

# SEMIÓTICA E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

## *SEMIOTICS AND EDUCATION: THE CONSTRUCTION OF MEANING IN THE CONTEXT OF TEACHING AND LEARNING*

Suelismar Mariano Florêncio Barbosa<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo tem por objeto a construção do sentido no contexto da educação. De acordo a fundamentação teórico-metodológica da semiótica de linha francesa (Bertrand, 2003; Coquet, 1984; 1997; Fontanille, 2019), objetivamos demonstrar a abordagem semiótica dos processos de ensino e aprendizagem, no objeto empírico de aulas da disciplina de redação, cujo tema seja a produção escrita de textos dissertativos-argumentativos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir da elaboração mais recente da noção de narratividade pela teoria, buscase analisar o exercício pedagógico enquanto interações entre sujeitos-actantes. Essa abordagem implica considerações a respeito da natureza retórica da relação entre aluno e professor. Os resultados apontam que tal relação adjuvante de ensino é regida por uma série de procedimentos de manipulação baseados em um projeto de persuasão de professores que visam a aprendizagem de seus alunos. A abordagem semiótica enriquece a análise do ensino e aprendizagem, ao passo que demonstra que o trabalho cognitivo de transmissão de modalidades de tipo epistêmicas, aléticas e deônticas em sala de aula não prescinde de uma estrutura narrativa, o que, do ponto de vista prático, pode contribuir para o aprimoramento da pedagogia da cooperação, ao passo que permite desenvolver abordagens que considerem não apenas a

---

<sup>1</sup> Doutorando em Semiótica e Linguística Geral pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6409-454X>; E-mail: [suelismar@usp.br](mailto:suelismar@usp.br).

## Papéis

transmissão de informações, mas também a construção dos significados, ou seja, a maneira como os conteúdos são apresentados e assimilados, o que incorre em uma educação mais significativa e reflexiva. Assim, busca-se estabelecer uma aproximação entre Semiótica e Educação, interface que possibilita entrever a produtividade analítica da teoria greimasiana para a pedagogia da cooperação.

**Palavras-chave:** Semiótica. Educação. Construção do sentido. Ensino. Aprendizagem.

**Abstract:** *The subject of this article is the construction of meaning in the context of education. According to the theoretical-methodological foundation of French semiotics (Bertrand, 2003; Coquet, 1984; 1997; Fontanille, 2019), we aim to demonstrate the semiotic approach to teaching and learning processes, in the empirical object of writing classes whose theme is the written production of dissertative-argumentative texts for the National High School Exam (ENEM). Based on the theory's more recent elaboration of the notion of narrativity, the aim is to analyze the pedagogical exercise as interactions between subject-actants. This approach implies considerations about the rhetorical nature of the relationship between student and teacher. The results show that the adjunctive teaching relationship is governed by a series of manipulative procedures based on a project of persuasion by teachers who aim to get their students to learn. The semiotic approach enriches the analysis of teaching and learning by demonstrating that the cognitive work of transmitting epistemic, alethic and deontic modalities in the classroom does not dispense with a narrative structure, which, from a practical point of view, can contribute to improving the pedagogy of cooperation, since it allows us to develop approaches that consider not only the transmission of information, but also the construction of meanings, in other words, the way in which content is presented and assimilated, which results in a more meaningful and reflective education. The aim here is to establish a rapprochement between Semiotics and Education, an interface that makes it possible to glimpse the analytical productivity of Greimasian theory for the pedagogy of cooperation.*

**Keywords:** Semiotics. Education. Construction of meaning. Teaching. Learning.

A narrativa é uma cenografia exemplar do discurso em  
ato

(Bertrand, 2003, p. 299)

## Introdução

A construção de sentido no ensino e aprendizagem envolve a interação entre estudantes, professores e o contexto social e cultural. Os avanços recentes na teoria semiótica de perspectiva francesa buscam delimitar teoricamente o sujeito da enunciação, proporcionando ferramentas analíticas

## Papéis

para compreender esse processo. Tais avanços revelam como os sistemas de significação são gerados no domínio da Educação.

Neste artigo, apresentaremos a abordagem semiótica dos processos de ensino e aprendizagem, focalizando um aspecto específico da economia geral da teoria. Partindo da concepção mais recente de narratividade, um nível de análise amplamente explorado pelos estudos de Algirdas Julien Greimas e seus seguidores, nosso interesse reside em analisar o exercício pedagógico como interações persuasivas. Isso implica considerações sobre a natureza retórica da relação entre aluno e professor. Nosso objetivo geral é elucidar como se dá a construção de sentido no contexto do ensino e da aprendizagem. Para ilustrar nossa discussão inicial sobre o tema, utilizamos exemplos hipotéticos de situações discursivas que ocorrem em aulas da disciplina de redação. Escolhemos esses exemplos não apenas porque se alinham com nossa área profissional atual, mas também por constituírem texto de fácil depreensão de seus elementos constituintes. No entanto, esperamos que o leitor atento reconheça a relevância desse enfoque para a análise do contexto educacional como um todo. Esta abordagem pode ser útil para examinar o ensino e a aprendizagem de outras disciplinas, como matemática, sociologia, física, entre outras.

Nas seções subsequentes, oferecemos um breve panorama dos desenvolvimentos da semiótica greimasiana que possibilitaram a abordagem do objeto deste trabalho. Em seguida, apresentamos o recorte teórico da semiótica de linha francesa que servirá de base para as discussões empreendidas, destacando a dimensão cognitiva da esfera narrativa dentro da narratologia semiótica. Na seção *Realidade das interações argumentativas na Educação*, discutimos como essa posição teórica, quando considerada sob a perspectiva do discurso em ato, permite-nos compreender a natureza retórica da relação entre professores e alunos no contexto do ensino e aprendizagem, particularmente em aulas de redação cujo foco seja a produção de textos dissertativos argumentativos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

# Papéis

## Semiótica e Educação: contribuições para o ensino e aprendizagem

O projeto semiótico greimasiano se distingue da semiologia de Saussure ao focalizar a análise de unidades menores do que os signos. Essa abordagem implica que a totalidade do projeto semiótico não se restringe mais ao plano de conteúdo das línguas naturais, abandonando a concepção de sistema de signos proposta pela linguística saussuriana. Em vez disso, o foco é direcionado para o *texto*, entendido como a união de estruturas de significação.

Para Greimas, “fora do texto, não há salvação” (Greimas, 1974, p. 31<sup>2</sup>). Essa afirmação ressalta a centralidade do texto na abordagem semiótica, enfatizando que não existe nada que escape à condição de texto<sup>3</sup>. A ideia fundamental é que qualquer grandeza semiótica deve ser abordada e analisada como um texto. Dessa forma, a análise semiótica se fundamenta na concepção de que todas as manifestações, sejam verbais ou não-verbais, são passíveis de interpretação textual (Schwartzmann, 2018, p. 2). Um conto de Machado de Assis ou uma receita de cozinha são textos na mesma medida que uma música, um dia de sol ou mesmo uma aula de redação, o que corresponde a dizer que eles interseccionam um plano de expressão à um plano de conteúdo. A solidariedade entre esses dois planos constrói o sentido<sup>4</sup>.

O conteúdo é o plano da linguagem responsável pela construção do *discurso*. O método greimasiano o concebe por meio de um modelo gerativo inspirado nas gramáticas chomskianas denominado de *percurso gerativo de sentido*. Este, por sua vez, é composto por três principais níveis:

---

<sup>2</sup> “Hors du texte, point de salut” no original.

<sup>3</sup> A questão central aqui reside na concepção adotada de “texto”. Como explicado por Schwartzmann (2018) em seu artigo, existem pelo menos duas interpretações da noção de texto: (1) como unidade, como enunciado, em uma abordagem mais imanente; ou (2) como uma semiótica-objeto complexa, como conjuntura ou nível de pertinência. É a essa segunda acepção que nos referimos no restante deste trabalho.

<sup>4</sup> “L. Hjelmslev chama de **função semiótica** a relação que existe entre a forma da expressão e a do conteúdo. Definida como pressuposição recíproca (ou solidariedade), essa relação é constitutiva de signos e, por isso mesmo, criadora de sentido (ou mais precisamente, de efeitos de sentido)” (Greimas; Courtés, 2021, p. 226, grifos dos autores). Por este raciocínio, a noção de sentido pode ser interpretada em semiótica como a direção que se orienta da substância do conteúdo → forma do conteúdo → forma da expressão → substância da expressão. A direção oposta corresponde ao percurso de interpretação.

## Papéis

*nível fundamental*, em que uma oposição abrangente estabelece o mínimo de sentido, além da orientação tímica, a partir dos quais o texto é produzido;

*nível narrativo*, em que entram em cena sujeitos modalizados em busca de valores investidos em objetos;

*nível discursivo*, em que temas e figuras recobrem os conteúdos abstratos predicados dos níveis anteriores<sup>5</sup>.

Partindo do mais abstrato ao mais concreto, das estruturas elementares da significação às estruturas discursivas de superfície, a teoria prevê uma gramática (uma sintaxe e uma semântica) que esquematize cada um dos níveis, a fim de que as articulações significantes possam ser modificadas, aumentadas e complexificadas progressivamente (Fontanille, 2017, p. 14-15). Em um momento qualquer da geração discursiva, há a interrupção do percurso, indicado acima, e um desvio em direção à manifestação. O resultado dessa parada que obriga a postulação de um *plano de expressão* ao ato semiótico, último passo necessário para a formação do nível dos signos, é o *texto* (Greimas; Courtés, 2021, p. 504).

Independentemente de sua manifestação, todo texto, enquanto enunciação, requer uma certa organização interna para cumprir seu propósito fundamental: ser compreendido (Moreira, 2016, p. 17). Para alcançar esse objetivo, é pressuposto que haja um sujeito organizador do texto, um enunciador, e um perfil de leitor visado, um enunciatário. Portanto, aquilo que é dito prevê uma maneira de ser dito. Ao mobilizar elementos do percurso gerativo de sentido para construir o discurso, o enunciador realiza o *processo de discursivização*. Ao manifestar o discurso em qualquer linguagem, independentemente de sua

---

<sup>5</sup> Neste trabalho, adotamos as proposições de Denis Bertrand e Verônica Estay Stange sobre a perspectiva gerativa da função semiótica, que desloca a análise para além do nível do enunciado e articula a enunciação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo. Assim, "espalhando-se sobre toda a extensão do percurso gerativo da significação, ela assegura a discursivização das estruturas de linguagens. Ela o faz por meio dessa enunciação contínua e iterada que é a textualização, e que permite apenas a manifestação sensível dessas estruturas ao oferecê-las à interpretação" (Bertrand; Estay Stange, 2014, p. 20). Um quadro ilustrativo desta proposta pode ser conferido em <https://pgsignificacao>.

## Papéis

natureza, o enunciador opera o *processo de textualização*. Descreve-se, assim, o nível do enunciado, ou seja, o que é dito.

Para abordar aquele que seria o nível da enunciação, Jean-Claude Coquet (1984; 1997) desenvolve uma fenomenologia discursiva que atribui primazia ao modo de presença do *sujeito no mundo* responsável pela construção de sua *identidade*, considerando a premissa de que a atividade discursiva não pode ser dissociada da experiência concreta e vivenciada da realidade. Neste trabalho, os postulados de Coquet (1984; 1997) são pertinentes, à medida que possibilitam evidenciar os *estratégias manipulatórias* desenvolvidos pelo fazer-persuasivo do sujeito da enunciação no discurso em ato.

O termo *manipular*, quando projetado ao modo de dizer, chama atenção para uma perspectiva narratológica adotada no exame da enunciação, o que permite que se fale em um "actante discursivo", conforme postula Barros (2001, p. 80). Nessa perspectiva teórica, enunciador e enunciatário cumprem, respectivamente, os papéis de destinador e destinatário actanciais organizados em torno de um estatuto veridictório do discurso<sup>6</sup>.

Enunciador e enunciatário são desdobramentos do Sujeito da enunciação que cumprem os papéis actanciais de destinador e de destinatário do objeto-discurso. Dessa forma, o enunciador coloca-se como destinador-manipulador, responsável pelos valores do discurso e capaz de levar o enunciatário, seu destinatário, a crer e a fazer. O fazer manipulador realiza-se no e pelo discurso, como um fazer persuasivo (Barros, 2001, p. 92).

Apesar de as relações entre enunciador e enunciatário estarem mais expostas e mais facilmente apreendidas no nível das estruturas discursivas, para se conhecer o fazer persuasivo do enunciador e o fazer interpretativo do enunciatário, "é preciso recorrer à análise do texto, em todas as suas instâncias" (Barros, 2001, p. 93). Assim, é necessário que se realize a transposição do ferramental de análise semiótica do nível do enunciado para o *discurso em ato*,

---

<sup>6</sup> Os parágrafos seguintes retomam uma série de conceitos desenvolvidos no âmbito da gramática que compõe o percurso gerativo de sentido em Semiótica Discursiva, para os quais optou-se por não apresentar definições detalhadas, devido à ampla difusão de trabalhos acadêmicos e manuais, como os de Barros (2001), Fontanille (2019) e Bertrand (2003), que já o fizeram anteriormente de maneira exaustiva.

## Papéis

nível que diz respeito à instância de enunciação, aquela que corresponde à maneira de dizer, pela qual as orientações tímicas, percursos narrativos, atores, espaços e tempos projetam *no texto* a existência semiótica dos sujeitos da enunciação, identificados, até certo ponto, às figuras de *autor* e *leitor*, ainda que isso não corresponda a sua natureza ontológica, mas meramente textual.

O adensamento figurativo destes atores permite-nos denominá-los como Machado de Assis, ou ainda com Suelismar Mariano Florêncio Barbosa, enquanto enunciadores, ou como *você* que tem um nome, uma profissão e está localizado neste momento de leitura —alguma coordenada espaço-temporal—, enquanto enunciatário visado pela enunciação.

Os desdobramentos dessa perspectiva possibilitam a distinção de diferentes papéis manipulatórios aos quais o enunciador pode recorrer, à medida do fazer a que pretende direcionar o enunciatário do texto. Essa operação envolve, em suma, a transmissão de modalidades (*poder, saber, querer e dever*) ao enunciatário.

A manipulação modaliza os fazeres do sujeito manipulado, logo, a sedução e a tentação, que são feitas de valores positivos, incidem no querer-fazer do sujeito manipulado, a provocação e a intimidação que são feitas de valores negativos, incidem no dever-fazer. Deve-se salientar que o querer é a modalidade predominante em todos os sujeitos, e o dever, o saber e o poder estão condicionados ao querer. Assim, mesmo que um sujeito deva, saiba e possa, se ele não quiser, não agirá. Por outro lado, se o sujeito quer, mesmo que não deva, não saiba e não possa, encontrará meios de fazer. No geral, qualificar-se para uma performance é quase sempre superar incompetências de saber-fazer ou poder-fazer.

No nível da enunciação, a crença no discurso do outro ou a descrença leva o sujeito a julgar os fatos presentes no texto. O enunciatário, ao ouvir ou ler um texto, projeta conceitos de verdadeiro ou falso sobre o objeto valor, do que decorre a a certeza (crer-ser), a incerteza (não crer ser), improbabilidade (crer não ser) ou a probabilidade (não crer não ser) de tal discurso, ao que se denomina *modalidades epistêmicas* (Greimas; Courtés, 2021, p. 172).

## Papéis

Dessa forma um jogo de elementos entra em ação. O discurso pode parecer falso e/ou ser falso ou ainda parecer verdadeiro e/ou ser verdadeiro, o que incorre no julgamento do próprio sujeito que o enuncia. Se o discurso parece falso e é, o sujeito é falso. Se é falso, mas parece verdadeiro, então o discurso é uma mentira dita por um sujeito mentiroso. Se parece verdadeiro, e é, então é uma verdade de um sujeito verdadeiro, mas se não parece verdadeiro e é verdadeiro, então é um segredo anunciado por um sujeito que se manifesta em termos.

Esse jogo entre *ser* e *parecer* denomina-se *modalidades veridictórias*, ou seja, aquelas que conceitualmente envolvem a relação entre o discurso e a verdade, não no sentido referencial, mas na verdade da narrativa. Essas modalidades estão ligadas ao julgamento feito em relação à veracidade do discurso, envolvendo elementos persuasivos que mobilizam as emoções do receptor do discurso. Os procedimentos argumentativos presentes em narrativas devem às modalidades veridictórias a instauração do convencimento esperado pelo enunciador do texto.

Em última instância, as modalidades veridictórias passam pela incerteza, temor e receios do receptor, demonstrando que as emoções também desempenham um papel significativo nesse tipo de discurso. Há modalizações que dão certo, e outras não dão. Isso se deve à disposição passional do sujeito. Por exemplo, o enunciatário pode ser convencido a aderir aos valores do texto a medida da modalização de seu estado passional pelo *dever*, ao que se denomina de *modalidades aléticas*. Assim, suas escolhas estarão subordinadas a uma necessidade (dever ser), a uma contingência (não dever ser), a uma impossibilidade (dever não ser) ou, ainda, a uma possibilidade (não dever não ser) impostas pelo sujeito enunciante (Greimas; Courtés, 2021, p. 25-26).

A análise semiótica tem se valido dessa operação para propor a aplicação de sua economia teórica em campos cujos modos de construção de sentido até então foram pouco estudados, entre eles, o ensino e a aprendizagem. Esse desdobramento a um segundo plano do funcionamento discursivo proporciona a compreensão mais profunda de como se estabelece a comunicação e interação entre sujeitos (tidos ao mesmo tempo como sujeitos da fala e sujeitos da

## Papéis

percepção), o dispositivo actancial que os rege, suas identidades textuais daí decorrentes, entre outras operações que cooperam para a construção da significação nesses textos, enriquecendo a análise educacional, a partir de uma perspectiva semiótica.

Na seção seguinte, recuperaremos os postulados de Denis Bertrand (2003) sobre a teoria semiótica, notadamente seus comentários em torno do nível narrativo do percurso gerativo de sentido, com vistas a propor a transposição destas ferramentas analíticas do nível do enunciado para a análise do ensino e aprendizagem enquanto discurso em ato, ainda com base nos comentários deste autor a respeito dos desenvolvimentos da teoria semiótica.

### Princípios elementares da narratividade

Segundo Bertrand (2003, p. 302), a teoria das formas narrativas do discurso, denominada narratividade, requer uma distinção clara em relação à teoria da narrativa, conhecida como *narratologia*, desde os trabalhos de Gérard Genette, Vladimir Propp e notadamente Algirdas Julien Greimas, autor que a implementa âmbito da teoria semiótica de linha francesa. Bertrand (idem) relembra que os modelos desenvolvidos pela narratologia, progressivamente afastando-se dos *corpora* narrativos iniciais, oferecem a capacidade de construir uma sintaxe geral do discurso, aplicável à análise de textos não narrativos.

A semiótica prevê um dispositivo actancial que intersecciona as funções narrativas descritas por Vladimir Propp e o modelo sintático de Louis Tesnière, sintetizando-os em três elementos: o *Destinador*, o *Sujeito* e o *Objeto*<sup>7</sup>. Cada um destes elementos é composto por um *percurso narrativo* próprio que resulta da soma dos programas narrativos que o compõe. Neste artigo, como veremos adiante, importa-nos analisar o percurso narrativo do actante Destinador no domínio do discurso em ato.

O programa narrativo é a operação sintática fundamental da narratividade e assegura a transformação de um *enunciado de estado* inicial para um enunciado de estado final através de um *enunciado de fazer*. A estrutura

---

<sup>7</sup> Com vistas a distingui-los de suas formas substantivas comuns, estes elementos serão retomados neste trabalho sempre com a inicial em maiúscula.

## Papéis

narrativa de um objeto semiótico exibe uma arquitetura complexa de programas, podendo ser repetidos, intercalados ou hierarquizados. Para Bertrand (2003, p. 302), o crivo cultural, enraizado na memória coletiva, contextualiza os programas em um esquema canônico de alcance geral, denominado *esquema narrativo*. Este esquema, inicialmente próximo aos contos populares, foi expandido para quatro sequências de alcance mais amplo, ordenadas de forma sucessiva e de pressuposição.

A formulação mais recente desse modelo, no entanto, ainda segundo Bertrand (2003), organiza-se em três esferas semióticas, a saber, a *manipulação*, a *ação* e a *sanção* (Figura 1, abaixo). Para o autor, essa proposta teórica possibilita a interpretação do modelo narratológico greimasiano como um esquema de comunicação que incorpora papéis e interações entre os actantes do discurso.

**Figura 1** – Narratividade enquanto esferas semióticas autônomas



Fonte: Bertrand (2003, p. 296).

A maior contribuição dessa estrutura para o presente trabalho está no fato dela permitir facilmente a integração dos grandes gêneros da tradição retórica, como deliberativo, judiciário e epidíctico, situando o fazer entre as formas de discurso que lhe conferem sentido e valor. Assim, cada um dos processos narrativos podem ser analisados em três dimensões diferentes, a saber, dimensão *pragmática*, *cognitiva* ou *patêmica* do discurso (Greimas; Courtés, 2021; Fontanille, 2019) dando origem a diferentes percursos narrativos, conforme a perspectiva actancial adotada.

Ao passo que assumimos que o actante Destinador do texto inscreve-se na esfera da manipulação, podemos reconhecer nele o “actante soberano, [...] fonte e garantia dos valores [por sua vez transmitidos] por intermédio de um

## Papéis

actante Objeto, a um actante Destinatário” (Bertrand, 2003, p. 288). Inscrevendo-o na dimensão cognitiva, foco de nosso interesse, podemos dizer que este é o actante que instaura o percurso do /saber/<sup>8</sup> enquanto objeto de valor e, portanto, como desafio narrativo, de acordo com o percurso ilustrado pela Figura 2, a seguir:

**Figura 2** – Percurso do Destinator e seus papéis actanciais

<i>Percurso do Destinator</i>	<b>Contrato</b> <i>Destinator</i> <i>Manipulador</i>	<b>Ação</b> <i>Destinator</i> <i>Adjuvante</i>	<b>Sanção</b> <i>Destinator</i> <i>Julgador</i>
-------------------------------	--	--	---

Fonte: Betrand (2003, p. 301).

A Figura 2 (acima) informa-nos ainda a respeito dos papéis actanciais próprios da destinação que os sujeitos do texto podem assumir. Assim, para além daquele que transmite os valores, estabelecendo assim um contrato entre o actante Destinator e o Sujeito, está inscrito ainda entre os papéis do primeiro actante a ação que coopera com o actante Sujeito, de modo a competencializá-lo (com um /poder/ e um /saber/) necessários para a *performance* esperada.

Por fim, o mesmo actante Destinator será o que assumirá o papel de sancionar, ou seja, reconhecer e retribuir o Sujeito, seja positiva ou negativamente, pela realização da ação esperada, de acordo com o crivo de “um saber verdadeiro e do poder de fazê-lo valer” (Bertrand, 2003, p. 297). Em uma narrativa, os papéis actanciais do Destinator podem ou não estar inscritos em apenas uma entidade, distribuindo-se, muitas vezes, entre os diferentes personagens, instituições etc. instaurados pelo texto.

A generalização proporcionada pela formulação do modelo narrativo greimasiano enquanto esferas semióticas autônomas permitem-nos explicitar o alcance da teoria semiótica para a análise não apenas de textos propriamente

<sup>8</sup> O uso de barras neste e em demais verbos no decorrer deste artigo indica a referência a valores modais.

## Papéis

narrativos, mas também da própria comunicação entre os homens, conforme define a seguinte citação.

Nesse último estágio de formulação, constatamos que o esquema narrativo modificou sensivelmente seu estatuto inicial e aumentou consideravelmente seu alcance. Longe de ser apenas um dispositivo organizador dos textos narrativos, ele aparece daqui em diante como um modelo geral de interação. O que ele esquematiza não é mais a narrativa, mas a própria comunicação entre os homens, da qual a narrativa é uma das formas privilegiadas de manifestação (Bertrand, 2003, p. 298).

Como dissemos, esse posicionamento possibilita a integração dos gêneros retóricos nas esferas semióticas assim isoladas, o que implica considerações a respeito das interações persuasivas, tanto ao nível do enunciado quanto ao nível da enunciação, visto que “não há nada de espantoso em aceitarmos a idéia de que as estruturas e as relações entre actantes, reconhecíveis no interior do discurso enunciado, são as mesmas que estruturam a realidade enunciativa das interações” (Bertrand, 2003, p. 299). Portanto, tomando a perspectiva do discurso em ato, a seção seguinte visa considerar as consequências dessa atitude teórica no âmbito do ensino da disciplina de redação no ensino básico.

### **Realidade das interações persuasivas na Educação**

Na Educação, assumida enquanto realidade discursiva social, o papel actancial de Destinator Manipulador e Destinator Julgador ao nível da enunciação cabe às próprias instituições normalizadoras do ensino, no Brasil nomeadamente ao Ministério da Educação. São elas que, por meio de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e exames tais como a Prova Brasil, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), determinam e avaliam os valores que *deve* alcançar a *performance* dos alunos da educação básica brasileira, atores estes que, nesta perspectiva, assumem o papel actancial de Sujeitos da enunciação. Dessa forma, o papel actancial de Destinator Adjuvante, instância de autoridade competencializadora delegada

## Papéis

pela posição actancial das instituições normalizadoras, reata precisamente à figura típica e estereotipada do *professor*.

Evidentemente que em sua complexificação mais concreta, o professor, como dissemos, ator coadjuvante da enunciação, tem um nome: pode, por exemplo, chamar-se Francivaldo, Rubens, Sebastião, Edna, Janice etc.; Ensina — para ficarmos apenas no âmbito de aulas de língua portuguesa — redação, literatura, semiótica, semântica, morfossintaxe etc. Ocupa um espaço delimitado enquanto sala de aula cujo adensamento figurativo a localiza em uma escola *A* ou *B*, esta, por sua vez, integrante da rede pública ou particular de ensino, temporalmente alocada no século XXI. Contudo, caso despojemos o ator professor de suas figuras discursivas em prol de sua posição sintática pura, restará o actante cuja comunicação de caráter participativo atribui o *saber* e o *poder* necessários para que o sujeito aluno entre em conjunção com a *performance* esperada pelos Destinatores Manipuladores.

Pensem, por exemplo, no ensino da disciplina de redação. Analisando as cinco competências avaliadas pelo ENEM, observamos que é esperado que o aluno — lembremos, sujeito da enunciação que opera a ação de escrita — realize uma série programas narrativos com vistas a cumprir com o contrato estabelecido com o Destinator Manipulador do exame, neste caso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. A cartilha de redação do participante do ENEM (Brasil, 2023, p. 15) descreve estes programas conforme o Quadro 1, abaixo.

**Quadro 1** — Critérios de avaliação do desempenho do aluno na redação do ENEM

Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

## Papéis

Competência III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2023, p. 5)

Essas operações ocorrem no espaço tópico<sup>9</sup> da Educação Básica, portanto, em sua concretização na escola, primeiro enquanto sala de aula, local de competencialização do aluno, e depois como local de prova<sup>10</sup>, no qual se dará, de fato, a ação decisiva de todo o esquema narrativo. Em sala de aula, será papel do professor desenvolver tanto a construção discursiva quanto a manifestação textual. Isso implica o ensino de processos de discursivização e textualização, definidos anteriormente. Tanto é assim que a prática docente está inteiramente relacionada à solidariedade da função semiótica, conforme a citação abaixo exemplifica.

Quando um professor corrige um texto, sempre o faz na perspectiva da expressão de um conteúdo. Assim sendo, se o plano de expressão estiver transmitindo perfeitamente o conteúdo proposto (supondo-se um conhecimento prévio do conteúdo pelo professor), não haveria razão para ele interferir na expressão de seu aluno (Milani, 2008, p. 164).

A presença ou a ausência, a assunção ou o apagamento dos elementos discursivos e textuais que constituem uma redação bem elaborada dependem de um sujeito do saber que module as atitudes requeridas da *performance* do aluno, de acordo com um fazer persuasivo (Bertrand, 2003, p. 316). Essa

<sup>9</sup> “O espaço tópico é aquele em que as coisas acontecem ou espaço das transformações narrativas, em oposição ao espaço heterotópico ou espaço dos estados narrativos, em que nada ocorre. No interior do espaço tópico, distinguem-se os espaços paratópicos, entendidos como espaços de aquisição de competência e de sanção, do espaço utópico da performance principal do sujeito” (Barros, 2001, p. 92).

<sup>10</sup> Termo muito produtivo em teoria semiótica, visto que corresponde a fase na qual o aluno realiza a *performance*, a ação decisiva, chamada de prova principal, na qual o sujeito realiza o mandato recebido, e segundo a qual ele será avaliado positiva ou negativamente (Hénault, 2006, p. 136).

## Papéis

operação é conduzida por meio de um percurso modal que ativa e interliga *modalidades* de tipo *veridictórias*, *epistêmicas* e *aléticas* responsáveis por atribuir uma identidade ao aluno. Ao considerar o conhecimento em suas relações predicativas, este processo reencontra esses três conjuntos modais, pelos quais é regulado (Bertrand, 2003, p. 316-317), o que, em última análise, permite-nos refutar a impossibilidade prevista por Milani quando afirma que “a expressão do aluno é sentido de sua condição de enunciação, ou seja, não há como interferir na qualidade cognitiva de sua expressão, porque isso está relacionado a seu desenvolvimento estético-linguístico” (2008, p. 164).

Assumimos que o projeto persuasivo da relação interativa entre professor e aluno prevê não só a interferência na manifestação textual deste último, mas sobretudo o ajustamento de sua qualidade cognitiva de expressão, de sua condição estético-linguístico de enunciação. É, claramente, uma operação retórica do discurso em ato<sup>11</sup>, ou, em termos semióticos, um exercício do discurso persuasivo (Bertrand, 2003, p. 400).

O professor pode ser assumido, portanto, como sujeito cognitivo de direito, cuja identidade está baseada em um /saber/ legitimado por um programa de formação previamente realizado: graduações, especializações, complementações, aperfeiçoamentos, etc. Por delegação do Destinador Manipulador, indicado acima, seu /saber/ /deve/ reger o /poder/, o /saber/ e, por fim e principalmente, o /querer/ do aluno para a construção de um objeto semiótico signifiante: a redação de tipo dissertativo-argumentativo para o ENEM.

Está pressuposto nesse raciocínio o “reconhecimento, a aceitação mantida e constantemente reativada do estatuto [actancial do professor] por

---

<sup>11</sup> Nos termos como está postulada no quinto artigo de *Elementos de Semiótica Tensiva* (Zilberberg, 2006): uma retórica semiotizada. Não demorará para que o percurso de análise solicite considerações a respeito da dimensão patêmica mencionada por Bertrand (2003) visto que o abarcamento da dimensão estética do discurso” (Fiorin, 2007, p. 14), a partir de um *ethos* (perfil enunciativo de quem diz a mensagem) que busca a adesão afetiva de um *páthos* (a “imagem que o enunciador faz do que ‘move ou comove’ seu auditório e que estabelece coerções para o discurso”) corresponde, ainda segundo Fiorin (2007, p. 14), à base para a consideração dos afetos durante o procedimento de análise. No entanto, devido aos limites formais deste trabalho, limitar-nos-emos à discussão a respeito da dimensão cognitiva da estrutura narrativa do discurso em ato, conforme indicamos anteriormente.

## Papéis

parte do sujeito [aluno]" (Bertrand, 2003, p. 342), o que nos remete a considerações, à guisa de conclusão, a respeito das contribuições da abordagem semiótica para a pedagogia da cooperação.

### **Para concluir: Semiótica e a pedagogia da cooperação**

O relatório da Unesco *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (2022, p. 48) propõe que “a pedagogia deve estar fundamentada na cooperação e na solidariedade, construindo as capacidades de estudantes e professores para trabalharem juntos”. Nesse sentido é que assumimos que a identidade do aluno, ator individualizado e instância-fonte da atividade discursiva, na realidade é resultado de um conjunto de sujeitos.

Assim, o aluno é reconhecido como figura sincrética formada por um entrelaçamento de actantes e papéis actanciais cujas atribuições funcionais são estabelecidas mediante percursos modais diferentes. No exemplo da prova do ENEM, ao Ministério da Educação cabe determinar o /dever fazer/ a prova, ao professor delega-se o ensino, a transferência do /saber/ e do /poder/ necessários para a construção do texto. Esta lista pode ampliar-se ainda mais, caso incluamos, outros actantes, tais como a família, responsável pelas condições básicas de subsistência como alimentação, manutenção da saúde, apoio psicológico etc.

Teoricamente, as contribuições da abordagem semiótica aos processos de ensino e aprendizagem residem na ampliação do entendimento sobre a complexidade das dinâmicas educacionais, destacando a importância da lógica narrativa como mediadora do exercício pedagógico enquanto práticas significantes. O ponto de vista prático, a aplicação dessa abordagem sugere a necessidade de repensar estratégias pedagógicas, considerando a atualidade da narratologia greimasiana como elemento central na construção do conhecimento. Essa reorientação pode fomentar um ambiente educacional mais engajador e eficaz, promovendo uma comunicação mais efetiva entre educadores e educandos.

Os desenvolvimentos dessa proposta ainda estão por serem aprofundados. Parece-nos que colocar em discussão a estrutura retórico-

## Papéis

narrativa imanente ao ensino permite-nos reconhecer as convenções que a mediação do ensino em plataformas digitais, tais como o YouTube<sup>12</sup>, pouco a pouco estabeleceu, sedimentou em estruturas e delimitou por regras implícitas, o que incorre em esquematizações generalizantes, como aquelas que, no ensino da disciplina de redação, prometem repertórios, argumentos e estruturas universais para todo e qualquer tema a ser desenvolvido em textos de tipo dissertativo-argumentativo (Bertrand, 2003, p. 31).

Essas convenções moldam as expectativas do aluno, agora cumprindo o papel actancial não mais de sujeito ativo da produção textual, mas enunciador passivo, cuja performance se faz por meio de uma enunciação enfraquecida, “do murmúrio impessoal” dos discursos que milhões de outras redações engendram, retomam e repisam (Bertrand, 2003, p. 31). Essa problemática, decorrente da lógica capitalista neoliberal, silenciosa e irremediavelmente ameaça a configuração de um texto autoral, em defesa de um ponto de vista, um dos objetivos basilares do ENEM (Brasil, 2023, p. 17) e precisa ser melhor investigada.

Outro ponto de interesse de pesquisas futuras estará no aprofundamento das esferas da ação e da sanção, partindo da perspectiva tanto da dimensão pragmática quanto da dimensão patêmica, não abordadas por nós neste trabalho. Aqui, desenvolvemos, pela perspectiva da dimensão cognitiva, apenas a esfera da manipulação e o papel do actante dela componente enquanto Destinador e Adjuvante daquele que de fato realiza a ação enunciativa: o sujeito-aluno. Nesse sentido, os programas narrativos desenvolvidos pelo aluno sob acompanhamento do adjuvante-professor nada mais são do que programas de competencialização, e por isso, auxiliares àquele que corresponde, na esfera da ação, ao seu programa principal, performance decisiva de todo o esquema narrativo assim estruturado.

---

<sup>12</sup> O YouTube é um sítio de vídeos compartilhados publicamente *online* no qual pode-se encontrar uma ampla variedade de conteúdos, incluindo canais educacionais para diferentes idades e assuntos. Esses canais abordam temas como ciência, matemática, história, língua e outros mais. A simples busca pela expressão “redação ENEM estrutura pronta” neste site apresenta resultados de canais a que fazemos referência no exemplo deste parágrafo, entre os quais podemos citar os canais [Luma e ponto](#), [Professor Noslen](#), [Felipe Araujo](#).

## Papéis

O presente artigo pretende-se, portanto, uma introdução a esta abordagem, apontando embasamentos teóricos da semiótica educacional, implicações práticas relevantes para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, possibilidades de pesquisas futuras, além de refutar posicionamentos reducionistas que tendem a delimitar a produtividade da noção de narratividade em teoria semiótica de linha francesa apenas ao âmbito teórico do nível do enunciado.

### Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso**: fundamentos semióticos. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

BERTRAND, Denis. **Caminhos de semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2023**: cartilha do participante. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/a-redacao-no-enem-2023-cartilha-do-participante>. Acesso em: 28 dez. 2023.

COQUET, Jean-Claude. **Le discours e son sujet**. Paris: Klincksieck, 1984. t. 1.

COQUET, Jean-Claude. **La quête du sens: le langage en question**. Paris: Universitaires de France, 1997.

CORTINA, Arnaldo; SILVA, Fernando Moreno da (Orgs.). **Semiótica e Comunicação: estudo sobre textos sincréticos**. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2014. *E-book*. Disponível em <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-trilhas-linguisticas-n.25.pdf>.

FIORIN, José Luiz. **Semiótica e retórica**. **Gragoatá**, Niterói, n. 23, p. 9-26, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33175>. Acesso em 28/12/2023.

## Papéis

- FONTANILLE, Jacques. **Corpo e sentido**. Trad. Fernanda Massi e Adail Sobral. Londrina: EDUEL, 2017.
- FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. Trad. Jean Cristtus Portela. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *L'Énonciation: une posture épistémologique*. **Significação**: Revista de Cultura Audiovisual, [S. l.], n. 1, p. 9-25, 1974. DOI: 10.11606/issn.2316-7114.sig.1974.90115. Acesso em: 30 nov. 2023.
- HÉNAULT, A. **História concisa da semiótica**. Tradução de Marcos Marcinilo. São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- MILANI, Sebastião. Semi-simbolismo na poesia de Drummond. **Cerrado**: Revista do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, Brasília, v. 17, n. 26, p. 153–165, 2008. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/156/o/as.\\_Semi-simbolismo\\_na\\_poesia\\_de\\_Drummond.\\_Cerrados\\_Revista\\_do\\_Programa\\_de\\_P\\_s-Gradua\\_o\\_em\\_Literatura\\_\\_Bras\\_lia\\_\\_DF\\_\\_n.\\_26\\_\\_ano\\_17\\_\\_p.\\_153-168\\_\\_2008.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/156/o/as._Semi-simbolismo_na_poesia_de_Drummond._Cerrados_Revista_do_Programa_de_P_s-Gradua_o_em_Literatura__Bras_lia__DF__n._26__ano_17__p._153-168__2008.pdf). Acesso em: 30 nov. 2023.
- MOREIRA, Renata. **Um olhar da semiótica para os discursos em libras**: descrição do tempo. 2016. Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: 10.11606/T.8.2017.tde-13022017-135649. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-13022017-135649/>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. A noção de texto e os níveis de pertinência da análise semiótica. **Estudos Semióticos**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-6, 2018. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2018.144288. Acesso em: 28 dez. 2023.

# Papéis

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília : Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte : Fundación SM, 2022.

Recebido em: 10-02-2024

Aprovado em: 30-03-2024