



## Semiótica didática: percurso histórico-conceitual de uma prática de análise

Jean Cristtus Portela\*

**Resumo:** A semiótica didática nasceu no final dos anos 1970, entre propostas teóricas veiculadas nos *Bulletins* da *Actes Sémiotiques*. Em 1979, o texto fundador, “Pour une sémiotique didactique”, de Greimas, convidava os semioticistas a conceberem o texto didático e seu discurso enquanto programação – seleção dos conteúdos e da discursivização e da textualização dos enunciados didáticos – e persuasão – relações entre o enunciador e o enunciatário didáticos. Neste trabalho, propomos um estudo histórico-conceitual da constituição da semiótica didática enquanto conjunto de textos teóricos e de análise que possibilitam explicitar preocupações que fundamentam práticas de análises orientadas para a competencialização dos sujeitos em aprendizagem através da escolha de certos *corpora* e problemas de pesquisa, e de formas particulares de segmentar e analisar textos. No *corpus* analisado, dentro do período-chave de formação da semiótica discursiva com abertura a diferentes objetos (1970 a 1990), encontramos traços de uma prática de análise voltada essencialmente para a competência modal do enunciatário, sujeito a ser sensibilizado e guiado pela narrativa didática. Essa abordagem implica a escolha de um ponto de vista estratégico, centrado na persuasão e na irreduzível assimetria de posições enunciativas, que situam a semiótica didática junto às semióticas da manipulação – discursos publicitário e político.

**Palavras-chave:** semiótica didática; programação; persuasão; história da semiótica.

## Introdução

Neste artigo<sup>1</sup>, propomos uma reflexão de caráter histórico-conceitual sobre a constituição da *semiótica didática*, compreendida não como um campo disciplinar da semiótica definidamente identitário e claramente reconhecível, mas como um conjunto de textos teóricos e de análise que nos permite explicitar preocupações

.DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165203 .

\* Docente do Departamento de Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Araraquara, SP, Brasil. Endereço para correspondência: [jean.portela@unesp.br](mailto:jean.portela@unesp.br) . ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4070-1149> .

1 Este trabalho retoma as preocupações da minha tese de doutorado (Portela, 2008), tendo contado na época com apoio da Capes e, mais recentemente, desenvolvido com apoio do CNPq, processo n. 312227/2017-5, e da FAPESP, processo. n. 2016/22466-0. Dedico estas reflexões a Loredana Limoli, que me iniciou, no Mestrado, nos dilemas da semiótica e do ensino (Portela, 2003) e a Arnaldo Cortina, que orientou no Doutorado minha pesquisa sobre ensino de semiótica.

que fundamentam uma prática de análise orientada para a compreensão da competencialização dos sujeitos em aprendizagem.

De um ponto de vista histórico, a semiótica didática, embora ainda não suficientemente desenvolvida e explorada, está longe de ser um tema marginal na semiótica discursiva: ela constitui um dos três temas a que foram consagrados dois números inteiros da *Actes Sémiotiques - Bulletin*, o número 7, de 1979, e o número 42, de 1987.

No presente artigo, vou me ocupar de textos compreendidos no intervalo de 1977 – período pré-*AS-Bulletin* – até o ano de 1984, marcado pela entrevista de Algirdas Julien Greimas a Jacques Fontanille, no número 61 de *Langue Française*.

## 1 Os pioneiros: do espaço didático à maiêutica semiótica

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 que perpassa toda a experiência sensorial humana: o espaço.

Publicada pela primeira vez em 1977, na revista *Communications*, sob o título “L’espace du séminaire”<sup>2</sup>, 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 o uso do mobiliário, quanto o 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) dentro do qual a ação dos membros do seminário deve se realizar. Sua análise mostra como cada elemento do plano da expressão espacial equivale a 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 outro exemplo, a estreiteza da sala, que não permitia aos membros do seminário se movimentarem 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 papéis temáticos (o professor, o *habitué*, o visitante, etc.) determinados 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).

Dois anos depois, em 1979, é publicado o primeiro número da *AS-Bulletin* dedicado à Semiótica Didática e organizado pelo próprio Manar Hammad. Esse número da revista conta com as contribuições de A. J. Greimas (“Pour une

---

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

sémiotique didactique”), Paolo Fabbri (“Champs de manoeuvres didactiques”), Marie-José Gremmo *et alii* (“Stratégies discursives didactiques”), J. Mouchon (“Gestualité et discours”), Ivan Darrault (“Pour une description sémiotique de la thérapie psycho-motrice”), Alain Rénier (“L’école et l’architecture”) e Manar Hammad (“Espaces didactiques : analyse et conception”). Neste artigo, comentarei detidamente apenas os textos de Greimas e Fabbri, que fundamentam teoricamente o conjunto de textos do boletim.

O sintético texto de Greimas, como amiúde ocorre com os textos do semioticista, 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. (Greimas, 1979, p. 3, tradução minha<sup>3</sup>)

Essas considerações dão uma base estrutural 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.

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 sujeito educador controla a *competência semântica* do sujeito aprendiz pela programação e pela objetivação, em uma sintagmática, de um conteúdo dado, 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

3 Trecho original: “La didactique ne peut bénéficier de l’approche sémiotique que dans la mesure où elle exclut de son champ d’investigation aussi bien les a priori idéologiques qui président à la mise en place de ses pratiques (transmission conservatoire de l’héritage culturel ou sa rénovation) que les contenus particuliers qu’elle manipule lors de ses diverses applications (nature et choix des enseignements). L’analyse du discours didactique – comme celle des discours politiques ou publicitaires, par ex. – vise d’abord la reconnaissance des formes qui l’organisent: l’exploration des contenus, souvent implicites, que charrient ces formes relève de la sémiotique des cultures et des idéologies.”

aprender’, mas também o ‘gosto pelo ofício’ aprendido e, de uma forma mais geral, o gosto pela vida e pela ação” (Greimas, 1979, p. 7, tradução minha<sup>4</sup>).

À guisa de conclusão, o semioticista sintetiza sua visão da semiótica didática com uma consideração reveladora: “A semiótica didática, caso chegue realmente a se concretizar, será essencialmente uma maiêutica” (Greimas, 1979, p. 8, tradução minha<sup>5</sup>).

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 e circunstancial.

A ideia de que a semiótica didática deva ser uma maiêutica está baseada nesse princípio de equivalência e de 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 [...]. (Platão, 2001, 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 actancial elementar.

## 2 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-criar/, 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:

4 Trecho original: “[...] non seulement le ‘plaisir d’apprendre’, mais aussi le ‘goût du métier’ appris et, plus généralement, le goût de la vie et de l’action.”

5 Trecho original: “La sémiotique didactique, si elle arrive à se constituer, sera essentiellement une maieutique.”

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.). (Fabbri, 1979, p. 10, tradução minha<sup>6</sup>)

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 apodítico (do certo e do excluído);
- (3) transformação de termos monoisotópicos 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” (Fabbri, 1979, p. 10, tradução minha<sup>7</sup>).

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 poderia supor um contrato tácito, ele vê a “paz forçada” (Fabbri, 1979, p. 13).

Essa visão de “campo de manobras” da interação didática enriquece muito não só a compreensão da enunciação didática em ato, como também a compreensão da prática didática textualizada.

### 3 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 ideia de que a noção de diálogo em didática não passaria de uma estratégia didática de cunho retórico-

6 Trecho original: “Le discours didactique va donc aménager toute une panoplie d’actes illocutoires et de manoeuvres sémiotiques (provocations, séductions, etc.) visant à (re-)constituer cette compétence sans cesse menacée. En un mot, le contrat de transmission, supposé fragile, doit être constamment réactivé à l’aide de procédures de captation (réveiller l’attention, solliciter la curiosité de l’auditoire, etc.)”

7 Trecho original: “[...] le discours didactique récupère ainsi en ‘certitude’ ce qu’il perd en pertinence.”

persuasivo, já que o professor que “dialoga” com seus alunos não pode levar essa operação de diálogo até às últimas consequências, na medida em que pode colocar em xeque o próprio saber transmitido ou, ainda, o destinador institucional metadidático.

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.

Por sua vez, 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 à 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 estratégia 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. (Fontanille, 1983a, p. 82, tradução minha<sup>8</sup>)

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<sup>9</sup>, ele não consegue dele se livrar.

#### **4 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 de Denis Bertrand, Ivan Darrault, George Maurand, François Rastier e Françoise Ravoux. Ao final desse volume, é possível encontrar uma entrevista

<sup>8</sup> Trecho original: “Peut-être alors faut-il prendre au sérieux la dissuasion persistante qui sous-tend son exposé ? Mais, en même temps qu'il invite des étudiants à se libérer du /pouvoir/ du destinataire et de sa doxa, il les tient sous la coupe de l'énonciateur, dont la dissuasion même est un modèle à enregistrer comme tel et à reproduire, et qui, lui, ne peut même pas être discuté à l'intérieur de la relation didactique.”

<sup>9</sup> Fontanille (1983b) tem um trabalho, contemporâneo a sua reflexão sobre Freud, chamado “Stratégies doxiques”, que estuda a estratégia consensual nos discursos cognitivos.

com A. J. Greimas sobre o ensino, realizada pelo próprio Fontanille, em que Greimas, 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” (Greimas apud Fontanille, 1984, p. 126, tradução minha<sup>10</sup>).

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. (Greimas apud Fontanille, 1984, p. 124, tradução minha<sup>11</sup>)

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 se responsabiliza 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.

## Para concluir

Programação, persuasão, competência receptiva, destinador metadidático, competencialização, responsabilização... A metalinguagem dessa primeira semiótica didática, de retrogosto semionarrativo como era de se esperar, tendo em vista o período que analisamos (1977-1984), parece-me profundamente atual. Indo do texto ao discurso, do enunciado à enunciação, os pioneiros da semiótica

---

10 Trecho original: “La tâche de la sémiotique est donc, au vu de ces deux aspects, double : optimiser le sujet persuasif, et optimiser le sujet interprétatif.”

11 Trecho original: “Je crois que ce qui caractérise le discours didactique, c’est la ‘compétentialisation’. J’emploie ce terme barbare avec un peu de réticence, mais il décrit parfaitement cette opération d’augmentation voulue et programmée de la compétence qui me semble spécifiquement didactique. C’est, je crois, ce qui permet de distinguer la didactique à l’intérieur des autres discours persuasifs. Par exemple, si le discours politique n’est pas seulement une persuasion, s’il est aussi une ‘compétentialisation’, c’est-à-dire si le citoyen voit sa compétence augmentée, alors, il y a didactique.”

didática nos indicam um conjunto de preocupações que advoga pela ação e pela interação, conferindo às operações enunciativas o estatuto de práticas semióticas dinâmicas e de larga penetração social. Nessa perspectiva, mais do que conceber um discurso, o enunciador didático procura agir sobre outros sujeitos.

No momento político em que vivemos, em que nos levantamos e nos deitamos constrangidos e indignados, tocados pela ameaça antidemocrática que nos ronda, mais do que nunca se faz essencial uma semiótica didática orientada para a ação, para o modo como o homem age sobre o outro por meio da linguagem, uma semiótica que possa se afirmar como um amplo e especializado contraprograma, um sofisticado aparato ou aparelho de resistência contra o medo, a ignorância, o desamor e, especialmente, contra a pedagogia da exclusão e da violência. A semiótica, como disciplina do sentido, só pode ser paladina da vida, essa semiose descarrilhada.

## Referências

- FABBRI, Paolo. Champs de manoeuvres didactiques. *Actes Sémiotiques. Bulletin*. vol. II, n. 7. Jan, 1979.
- FONTANILLE, Jacques. Pouvoir didactique/Pouvoir analytique chez Freud. *Colloque d'Albi - Pouvoir et Dire. Actes...* Albi, n. 4, p. 44-82, 1983a.
- FONTANILLE, Jacques. Stratégies doxiques. *Actes Sémiotiques. Bulletin*. vol. VI, n. 25. Março, 1983b. p. 34-46.
- FONTANILLE, Jacques (org.). Sémiotique et enseignement du français. *Langue Française*. Paris: Larousse, n. 61, fev. 1984.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Pour une sémiotique didactique. *Actes Sémiotiques. Bulletin*. Vol. II, n. 7. Jan, 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.
- MELANÇON, Joseph. *The semiotics of didactic discourse*. 1983. 80 f. Monografia – Victoria University – Toronto Semiotic Circle, Toronto.
- PLATÃO. *Teeteto - Crátilo*. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3. ed. rev. Belém: EDUFPA, 2001.
- PORTELA, Jean Cristtus. *Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana*. 2008. 183p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara (SP).
- PORTELA, Jean Cristtus. *Semiótica do haikai: por uma didática da poesia*. 2003. 135 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR).



---

## Dados para indexação em língua estrangeira

PORTELA, Jean Cristtus  
Didactic semiotics: a conceptual and historical  
overview of an analytical practice  
*Estudos Semióticos*, thematic issue  
“Contributions of semiotics and other theories  
of text and discourse to teaching”  
vol. 15, n. 2 (2019)  
issn 1980-4016

---

**Abstract:** *Within the framework of discursive semiotics developed by A. J. Greimas and his collaborators, the so-called didactic semiotics was born in the late 1970s, along with other theoretical propositions conveyed in the Bulletin of the journal Actes Sémiotiques. The founding text of didactic semiotics, written by A. J. Greimas and entitled “Pour une sémiotique didactique” (Actes Sémiotiques - Bulletin, II, 7, 1979), invited semioticians to conceive the didactic text and its discourse in terms of programming and persuasion. The programming would deal with the selection of contents and the discursivization and textualization of the didactic utterances, while the persuasion would deal with the relations between the enunciator and the didactic utterance. In this paper, we propose a historical and conceptual study on the constitution of didactic semiotics, understood not as completely identifiable and clearly recognizable disciplinary field of semiotics, but as a set of theoretical and analysis texts that allow us to clarify concerns that underlie a practice of analysis oriented to the competentialization of learning subjects, through the choice of certain corpora and research problems, as well as particular ways of segmenting and analyzing texts. In the articles and books that compose the analyzed corpus, which covers the period from 1970 to 1990, known as the key period of discursive semiotics formation in its opening to the most different types of objects, we find traces of a practice of analysis that presupposes a semiotic analysis focused essentially on the modal competence of the enunciatee as a subject that should be sensitized and guided by the didactic narrative. This approach to didactic discourse implies the choice of a strategic point of view, centered on persuasion and irreducible asymmetry of enunciative positions, which places didactic semiotics as a particular form of manipulative semiotics, alongside the semiotics of advertising and political discourses.*

**Keywords:** *didactic semiotics; programming; persuasion; history of semiotics.*

---

### Como citar este artigo

PORTELA, Jean Cristtus. Semiótica didática: percurso histórico-conceitual de uma prática de análise. *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019. p. 74-81. Disponível em: [www.revistas.usp.br/esse](http://www.revistas.usp.br/esse). Acesso em “dia/mês/ano”.

Data de recebimento: 31/07/2019

Data de aprovação: 25/10/2019