce fora lançado pelo colega semiótico. Vê-se que o caráter seletivo da prática de edição é que, nesse caso, determinou parte da estratégia didática dos trabalhos que, por integrarem um manual de lingüística, devem ser situados no quadro de valores do estilo adaptativo *teórico-específico*, já que se empenham em construir a competência teórica de uma disciplina específica.

No caso desses dois artigos, o cenário-moldura do livro de que fazem parte determina seu efeito de sentido englobante. Aos didatas, restaram suas concepções pessoais da teoria e de sua aplicação, uma estreita margem de ação que, no entanto, não impede gestos originais, o que leva a crer que, para além do estilo adaptativo e de seu efeito maciçamente isotópico, que se dissemina ao longo do enunciado didático, é preciso prever um lugar para o estilo individual do sujeito didata.

O plano geral de “Abordagem do texto”, de Tatit, pode ser assim descrito (o sublinhado identifica o exemplo usado para ilustrar a teoria e os [colchetes] descrevem os conceitos exemplificados):

1. Introdução (p. 187-90)

Ex: Frase “O pai dá um presente ao filho” (p. 187) [narratividade]

Ex: Canção “Torre de Babel”, de Lupicínio Rodrigues (p. 188) [noção de camadas ou patamares de sentido]

2. Níveis narrativo e discursivo (p. 190-1)

Ex: Canção “Com açúcar, com afeto”, de Chico Buarque (p. 190-1) [análise concreta do percurso]

2.1. Manipulação (p. 191-3)

Ex: Canção “Com açúcar, com afeto”, de Chico Buarque (p. 192) [manipulação-universo passional]

2.2. Ação (p. 193-5)

Ex: Canção “Com açúcar, com afeto”, de Chico Buarque (p. 193-4) [papel temático-competência modal-isotopia]

2.3. Sanção (p. 195-8)

Ex: Canção “Com açúcar, com afeto”, de Chico Buarque (p. 195-7) [sanção-veridicção]

3. Nível profundo (p. 198-203)

Ex: Canção “Com açúcar, com afeto”, de Chico Buarque (p. 199-202) [foria]

4. Enunciação (p. 203-5)

Ex: Canção “Com açúcar, com afeto”, de Chico Buarque (p. 204) [embreagem e debreagem]

5. Semiótica (p. 206-7)

6. Considerações finais (p. 207)

Bibliografia

Sugestões de leitura

Dois procedimentos particulares de exposição saltam aos olhos nessa organização e no texto como um todo. O primeiro consiste no fato de o sujeito didata Tatit escolher, o que é muito raro no ensino de semiótica, uma abordagem “descendente” do percurso, que vai da superfície discursiva aos níveis mais profundos. Ele primeiro discorre sobre a manifestação discursiva para depois conjecturar sobre a natureza do sentido. O segundo procedimento está relacionado ao uso de praticamente um único exemplo durante todo o trabalho (**exemplificação global**), o que garante uma coerência grande à explanação teórica, ao mesmo tempo que obriga o analista-didata a variar os elementos teóricos e construir uma explicação de conjunto para o objeto analisado. Como diz o autor em suas considerações finais: “refletir a partir de um texto é sempre prestar um tributo a sua intrigante singularidade (p. 207).

Se o estilo assumido pelo sujeito didata Tatit pode ser considerado audaz ou, no mínimo, inusitado, o estilo assumido por Barros será, ao contrário, intencionalmente o estilo da regularidade e do esperado, mas fará bom uso dessas propriedades. O texto de Barros sedimenta o que o leitor adquiriu no texto anterior e por isso trabalha com uma quantidade grande de exemplos de várias mídias, tipos de discurso e linguagens. O que se quer transmitir, por repetição e extensão da definição, é uma técnica reiterativa de identificação do fenômeno semiótico:

1. Semiótica discursiva (p. 187-8)

2. Procedimentos lingüístico-discursivos (p. 188)

2.1 Percurso gerativo dos sentidos (p. 188-95)

Ex: Canção infantil “A Galinha”, de Luiz Henríquez, Sérgio Badotti e Chico Buarque (p. 189-94) [percurso gerativo]

Ex: “O pequeno polegar”, conto popular (p. 191) [percurso do sujeito]

2.1.2 Nível narrativo (p. 195-203)

Ex: “Texto de Veja”, 24/05/95 (p. 195-6) [programa narrativo]

Ex: “A morte da tartaruga”, de Millôr Fernandes (p. 197-8) [manipulação]

Ex: “Mãe e filha” (p. 197) [manipulação-sedução-intimidação]

Ex: “Mãe e filho”(p. 198) [manipulação-tentação-intimidação-sedução-provocação]

Ex: Livro Zélia, uma paixão, de Fernando Sabino (p. 198-9) [manipulação-sedução]

Ex: Propaganda “Banco do Brasil” (p. 200-1) [percurso da sanção]

Ex: Propaganda “Bradesco” (p. 201) [manipulação-percurso da sanção]

Ex: Poema “Belo belo”, de Manuel Bandeira (p. 202-3) [modalização do ser e do fazer]

2.1.3 Nível discursivo (p. 204-9)

Ex: Texto “Folha de S. Paulo”, 01/10/02 (p. 204) [desembreagem-enunciava]

Ex: Poema “Testamento”, de Manuel Bandeira (p. 204-5) [desembreagem-enunciativa]

Ex: Texto “Folha de S. Paulo”, 01/01/02 (p. 205) [desembreagem interna]

Ex: Livro *As mil e uma noites* (p. 205) [desembreagem interna]

Ex: Canção infantil “A Galinha”, de Luiz Henriques, Sérgio Badotti e Chico Buarque (p. 205) [desembreagem paralela ou alternada]

Ex: Livro *A morte de Artêmio Cruz*, de Carlos Fuente (p. 205) [desembreagem paralela ou alternada]

Ex: Livro *Pantaleão e as visitadoras*, de Vargas Llosa (p. 205) [desembreagem paralela ou alternada]

Ex: Texto “Folha de S. Paulo”, 06/10/02 (p. 205-6) [embreagem]

Ex: Texto “Debate na Rede Globo”, 03/10/02 (p. 205-6) [embreagem]

Ex: Poema “Agulhas”, de João Cabral de Melo Neto (p. 206-7) [tematização-figurativização-isotopia]

Ex: Editorial do Jornal da Tarde, 09/02/90 (p. 206-7) [tematização-isotopia]

Ex: Propaganda de relógio (p. 208) [isotopia-pluri-isotopia-conector de isotopias-polissemia]

Ex: Propaganda do Censo brasileiro (p. 208) [isotopia-pluri-isotopia-conector de isotopias-polissemia]

Ex: Texto “Tragédia brasileira”, de Manuel Bandeira (p. 208-9) [pluri-isotopia-desencadeador de isotopia]

2.1.4 Além do percurso gerativo (p. 209-11)

Ex: Conto “Fita verde no cabelo”, de Guimarães Rosa (p. 210-11) [plano da expressão-plano do conteúdo-semi-simbolismo]

Ex: Quadro “Os girassóis”, de Van Gogh (p. 211) [plano da expressão-plano do conteúdo-semi-simbolismo]

2.2 Relações com a sociedade e a história (p. 212-3)

Ex: Conto “Fita verde no cabelo”, de Guimarães Rosa (p. 212-13)

[intertextualidade]

Ex: Conto infantil “Chapeuzinho Vermelho”, (p. 212-13) [intertextualidade]

Exercícios (p. 213-7)

Referências bibliográficas (p. 218)

Sugestões de leitura (p. 218-9)

O exame da distribuição dos exemplos em “Estudos do discurso” revela como, na maior parte da exposição, Barros competencializa o leitor-enunciatário por meio de **exemplificação local** abundante, dando-lhe a medida exata da pluralidade das manifestações discursivas. Seria preciso considerar, em uma análise exaustiva, o “ritmo semântico” que perpassa a progressão dos termos metalingüísticos exemplificados. Tal ritmo revelar-se-ia, certamente, estar segmentado pelos títulos de seções que lhe agrupam e permitiria ao analista acompanhar – e ao sujeito didata controlar – o desenvolvimento da competencialização teórica.

4.2.2. Um panorama histórico-conceitual: a proposta de Cortina e Marchezan

O artigo “Teoria semiótica: a questão do sentido”, de Arnaldo Cortina e Renata Coelho Marchezan, é o mais recente artigo de introdução à semiótica publicado e compõe o décimo capítulo do volume III da coletânea *Introdução à Lingüística*, organizada por Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes, cujo tema é “Fundamentos epistemológicos”. Esse texto, de extensão considerável (46 páginas), é assim apresentado pelas organizadoras da obra:

O décimo capítulo apresenta a teoria do discurso de linha francesa, orientação teórico-metodológica que se caracteriza por reivindicar uma epistemologia de ruptura em relação à lingüística. Essa ruptura encontra-se construída em dois sentidos: inicialmente em relação às bases epistemológicas da lingüística e, posteriormente, em relação a uma certa concepção de ciência pautada na noção de objetividade científica, decorrente do funcionamento de um aparelho formal capaz de dar conta de seu objeto de análise (Mussalim e Bentes, 2004, p. 10).

Já Luiz Antônio Marcuschi e Maria Margarida Martins Salomão, que introduzem a obra, descreverão o artigo aqui estudado como “uma completa e atualizada visão da semiótica atual, incluindo seu desenvolvimento histórico” (Mussalim e Bentes, 2004, p. 22). Enquanto as organizadoras do volume escolhem caracterizar a teoria semiótica no quadro teórico da

lingüística, os responsáveis pela introdução da obra começam sua apreciação sobre o capítulo descrevendo a prática analítica que ali foi desenvolvida. É precisamente essa perspectiva que me interessa na busca de uma classificação do ensaio de Cortina e Marchezan no que diz respeito a sua motivação e adaptação didáticas.

A estrutura geral do artigo foi por mim esquematizada da forma que segue, onde o sublinhado identifica o exemplo usado para ilustrar a teoria e os [colchetes] descrevem os conceitos exemplificados:

- 0. Introdução (p. 393-5)
- 1. Herança saussuriana e hjelmsleviana (p. 395-401)
- 2. Um modelo em níveis: percurso gerativo de sentido (p. 402-410)
Ex: Conto “Uma vela para Dario”, de D. Trevisan (p. 406-10) [percurso gerativo]
- 3. Enunciação e semiótica (p. 410-4)
“A desejada das gentes”, de Machado de Assis (p. 413-4) [debreagem e embreagem]
- 4. Fenomenologia e semiótica (414-8)
- 5. As influências de Propp no modelo narrativo e a teoria das paixões (418-9)
 - 5.1. Da semiótica narrativa à modalização do sujeito (419-24)
 - 5.2. As paixões, o sensível, a estesia. Retomada da fenomenologia (424-7)
 - 5.3. O discurso da paixão 427-30
Ex: Conto “A desejada das gentes”, de Machado de Assis (p. 427-30) [dimensão passional]
- 6. Figuratividade 430-436
Ex: Poema “A noite dissolve os homens”, de Drummond (432-5) [narratividade-figuratividade-aspectualidade-foria]
Ex: Canção “Rosa-dos-ventos”, de Chico Buarque ((432-5) [narratividade-figuratividade-aspectualidade-foria]

O caráter histórico que o ensaio apresenta é sugerido desde o começo do texto quando, após discorrer sobre o objeto da semiótica e suas ciências próximas, os autores aspectualizam o panorama conceitual greimasiano (“Nas suas origens...”, “considerada [...] desde seu princípio”, p. 394, e “Nas mudanças teóricas mais acentuadas dos últimos anos...”, p. 395) e escolhem explicitar um percurso que vai da “obra iniciadora da semiótica, *Semântica Estrutural* [...] até dois de seus últimos trabalhos”.

A direção escolhida para a análise da duração teórica é aquela que refaz “[os] caminhos trilhados pelo fundador da semiótica”, assumindo “a preocupação com a não-desfiguração do projeto teórico”. A prática analítica é assim explicitada, colocando-se a

serviço da prática didática. A passagem da seção 1 à seção 2 do artigo é feita dentro dos limites históricos da exposição inicial, por meio de uma apresentação evolutiva do pensamento greimasiano e de seus precursores. Na seção 2, o percurso gerativo do sentido é apresentado e exemplificado em um texto literário, contemplando todos os níveis do percurso a partir da concepção clássica ascendente (das estruturas profundas às superficiais). Na seção 3, as contribuições de É. Benveniste são abordadas em detalhes e seu papel de iniciador da problemática da enunciação reconhecido como fundamental para a construção da teoria semiótica. A essa altura, estaríamos ainda no desenrolar histórico da exposição se o percurso gerativo do sentido já não tivesse sido apresentado em seu componente sintático discursivo, componente que se valeu, como a própria exposição teórica esclarece, do pensamento de Benveniste.

Essa técnica de introdução do modelo teórico englobante seguido do inventário histórico de sua concepção será empregada também na seção 5, que problematiza um ponto teórico já tratado anteriormente. A projeção de uma lógica conceitual sobre uma lógica histórica de exposição é equilibrada por esclarecimentos pontuais como o trecho “...a sêmi-narrativa de Propp (sobre a qual falaremos em outra parte deste texto)” (passagem do início da seção 1 que remete à seção 5, p. 402) ou, ainda, a nota à definição preliminar de narratividade: “Mais à frente, quando abordamos a questão da modalização do sujeito, retomamos com maiores detalhes esse aspecto da sintaxe narrativa”.

Desse modo, percebe-se como a prática analítica que configura a prática didática do artigo “Teoria Semiótica: a questão do sentido” dá primazia claramente aos modelos teóricos, para então explicitá-los segundo uma perspectiva temporal. Devido a sua abordagem de exposição epistemológica, esse texto pode ser classificado como pertencente ao estilo adaptativo *teórico-específico*, ao qual confere uma nuance *histórico-conceitual*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

La sémiotique, c'est le monde du sens commun, c'est ce que le monde signifie pour l'homme et ce que l'homme signifie pour le monde. Personne ne s'intéresse à cette dimension qui est notre perception, notre vision du monde, notre compréhension : c'est là que se situe la sémiotique.

A. J. Greimas, em entrevista a François Dosse

Em semiótica, segundo uma bela imagem cunhada por Greimas (2007) e retomada por Landowski (1985), o momento crucial da atividade científica – e talvez da vida – é quando o sujeito, concentrado em si mesmo ou no objeto que encarna seu desejo, “levanta seu olhar” e toma consciência do mundo que o cerca e dos valores que garantem a existência de seus próprios valores. Ato simplesmente traumático ou, segundo uma perspectiva otimista, potencialmente catártico, olhar e interrogar aquilo que limita e, por isso mesmo, define nosso “estilo de ação” enquanto analistas de texto, faz com que duvidemos (cismo epistêmico!) do trajeto percorrido seja por idealismo seja por resignação. Assim, as certezas são rebaixadas a dúvidas e as dúvidas, promovidas a pesadelos teórico-metodológicos.

Durante a redação deste estudo, minha principal preocupação foi a de manter a coerência epistemológica da teoria sem fazer o sacrifício do objeto sobre o qual me propus refletir. Esse objeto de reflexão, cuja existência e permanência formal persegui, foi o efeito de sentido que chamamos “didático”, particularmente como aparece no fazer do sujeito didata, em sua prática cognitiva de programação e persuasão do sujeito aprendiz. Esse fazer humano elaborado e, ao que tudo indica, central em grande parte das trocas cognitivas (interações) que estabelecemos cotidianamente, foi investigado por meio de um objeto concreto, o texto didático.

Para melhor compreender o projeto semiótico de formação desenvolvido pelos semioticistas brasileiros ao longo dos últimos 30 anos, organizei de forma sumária, em um percurso cronológico, apontamentos sobre a implantação da semiótica greimasiana no Brasil, combinados a rudimentos de uma história dos manuais brasileiros de semiótica greimasiana. Embora este trabalho não tenha um viés histórico ou mesmo histórico-conceitual, essa sistematização possibilitou-me entender melhor o objeto de que trato, atuando como pano de fundo para uma compreensão mais abrangente dos tipos de textos de introdução à semiótica que foram produzidos no Brasil até hoje.

Ancorado no texto concreto, produto acabado, que é o texto dos manuais brasileiros de semiótica (com e sem aspas), eu tinha, no entanto, o objetivo de neles explicitar um fenômeno

desencarnado, até certo ponto “volátil”, as práticas semióticas cognitivas que eles mobilizam. Isso foi possível graças à reflexão sobre a hierarquização dos níveis de pertinência semiótica no interior da cultura (J. Fontanille), que reconhece a **prática** como o nível superior do **objeto** e o nível inferior da **estratégia**, que a dinamiza. Partindo da explicitação das etapas que compreendem a temática (e a operação) “ensinar”, esbocei o percurso de análise que poderia conduzir-me ao fim almejado, o **percurso da prática didática**:

[motivação → adaptação] → [explicação ↔ exemplificação]

Esse percurso foi concebido para ser um esquema canônico e, portanto, narrativo, que pudesse ser aplicado na análise de manuais didáticos – muito possivelmente não só de manuais de Semiótica⁹⁸ –, com a finalidade de organizar e classificar a construção da programação (modelos didáticos de construção) e da persuasão (aparato modal) didáticas, por meio da descrição das etapas que caracterizam a situação tipicamente didática.

A opção por essa abordagem “prática” do discurso didático fez com que eu me distanciasse de uma abordagem estritamente lingüística do fenômeno semiótico analisado e me concentrasse em seu desdobramento cognitivo, compreendido como uma operação sistematizável e observável. Isso não significa, como espero ter demonstrado, um apagamento dos fatos lingüísticos e, sobretudo, enunciativos, que constituem o texto didático, mas integrá-los a um nível de pertinência que lhes é superior semioticamente e que controla sua circulação na cultura.

A quantidade de textos a ser analisada já impedia em si uma abordagem minuciosa, exaustiva, por exemplo, da sintaxe e da semântica discursiva dos manuais. Considerados todos os textos que compõem o *corpus*, vi-me diante de uma empresa inglória: refletir de forma coerente sobre um *corpus* de grande extensão. Certamente, a metodologia de análise que concebi para levar tal tarefa a cabo não é a única possível, mas pretende ser, ao menos, uma metodologia justificável.

As análises que realizei com vistas a verificar a produtividade do modelo teórico procuraram preservar uma característica que, como se sabe, é essencial no fazer semiótico, que é a de insistir em uma teorização que toma o texto concreto como objeto, deixando de lado qualquer “*a priori*” formal de caráter idealista. Evidentemente, no âmbito da ciência,

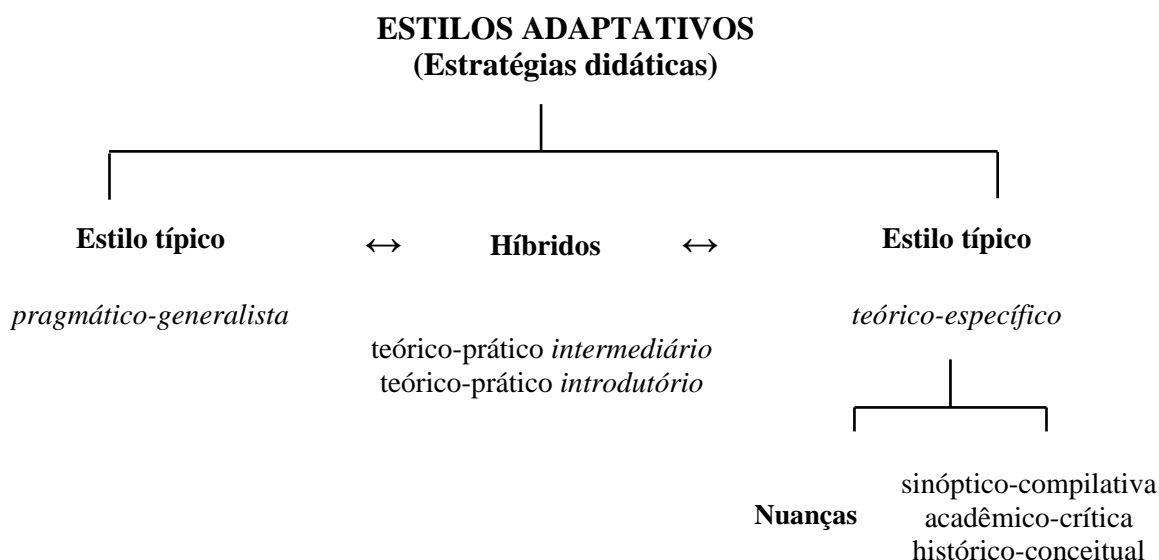
⁹⁸ Paralelamente à análise do *corpus*, empreendi leituras de conjunto de manuais tão díspares quanto *Les figures du discours*, de Pierre Fontanier, cuja primeira edição data de 1830, e do sempre atual *ABC of Reading*, de Pound, de 1934, com resultados que podem ser considerados satisfatórios e análogos aos encontrados nos manuais de semiótica: a **explicação** e a **exemplificação** são sempre regidas pelos efeitos de sentido resultantes da **motivação** e da **adaptação**.

nunca se está liberto de amarras epistemológicas, que, tentei, na medida do possível, assumir como “regras do jogo”, limites saudáveis na atividade de teorização e descrição.

Tais análises, que alternam momentos de segmentação, descrição ou franca reflexão teórica, se não são nem de longe exaustivas, tiveram o objetivo, no entanto, de delinear as linhas gerais de uma metodologia de análise de conjunto, que parece ser a que mais se aplica à generalidade temática das práticas semióticas. Minha intenção era descrever pontual e variadamente os efeitos de sentido que se impunham, segundo a perspectiva adotada, como essenciais na construção do texto e da prática didáticos. Certamente, os primeiros resultados alcançados neste trabalho merecem desdobramentos teórico-metodológicos posteriores de maior envergadura, nos quais continuarei a trabalhar, encerrada essa etapa preliminar de investigação que procurou balizar a abordagem tanto do estudo do discurso didático como de seus desdobramentos práticos.

No horizonte de pertinência teórica que dá conta do percurso da prática didática, o conceito de estilo adaptativo ajudou-me a condensar uma série de efeitos de sentido que são orientados por uma permanência isotópica observável. Cada estilo adaptativo é uma possibilidade de atualização e de realização das formas potenciais inscritas no modelo canônico da prática didática.

À formulação de estilos puros ou “típicos”, que me permitiram descrever os efeitos de sentido globais dos manuais de semiótica que chamei de prototípicos, encadeei a busca por estilos **híbridos** ou **nuanças** que desembocariam em um repertório de formas que anima e revitaliza a prática didática. A sistematização dessa dimensão “estilística” das práticas, pode ser articulada no quadro sinóptico abaixo:



A existência de subtipos ou derivados dos estilos principais de adaptação didática mostra claramente o potencial inventivo/gerativo praticamente ilimitado do discurso que, mesmo construído sobre o já-dito, sobre o que já está materialmente circunscrito pelo texto e axiologicamente pela enunciação, encontra uma maneira de renovar-se, de reciclar-se, em função da “bricolagem espontânea” que fundamenta a significação humana.

Classificar os textos de introdução à semiótica em grupos e subgrupos segundo sua prática didática não é, certamente, uma finalidade em si. No fundo, tais classificações só encontram sua utilidade quando repensadas como estratégias vivas que nós, semioticistas, podemos adotar ou renovar na transmissão do saber semiótico.

Mais do que conhecer as práticas didáticas que orientam suas práticas analíticas, o semioticista deve também pensar em como ele pode realizá-las *em texto*. É nesse momento que a semiótica, perseguindo a prospecção por meio dos modelos teóricos que concebe, encontra seu papel como metodologia preditiva inovadora, que nos permite sonhar e, ao mesmo tempo, mantermo-nos vigilantes – embora sonhar de olhos abertos não seja algo que alcance, de fato, muitos adeptos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes*. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan, 1997. (*fac. linguistique*).

ARISTÓTELES. *Política*. Trad. Pedro Constantin Tolens. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ARRIVÉ, Michel; COQUET, J.-C. (Org). *Sémiotique en jeu*. A partir et autour de l'œuvre d'A.J. Greimas. Paris: Hadès; Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 1987. (*Actes Sémiotiques*).

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. *O racionalismo aplicado*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à lingüística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 187-219.

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

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.

BENVENISTE. *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris: Gallimard, 1966.

BERTRAND, Denis. *Précis de Sémiotique Littéraire*. Paris: Nathan, 2000.

BERTRAND, Denis (Org.). Les passions. Explorations sémiotiques. *Actes Sémiotiques*. Bulletin. Vol. XI, n. 39. Set, 1986.

BLANCO, Desiderio; BUENO, Raúl. *Metodología del análisis semiótico*. Peru: Universidad de Lima, 1980.

BORDRON, Jean-François. *Descartes. Recherches sus les contraintes sémiotiques de la pensée discursive*. Paris: Puf, 1987. (Formes sémiotiques).

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos lingüísticos*. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli *et al.* 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CAMPRUBÍ, Josep Besa. Les fonctions du titre. *Nouveaux Actes Sémiotiques*. Limoges: Pulim, n. 82, 2002.

CHAMIE, Mário. *A linguagem virtual*. São Paulo: Quíron; Conselho Estadual de Cultura, 1976.

COMENIUS. *Didática magna*. Aparelho crítico Marta Fattori; Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COQUET, J.-C. *La quête du sens. Le langage en question*. Paris: Puf, 1997. (Formes sémiotiques).

COQUET, J.-C. (Org.). *Sémiotique*. L'École de Paris. Paris: Hachette, 1982.

CORTINA, Arnaldo. *Leitor contemporâneo: os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2004*. 2006. 252 f. Tese (Livre-docência em Semiótica) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. Teoria Semiótica: a questão do sentido
In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Lingüística III: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 393-438.

COURTÉS, Joseph. *La sémiotique du langage*. Paris: Nathan, 2003. (Coleção 128).

COURTÉS, Joseph. *Du lisible au visible: analyse sémiotique d'une nouvelle de Maupassant, d'une bande dessinée de B. Rabier*. Bruxelles: De Boeck Université, 1995. (Culture et communication).

COURTÉS, Joseph. *Analyse sémiotique du discours: de l'énoncé à l'énonciation*. Paris: Hachette, 1991.

COURTÉS, Joseph. *Sémantique de l'énoncé: applications pratiques*. Paris: Hachette, 1989.

COURTÉS, Joseph. *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*. Trad. Norma Backes Tasca. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

COURTÉS, Joseph. *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*. Paris: Hachette, 1976.

COURTÉS, Joseph. *Lévi-Strauss et les contraintes de la pensée mythique*. Une lecture sémiotique des "Mythologiques". Tours: Mame, 1973. (Univers Sémiotiques).

DOSSE, François. *Paul Ricœur: le sens d'une vie*. Paris: La Découverte, 1997.

EBEL, Marianne. L'explication: acte de langage et légitimité du discours. In. GRIZE, Jean-Blaise (Org.). L'Explication - Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de l'Université de Neuchâtel. *Revue européenne des Sciences Sociales*. Tome XIX, n. 56. Genève: Librairie DROZ, 1981. p. 15-36.

EBY, Frederick. *História da Educação Moderna*. Teoria, organização e prática educacionais (séc. XVI – séc. XX). Porto Alegre: Editora Globo. s.d.

EVERAERT-DESMEDT, Nicole. *Sémiotique du Récit*. 3. ed. Bruxelles: De Boeck, 2004.

FERREIRA, Jerusa Pires et al. *Livros, editoras e projetos*. 2. ed. Cotia – SP: Ateliê Editorial; São Bernardo do Campo – SP: Bartira Editora, 1997.

FIORIN, José Luiz. *Introdução à lingüística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

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

FLOCH, Jean-Marie. *Alguns conceitos fundamentais em Semiótica geral*. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. n. 1. Trad. Analice Dutra Pilar. São Paulo: Edições do CPS, 2001.

FLOCH, Jean-Marie. *Identités Visuelles*. Paris: Puf, 1995. (Formes sémiotiques).

FLOCH, Jean-Marie. *Sémiotique, marketing et communication : sous les signes les stratégies*. Paris: Puf, 1990. (Formes sémiotiques).

FLOCH, Jean-Marie. *Petites mythologies de l'œil et de l'esprit*. Pour une sémiotique plastique. Paris: Hadès; Amsterdam: Benjamins, 1985. (Actes Sémiotiques).

FONTANIER, Pierre. *Les figures du discours*. Paris: Flammarion, 1977.

FONTANILLE, Jacques. *Semiótica do discurso*. Trad. Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

FONTANILLE, Jacques. *La sémiotique est-elle un art? Le faire sémiotique comme "art libéral"*. Texto inédito. 2006a.

FONTANILLE, Jacques. Pratiques sémiotiques: immanence et pertinence, efficience et optimisation. *Nouveaux Actes Sémiotiques*. Limoges: Pulim, n. 104-105-106, 2006b.

FONTANILLE, Jacques. *Significação e visualidade*. Exercícios práticos. Trad. Elizabeth Bastos Duarte e Maria Lília Dias de Castro. Porto Alegre: Sulina, 2005. (Estudos sobre o Audiovisual).

FONTANILLE, Jacques. Textes, objets, situations et formes de vie: les niveaux de pertinence de la sémiotique des cultures. E/C: *Rivista dell'Associazione Italiana di Studi Semiotici on line*. Disponível em: <http://www.ec-aiss.it/>. Acesso em: 20 de junho de 2007. Data original de publicação: 28 de maio de 2004.

FONTANILLE, Jacques. *Le tournant modal* en sémiotique. *Organon*. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vol. 9, n. 23. Porto Alegre: UFRGS, 1995. p. 175-90.

FONTANILLE, Jacques. Notes sur le parcours cognitif. *Nouveaux Actes Sémiotiques*. n. 7. Limoges: Pulim, 1990. p. 21-31.

FONTANILLE, Jacques (Org.). Sémiotique et enseignement du français. *Langue Française*. Paris: Larousse, n° 61, fev. 1984.

FONTANILLE, Jacques. Pouvoir didactique/Pouvoir analytique chez Freud. In: *Colloque d'Albi - Pouvoir et Dire. Actes...* Albi, n.4, p.44-82, 1983a.

FONTANILLE, Jacques. Stratégies doxiques. In: *Explorations stratégiques. Actes Sémiotiques*. Bulletin. Vol. VI, n. 25. Março, 1983b. p. 34-46.

FONTANILLE, Jacques; BARRIER, Guy (Org.). *Métiers de la sémiotique*. Limoges: Pulim, 1999.

FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. *Tension et signification*. Sprimont: Mardaga, 1998.

FONTANILLE, Jacques; ZINNA, A. (Org.). *Les objets au quotidien*. Limoges: Pulim, 2005. (Nouveaux Actes Sémiotiques).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. São Paulo: Paz e terra, 1977.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática, 2006. (Ática universidade).

GREIMAS, A. J. Acerca do jogo. Trad. Jean Cristtus Portela. In. *Significação*, n. 27, outono-inverno de 2007.

GREIMAS, A. J. *La mode en 1830*. Paris: Puf, 2000. (Formes sémiotiques).

GREIMAS, A. J. *Miti e figure*. Bologna: Progetto Leonardo, 1995.

GREIMAS, A. J. *De l'imperfection*. Périgueux: Pierre Fanlac, 1987.

GREIMAS, A. J. *Des dieux et des hommes*. Trad. Édith Rechner e rev. Anne Hénault. Paris: Puf, 1981. (Formes sémiotiques).

GREIMAS, A. J. *Du sens II*. Essais sémiotiques. Paris: Éditions du Seuil, 1983.

GREIMAS, A. J. *Maupassant*. La sémiotique du texte: exercices pratiques. Paris: Éditions du Seuil, 1976a.

GREIMAS, A. J. *Sémiotique et sciences sociales*. Paris: Éditions du Seuil, 1976b.

GREIMAS, A. J. (Org.). *Essais de sémiotique poétique*. Paris: Larousse, 1972.

GREIMAS, A. J. *Du sens*. Essais sémiotiques. Paris: Éditions du Seuil, 1970.

GREIMAS, A. J. *Sémantique structurale*. Recherche de méthode. Paris: Larousse, 1966.

GREIMAS, A. J., COURTÉS, J. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1979.

GREIMAS, A. J., COURTÉS, J. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage* (tome 2). Paris: Hachette, 1986.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões*. Trad. Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

GREIMAS, A. J.; LANDOWSKI, Éric. *Análise do discurso em Ciências Sociais*. Trad. Cidmar Teodoro Pais. São Paulo: Global, 1986.

GREIMAS, A. J.; KEANE, T. M. *Dictionnaire du moyen français*. Paris: Larousse, 1992.

GRIZE, Jean-Blaise. *Logique et langage*. Paris: OPHRYS, 1997.

GRIZE, Jean-Blaise. *Logique naturelle et communications*. Paris: Puf, 1996.

GRIZE, Jean-Blaise. Logique naturelle et explication. In. _____ (Org.). *L'Explication - Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de l'Université de Neuchâtel*. Revue européenne des Sciences Sociales. Tome XIX, n. 56. Genève: Librairie DROZ, 1981. p. 7-14.

GRISI, Rafael. *Didática mínima*. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985. (Atualidades Pedagógicas).

GROUPE ASTER. Entrevue avec A. J. Greimas. In: Groupe Aster. *De Jésus et des femmes*. Lectures sémiotiques suivies d'une entrevue avec A. J. Greimas. Montréal: Bellarmin; Paris: Cerf, 1987. p.209-214.

GROUPE D'ENTREVERNES. *Analyse sémiotique des textes : introduction – théorie – pratique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1979.

HAMMAD, Manar. *Lire l'espace, comprendre l'architecture*. Essais sémiotiques. Limoges: Pulim; Paris: Geuthner, 2006.

HAMMAD, Manar (Org.). Sémiotique didactique. *Actes Sémiotiques*. Bulletin. Vol. II, n. 7. Jan, 1979.

HÉNAULT, Anne; BEYAERT, Anne (Orgs.). *Ateliers de sémiotique visuelle*. Paris: PUF, 2004. (Formes sémiotiques).

HÉNAULT, Anne (Org.). *Questions de sémiotique*. Paris: PUF, 2002.

HÉNAULT, Anne. *Le pouvoir comme passion*. Paris: Puf, 1994. (Formes Sémiotiques).

HÉNAULT, Anne. *Histoire de la sémiotique*. 2. ed. Paris: PUF, 1997. (Que sais-je?).

HÉNAULT, Anne. *Narratologie, sémiotique générale*. Les enjeux de la sémiotique 2. Paris: PUF, 1983.

HÉNAULT, Anne. *Les enjeux de la sémiotique*. Introduction à la sémiotique générale. Paris: PUF, 1979. (Formes sémiotiques).

HJELMSLEV, Louis. *Nouveaux essais*. Paris: Puf, 1985. (Formes sémiotiques).

HJELMSLEV, Louis. *Prolégomènes à une théorie du langage*. Trad. Una Canger. Paris: Éditions de minuit, 1971.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

JAILLET, Alain (Ed.). *Éducation et sémiotique*. Hommage à Michel Tardy. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 2000.

JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique générale*. Paris: Les éditions de Minuit, 1963.

JEANNERET, Yves. *Écrire la science*. Formes et enjeux de la vulgarisation. Paris: Puf, 1994.

KLEIBER, Georges. *La sémantique du prototype*. Catégories et sens lexical. 2. ed. Paris: Puf, 1999. (Linguistique nouvelle).

LACAN, Jacques. *Mon enseignement*. Paris: Éditions du Seuil, 2005.

LANDOWSKI, Éric. Les interactions risquées. *Nouveaux Actes Sémiotiques*. Limoges: Pulim, n. 101-102-103, 2005.

LANDOWSKI, Éric. *Passions sans nom*. Paris: Puf, 2004. (Formes Sémiotiques).

LANDOWSKI, Éric (org.). *Lire Greimas*. Limoges: Pulim, 1997.

LANDOWSKI, Éric. Notes biographiques. *Nouveaux Actes Sémiotiques*. Limoges: Pulim, n. 25, 1993.

LANDOWSKI, Éric. Le regard élevé. In. PARRET, Herman; RUPRECHT, Hans-George (Org.). *Exigences et perspectives de la sémiotique*. Recueil d'hommages pour Algirdas Julien Greimas. 2 v. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1985.

LATELLA, Graciela. *Metodología y teoría semiótica*. Buenos Aires: Hachette, 1985.

LE BULLETIN du Groupe de Recherches sémio-linguistiques (EHES). Institut de la langue Française (CNRS). n. 13, março, 1980.

LERBERT, Georges. *Piaget*. Trad. e notas de Nadyr de Salles Penteadó. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. (Iniciação científica).

LOPES, Edward. *Fundamentos da Lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1974.

LOPES, Ivã Carlos; HERNANDES, Nilton (Org.). *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2005.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984. (Atualidades pedagógicas, v. 59).

MAGLI, Patrizia. *Semiotica*. Teoria, metodo, analisi. Venezia: Marsilio, 2004.

MARSCIANI, Francesco. *Esercizi di semiotica generativa*. Bologna: Esculapio, 1999.

MARSCIANI, Francesco; ZINNA, Alessandro. *Elementi di semiotica generativa: processi e sistemi della significazione*. Bologna: Progetto Leonardo, 1991.

MELANÇON, Joseph. *The semiotics of didactic discourse*. 1983. 80 f. Monografia – Victoria University – Toronto Semiotic Circle, Toronto.

MONROE, Paul. *História da educação*. Trad. e notas de Idel Becker. 19. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1988. (Atualidades pedagógicas).

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.). *Introdução à Lingüística 3: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004.

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo*. Summerhill. Trad. Nair Lacerda. 16. ed. São Paulo: IBRASA; Rio de Janeiro: FENAME, 1976.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Didática geral dinâmica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

NÖTH, Winfried. *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1996a.

NÖTH, Winfried. *A Semiótica no século XX*. São Paulo: Annablume, 1996b.

NÖTH, Winfried. *Handbook of semiotics*. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 1995.

NÖTH, Winfried. La sémiotique de l'enseignement et l'enseignement de la sémiotique. *Degrés*, vol. 22, no 77. Bruxelles, 1994. p. 1-22.

PARRET, Herman; RUPRECHT, Hans-George (Org.). *Exigences et perspectives de la sémiotique*. Recueil d'hommages pour Algirdas Julien Greimas. 2 v. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1985.

PERELMAN, Chaïm. *L'empire rhétorique*. Rhétorique et argumentation. Paris: VRIN, 2002.

PERELMAN, Chaïm. *Rhétoriques*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1989.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Traité de l'argumentation*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles 1988.

PEZZINI, Isabella (Org.). Autour d'un Dictionnaire. *Actes Sémiotiques*. Bulletin. Vol. IX, n. 38. Jun, 1986.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. 20. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série educação),

PLATÃO. Teeteto – Crátilo. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3. ed. rev. Belém: EDUFPA, 2001.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. Trad. Leônidas Hegenberg e Octanny Silvera da Mota. 9. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.

PORTELA, Jean Cristtus. Conversations avec Jacques Fontanille. *Revista Alfa*. n. 50, v. 1. UNESP, 2006. p. 159-186. Disponível em: <<http://www.alfa.ibilce.unesp.br/sumario.php?livro=3>>. Acesso em: 02 março 2006.

POULIOT, Suzanne. Discours éditorial et pratique de lecture. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XX, n. 2, Québec, 1994, p. 351-360.

POUND, Ezra. *ABC of reading*. New York: New Directions Paperbook, 1960.

POZZATO, Maria Pia. *Semiotica del testo*. Roma: Carocci Editore, 2001.

QUEZADA, Óscar. *Semiótica generativa*. Bases teóricas. Peru: Universidad de Lima, 1991.

QUINO. *Toda Mafalda*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva et al. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RACCAH, Pierre-Yves (Org.). *Signes, langues et cognition*. Paris: Harmattan, 2005.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. Trad. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988. (Atualidades Pedagógicas).

REBOUL, Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris: Puf, 1980.

RECTOR, Mônica. *Para ler Greimas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

RICŒUR, Paul. *Du texte à l'action*. Essais d'herméneutique II. Paris: Éditions du Seuil, 1986.

RICŒUR, Paul. *Lectures 2*. La contrée des philosophes. Paris: Éditions du Seuil, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Les Rêveries du promeneur solitaire*. Paris: Éditions Gallimard, 2000. (Folio Classique).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Semiótica*. São Paulo: Experimento, 1999.

SÉMIOTIQUE de l'espace. Architecture, urbanisme, sortir de l'impasse. Paris: Denoël/Gonthier, 1979. (Collection Médiations).

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. *Um rei incoerente: o percurso do sujeito sá-carneiro em Dispersão*. 2005. 245 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

SILVA, Inácio Assis. *Roteiro para Introdução à Semiótica Greimasiana*. Fotocópia Inédita. Araraquara, 1981.

TATIT, Luiz. *Análise semiótica através das letras*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

TATIT, Luiz. Abordagem do texto. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 187-209.

THOM, René. *Prédire n'est pas expliquer*. Paris: Flammarion, 2002.

VERSUS. Quaderni di studi semiotici. *Semiotica e educazione*. Bologna/Milano: Bompiani, n. 68/69, mag-dic. 1994.

VINCENSINI, Jean-Jacques (Org.). *Sémiotique didactique*. Actes Sémiotiques. Bulletin. Vol. X, n. 42. Jun, 1987.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. *Dicionário de filosofia da educação*. Trad. Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os pensadores).

ZILBERBERG, Claude. *Eléments de grammaire tensive*. Limoges: Pulim, 2006. (Nouveaux Actes Sémiotiques).

ZILBERBERG, Claude. *Eloge de la concession*. Texto inédito [2004]. Disponível em: <<http://www.claudezilberberg.net/>>. Acesso em: 10 fev. 2006.

ZILBERBERG, Claude. Brève réponse à Paul Ricœur. Nouveaux Actes Sémiotiques. n. 7. Limoges: Pulim, 1990. p. 33-45.

ANEXOS

Anexo I

Textos brasileiros de introdução à semiótica greimasiana

Por data original de publicação

RECTOR, Mônica. *Para ler Greimas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, **1978**.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, **1988**.

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

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

TATIT, Luiz. *Análise semiótica através das letras*. São Paulo: Ateliê Editorial, **2001**.

TATIT, Luiz. Abordagem do texto. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, **2002**. p. 187-209.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à lingüística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, **2003**. p. 187-219.

CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. Teoria Semiótica: a questão do sentido. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Lingüística 3: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, **2004**. p. 393-438.

LOPES, Ivã Carlos; HERNANDES, Nilton (Org.). *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, **2005**.

Anexo II

Cronologia dos textos de introdução à semiótica greimasiana [42 obras]

ANO/EDITORA	TÍTULO [PÁGINAS]	AUTOR
1976 / Seuil, Paris/ 1983, Trad. Espanhola (Paidós, Barcelona)/ 1988, Trad. Inglesa (John Benjamins Publishing, Amsterdam-Philadelphia)/ 1993, Trad. Brasileira (Editora da UFSC, Florianópolis)/ 1995, Trad. Italiana (Centro Scientifico Editore, Torino)	<i>Maupassant. La sémiotique du texte: exercices pratiques</i> [277 p.]	GREIMAS, A. J.
1976 / Hachette, Paris/ 1979, Trad. Portuguesa (Almedina, Coimbra)/ Trad. Argentina (Hachette, Buenos Aires)	<i>Introduction à la sémiotique narrative et discursive</i> [144 p.]	COURTES, J.
1978 / Francisco Alves, Rio de Janeiro	<i>Para ler Greimas</i> [167 p.]	RECTOR, M.
1979 / 6ª. ed. [1988]/ PUL, Lyon/ 1988, Trad. Espanhola (Ediciones Cristiandad, Madrid)	<i>Analyse sémiotique des textes : introduction – théorie – pratique</i> [208 p.]	GROUPE D'ENTREVERNES
1979 / 2ª. ed. [1993]/ PUF, Paris	<i>Les enjeux de la sémiotique : introduction à la sémiotique générale</i> [190 p.]	HENAULT, A.
1980 / Universidad de Lima	<i>Metodología del análisis semiótico</i> [276 p.]	BLANCO, D. BUENO, R.

<p>1981, Cabay, Louvain-la-Neuve/ 2^a. ed. [2000] e 2^a. reimp. [2004] De Boeck, Bruxelles/ 1984, Trad. Portuguesa (Almedina)</p>	<p><i>Sémiotique du Récit : méthodes et applications</i> [323 p.]</p>	<p>EVERAERT-DESMEDT, N.</p>
<p>1981/ multigraphie B. E. L. C., Paris</p>	<p><i>Lectures de récits : Pour une approche sémio-linguistique des textes littéraires : parcours méthodologique de lecture</i> [184 p.]</p>	<p>BOUACHA, A. A., BERTRAND, D.</p>
<p>1982/ Hachette, Paris</p>	<p><i>Sémiotique : L'Ecole de Paris</i> [207 p.]</p>	<p>Organização de COQUET, J.-C.</p>
<p>1983/ Revista Brotéria vol. 116, n. 5-6, p. 545-554</p>	<p><i>Semiótica Narrativa: introdução metodológica</i> [14 p.]</p>	<p>FERNANDEZ, D. M.</p>
<p>1983/ PUF, Paris</p>	<p><i>Les enjeux de la sémiotique II : Narratologie, sémiotique générale</i> [223 p.]</p>	<p>HENAULT, A.</p>
<p>1985/ Hadès-Benjamins, Paris-Amsterdam-Philadelphia/</p>	<p>“ Quelques concepts fondamentaux en sémiotique générale ” [18 p.]</p>	<p>FLOCH, J.-M. In. <i>Petites Mythologies de l'œil et de l'esprit</i> : Pour une sémiotique plastique. p. 189-207.</p>
<p>1985/ Hachette, Buenos Aires</p>	<p><i>Metodología y teoría semiótica : analisis de “Emma Zunz”, de J.L. Borges</i> [134 p.]</p>	<p>LATELLA, G.</p>
<p>1987/ Hadès-Benjamins, Paris-Amsterdam-Philadelphia</p>	<p><i>Sémiotique en jeu : à partir et autour de l'œuvre d'A. J. Greimas</i> [330 p.]</p>	<p>Organização de ARRIVE, M., COQUET, J.-C.</p>

1988 / 3ª. [2002]/ Humanitas-FFLCH/USP, São Paulo	<i>Teoria do discurso: fundamentos semióticos</i> [172 p.]	BARROS, D. L. P. de
1989 / 13ª. [2005]/ Contexto, São Paulo	<i>Elementos de análise do discurso</i> [93 p., a 1ª. ed. e 126 p., a 13ª.]	FIORIN, J. L.
1989 / John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia	<i>Paris School Semiotics I: Theory</i> [260 p.]	Organização de PERRON, P., COLLINS, F.
1989 / John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia	<i>Paris School Semiotics II: Practice</i> [225 p.]	Organização de PERRON, P., COLLINS, F.
1990 , PUF, Paris/ 4ª.ed [2003] e 2ª. reimp. [2005]/ 1992, Trad. Italiana (Angeli, Milano)/ 1993, Trad. Espanhola (Paidós, Barcelona)/ 2001, Trad. Americana (Palgrave Macmillan, New York)	“Avertissement au lecteur” [2 p.] ; “ <i>Hors du texte, point de salut</i> ” [14 p.] ; “Présentons le carré...” [4 p.] ; “Le schéma narratif” [6 p.] . “La syntaxe narrative” [3 p.] ; “Le parcours génératif de la signification” [4 p.]	FLOCH, J.-M. In. <i>Sémiotique, Marketing et Communication</i> : sous les signes, les stratégies. p. 1-2 ; 3-17 ; 27-30 ; 58-63 ; 109-11 ; 123-6.
1990 / 4ª. [2001]/ Ática, São Paulo	<i>Teoria semiótica do texto</i> [96 p.]	BARROS, D. L. P. de
1991 , Hachette, Paris/ 1996, Trad. Espanhola (Gredos, Madri)	<i>Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation</i> [302 p.]	COURTES, J.
1991 / Progetto Leonardo	<i>Elementi di semiotica generativa: processi e sistemi della significazione</i> [149 p.]	MARSCIANI, F, ZINNA, A.
1991 / Universidad de Lima	<i>Semiótica generativa. Bases teóricas</i> [340 p.]	QUEZADA, O. M.

1992 / PUF, Paris/ 2006, Trad. Brasileira (Parábola Editorial, São Paulo)	<i>Histoire de la Sémiotique</i> [127 p.]	HENAULT, A.
1992 / Benjamins, Amsterdam	<i>Fundamentals of Story Logic: Introduction to Greimassian Semiotics</i> [230 p.]	BUDNIAKIEWICZ, T.
1995 / De Boeck, Bruxelles	“Avant-propos” e “Introduction générale” [23 p.]	COURTES, J. In. <i>Du lisible au visible : Analyse sémiotique d’une nouvelle de Maupassant, d’une bande dessinée de B. Rabier.</i> p. 9- 32.
1997 / PULIM, Limoges	Lire Greimas [259 p.]	Organização de LANDOWSKI, E.
1998 / 2ª. ed. rem. [2003], PULIM, Limoges/ 2001, Trad. Peruana (FCE- Perú/Universidad de Lima) / 2006, Trad. Americana (Peter Lang, Bruxelles-New York)/ 2007, Trad. Brasileira (Contexto-São Paulo)	<i>Sémiotique du discours</i> [2ème éd., 303 p.]	FONTANILLE, J.
1999 / PUF, Paris	“Sémiotique et littérature” [260 p.]	FONTANILLE, J. In. <i>Sémiotique et Littérature.</i> p. 1-14.
1999 / Esculapio, Bologna	<i>Esercizi di semiotica generativa</i> [182 p.]	MARSCIANI, F.

2000 / Nathan, Paris/ 2002, Trad. Italiana (Meltemi, Roma)/ 2004, Trad. Brasileira (Edusc, Bauru-SP)	<i>Précis de sémiotique littéraire</i> [272 p.]	BERTRAND, D.
2001 / Ateliê Editorial, São Paulo	<i>Análise semiótica através das letras</i> [207 p.]	TATIT, L.
2001 / 8ª. ed. [2004]/ Carocci Editore, Roma	<i>Semiotica del testo</i> [312 p.]	POZZATO, M. P.
2002 / PUF, Paris	<i>Questions de sémiotique</i> [758 p.]	Organização de HENAULT, A.
2003 / Nathan, Paris	<i>Sémiotique du langage</i> [128 p.]	COURTES, J.
2003 / 2ª. / Contexto, São Paulo	“Abordagem do texto” [22 p.]	TATIT, L. In. FIORIN, J. L. (org.). <i>Introdução à lingüística I: objetos teóricos/ organização de José Luiz Fiorin.</i> p. 187-209.
2003 / 2ª. / Contexto, São Paulo	“Estudos do discurso” [32 p.]	BARROS, D. L. P. de. In. <i>Introdução à lingüística II: princípios de análise/ organização de José Luiz Fiorin.</i> p. 187-219.
2004 / Cortez, São Paulo	“Teoria Semiótica: a questão do sentido” [45 p.]	CORTINA, A., MARCHEZAN, R. C. In. <i>Introdução à Lingüística: fund. epistemológicos, 3/ organização de F. Mussalim e A. C. Bentes.</i> p. 393-438.

2004 / Marsilio, Venezia	<i>Semiotica: Teoria, metodo, analisi</i> [224 p.]	MAGLI, P.
2004 / PUF, Paris	“Préambule” [10 p.] ; “Post-scriptum” [20 p.]	HENault, A. (org). In. <i>Ateliers de sémiotique visuelle</i> . Organização de HENault, A. p. 1-10 ; 225-45.
2005 / Contexto, São Paulo.	<i>Semiótica: objetos e práticas</i> [286 p.]	Organização de LOPES, I. C., HERNANDES, N.
2006 / PULIM, Limoges	<i>Éléments de grammaire tensive</i> [244 p.]	ZILBERBERG, C.

Anexo III

Cronologia dos textos brasileiros de introdução à análise do discurso [5 obras]

ANO/EDITORIA	TÍTULO [PÁGINAS]	AUTOR
1991 / 2ª. ed. rev. [2004]/ Editora da Unicamp, Campinas, SP.	<i>Introdução à análise do discurso</i> [122 p.]	BRANDÃO, H. H. N.
1999 / 5ª. ed. [2003]/ Pontes, Campinas, SP.	<i>Análise de discurso.</i> Princípios e procedimentos [100 p.]	ORLANDI, E. P.
2007 / Editora Claraluz,, São Carlos, SP.	<i>Percursos da análise do discurso no brasil</i> [216 p.]	Organização de FERNANDES, C. A., SANTOS, J. B. C. dos.
2007 / Editora Claraluz,, São Carlos, SP.	<i>Análise do discurso:</i> reflexões introdutórias [96 p.]	FERNANDES, C. A.
2008 Editora Claraluz,, São Carlos, SP.	<i>Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites</i> [400 p.]	Organização de FERREIRA, M. C. L., INDURSKY, F.

Anexo IV

Cronologia dos textos de introdução à semiótica [70 obras]

ANO/EDITORIA	TÍTULO [PÁGINAS]	AUTOR
1976 / Beck, Munich/ 2ª. ed. [1996] Francke-UTB, Stuttgart/ 1979, Trad. Japonesa (?, Tokyo)/ 1980, Trad. Portuguesa (Presença, Lisboa)/ 1980, Trad. Italiana (Liguori, Napole)	<i>Elemente der Semiotik</i> ("Elementos de Semiótica",) [162 p., Trad. Portuguesa]	TRABANT, J.
1976 / Seuil, Paris/ 1983, Trad. Espanhola (Paidós, Barcelona)/ 1988, Trad. Inglesa (John Benjamins Publishing, Amsterdam-Philadelphia)/ 1993, Trad. Brasileira (Editora da UFSC, Florianópolis)/ 1995, Trad. Italiana (Centro Scientifico Editore, Torino)	<i>Maupassant. La sémiotique du texte: exercices pratiques</i> [277 p.]	GREIMAS, A. J.
1976 / Hachette, Paris/ 1979, Trad. Portuguesa (Almedina, Coimbra)/ Trad. Argentina (Hachette, Buenos Aires)	<i>Introduction à la sémiotique narrative et discursive</i> [144 p.]	COURTES, J.
1978 / Cátedra, Madrid	<i>Elementos para una semiótica del texto artístico</i> [? p.]	TALENS, J. et al.
1978 / Francisco Alves, Rio de Janeiro	<i>Para ler Greimas</i> [167 p.]	RECTOR, M.

1979 / 6ª. ed. [1988]/ PUL, Lyon/ 1988, Trad. Espanhola (Ediciones Cristiandad, Madrid)	<i>Analyse sémiotique des textes : introduction – théorie – pratique</i> [208 p.]	GROUPE D'ENTREVERNES
1979 / 2ª. ed. [1993]/ PUF, Paris	<i>Les enjeux de la sémiotique : introduction à la sémiotique générale</i> [190 p.]	HENAULT, A.
1980 / Universidad de Lima	<i>Metodología del análisis semiótico</i> [276 p.]	BLANCO, D. BUENO, R.
1980 / 6ª. [2003]/ Perspectiva, São Paulo	<i>Semiótica, informação e comunicação: diagrama da teoria do signo</i> [217 p.]	COELHO NETO, J. T.
1981 , Cabay, Louvain-la- Neuve/ 2ª. ed. [2000] e 2ª. reimp. [2004] De Boeck, Bruxelles/ 1984, Trad. Portuguesa (Almedina, Coimbra)	<i>Sémiotique du Récit : méthodes et applications</i> [323 p.]	EVERAERT-DESMEDT, N.
1981 / multigraphie B. E. L. C., Paris	<i>Lectures de récits : Pour une approche sémio-linguistique des textes littéraires : parcours méthodologique de lecture</i> [184 p.]	BOUACHA, A. A., BERTRAND, D.
1982 / Hachette, Paris	<i>Sémiotique : L'Ecole de Paris</i> [207 p.]	Organização de COQUET, J.-C.
1983 / Brasiliense, São Paulo	<i>O que é semiótica</i> [86 p.]	SANTAELLA, L.

<p>1983/ Revista Brotéria vol. 116, n. 5-6, p. 545-554</p>	<p><i>Semiótica Narrativa: introdução metodológica</i> [14 p.]</p>	<p>FERNANDEZ, D. M.</p>
<p>1983/ PUF, Paris</p>	<p><i>Les enjeux de la sémiotique II : Narratologie, sémiotique générale</i> [223 p.]</p>	<p>HENAULT, A.</p>
<p>1985/ Hadès-Benamins, Paris-Amsterdam-Philadelphia/</p>	<p>“ Quelques concepts fondamentaux en sémiotique générale ” [18 p.]</p>	<p>FLOCH, J.-M. In. <i>Petites Mythologies de l’œil et de l’esprit : Pour une sémiotique plastique</i>. p. 189-207.</p>
<p>1985/ [2000], Trad. Americana (Indiana University Press, Bloomington)</p>	<p><i>Handbuch der Semiotik</i> (“Handbook of Semiotics”) [588 p., Trad. Américaine]</p>	<p>NÖTH, W.</p>
<p>1985/ Hachette, Buenos Aires</p>	<p><i>Metodología y teoría semiótica : analisis de “Emma Zunz”, de J.L. Borges</i> [134 p.]</p>	<p>LATELLA, G.</p>
<p>1987/ Hadès-Benamins, Paris-Amsterdam-Philadelphia</p>	<p><i>Sémiotique en jeu : à partir et autour de l’œuvre d’A. J. Greimas</i> [330 p.]</p>	<p>Organização de ARRIVE, M., COQUET, J.-C.</p>
<p>1988/ 3ª. [2002]/ Humanitas-FFLCH/USP, São Paulo</p>	<p><i>Teoria do discurso: fundamentos semióticos</i> [172 p.]</p>	<p>BARROS, D. L. P. de</p>
<p>1989/ 13ª. [2005]/ Contexto, São Paulo</p>	<p><i>Elementos de análise do discurso</i> [93 p., a 1ª. ed. e 126 p., a 13ª.]</p>	<p>FIORIN, J. L.</p>

1989 / John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia	<i>Paris School Semiotics I: Theory</i> [260 p.]	Organização de PERRON, P., COLLINS, F.
1989 / John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia	<i>Paris School Semiotics II: Practice</i> [225 p.]	Organização de PERRON, P., COLLINS, F.
1990 / 4ª. [2001]/ Ática, São Paulo	<i>Teoria semiótica do texto</i> [96 p.]	BARROS, D. L. P. de
1990 , PUF, Paris/ 4ª.ed [2003] e 2ª. reimp. [2005]./ 1992, Trad. Italiana (Angeli, Milano)/ 1993, Trad. Espanhola (Paidós, Barcelona)/ 2001, Trad. Americana (Palgrave Macmillan, New York)	“Avertissement au lecteur” [2 p.] ; “ <i>Hors du texte, point de salut</i> ” [14 p.] ; “Présentons le carré...” [4 p.] ; “Le schéma narratif” [6 p.] . “La syntaxe narrative” [3 p.] ; “Le parcours génératif de la signification” [4 p.]	FLOCH, J.-M. In. <i>Sémiotique, Marketing et Communication</i> : sous les signes, les stratégies. p. 1-2 ; 3-17 ; 27-30 ; 58-63 ; 109- 11 ; 123-6.
1991 , Hachette, Paris/ 1996, Trad. Espanhola (Gredos, Madri)	<i>Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation</i> [302 p.]	COURTES, J.
1991 / Progetto Leonardo	<i>Elementi di semiotica generativa: processi e sistemi della significazione</i> [149 p.]	MARSCIANI, F, ZINNA, A.
1991 / Universidad de Lima	<i>Semiótica generativa. Bases teóricas</i> [340 p.]	RODRIGUES, A. D.
1991 / Presença, Lisboa	<i>Introdução à semiótica</i> [126 p.]	QUEZADA, O. M.
1992 / PUF, Paris/ 2006, Trad. Brasileira (Parábola Editorial, São Paulo)	<i>Histoire de la Sémiotique</i> [127 p.]	HENAULT, A.

1992 / Benjamins, Amsterdam	<i>Fundamentals of Story Logic: Introduction to Greimassian Semiotics</i> [230 p.]	BUDNIAKIEWICZ, T.
1995 / De Boeck, Bruxelles	“Avant-propos” e “Introduction générale” [23 p.]	COURTES, J. In. <i>Du lisible au visible</i> : Analyse sémiotique d’une nouvelle de Maupassant, d’une bande dessinée de B. Rabier. p. 9-32.
1996 / Annablume, São Paulo	<i>Panorama da semiótica: de Platão a Peirce</i> [154 p.]	NÖTH, WINFRIED.
1996 / Annablume, São Paulo	<i>A Semiótica no século XX</i> [314 p.]	NÖTH, WINFRIED.
1997 / Walter de Gruyter, Berlin-New York	<i>Semiotick: ein Handbuch zu den Zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur</i> (Semiotics: A Handbook on the Sign-Theoretic Foundations of Nature and Culture) [1198 p., 3 vol., 178 articles]	POSNER, R., ROBERING, K., SEBEOK, T. A. (éds.)
1997 / Icon Books, London/ 2002, Trad. Argentina (Longseller, Buenos Aires)	<i>Semiotics for beginners</i> [176 p.]	JANSZ, L.; COBLEY, P.
1997 / PULIM, Limoges	Lire Greimas [259 p.]	Organização de LANDOWSKI, E.

1998 / Oxford University Press, New York	<i>Encyclopedia of Semiotics</i> [702 p., 300 entrées]	Organização de BOUISSAC, P.
1998 / 2ª. ed. rem. [2003], PULIM, Limoges/ 2001, Trad. Peruana (FCE-Perú/Universidad de Lima) / 2006, Trad. Americana (Peter Lang, Bruxelles-New York)/ 2007, Trad. Brasileira (Contexto-São Paulo)	<i>Sémiotique du discours</i> [2ème éd., 303 p.]	FONTANILLE, J.
1998 / 2ª. ed. [2003]/ Editori Laterza/ 2000, Trad. Espanhola (Gedisa, Barcelona)	<i>La svolta semiotica</i> [118 p.]	FABBRI, F.
1999 / PUF, Paris	“Sémiotique et littérature” [260 p.]	FONTANILLE, J. In. <i>Sémiotique et Littérature</i> . p. 1-14.
1999 / Esculapio, Bologna	<i>Esercizi di semiotica generativa</i> [182 p.]	MARSCIANI, F.
1999 / Experimento, São Paulo	<i>Semiótica</i> [224 p.]	SANTAELLA, L., NÖTH. WINFRIED.
2000 / Meltemi, Roma	<i>Semiotica in nuce I: I fondamenti e l'epistemologia strutturale</i> [360 p.]	Organização de FABBRI, P., MARRONE, G.
2000 / 4ª. ed. [2005]/ Laterza, Bari	<i>Manuale di semiotica</i> [372 p.]	VOLLI, U.

2000 / Nathan, Paris/ 2002, Trad. Italiana (Meltemi, Roma)/ 2004, Trad. Brasileira (Edusc, Bauru-SP)	<i>Précis de sémiotique littéraire</i> [272 p.]	BERTRAND, D.
2001 / Ateliê Editorial, São Paulo	<i>Análise semiótica através das letras</i> [207 p.]	TATIT, L.
2001 / Routledge, New York	<i>Semiotics: The Basics</i> [240 p.]	CHANDLER, D.
2001 / Feltrinelli Editore, Milano	<i>Breve storia della semiotica: Dai Presocratici a Hegel</i> [160 p.]	CALABRESE, O.
2001 / Meltemi, Roma	<i>Semiotica in nuce II: Teoria del discorso</i> [372 p.]	Organização de FABBRI, P., MARRONE, G.
2001 / 8ª. ed. [2004]/ Carocci Editore, Roma	<i>Semiotica del testo</i> [312 p.]	POZZATO, M. P.
2002 / Thompson Pioneira, São Paulo.	<i>Semiótica aplicada</i> [186 p.]	SANTAELLA, L.
2002 / PUF, Paris	<i>Questions de sémiotique</i> [758 p.]	Organização de HENAULT, A.
2003 / 2ª. / Contexto, São Paulo	“Abordagem do texto” [22 p.]	TATIT, L. In. FIORIN, J. L. (org.). <i>Introdução à lingüística I: objetos teóricos/ organização de José Luiz Fiorin.</i> p. 187-209.

2003 / 2ª. / Contexto, São Paulo	“Estudos do discurso” [32 p.]	BARROS, D. L. P. de. In. <i>Introdução à lingüística II: princípios de análise/ organização de José Luiz Fiorin. p. 187-219.</i>
2003 / Nathan, Paris	<i>Sémiotique du langage</i> [128 p.]	COURTES, J.
2003 / Europa-América, Mem Martins	<i>Semiótica: uma introdução</i> [304 p.]	CARMELO, L.
2003 / 2ª. ed. [2005]/ Liguori Editore, Napoli	<i>Semiotica (e)semplificata</i> [420 p.]	RUTELLI, R.
2004 / 2ª. ed. [2006]/ Carocci Editore, Roma	<i>Manuale di semiotica</i> [472 p.]	GENSINI, S.
2004 / Carocci Editore, Roma	<i>Elementi di semiotica</i> [144 p.]	GENSINI, S.
2004 / Marsilio, Venezia	<i>Semiotica: Teoria, metodo, analisi</i> [224 p.]	MAGLI, P.
2004 / PUF, Paris	“Préambule” [10 p.] ; “Post-scriptum” [20 p.]	HENAULT, A. (org). In. <i>Ateliers de sémiotique visuelle. Organização de HENAULT, A. p. 1-10 ; 225-45.</i>
2004 / Cortez, São Paulo	“Teoria Semiótica: a questão do sentido” [45 p.]	CORTINA, A., MARCHEZAN, R. C. In. <i>Introdução à Lingüística: fund. epistemológicos, 3/ organização de F. Mussalim e A. C. Bentes. p. 393-438.</i>

2004 / Fondo de Cultura Económica, México	<i>Semiótica: las teorías del signo y el lenguaje en la historia</i> [208 p.]	BEUCHOT, M.
2004 / Edusc, Bauru.	<i>Elementos de Semiótica da Comunicação: quando aprender é fazer</i> [220 p.]	PERUZZOLO, A. C.
2005 / Contexto, São Paulo	<i>Semiótica: objetos e práticas</i> [286 p.]	Organização de LOPES, I. C., HERNANDES, N.
2005 / Cortina Editore, Milano	<i>Semiótica</i> [430 p.]	Organização de BETTETINI G., CALABRESE O., LORUSSO A.M., VIOLI P., VOLLI U.
2006 / Vozes, Petrópolis.	<i>Introdução às teorias semióticas</i> [214 p.]	SOUZA, L. S. de.
2006 / PULIM, Limoges	<i>Éléments de grammaire tensive</i> [244 p.]	ZILBERBERG, C.
2007 / Quartier Latin, São Paulo	<i>Curso de semiótica geral</i> [237 p.]	SILVEIRA, L. F. B. da.

Anexo V

Cronologia dos textos brasileiros de introdução à semiótica [18 obras]

ANO/EDIÇÃO	TÍTULO [PÁGINAS]	AUTOR
1978 / Francisco Alves, Rio de Janeiro.	<i>Para ler Greimas</i> [167 p.]	RECTOR, M.
1980 / 6ª. ed [2003]/ Perspectiva, São Paulo.	<i>Semiótica, informação e comunicação: diagrama da teoria do signo</i> [217 p.]	COELHO NETO, J. T.
1983 / Brasiliense, São Paulo	<i>O que é semiótica</i> [86 p.]	SANTAELLA, L.
1988 / 3ª. ed [2002]/ Humanitas-FFLCH/USP, São Paulo.	<i>Teoria do discurso: fundamentos semióticos</i> [172 p.]	BARROS, D. L. P. de
1989 / 13ª. ed [2005]/ Contexto, São Paulo.	<i>Elementos de análise do discurso</i> [93 p., a 1ª. ed. e 126 p., a 13ª.]	FIORIN, J. L.
1990 / 4ª. ed [2001]/ Ática, São Paulo.	<i>Teoria semiótica do texto</i> [96 p.]	BARROS, D. L. P. de
1996 / Annablume, São Paulo.	<i>Panorama da semiótica: de Platão a Peirce</i> [154 p.]	NÖTH. WINFRIED.
1996 / Annablume, São Paulo.	<i>A Semiótica no século XX</i> [314 p.]	NÖTH. WINFRIED.
1999 / Experimento, São Paulo.	<i>Semiótica</i> [224 p.]	SANTAELLA, L., NÖTH. WINFRIED.

2001 / Ateliê Editorial, São Paulo.	<i>Análise semiótica através das letras</i> [207 p.]	TATIT, L.
2002 / Thompson Pioneira, São Paulo.	<i>Semiótica aplicada</i> [186 p.]	SANTAELLA, L.
2003 / 2ª. ed / Contexto, São Paulo.	“Abordagem do texto” [22 p.]	TATIT, L. In: FIORIN, J. L. (org.). <i>Introdução à lingüística I: objetos teóricos/ organização de José Luiz Fiorin.</i> p. 187-209.
2003 / 2ª. ed. / Contexto, São Paulo.	“Estudos do discurso” [32 p.]	BARROS, D. L. P. de. In: <i>Introdução à lingüística II: princípios de análise.</i> Organização de José Luiz Fiorin. p. 187-219.
2004 / Cortez, São Paulo.	“Teoria Semiótica: a questão do sentido” [45 p.]	CORTINA, A., MARCHEZAN, R. C. In: <i>Introdução à Lingüística: fund. epistemológicos,</i> 3. Organização de F. Mussalim et A. C. Bentes. p. 393-438.
2004 / Edusc, Bauru.	<i>Elementos de Semiótica da Comunicação: quando aprender é fazer</i> [220 p.]	PERUZZOLO, A. C.
2005 / Contexto, São Paulo.	<i>Semiótica: objetos e práticas</i> [286 p.]	Organização de LOPES, I. C., HERNANDES, N.
2006 / Vozes, Petrópolis.	<i>Introdução às teorias semióticas</i> [214 p.]	SOUZA, L. S. de.
2007 / Quartier Latin, São Paulo	<i>Curso de semiótica geral</i> [237 p.]	SILVEIRA, L. F. B. da.

Anexo VI

Actes Sémiotiques: Bulletin e Documents

Bulletin (Volumes I-X, 44 Números)

VOLUME I (1978)

Números de 1 a 6 esgotados (não encontrados).

VOLUME II (1979)

7. Sémiotique didactique.
8. Sémiotique du domaine religieux.
9. Sémiotique des passions.
10. Sémiotique de l'architecture.
11. Productions 1978-1979.
12. Le rapport scientifique.

VOLUME III (1980)

13. Métalangage, terminologie et jargons.
14. Les universaux du langage, 1.
15. La dimension cognitive du discours.
16. Problématique des motifs.

VOLUME IV (1981)

17. Le carré sémiotique.
18. Parcours et espace.

19. Les universaux du langage, II.

20. La figurativité, 1.

VOLUME V (1982)

21. La sanction.

22. Bibliographie sémiotique.

23. Figures de la manipulation.

24. Aspects de la conversion.

VOLUME VI (1983)

25. Explorations stratégiques.

26. La figurativité, II.

27. Sémiotiques syncrétiques.

28. Sémiotique musicale.

VOLUME VII (1984)

29. Bibliographie sémiotique, II.

30. Polémique et conversation.

31. Le discours de l'éthique.

32. Sémiotique et prospectivité.

VOLUME VIII (1985)

33. Procédures de découverte.

34. L'actant collectif.

35. Regards sur l'esthétique.

36. Intelligence artificielle, I.

VOLUME IX (1986)

37. Variations publicitaires.

38. Autour d'un Dictionnaire.

39. Les passions.

40. Intelligence artificielle, II.

VOLUME X (1987)

41. La subjectivité au cinéma.

42. Sémiotique didactique.

43. Quatre thèses.

44. L'art abstrait.

Documents (Volumes I-IX, 90 Números)

VOLUME 1(1979)

1. Jacques GENINASCA, Du bon usage de la poêle et du tamis.
2. Claude ZILBERBERG, Tâches critiques.
3. Jean-Claude COQUET, Le sujet énonçant.
4. James SACRE, Pour une définition sémiotique du maniérisme et du baroque.
5. A. J. GREIMAS, La soupe au pistou.
6. Jean-Marie FLOCH, Des couleurs du monde au discours poétique.
7. Françoise BASTIDE, Approche sémiotique d'un texte de sciences expérimentales.
8. Ivan DARRAULT, Pour une approche sémiotique de la thérapie psychomotrice.
9. Joseph COURTES, La "lettre" dans le conte populaire merveilleux (1e partie).
10. Joseph COURTES, La "lettre" dans le conte populaire merveilleux (2e partie).

VOLUME II (1980)

11. Félix THURLEMANN, L'admiration dans l'esthétique du XVIIe siècle.
12. Eric LANDOWSKI, L'Opinion publique et ses porte-parole.
13. A.J. GREIMAS, Description et narrativité, suivi de: A propos du jeu.
14. Joseph COURTES, La "lettre" dans le conte populaire merveilleux (3e partie).
15. Paul RICŒUR, La grammaire narrative de Greimas.
16. Jacques FONTANILLE, Le désespoir.
17. Georges MAURAND, "Le Corbeau et le Renard".
18. Madeleine ARNOLD, Ordinateur, sémiotique et "Machine molle".
19. Ignácio ASSIS DA SILVA. Une lecture de Velasquez.
20. Thomas G. PAVEL, Modèles génératifs en linguistique et en sémiotique.

VOLUME III (1981)

21. Hans-George RUPRECHT, Du formant intertextuel.

22. Eric LANDOWSKI, Jeux optiques.
23. Daniel PATTE, Carré sémiotique et syntaxe narrative.
24. Henri QUERE, Sens linguistique et ré-interprétation.
25. Michel ARRIVE, Le concept de symbole (1e. partie : sémio-linguistique).
26. Jean-Marie FLOCH, Sémiotique plastique et langage publicitaire.
27. A. J. GREIMAS, De la colère.
28. Françoise BASTIDE, La démonstration.
29. François RASTIER, Le développement du concept d'isotopie.
30. Claude, ZILBERBERG, Alors ! Raconte ! (Notes sur le faire informatif).

VOLUME IV (1982)

31. Per Aage BRANDT, Jean PETITOT, Sur la véridiction.
32. Dominique MAINGUENEAU, . Dialogisme et analyse textuelle.
33. Jacques FONTANILLE, Un point de vue sur "croire" et "savoir".
- 34."Claude CALAME, Enonciation : véracité ou convention littéraire ?
35. Tahsin YUCEL, Le récit et ses coordonnées spatio-temporelles.
36. Michel ARRIVE, Le concept de symbole (2e partie : psychanalyse).
37. Herman PARRET, Eléments pour une typologie raisonnée des "passions".
38. Jean DELORME, Savoir, croire et communication parabolique.
39. Denis BERTRAND, Du figuratif à l'abstrait, chez Zola.
40. Georges KALINOWSKI, Vérité analytique et vérité logique.

VOLUME V (1983)

41. Alain SAUDAN, Analyse sémiotique de "l'affaire A. Moro".
42. E. TARASTI, M. CASTELLANA, H. PARRET, De l'interprétation musicale.
43. Henri QUERE, Symbolisme et énonciation.
44. Michèle COQUET, Le discours plastique d'un objet ethnographique.
45. Louis PANIER, La "vie éternelle" : une figure.
- 46."Ole DAVIDSEN, Le contrat réalisable.
- 47-48. J. PETITOT, R.THOM, Sémiotique et théorie des catastrophes.

49. Jean DAVALLON, L'espace de la "lecture" dans l'image.
 50. A.J. GREIMAS, E. LANDOWSKI, Pragmatique et sémiotique.

VOLUME VI (1984)

51. Italo CALVINO, Comment j'ai écrit un de mes livres.
 52. D.T. MOZEJKO, Enoncé et énonciation, chez O. Paz.
 53. Francesco MARSCIANI, Parcours passionnels de l'indifférence.
 54. Michel de CERTEAU, Le parler angélique.
 55. Jean-Claude COQUET, La bonne distance.
 56. Roland POSNER, Signification et usage.
 57. Jacques FONTANILLE, Une topique narrative anthropomorphe.
 58. Jacques GENINASCA, Le regard esthétique.
 59. Denis BERTRAND, Narrativité et discoursivité.
 60. A.J. GREIMAS, Sémiotique figurative et sémiotique plastique.

VOLUME VII (1985)

61. Michael A.K. HALLIDA Y, Intonation et rythme.
 62. Peter STOCKINGER, Prolégomènes à une théorie de l'action.
 63. Claude ZILBERBERG, Retour à Saussure?
 64. Luc RÉGIS, Le scarifié et le tatoué.
 65. Joseph COURTÉS, Pour une sémantique des traditions populaires.
 66. Jean-Luc EXCOUSSEAU, Objectivité et subjectivité en physique.
 67. Pierre BOUDON, L'abduction et le champ sémiotique.
 68. Abraham ZEMSZ, Les optiques cohérentes.
 69-70. Jean-Pierre DESCLÉS, Représentation des connaissances.

VOLUME VIII (1986)

71. Eric LANDOWSKI, Pour une approche sémio-narrative du droit.

72. V. BRØNDAL, Omnis et totus, et A.J. GREIMAS, Les indéfinis.
73-74. Joseph COURTÉS, Introduction à la sémantique de l'énoncé.
75. Per Aage BRANDT, Quatre problèmes de sémiotique profonde.
76-77. Claude ZILBERBERG, "Larme" d'Arthur Rimbaud (1).
78. Henri QUÉRÉ, La publicité par la bande.
79-80. Françoise BASTIDE, Les logiques de l'excès et de l'insuffisance.

VOLUME IX (1987)

81. Umberto ECO, Notes sur la sémiotique de la réception.
82. Claude ZILBERBERG, "Larme" d'Arthur Rimbaud (II).
83. Jacques GENINASCA, Pour une sémiotique littéraire.
84-85. Manar HAMMAD, L'architecture du thé.
86. Peter STOCKINGER, La nation.
87. Jean-Marie FLOCH, La génération d'un espace commercial.
88. Jean-Claude COQUET, Linguistique et sémiologie.
89. Françoise BASTIDE, Le traitement de la matière.
90. Desiderio BLANCO, Figures de l'énonciation cinématographique.

Anexo VII

Capas dos textos brasileiros de introdução à semiótica greimasiana

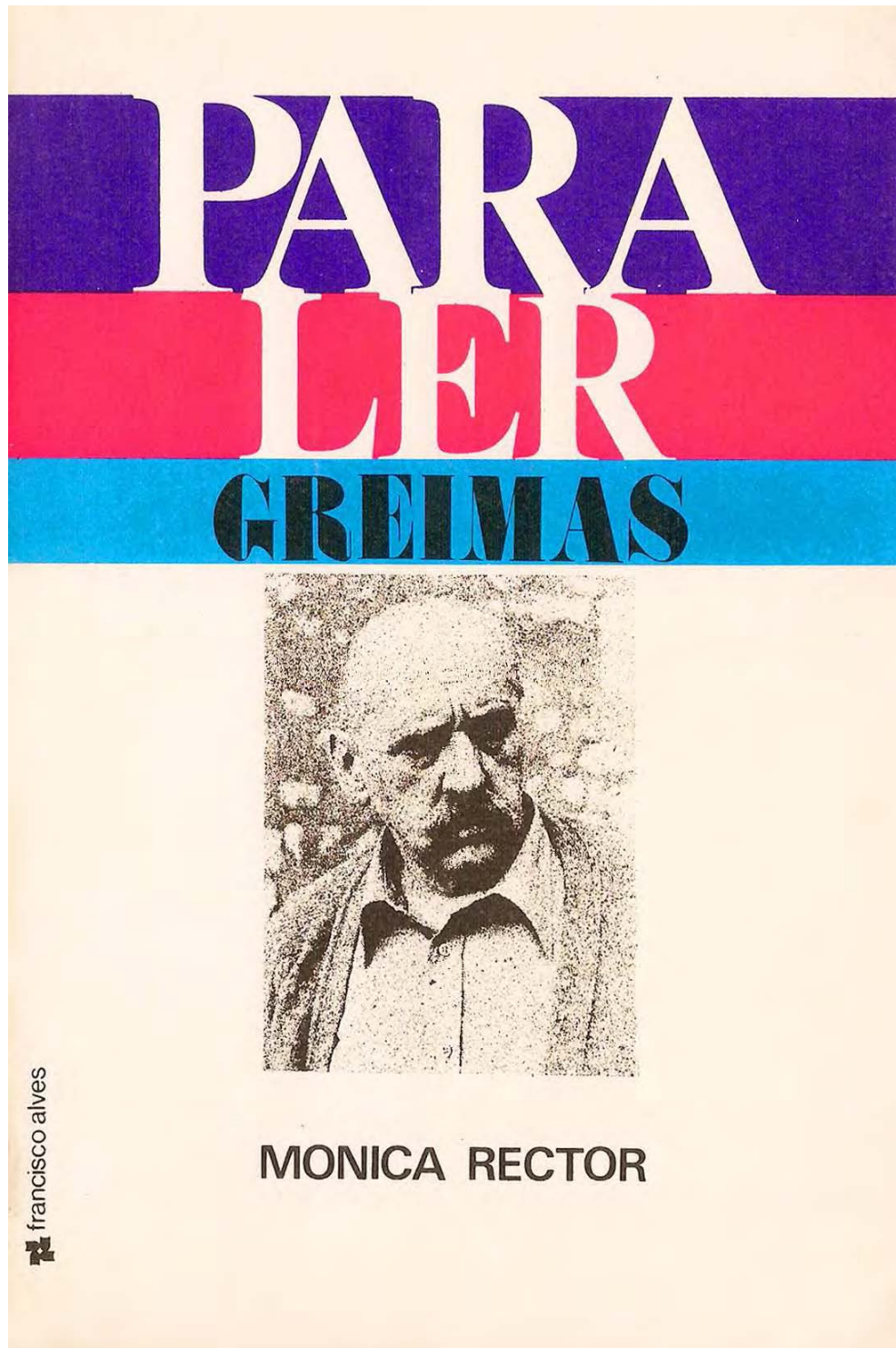


Figura 1

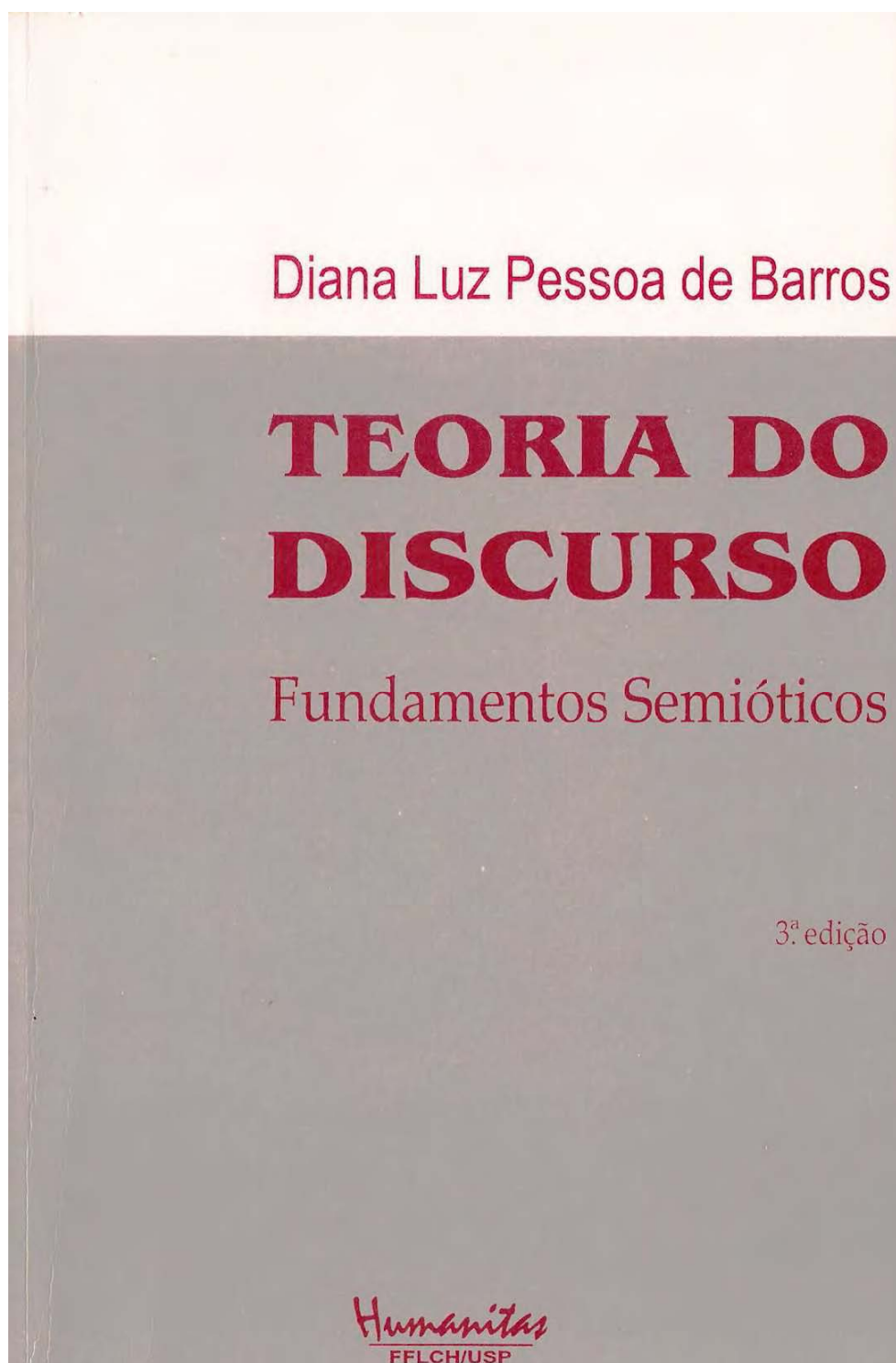


Figura 2

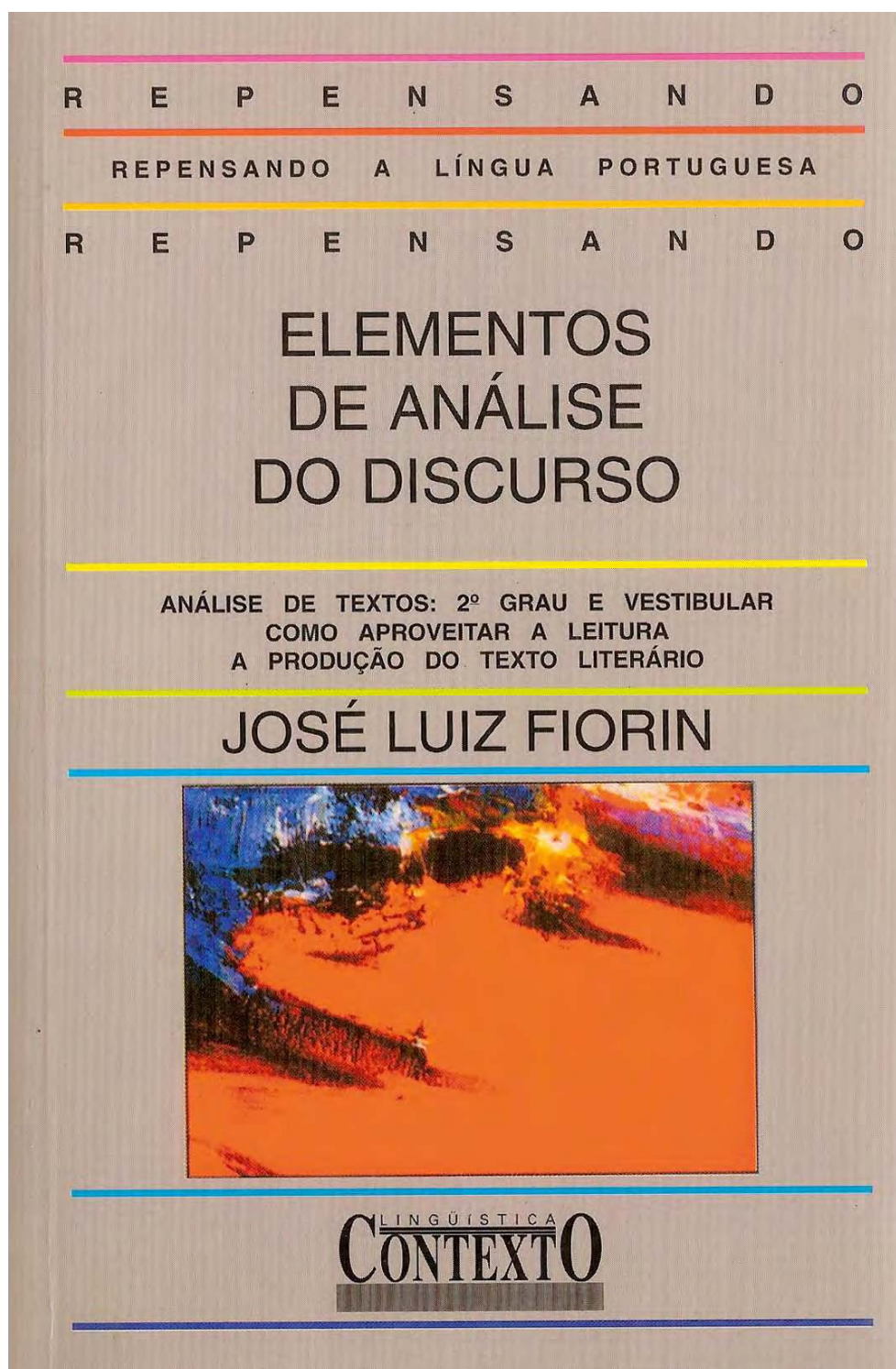


Figura 3

REPENSANDO A LÍNGUA PORTUGUESA
tem por objetivo a publicação dos principais temas de
Lingüística produzidos pelos maiores especialistas brasileiros.
Editados de forma agradável, em linguagem clara e objetiva,
os livros de **REPENSANDO A LÍNGUA PORTUGUESA**
deverão proporcionar uma biblioteca básica e atualizada
para estudantes, professores e demais interessados em
nossa língua, seja nas áreas centrais, seja nas áreas de
contato com as ciências humanas.

ELEMENTOS DE ANÁLISE DO DISCURSO
de José Luiz Fiorin, professor da Universidade de São Paulo,
é uma reflexão sobre os processos constitutivos da linguagem,
versando uma área nova e bastante promissora,
a da Análise do Discurso.

O livro percorre os caminhos da criação dos significados
nos textos escritos, atividade que o autor desdobra
em duas faces: a Sintaxe Discursiva – que é um estudo
da narrativa – e a Semântica Discursiva – que é um estudo
dos jogos de significação.

Com exemplificação abundante e bem escolhida e escrito
numa linguagem clara e bem humorada, este livro
é de leitura agradável e extremamente proveitosa
para professores de Português, universitários das áreas de
Letras, Comunicação e vestibulandos.

EDITORIA
CONTEXTO

PROMOVENDO A CIRCULAÇÃO DO SABER

ISBN 85-7244-109-3



9 788572 441094

Figura 4

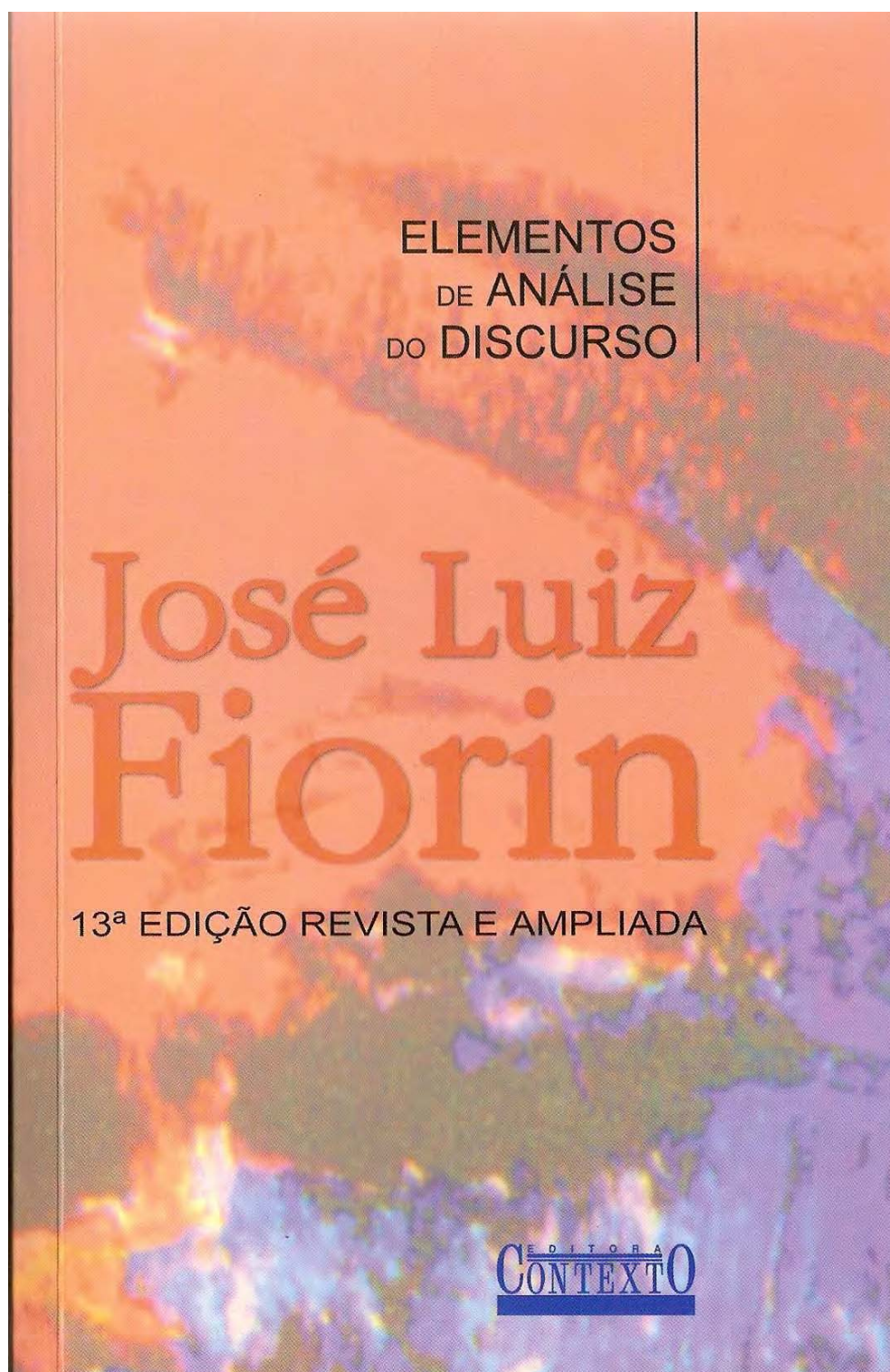


Figura 5

ELEMENTOS DE ANÁLISE DO DISCURSO

Nossa escola ensina os alunos a escrever períodos e cobra deles a produção de textos. No entanto, o texto não é uma grande frase nem um amontoado de frases. Seu sentido resulta de procedimentos lingüísticos próprios de construção textual e da relação com outros textos. As teorias atuais que tratam do discurso e do texto ora enfatizam sua relação com o universo discursivo, ora acentuam os mecanismos internos de constituição do sentido. Este livro filia-se à segunda dessas correntes. Não esquece que o texto é um objeto histórico. No entanto, procede a um recorte metodológico, buscando mostrar os mecanismos de construção do texto, como, por exemplo, a estrutura narrativa; a utilização das categorias de pessoa, espaço e tempo para criar efeitos de sentido; os procedimentos de produção de textos que simulam o mundo ou o explicam; as chamadas figuras retóricas entendidas como processos discursivos.

Edição totalmente revista, ampliada e atualizada.

EDITORA
CONTEXTO

PROMOVENDO A CIRCULAÇÃO DO SABER

ISBN 85-7244-294-4



9 788572 442947

Figura 6

Conheça também obras organizadas por José Luiz Fiorin:

INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA

I. Objetos e práticas

Obra pensada e concebida por algumas das personalidades mais importantes da lingüística brasileira contemporânea a partir de experiências vividas e discutidas em sala de aula. Traz, para os interessados na compreensão da linguagem humana, um vasto repertório de temas e abordagens.

INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA

II. Princípios de análise

Expõe os princípios de análise dos fenômenos da linguagem. Começa pelo estudo dos sons (fonética e fonologia), passa pelo exame das palavras e dos seus componentes (morfologia), pela análise da sentença e chega até a investigação do sentido (semântica), das categorias da enunciação (pragmática) e da organização do discurso.



José Luiz Fiorin é de Birigüi, estado de São Paulo. Coursou Letras na Faculdade de Penápolis, tomando gosto pelo magistério. Lecionou em Penápolis, Piacatu, Birigüi, Distrito de Roteiro, Guaraçaí e São Paulo. Fez mestrado e doutorado em Lingüística, na USP. De 1980 a 1987, lecionou em Araraquara, na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp. Em 1983, fez pós-doutorado sob a supervisão do prof. Alguirdas Julien Greimas, na École des Hautes Etudes em Sciences Sociales. No ano letivo de 1991 e 1992, ensinou Português na Universidade de Bucareste, na Romênia. De 2000 a 2004, foi membro do Conselho Deliberativo do CNPq e, de 1995 a 1999, foi representante da área de Letras e Lingüística na Capes.

Atualmente é professor do Departamento de Lingüística da USP.

Figura 7

Figura 8

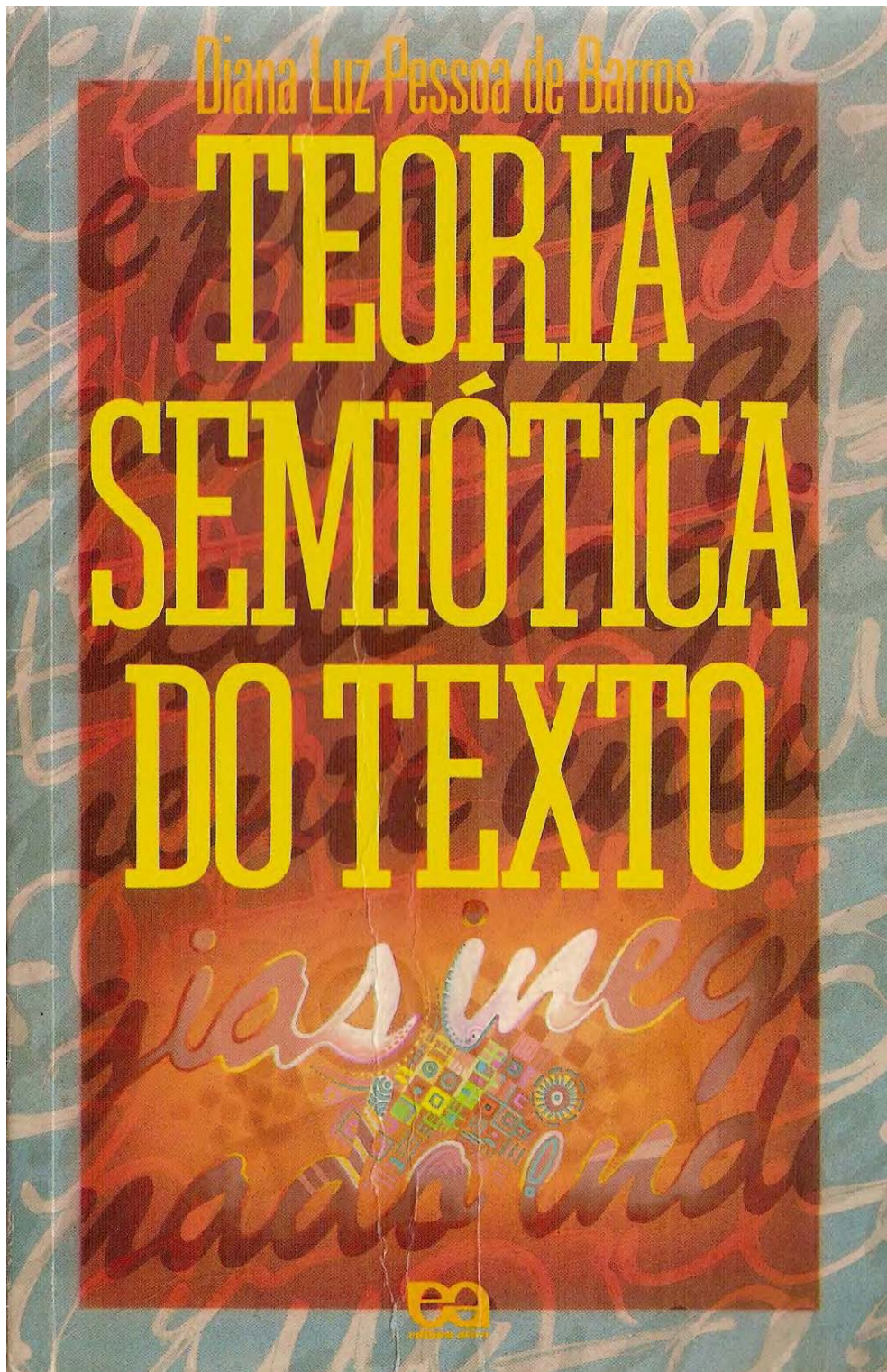


Figura 9

A lingüística do texto e a análise do discurso são o campo de trabalho de Diana Luz Pessoa de Barros, tanto na pesquisa, quanto na docência e na orientação de mestrandos e de doutorandos na Universidade de São Paulo. Publicou *Teoria do discurso – Fundamentos semióticos* e ensaios e artigos diversos principalmente sobre a organização da narrativa e os procedimentos do discurso. Seu interesse pelo texto tomou, além da direção teórica, o caminho da análise prática de textos variados e o da lingüística aplicada ao ensino da redação e leitura na escola. Este livro decorre dessas atividades, mas sobretudo retoma aulas ministradas a alunos de graduação e de pós-graduação e cursos de leitura de textos oferecidos a professores primários, em convênio entre a Universidade e a Secretaria da Educação. Nele, apresentam-se, em seis capítulos e de forma bastante resumida e simplificada, os fundamentos da teoria semiótica do texto, pela qual a autora optou, entre outros estudos do texto ou outras abordagens semióticas. Partindo do papel da Semiótica entre as demais teorias lingüísticas e semióticas, define-se o texto, para, em seguida, debruçar-se sobre a organização sintática da narrativa: enunciado, programa, percurso e esquema narrativos. Passando, depois, aos diferentes modos de projeção da enunciação no discurso, estuda alguns aspectos de coerência textual. A intenção é mostrar como a Semiótica examina os mecanismos semânticos do discurso no plano da expressão, nos textos poéticos e na relação entre texto e contexto.

Figura 10

ISBN 85-08-03732-5



9 788508 037322



A leitura semiótica de textos diversos, literários ou históricos, religiosos ou políticos, histórias em quadrinhos ou operetas, filmes ou conversas casuais tem hoje o objetivo de construir-lhes os sentidos pelo exame minucioso dos procedimentos utilizados, mas também a finalidade de recuperar, na trama da intertextualidade, as intenções sociais que, por meio do discurso, se estabelecem entre os sujeitos e constroem o enredo da sociedade e da História.

A autora procura, neste livro, apresentar de forma sucinta, clara e simples os fundamentos da teoria semiótica, valendo-se de farta exemplificação.

Diana Luz Pessoa de Barros é professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH da Universidade de São Paulo.

ÁREAS DE INTERESSE DO VOLUME

- ANÁLISE DO DISCURSO • LINGÜÍSTICA • SEMIÓTICA
- TEORIA DO TEXTO

OUTRAS ÁREAS DA **F** SÉRIE **S** FUNDAMENTOS

- ADMINISTRAÇÃO • ANTRÓPOLOGIA • ARTES • CIÊNCIAS
- CIVILIZAÇÃO • COMUNICAÇÕES • DIREITO • ECONOMIA
- EDUCAÇÃO • ENFERMAGEM • ESTÉTICA • FARMÁCIA
- FILOSOFIA • GEOGRAFIA • HISTÓRIA • LITERATURA
- MEDICINA • ODONTOLOGIA • POLÍTICA • PSICOLOGIA
- SAÚDE • SOCIOLOGIA

Figura 11

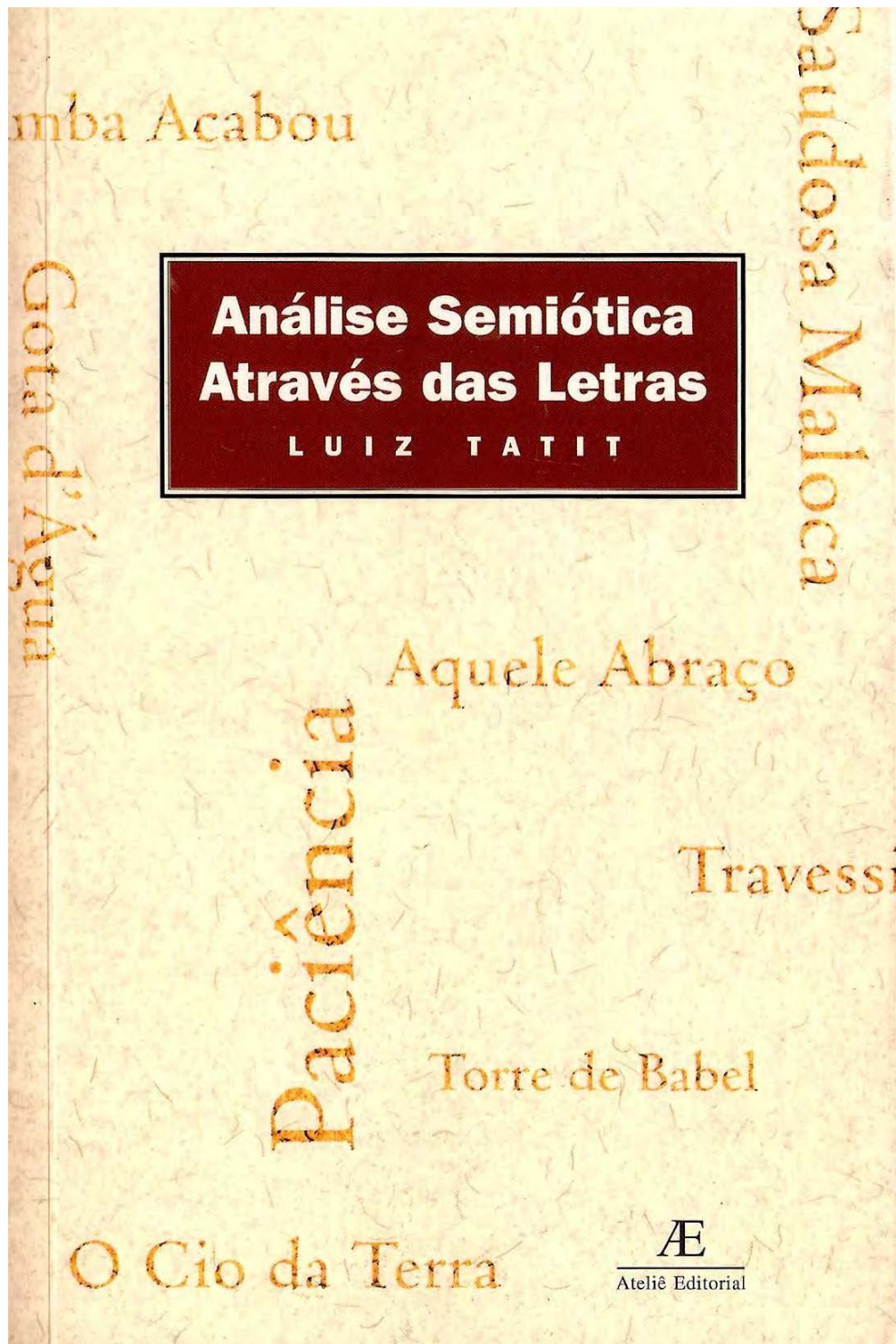


Figura 12

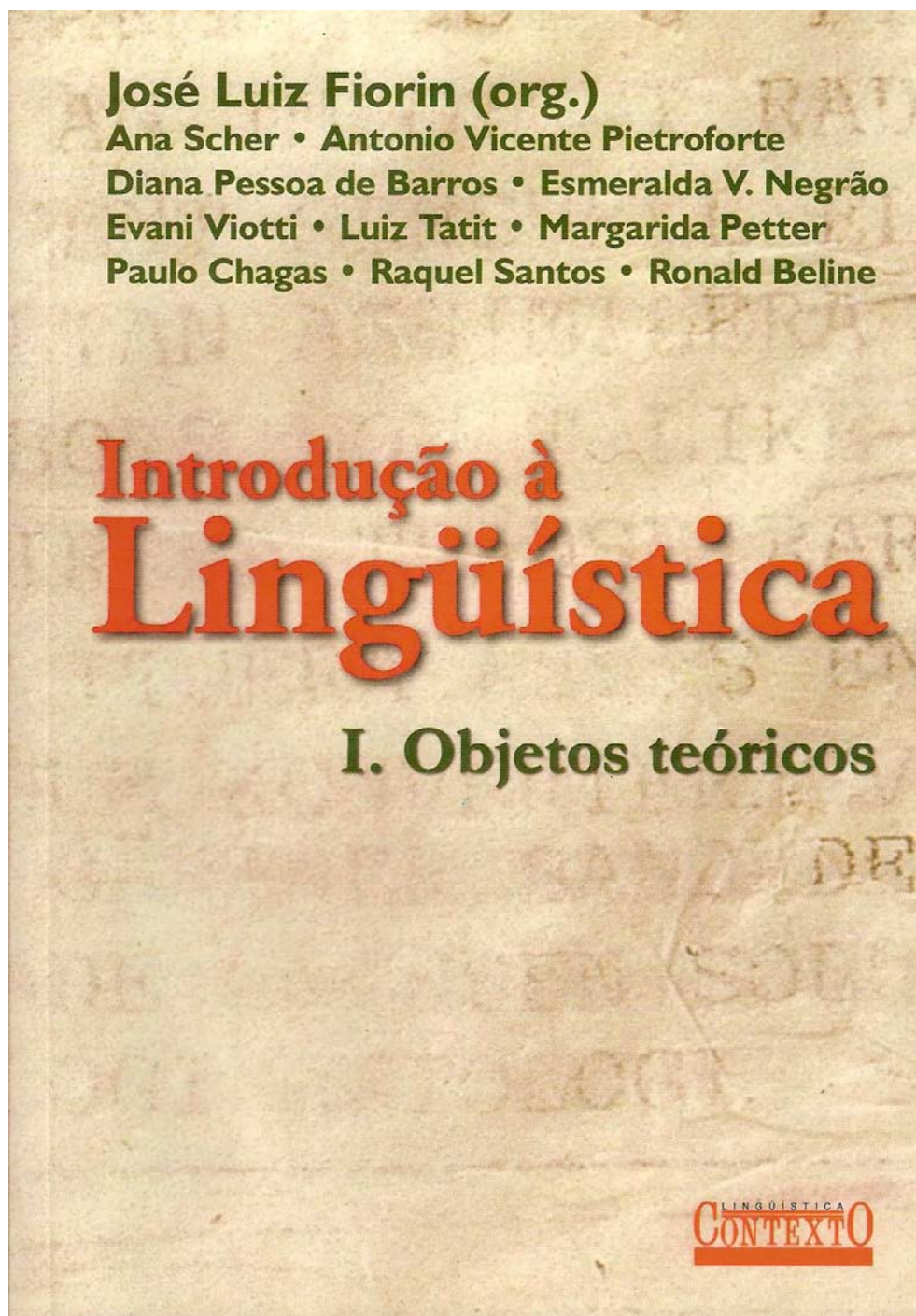


Figura 13

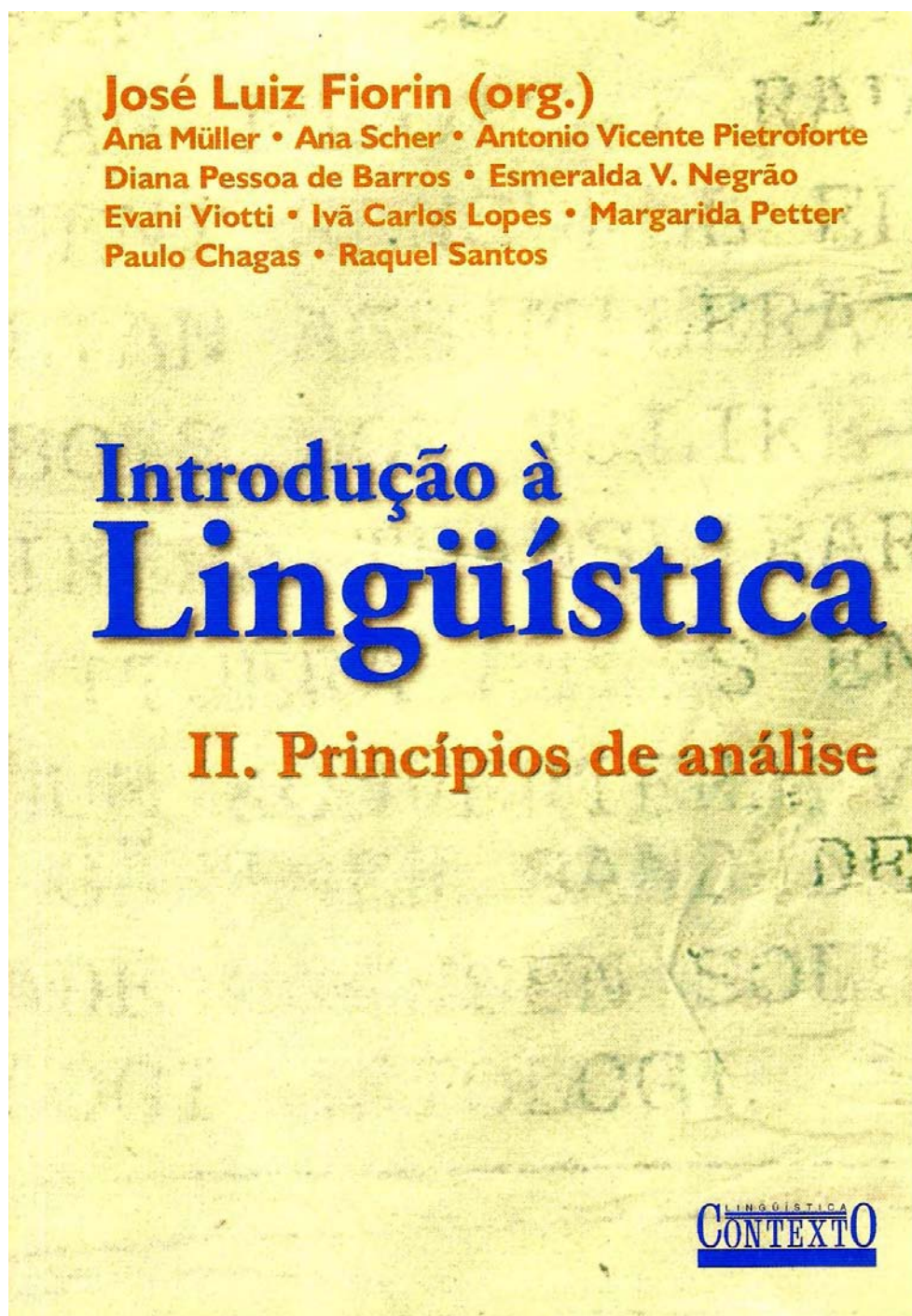


Figura 14



Figura 15

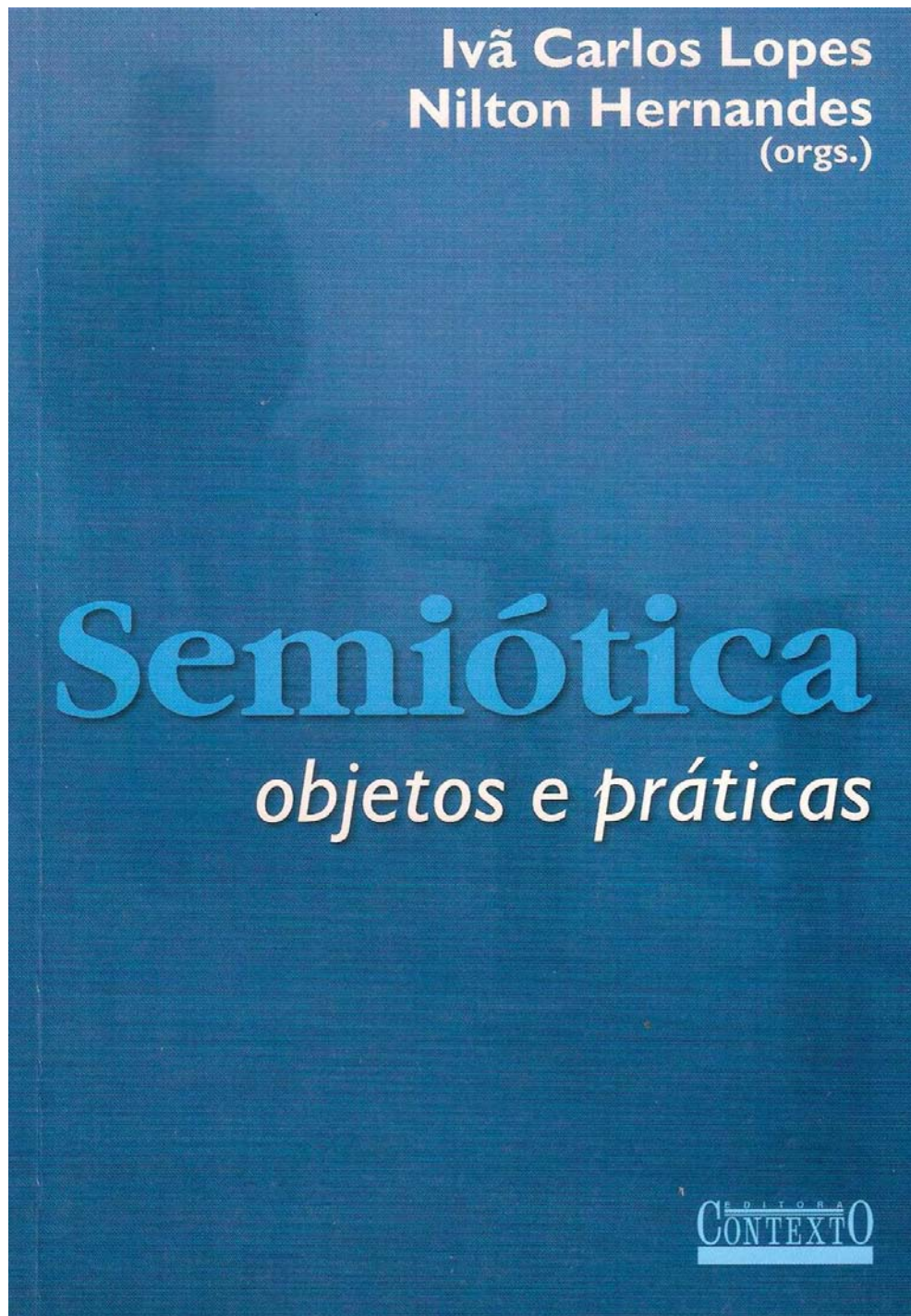


Figura 16