



---

## **Semiótica discursiva e Educação básica: um diálogo possível e necessário \***

Eliane Soares de Lima\*\*

---

**Resumo:** Com base em uma problematização de questões envolvidas na formação profissional de professores, propomos discutir as contribuições que a Semiótica Discursiva tem a oferecer à eficiência qualitativa da ação docente no contexto atual. Trataremos tanto do que se refere à competencialização no domínio de conhecimentos específicos do ensino de língua materna, quanto da preparação didática para isso, procurando mostrar que, por aumentar a competência de análise dos diferentes tipos de texto, a proposta teórico-metodológica da Semiótica favorece um modo eficaz de trabalhá-los em sala de aula. A atenção ao processo de formação docente, e ao que se pode trazer para essa etapa como alguma colaboração, importa, sobretudo, quando constatamos que o professor é a peça-chave no processo de transposição didática, ponto de articulação entre os saberes aí em jogo: o saber acadêmico-científico de referência, o saber a ensinar e o saber ensinado.

**Palavras-Chave:** formação de professores; demandas de ensino-aprendizagem; BNCC; Semiótica discursiva.

---

---

\* DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2021.181019> .

\*\* Pós-doutoranda do Departamento de Linguística, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), SP, Brasil. E-mail: [li.soli@usp.br](mailto:li.soli@usp.br) . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0198-4473> .

## Introdução

A discussão aqui apresentada faz parte de uma pesquisa mais ampla, de pós-doutorado, financiada pela FAPESP (processo n. 2017/14300-3), com o intuito geral de pensar as contribuições possíveis da Semiótica discursiva ao trabalho em sala de aula, na Educação Básica, com as atividades de leitura, análise e escrita. Para este estudo, interessa-nos, em especial, enfatizar a sua colaboração à formação inicial (e também continuada) de professores, pensando, sobretudo, nas demandas de ensino-aprendizagem que se apresentam atualmente nas diretrizes curriculares nacionais, como é o caso da BNCC, a *Base Nacional Comum curricular* (Brasil, 2018).

A formação docente é, sem dúvida, como reforçam vários estudiosos, um dos fatores essenciais para garantir a desejada melhoria da qualidade do ensino básico público, ainda que muitas outras coisas estejam aí envolvidas, entre elas: o devido investimento financeiro; a valorização da profissão docente, com melhores condições de trabalho; o provimento de infraestrutura adequada ao bom funcionamento das escolas públicas; a maior sintonia e articulação das diferentes instâncias envolvidas no processo educativo; para citar apenas alguns dos vários pontos relacionados. De todo modo, como muitos têm assinalado, “não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar” (Libâneo, 2000, p. 9).

Nesse sentido, antes de discutir as novas demandas de ensino-aprendizagem impostas pelos referenciais curriculares dos últimos anos e, de maneira mais ampla, pela realidade contemporânea em constante transformação, queremos chamar a atenção para alguns dos dilemas que historicamente marcam a problemática da formação docente e, por isso mesmo, precisam ser levados em conta, revisitados e repensados, tomados como ponto de partida. Feito isso, passaremos a uma apresentação das contribuições que a Semiótica discursiva tem a oferecer à capacitação profissional de professores, mais especificamente de língua materna, justamente por unir em sua proposta, de modo indissociável, a perspectiva teórica à metodológica; o que facilita a sua transposição didática para a situação de aula na escola.

### 1. Dilemas da formação inicial de professores

Quando se pensa no problema da formação docente, parece-nos serem duas as perguntas de base, tal qual as formula Monte Mor (2019): (i) qual deve ser o foco na preparação profissional do professor? (ii) o que tem sido privilegiado nos cursos de formação (inicial, mas também de formação continuada) mostra-se adequado aos propósitos (e aos desafios) atuais da Educação básica?

Alguns estudos preocupados com tais questões<sup>1</sup> mostram que há aí mais impasses do que soluções em vigor. Os currículos de licenciatura, por exemplo, mesmo depois das reformulações do início dos anos 2000, ainda não se adequam às demandas de ensino, que, por sua vez, parecem estar sempre à frente. De um lado, a tarefa atual da escola – segundo as determinações da BNCC – de se organizar, em todas as disciplinas, muito mais em termos de práticas (para o desenvolvimento de habilidades de leitura, análise e produção textuais) do que de conteúdos apenas. De outro, os cursos de licenciatura que continuam a privilegiar a formação teórica mais do que prática, “fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância [...], encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor” (Saviani, 2009, p. 147).

Semelhante parecer é o de Mello (2000, p. 100), quando assinala que “os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última”, ou seja, “o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino” (p. 100). Mesmo nos cursos de formação continuada esse problema parece, muitas vezes, persistir, uma vez que:

**em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. (Gatti, 2003, p. 192)**

É, dessa forma, o princípio do “aprender fazendo” que impera, “considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente” (Saviani, 2009, p. 149). No entanto, disso resulta o desconhecimento, por grande parte dos professores recém-formados, das questões específicas relacionadas à profissão, dos documentos oficiais de orientação curricular e das exigências que, a partir deles, colocam-se a sua prática. Estão formados, mas sentem-se despreparados para a atuação em sala de aula, porque têm dificuldade na transposição didática dos conteúdos teórico-científicos aprendidos, na sua adaptação às demandas de ensino-aprendizagem e à realidade local de sua prática (Monte Mor, 2019). Isso explica também, em parte, o protagonismo do livro didático na condução das aulas.

<sup>1</sup> Geraldi, Silva e Fiad (1996); Libâneo (2000); Mello (2000); Soares (2001); UNESCO (2004); Camargo (2004); Saviani (2009); Celani (2010); Gatti (2003, 2010); Borba e Aragão (2012); Barretto (2015).

Se pensarmos nas diretrizes colocadas ao trabalho dos professores de língua materna pelos últimos documentos nacionais de orientação ao ensino na Educação básica (PCNs e BNCC) – que detalharemos mais à frente –, veremos que há muitas questões centrais colocadas ali que não fazem parte do currículo comum dos cursos de Letras. Muitos se formam sem qualquer conhecimento a respeito de algumas discussões-chave no campo educativo, como: (i) letramento, letramentos ou multiletramentos; (ii) currículo por competências e habilidades; (iii) multimodalidade e análise semiótica; (iv) tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como ferramentas didático-pedagógicas etc. O grande problema é que, assim sendo, se estará formando “um professor cativo da função reprodutora da escola e por isso executando metas e trabalhos concebidos por outros” (Geraldi, Silva, Fiad, 1996, p. 312).

Nas palavras de Barretto (2015, p. 688), “falta aos cursos, de modo geral, um foco claro na docência”, e o autor acrescenta:

[...] o preparo para a profissão docente exige ir além do equacionamento racional-instrumental emprestado aos objetos de investigação da academia, com vistas a enfrentar problemas derivados de outra ordem de demandas e submetidos a outros constrangimentos, como aqueles que acontecem na escola. Há dificuldade de criação de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais.

Outro aspecto relacionado a este e também bastante importante no que se refere à formação docente é o do estímulo à consciência do papel social e político da profissão. São poucos os que se formam tendo clareza da função primordial do professor na construção da cidadania de seus alunos, da participação social e da garantia de acesso aos bens culturais de toda ordem, e isso, segundo Mello (2000, p. 100), porque “a formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país”. A esse respeito, também Antunes (2003, p. 36-37) lembra e ressalta que “a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade”. Assim, não só o *saber-fazer* deve ser privilegiado, mas o *saber-ser* próprio à profissão deve ser igualmente fomentado.

Coloca-se, pois, a necessidade de uma formação docente crítica e reflexiva (Freire, 1996; Magalhães, 2004; Pimenta, Ghedin, 2012), que leve o futuro professor, ou mesmo o já atuante, a uma avaliação constante de sua prática, de sua forma de atuação e, em particular, das consequências sociais dela

decorrentes. Só assim formaremos professores autônomos<sup>2</sup>, capacitados para uma compreensão crítica dos métodos, dos currículos e das práticas pedagógicas.

Todos esses “impasses” resultam, de acordo com Saviani (2009), da tensão que historicamente se estabeleceu entre dois modelos de formação de professores: (i) o *modelo dos conteúdos-culturais-cognitivos*, que privilegia a formação nos conteúdos específicos de cada disciplina, a partir de um ponto de vista teórico-científico; e (ii) o *modelo pedagógico-didático*, mais voltado à formação prática do futuro professor. Esses dois aspectos da formação, frequentemente dissociados pela dualidade – artificial, segundo o autor – dos cursos de bacharelado e licenciatura, são partes essenciais à função docente e, por isso, devem ser encarados como duas faces indissociáveis do processo de preparação profissional plena do professor.

É preciso, nesse sentido, para uma formação profissional eficaz, suscetível de fazer frente às dificuldades enfrentadas pela educação escolar em nosso país, procurar articulá-los adequadamente, considerando a atividade docente como fenômeno concreto, ou seja, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas. Ainda segundo Saviani (2009, p. 150), “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”.

Entre os saberes que “todo educador deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo de sua formação” (Saviani, 2016, p. 65) estão: (i) o *saber atitudinal*, próprio ao “domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo, abrangendo atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador” (p. 65); (ii) o *saber crítico-contextual*, referente “à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa [...] sob sua responsabilidade” (p. 65); (iii) os *saberes específicos*, relacionados aos conhecimentos teórico-científicos; (iv) o *saber pedagógico*, no qual se incluem os conhecimentos que visam “a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo” (p. 66); e, por fim, (v) o *saber didático-curricular*, responsável pelo “saber-fazer”, pelos “conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando” (p. 66), implicando, conforme esclarece o autor, “não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se

---

<sup>2</sup> Autonomia sendo aqui entendida no sentido que lhes dão Geraldi, Silva e Fiad (1996, p. 313): “ser ‘sujeito’ de seu trabalho no sentido de, estando sujeito aos condicionantes da instituição, do momento histórico e dos embates ideológicos e reconhecendo-se nessa situação, criar no risco da ação as condições e circunstâncias de sua superação, para fazer da aula de língua portuguesa um momento distinto do treinamento, da artificialidade, da memorização, da negação da palavra, do preconceito linguístico, do fracasso escolar, para transformá-la num momento de interação dialógica entre pessoas que têm o que dizer pela língua e sobre ela”.

movimentam no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados” (Saviani, 2016, p. 66). A falta de articulação direta entre esses diferentes tipos de conhecimentos característicos da ação docente alimenta o desajuste entre o *saber acadêmico-científico de referência* e o *saber a ensinar*, que determina, por sua vez, o *saber ensinado*<sup>3</sup>.

Pensando mais exclusivamente na formação de professores para o ensino de língua materna, um caminho que se pode vislumbrar para a articulação dos dois aspectos é o da adoção, como subsídio à prática didática autônoma, de uma perspectiva teórica que seja também metodológica, como é o caso da Semiótica discursiva. Entre as teorias no domínio dos estudos do texto e do discurso, o diferencial da Semiótica se faz por sua preocupação metodológica, sua atenção à proposição de um caminho efetivo e eficaz de exame dos diversos tipos de textos, sejam eles verbais ou não-verbais, e mesmo de outras instâncias participantes da produção do sentido, como muitas vezes é o caso dos objetos-suporte, das práticas nas quais eles se integram, das estratégias que as gerenciam, e mesmo das várias formas de vida manifestadas no contexto sócio-histórico-cultural. Isso importa à medida que oferece ao professor um conhecimento aprofundado das condições de emergência da significação, no qual se juntam, e se sobrepõem, o saber teórico-científico (conceitual) e o saber prático-analítico (estratégico), combinação necessária à formulação de procedimentos didáticos autônomos, para um trabalho significativo com as práticas de leitura, análise e escrita na escola, adaptado à realidade local.

## 2. Contribuições da Semiótica discursiva

Como base teórico-metodológica sólida e operacional que é, a Semiótica Discursiva favorece, conforme dizíamos, tanto a competencialização do professor da Educação Básica no domínio de conhecimentos específicos do ensino de língua materna, tais como a compreensão do funcionamento sistemático do texto como estrutura, como construção discursiva responsável pela produção de efeitos de sentido etc, quanto, a partir daí, de sua preparação didática, de autonomia na condução de sua prática de ensino, por aumentar a familiaridade com os objetos de ensino, que, definidos pelos últimos referenciais curriculares nacionais (PCNs e BNCC) como gêneros discursivos, multiplicam-se – principalmente, quando pensamos no contexto digital.

Ela oferece, portanto, uma perspectiva teórica mais adequada ao trabalho prático da sala de aula. Procurando identificar, delimitar, organizar e descrever os níveis de pertinência na produção da significação, a proposta da Semiótica indica categorias (invariantes) de análise que ajudam a lidar com as infindáveis formas

---

<sup>3</sup> Para mais informações sobre esses outros tipos de saber mencionados, a partir da proposta teórica de Chevallard (1991), remetemos a Lima (2019b).

(variáveis) de sua realização. O foco de atenção se coloca, dessa forma, antes de mais nada, sobre a apreensão do *modo de dizer* que manifesta e particulariza os textos, examinados para além do que é dito e, assim, como espaço de construção discursivo-textual, levando ao entendimento de que qualquer produção, seja ela oral ou escrita, verbal ou não-verbal, exerce uma influência no meio em que se concretiza, determina uma certa forma de interação e uma visão de mundo. A partir daí viabiliza-se o trabalho didático pautado pela exploração das várias possibilidades de produção de significação, de efeitos de sentido na interação entre enunciador e enunciatário, valorizando o caráter funcional e pragmático da linguagem, seu aspecto retórico.

A relevância desse ponto de vista para a formação de professores se sustenta, primeiro, no fato de reforçar uma concepção de língua e linguagem condizente com a perspectiva enunciativa das diretrizes oficiais para o ensino de língua materna, na qual se inter-relacionam a problemática da produção de sentido e da comunicação (entre enunciador e enunciatário, entre um fazer-persuasivo e um fazer-interpretativo a ele correspondente), do fazer produtor da significação e dos sujeitos que nele se envolvem; segundo, por permitir ao professor compreender os diferentes tipos de texto da maneira como ele deve fazer com que seus alunos os vejam, na perspectiva do uso, da construção dos sentidos e tudo o que ela envolve.

Um outro aspecto a ser ressaltado a partir disso diz respeito à própria definição de *texto* assumida pela Semiótica discursiva, que o concebe como toda e qualquer totalidade significativa dotada de uma organização interna, subdividida em uma forma do plano de conteúdo discursivo e uma forma do plano de expressão textual, este último característico às especificidades de uma (ou mais) linguagem de manifestação, como a verbal, a visual, a sonora, ou mesmo a verbo-visual, audiovisual etc, estas últimas concebidas como linguagens sincréticas (Teixeira, 2004). Cada um desses dois planos pode ser investigado metodicamente, tanto no que se refere aos procedimentos de discursivização (forma do plano de conteúdo) assumidos pelo enunciador, como sujeito sócio-histórico que é, quanto aos de textualização (forma do plano de expressão) – conforme pede a análise semiótica enfatizada na BNCC (Brasil, 2018). Essa separação metodológica, e operatória, dos dois planos da linguagem, que englobam cada um suas próprias especificidades formais e dimensões de estudo, interessa por facilitar a descrição da organização textual e, a partir dela, a compreensão mais refinada do texto como estrutura, do entendimento de que o sentido produzido é resultado de agenciamentos intra e intertextuais, logo, do todo organizado. O texto se evidencia, pois, como uma unidade de sentido específica, e não como um conjunto de frases, reclamando, por isso mesmo, uma metodologia própria a esse outro nível de organização sintagmática.

A definição de categorias e níveis de pertinência para o exame dos textos favorece, ademais, as condições de transmissão e assimilação de estratégias de investigação, de desenvolvimento de um saber elaborado, sistematizado e mesmo progressivo sobre a dinâmica de funcionamento discursivo-textual subjacente à produção da significação, o que facilita a definição de conteúdos, objetivos e a complexidade das habilidades, todos adequados a cada ano, tal qual deve ser o saber escolar. Essa forma de abordagem, ao possibilitar uma melhor organização do trabalho com os textos, e mesmo de condução das aulas, contribui significativamente ao ensino-aprendizagem dos conteúdos e habilidades relacionados, por exemplo, aos multiletramentos, os quais são bastante complexos no que diz respeito aos componentes envolvidos na produção de sentido, porque “híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, autoria, mídias e culturas)” (Rojo, 2012, p. 23).

Para Greimas e Courtés (2008, p. 339), “o conceito de nível é [...] fundamental para a instalação dos procedimentos de descrição [...]: dada a complexidade das relações estruturais de um objeto semiótico, nenhuma análise coerente seria possível, sem a distinção dos níveis de análise”. De fato, o estabelecimento hipotético e operatório de níveis de organização do texto, relacionados entre si de maneira orgânica como diferentes etapas da configuração do sentido global de uma dada totalidade significativa, evita a mistura de problemáticas de ordens diferentes no momento de seu estudo, de sua descrição e da compreensão que daí advém. Além disso, tais distinções, “ao mesmo tempo que permitem construções mais refinadas e formulações mais precisas dos níveis de representação tomados separadamente, admitem a possibilidade de redução ou de multiplicação eventuais do número de níveis” (Idem, p. 340).

No contexto das práticas de linguagem da cultura digital essa operação de decupagem torna-se bastante relevante, uma vez que, como destacam Sousa e Teixeira (2019, p. 49), “a cada ferramenta tecnológica lançada, torna-se mais difícil delimitar os limites de um *corpus*, a dimensão de um texto, a composição de um gênero”. Mesmo nos materiais impressos, é cada vez mais comum a evidente participação do objeto-suporte na constituição do sentido global, bem como das práticas de edição, duas instâncias que não só acrescentam sentidos ao texto-enunciado que veiculam, mas, muitas vezes, inauguram práticas de leitura inusitadas, novas formas de compreensão, de interação e até de valoração do conteúdo discursivo. As autoras citadas remetem ao exemplo do trabalho escolar com campanhas publicitárias (Idem, p. 58):

Ao trabalhar com uma campanha composta por panfletos, anúncios de TV e ações de rua, é preciso considerar que uma campanha é “o conjunto de peças publicitárias produzidas e veiculadas de maneira coordenada, de acordo com determinados



objetivos de propaganda de um produto ou serviço, marca, empresa ou qualquer instituição, opção política etc” (Rabaça, 2014, p. 34-35)<sup>4</sup>. Além da análise de cada gênero, considerando o sincretismo de linguagens e as cadeias figurativas, é preciso levar em conta a situação semiótica de distribuição de materiais, a dimensão dos suportes, cujo tamanho influencia no desdobramento ou na condensação da mensagem, entre outros aspectos.

Os princípios teórico-metodológicos tomados como objetos didáticos úteis aos educadores na situação de aula podem, pois, garantir, de maneira ampla, o desenvolvimento de habilidades gerais de leitura, análise e escrita, uma vez que a identificação e o estudo sistematizado não só dos mecanismos discursivo-textuais, mas também de outros níveis de pertinência eventualmente envolvidos no processo de produção da significação, acaba por iluminar diferentes regras e possibilidades de uso da língua, das linguagens, em sua circulação social. Apoiando-nos nas palavras de Libâneo (2000, p. 36-37), ressaltamos, todavia, que:

Não se trata, meramente, de técnicas instrumentais ou de prover ao aluno um repertório de habilidades mecanizadas, nem, muito menos, de reduzir a aprendizagem escolar à aquisição dessas estratégias. Elas constituem, no entanto, um passo importante, talvez indispensável, para atingir melhor capacidade de raciocínio, de pensamento criativo e de resolução de problemas no estudo dos conteúdos escolares.

As atividades de escrita podem, assim, ser vinculadas às de leitura e análise, com a exploração sistemática do texto e seus entornos servindo como estímulo à produção escrita; não só o domínio dos fatos de linguagens para a identificação da informação e compreensão crítica dos sentidos produzidos a partir dela, mas igualmente o seu uso em criações próprias. Essa forma de abordagem vai ao encontro da advertência de Libâneo (2000, p. 28), quando diz que “a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento”.

Servindo ao trabalho amplo com os diferentes tipos de texto, da cultura de massa à cultura erudita<sup>5</sup>, a ação docente orientada pela perspectiva da Semiótica discursiva pode ajudar a ampliar uma formação cultural básica, assentada no desenvolvimento de habilidades cognitivas e operativas de leitura, análise e produção, éticas e também estéticas, resultantes, por sua vez, da síntese promovida entre a cultura experienciada do aluno e a cultura formal do saber sistematizado pela escola. Conforme assinala Fiorin (2004, p. 75), “o estudo dos

<sup>4</sup> RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. *Dicionário essencial de comunicação*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

<sup>5</sup> Ver exemplos em Lima (2019a).

processos de produção do sentido do texto contribui decisivamente para melhorar o desempenho do aluno na leitura e na escrita”.

Todas essas características e potencialidades da Semiótica discursiva, mesmo apresentadas sumariamente como aqui fizemos<sup>6</sup>, mostram – quando colocadas em diálogo direto com as demandas de ensino-aprendizagem atuais da Educação básica, que especificaremos a seguir – sua capacidade de contribuição à formação de professores, à possibilidade de atingir os objetivos últimos do ensino de língua: o de aumentar a competência comunicativa do aluno como enunciatário e enunciador de textos variados, conforme prevê a BNCC. Interessa transformar os conceitos com os quais opera a Semiótica Discursiva em elementos de orientação e reflexão sobre o uso da(s) linguagem(ns), em instrumentos para a mediação, feita pelo professor, da interação do aluno com textos variados e com o que neles deve ser observado, compreendido e mesmo experienciado – voltaremos a esse ponto mais à frente.

Para além da oferta de subsídio ao trabalho prático em sala de aula, o poder heurístico da Semiótica discursiva permite ainda tomá-la como instrumental teórico-metodológico para inteligibilização (racional-cognitiva) de fenômenos educativos diretamente relacionados à profissão, à ação docente, como é o caso da transposição didática (Lima, 2019b), da prática didática enquanto tal e das transformações que a ela hoje se impõem (Lima, no prelo) etc. O conhecimento aprofundado de questões como essas é, certamente, importante para a formação dos professores, porque os ajuda a pensar e melhor compreender os embates da profissão aos quais se verão (ou se veem) expostos cotidianamente. Trata-se, conforme sugere Barretto (2015, p. 691), “de alimentar nesses espaços [de formação], com o auxílio das ferramentas teóricas produzidas nas universidades, a reflexão ativa sobre a prática docente que está sendo efetuada, seus fundamentos, suas condições e possibilidades de mudança, suas implicações mais amplas no contexto social”. Ele acrescenta: “Só o esforço conjunto de melhor fundamentação da ação docente pode oferecer apoio à autonomia de que necessitam os profissionais da educação básica para ensaiar novos caminhos e criar alternativas com vistas a enfrentar os inúmeros desafios para os quais nem a escola nem a universidade têm respostas prontas” (Barretto, 2015, p. 691).

### **3. As demandas de ensino-aprendizagem atuais e os desafios à formação de professores**

A modernização da sociedade e da tecnologia têm colocado ao ensino na Educação básica, e conseqüentemente à formação de professores, demandas

---

<sup>6</sup> Para uma discussão mais detalhada dos tópicos apresentados e mesmo para verificar exemplos de análise a partir dessa perspectiva, sugerimos a leitura de: Gomes (2019); Lima (2019a); Teixeira, Faria e Souza (2014); Teixeira (2008).

cada vez maiores com relação ao desenvolvimento da competência discursivo-textual dos alunos e, a partir daí, das habilidades de leitura, escrita e oralidade nas diferentes situações de comunicação. Isso porque, conforme alerta Saviani (2016, p. 70), “é a prática social que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica”.

Nesse contexto, a cultura digital e, com ela, o diálogo entre a linguagem verbal e as não-verbais, a problemática da diversidade e das ações que envolvem a curadoria da informação, passam a ocupar lugar de destaque nas preocupações educacionais, como mostram as prescrições da BNCC (Brasil, 2018), orientações curriculares nacionais obrigatórias a toda escola pública ou privada. Fala-se em: currículo por competências e habilidades; ensino contextualizado, a partir de práticas sociais de linguagens concretas e diversificadas (conformes aos campos de atuação definidos); análise semiótica, que agora se junta à análise linguística; cultura digital e multiletramentos (diversidade semiótica, midiática e cultural); formação de leitores e produtores críticos (letramento crítico).

Tais pretensões acabam por delinear um perfil docente que comprova, uma vez mais, o grande impasse entre o que se espera atualmente do professor de língua materna e o que os cursos de Letras de fato oferecem como formação profissional. A esse respeito, comenta Libâneo (2000, p. 29):

[...] novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Com base nessa perspectiva, o autor destaca alguns pontos que, segundo ele, remetem às novas atitudes docentes necessárias para fazer frente ao contexto sócio-cultural do mundo contemporâneo, devendo, pois, ser exploradas nos cursos de formação. Entre elas, a primeira atitude remete ao ensino como mediação, para uma aprendizagem ativa por parte do aluno, diante da orientação didático-pedagógica do professor, esta concebida como “práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o ‘ensinar a aprender a pensar’” (Libâneo, 2000, p. 31), ou seja, é a “ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida” (p. 31).

Isso está diretamente relacionado à problemática do currículo por competências e habilidades – os verdadeiros objetos (e objetivos) de ensino segundo a BNCC –, ao desenvolvimento da agência e da autonomia do aluno na lida com os conteúdos, na tomada de decisões e resolução de problemas, ao “aprender a aprender”. Mello esclarece (2000, p. 98):

[...] a nova LDB consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos.

Cabe ao professor, assim, criar durante suas aulas “situações que possibilitam [aos alunos] mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm e não a ditam” (Perrenoud, 1999, p. 17), sem se prender a atender à delimitação artificial desta ou daquela habilidade específica, desdobradas em verbos de ação na BNCC. Trata-se, segundo Libâneo (2000, p. 33), de “ligar o conhecimento científico a uma cognição prática”, uma vez que “o ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais” (p. 30). De fato, já Freire (1996, p. 24, grifo do autor) salientava que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, alertando: “Fala-se quase exclusivamente do ensino de conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber [...] uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender” (p. 44).

Importante ressaltar, contudo, que “a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar” (Libâneo, 2000, p. 37); afinal, “tudo que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores” (p. 11). É justamente aí que, como procuramos discutir no tópico anterior, a Semiótica discursiva tem muito a colaborar. Primeiro porque dá ao professor um sólido e aprofundado conhecimento sobre os diferentes tipos de texto e as condições de produção dos sentidos que o sustentam; segundo, por sua base metodológica que facilita a transposição didática desse conhecimento científico de referência para condução de atividades epilinguageiras – questão que melhor discutiremos no próximo tópico.

A segunda atitude destacada por Libâneo (2000) sobre as ações docentes necessárias ao contexto atual se refere à necessidade de transformar a prática de ensino pluridisciplinar (com as disciplinas do currículo justapostas e isoladas entre si) em uma prática interdisciplinar (de interação entre duas ou mais disciplinas), e, dessa maneira, superar a fragmentação, a

compartimentalização de conhecimentos – algo para o qual a Semiótica discursiva também traz colaboração, uma vez que se institui como teoria geral do sentido, trazendo um enfoque transversal. Nas palavras do autor, “critica-se a organização disciplinar porque ela lida com o conhecimento de forma estanque, fechada, fragmentada e, por isso, põe dificuldades ao conhecimento interdisciplinar” (Libâneo, 2000, p. 32), com isso “os problemas da vida real na sociedade (global e local), os interesses em que os alunos estão envolvidos, outras formas de saber, não se fazem presentes na sala de aula” (p. 32).

A ideia defendida por Libâneo (2000) é a da integração de saberes, atitudes e valores, a de “considerar o processo de investigação, os modos de pensar a que as disciplinas recorrem, a funcionalidade desses conteúdos para a análise de problemas e situações concretas e para a vida prática cotidiana” (p. 33). Ele recomenda a construção coletiva e mais globalizante do conhecimento, percebido em suas múltiplas relações, fazendo com que em sua ação o professor transite “do geral ao particular e deste ao geral, do conhecimento integrado ao especializado e deste ao integrado, do território da disciplina às suas fronteiras e vice-versa” (p. 33). Fica claro que se trata de uma postura docente também diretamente relacionada à questão do desenvolvimento de competências e habilidades, o qual envolve “amplas possibilidades de organização interdisciplinar, de definição de conteúdos transversalizados” (Mello, 2000, p. 100).

As últimas atitudes mencionadas por Libâneo (2000) dialogam diretamente com o que se tem chamado de *multiletramentos*, termo guarda-chuva que abriga a ideia de diversidade semiótica, midiática e cultural. Conforme explicam Borba e Aragão (2012, p. 231), a principal problemática subjacente a essa noção – proposta pelo *The New London Group* (NLG)<sup>7</sup> – é a de “que a vida pública, pessoal e profissional das pessoas vem mudando consideravelmente, o que traz como consequência a transformação radical na cultura e na maneira de comunicação da sociedade contemporânea”, cabendo à escola preparar os alunos de forma efetiva para esse novo contexto.

É fato que o avanço da tecnologia e, com ele, das mídias digitais, tem causado – mais ainda com o advento do isolamento social imposto pela situação atual de pandemia (Covid-19) – um impacto muito grande na vida escolar, profissional e cotidiana de todos, de modo que mesmo a formação básica não tem mais como ignorar essa nova realidade de fácil acesso, produção e circulação de conteúdos, essas novas fontes de informação e interação, de relação com o conhecimento. Para além da leitura e da escrita a partir da linguagem verbal, torna-se imprescindível aprender também “a ler sons, imagens, movimentos e a

<sup>7</sup> A noção de *multiletramentos* surge a partir da publicação, em 1996, do artigo “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures” [Pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros], na *Harvard Educational Review*, pelo Grupo de Nova Londres, formado por pelo menos dez pesquisadores de diferentes nacionalidades, americanos, ingleses e australianos.

lidar com eles” (Libâneo, p. 40). Daí a preocupação da BNCC em aliar à análise linguística a análise semiótica, ao ensino da língua o ensino das linguagens de modo geral, que “passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar” (Brasil, 2018, p. 63). Institui-se, assim, o desafio de ir além do trabalho com o plano de conteúdo discursivo dos vários tipos de texto, para contemplar também o seu plano de expressão, explorado em suas especificidades matéricas.

Nesse novo contexto de ensino-aprendizagem, ao professor fica o desafio de pensar e ensinar também a participação, no processo de produção do sentido, do objeto-suporte, das práticas e estratégias, e mesmo das formas de vida e de interação que se manifestam, se criam e recriam no contexto digital<sup>8</sup>. Isso corrobora a afirmação de Perrenoud (1999, p. 19) sobre o fato de que “a trilogia das habilidades – ler, escrever, contar – que fundou a escolaridade obrigatória no século XIX não está mais à altura das exigências de nossa época”; ao que ele acrescenta: “A abordagem por competências busca simplesmente atualizá-la” (p. 19).

Uma outra questão importante envolvida aí diz respeito ao desenvolvimento de uma perspectiva sócio-histórica sobre os conteúdos, ao ensinar a pensar criticamente, de modo que se apreenda o significado enfocado nas informações com que se tem contato, quaisquer que sejam, sempre de forma crítico-reflexiva, problematizando-as. Trata-se, conforme esclarece Libâneo (2000, p. 38), “de uma abordagem crítico-social dos conteúdos [...] apreendidos nas suas propriedades e características próprias e, ao mesmo tempo, nas suas relações com outros fatos e fenômenos da realidade, incluindo especificamente as ligações e nexos sociais que os constituem como tais”. É o que muitos linguistas aplicados vão chamar, a partir de Freire (1979, 1987, 1996), de *letramento crítico* (Monte Mor, 2019; Street, 2014; Janks, 2010, entre outros).

O professor precisa, portanto, contextualizar social e culturalmente os temas de estudo, vincular o trabalho que se faz na sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola, para promover uma leitura crítica do mundo e do próprio papel no contexto sócio-histórico de que se participa. Deve saber, segundo orienta a BNCC, aliar conhecimentos a convicções éticas, norteadoras de atitudes, valores, modos de decidir e agir, em fazer perceber a complexidade social em que vivemos hoje e perceber também que os sentidos são construídos num contexto sócio-histórico do qual emergem relações de poder.

De acordo com Borba e Aragão (2012, p. 231), “as práticas de linguagem em multiletramentos focam atividades de consciência crítica e participativa perante as questões do mundo e da própria postura como pessoa”, uma vez que “nele estão envolvidas outras questões referentes à promoção do que é local e

---

<sup>8</sup> Para um maior detalhamento sobre essas questões e um possível modo de tratamento na sala de aula, ver Sousa e Teixeira (2019).

de tornar os indivíduos protagonistas” (Borba; Aragão, 2012, p. 231). Eles defendem que:

[...] as visões e práticas na escola devem promover o desenvolvimento de uma atitude crítica do leitor em relação ao que lê e, no tocante à escrita, devem preparar o aluno para usá-la como veículo de sua própria voz social. Enfim, devem prepará-lo para o uso da leitura e da escrita de modo que possa problematizar sua própria situação social e construir formas de melhorá-la. (Borba; Aragão, 2012, p. 231)

Coloca-se ao professor, dessa forma, o papel fundamental de auxiliar os alunos, a partir do fácil acesso às informações, apreendidas de forma fragmentada, superficial e desconexa por meio dos múltiplos meios e apelos da sociedade tecnológica, a atribuir significados a elas, a se posicionar criticamente, ampliando sua visão e compreensão do mundo e das possibilidades de transformá-lo. Nesse particular, Kenski (1996, p. 143) já enfatizava:

A escola precisa aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar essas informações, orientar as discussões, preencher as lacunas do que não foi apreendido, ensinar os alunos a estabelecer distâncias críticas com o que é veiculado pelos meios de comunicação.

Isso explica a advertência de Libâneo (2000, p. 42), e concordamos com ele, de que “é insuficiente ver os meios de comunicação meramente como recursos didáticos”, porque “os meios de comunicação social (mídias e multimídias) fazem parte do conjunto das mediações culturais que caracterizam o ensino” (p. 42) e “como tais, são portadores de ideias, emoções, atitudes, habilidades e, portanto, traduzem-se [também] em objetivos, conteúdos e métodos de ensino” (p. 42).

Nesses termos, o uso das TDICs em sala de aula realmente solicita o desenvolvimento de habilidades – antes de mais nada por parte do professor – que favoreçam a capacidade de lidar adequadamente tanto com as novas linguagens e ferramentas tecnológicas, adquirindo a consciência de que fazer bom uso delas significa torná-las úteis e favoráveis a si, quanto com os diversos gêneros discursivos constantemente emergentes na esfera digital. Falar em práticas escolares de multiletramentos, sobretudo quando relacionado ao contexto digital, é, portanto, criar situações de ensino-aprendizagem que fomentem a autoria multimidiática, a análise crítica na produção, recepção e seleção de conteúdos, bem como o domínio de estratégias de exploração e navegação, de integração ou superposição de mídias e linguagens.

No que tange à diversidade cultural, para Libâneo (2000, p. 42), ela “diz respeito, basicamente, à realidade concreta da diferença entre as pessoas”, seja

social, cultural, física, intelectual, sócio-econômica, de personalidade ou gênero. Implica, pois, o estímulo à consciência do outro, ao desenvolvimento de um posicionamento social, ético e ativo, de respeito mútuo, de perceber cada um como da ordem do universal e ao mesmo tempo do particular. Trabalha as competências do pensar, agora também no campo ético. Implica ainda a promoção efetiva da igualdade de condições de acesso ao conhecimento, de apreciação dos vários tipos de bens culturais da sociedade multiletrada, indo do já conhecido ao que se pode, e se deve, conhecer; uma formação voltada para a cidadania e a inclusão social, para a assunção de uma postura muito mais participativa e atuante na sociedade como um todo (Borba, Aragão, 2012).

A seleção dos textos a partir dos quais serão trabalhados os conteúdos na escola é fundamental a essa prática própria aos multiletramentos, remetendo a um outro aspecto comentado por Libâneo (2000, p. 44) que é o de “proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa”; o que “supõe da parte do professor conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro” (p. 44-45), ou seja, ter “sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno” (p. 45). A orientação é tomar como ponto de partida o que os alunos já sabem, a sua cultura de referência (temáticas, linguagens, gêneros e mídias) para, então, ressignificar esse saber com um enfoque mais crítico, pluralista, ético e democrático, em termos de significados, atitudes e valores – conforme orienta a BNCC. Para Gomes (2019, p. 16):

Nos dias de hoje, apesar de muitas vezes os alunos não lerem os textos abonados pela escola, é indiscutível que o acesso às redes sociais, aos aplicativos de conversa e à internet em geral, tem feito com que os alunos leiam e escrevam muito, tenham acesso a uma gama enorme de informações que circulam na internet. Se essa é uma realidade, a escola não pode deixar de levar em conta essa experiência dos alunos e compreender o que e como os alunos leem, além de aproveitar o potencial das novas tecnologias para incrementar ações que lhes permitam saber ler criticamente os textos que já fazem parte de seu universo comunicativo e a ampliar a rede de textos a que possam ter acesso por meio da web.

Assume-se, com isso, uma prática didático-pedagógica integradora, “pela qual se incorpora aos saberes do cotidiano uma perspectiva mais estruturada, mais elaborada, para superar o senso comum” (Libâneo, 2000, p. 44), garantindo um engajamento ativo e mais interessado dos alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem. Uma estratégia possível é a de selecionar “textos a eles familiares, mas sempre na direção de outros e novos letramentos, que ampliem o seu repertório sócio-cultural” (Lima, 2019a, p. 169) e a sua capacidade de apreciação estética.



Como se vê, embora os cursos de Letras ainda não tenham um currículo comum capaz de fundamentar todas essas atitudes, as diretrizes oficiais de orientação do ensino na Educação Básica esperam, mesmo assim, que o professor desempenhe sua função no cenário atual como um sujeito apto ao desenvolvimento de habilidades múltiplas na lide com as várias linguagens, tecnologias digitais e com a diversidade na sala de aula. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 14):

[O novo cenário mundial] requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Impõe-se ao docente, dessa forma, que tenha, além de uma sólida cultura geral, a preocupação constante de atualização científica na sua disciplina, também em campos de outras áreas relacionadas, e de incorporação das novas mídias em sua prática, “porque formar o cidadão hoje é, também, ajudá-lo a se capacitar para lidar praticamente com noções e problemas surgidos nas mais variadas situações, tanto no trabalho quanto sociais, culturais, éticas” (Libâneo, 2000, p. 44).

Sabemos que para isso é essencial, antes de mais nada, oferecer aos professores as devidas e necessárias condições de concretização desse perfil, uma vez que “o contexto deste professor abarca fatores que contingenciam seu desempenho, como a rotina sobrecarregada com carga horária excessiva de aulas, a questão salarial, [...] uma formação inicial insuficiente e poucas oportunidades de formação continuada” (Borba; Aragão, 2012, p. 236). Também a UNESCO (2004, p. 13) reconhece que, “analisando o perfil dos professores brasileiros, fica bastante claro que as condições de trabalho e a situação social desses profissionais, elementos decisivos para se prover a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas”. Soma-se aí, além disso, a constatação da “ausência de uma priorização político-econômica concreta da educação básica e o caráter hierárquico e burocrático, muitas vezes centralizador e pouco operante, das estruturas responsáveis pelos sistemas educacionais” (UNESCO, 2004, p. 30).

De todo modo, dentre as ações imediatas possíveis de incentivo à boa formação do professor, a introdução da Semiótica discursiva, como disciplina que se ocupa da arquitetura discursivo-textual subjacente aos diferentes tipos de texto, traria um auxílio considerável – mesmo que bastante modesto diante do que é preciso – para uma preparação profissional capaz de fomentar práticas de

multiletramentos na escola, de maneira a fazer frente a muitos dos desafios que o professor de língua materna tem hoje de enfrentar para garantir a sua parte em uma formação básica de qualidade. Isso importa porque, para além do modismo que possa envolver atualmente a noção de *multiletramentos*, a promoção efetiva do domínio dos textos e da consequente apropriação da leitura e da escrita, tomadas em sentido amplo, pois estendidas às práticas também com outras linguagens e mídias, produz resultados relevantes de ordem cultural, social, política e econômica (Soares, 1998).

#### 4. Modos de presença da Semiótica discursiva na escola

É, conforme temos insistido, enquanto proposta teórico-metodológica que a Semiótica discursiva mais tem a contribuir com uma formação robusta de professores de língua materna, oferecendo condições concretas de passagem do discurso do saber a ensinar à prática do saber ensinado. De um lado, por permitir ao docente conhecer os objetos de ensino (as práticas de linguagem e os gêneros discursivos que as fundam) de maneira aprofundada e consistente, em suas especificidades discursivo-textuais e enunciativas; de outro, por ajudá-lo a saber a melhor forma de explorá-los, descrevê-los, quaisquer que sejam.

Essa indissociabilidade entre teoria e prática de análise mostra um caminho mais evidente para o cumprimento das diretrizes curriculares nacionais, que determinam como foco central para o processo de ensino-aprendizagem “práticas sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões” (Brasil, 2018, p. 64). Mas não é a transposição direta da metodologia semiótica o que interessa para ser ensinado em sala de aula, e sim a utilização do saber que ela proporciona como instrumento de *orientação* didático-pedagógica para a condução de atividades “epilinguísticas” – pensando aqui em uma ampliação da noção de atividade epilinguística, proposta por Franchi (1991), para englobar também o trabalho com textos não unicamente verbais. Esse é o meio mais apropriado ao desenvolvimento concreto de habilidades e, com estas, da competência comunicativa dos alunos.

Atividades epilinguísticas são, segundo as define Franchi (1991, p. 36), “essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”; e ele acrescenta: “Trata-se de levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (p. 36) e das linguagens de modo geral.

Propomos, assim, uma prática de ensino centrada na instrumentalização cognitiva e operatória indireta, na qual o professor, prescindindo do uso da metalinguagem da Semiótica discursiva, mas não da orientação dada por seus princípios metodológicos, põe à disposição do aluno os conhecimentos e procedimentos (habilidades) de que necessita para a apropriação das diferentes formas de se comunicar, de se expressar social e politicamente. O professor, a partir do seu saber sobre a teoria, deve criar as condições necessárias para fomentar o diálogo permanente do aluno com os textos e seus contextos de produção, o exercício da reflexão e, a partir dela, da formulação de hipóteses e generalizações sobre o uso examinado.

Contribui-se, dessa maneira, para a assimilação natural de instrumentos e técnicas metodológicas, esquemas de análise, definidores, por sua vez, de habilidades próprias à leitura e também à produção textual mais produtivas, porque mais conscientes e criativas, “na medida em que [a aprendizagem significativa] não consiste somente em repetir e aplicar esquemas aprendidos, mas em construí-los” (Franchi, 1991, p. 9); afinal, “saber é saber de experiência, e não mera manipulação de representações simbólicas transmitidas” (p. 9). Promove-se o “aprender a aprender”, a construção coletiva do conhecimento.

O saber intuitivo é, então, estimulado e aos poucos transformado em um saber consciente, pronto a ser utilizado nas mais desafiadoras situações de uso da língua, das linguagens. Além disso, dentro dessa perspectiva, também a capacidade de apreciação estética vai sendo instigada, uma vez que o estudo dos mecanismos languageiros de construção do sentido, ao valorizar as formas subjacentes ao processo comunicativo manifestado nos textos, em especial os artísticos, alimenta o prazer da leitura, da observação apurada, da descoberta e mesmo da sensibilidade.

Perguntas bem formuladas e recorrentes nos exercícios de análise coletiva e oral dos textos, feitas pelo professor para orientação do olhar e da atenção ao que importa em cada momento, são uma boa estratégia didático-pedagógica para tanto, porque estimulam a reflexão e a curiosidade, além de disciplinar os alunos a sempre notarem os usos feitos e a função de certos constituintes discursivo-textuais, bem como o caráter sistemático das construções. Também favorecem a dosagem do grau de dificuldade e abstração exigido, a progressão no desenvolvimento das habilidades que podem ir aos poucos se complexificando, inclusive com a inserção da metalinguagem, para os anos finais.

Esse trabalho de explicitação guiada dos modos de o texto construir a sua significação instiga os alunos, ademais, a operar com e sobre a(s) linguagem(ns) da mesma maneira, isto é, a empregar em suas próprias produções aquilo que descobriram como possibilidade de uso da língua e das demais linguagens. Não

se trata, portanto, de formular perguntas cuja resposta já está dada na superfície do texto, mas que direcionem a atenção a sua arquitetura subjacente, a uma intencionalidade discursivo-textual que se pode depreender por meio da análise minuciosa. Nas palavras de Freire e Faundez (1985, p. 26), grandes incentivadores de uma pedagogia da pergunta, “o importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas”.

Várias são as perguntas que, com base na perspectiva da Semiótica discursiva, podem ser feitas aos alunos: sobre os universos semânticos que estariam na base de organização de todo o conteúdo discursivo; sobre a estrutura narrativa subjacente ao que se conta e as funções narrativas de cada elemento; sobre a construção do ponto de vista a partir do qual se tem acesso às informações e os efeitos de subjetividade e objetividade que então se criam; sobre as figuras escolhidas para concretizar discursivamente certos temas; sobre as figuras de linguagem e sua função na produção do sentido global; sobre o modo como as isotopias figurativa(s) e temática(s) apontam para uma ancoragem sócio-histórico e/ou cultural menos ou mais evidente; sobre a valoração axiológica (eufórica ou disfórica) e ideológica (visão de mundo) do conteúdo, o posicionamento crítico assumido pelo enunciador a partir das figuras e temas que privilegia; sobre o possível diálogo com outros textos; sobre o uso da materialidade da linguagem de manifestação na criação de sentidos (por exemplo, na imagem: exploração das cores, formas, distribuição no espaço, densidade gráfica etc) relacionados à textualização do discurso; sobre o tipo de relação que essa manifestação textual estabelece com o plano de conteúdo discursivo; sobre o modo de combinação de diferentes linguagens em um mesmo plano da expressão; sobre as diferentes estratégias argumentativas e persuasivas que se podem identificar; enfim, sobre tudo aquilo que possa levar o aluno a perceber o texto como construção, como lugar de concretização de expressões e leituras da realidade circundante, como espaço retórico por excelência.

Citando ainda Freire e Faundez (1985, p. 24): “O que o professor deveria ensinar – porque ele próprio deveria sabê-lo – seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. É somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário”; e eles insistem: “O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de ‘espantar-se’” (p. 25). Assim, “a primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é saber perguntar” (Freire; Faundez, 1985, p. 25).

Uma das condições para uma “boa formulação” de perguntas, de fato orientadoras da reflexão e da curiosidade, como perguntas-chave, fios condutores de todo o trabalho com os textos, é, pois, o conhecimento aprofundado, por parte do professor, da gramática textual que oferece a

perspectiva teórico-metodológica da Semiótica discursiva. Instrumentos conceituais (para o professor) de apreensão prática e crítica (para os alunos) dos objetos de conhecimento. É essa a condição para que os alunos internalizem de maneira própria e progressiva, pela prática de análise constante e o intercâmbio com o professor e os colegas, os modelos de previsibilidade viabilizados pela teoria, sem que esta seja apresentada previamente.

Isso não quer dizer que o conhecimento sistematizado não deva ser explorado. Pode, sim, haver, se for o caso, um trabalho de sistematização conceitual, por meio de atividades “metalinguageiras”, mas posteriormente, sem que elas sejam colocadas em primeiro plano. O importante é que, em qualquer que seja o caso, o aluno participe ativamente do processo de aquisição de conhecimento, adquirindo autonomia e confiança para um aprender contínuo, uma competência suficiente para o enfrentamento daquilo que pode ainda não saber, mas vai saber, porque aprendeu a “determinar os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação, a extrapolar ou preencher as lacunas” (Perrenoud, 1999, p. 17).

A verdadeira contribuição que a Semiótica pode oferecer à formação básica está, nesse sentido, no subsídio a uma abordagem didática voltada às reais necessidades de uso do aluno nas mais diversas situações da vida cotidiana, e não pelo ensino explícito das suas proposições metodológicas, de seus modelos de previsibilidade – ainda que isso também possa ter o seu valor. Está na fundamentação que esse conhecimento oferece ao encaminhamento autônomo da ação docente, à definição pessoal de estratégias de orientação adequadas ao exame dos fatos de linguagem, a sua descrição e generalização, para levar os alunos à percepção e compreensão de certos elementos da composição textual, vistos em sua função constitutiva na produção de sentidos e de seus usos expressivos.

## **Considerações finais**

Esperamos ter mostrado que a contribuição que a Semiótica discursiva pode oferecer à formação de professores, para a melhoria de sua atuação na Educação básica, é não apenas evidente como também necessária; o que faz do fortalecimento desse diálogo um compromisso social e político da área. Como instrumento propício de intervenção, a Semiótica deve marcar presença no meio educativo e não apenas em iniciativas individuais, mas ganhando mais força de difusão em projetos coletivos, nos quais podem atuar os grupos de pesquisa espalhados pelo país. Projetos interuniversidades de cursos de Extensão voltados à formação continuada de professores da rede pública do ensino básico, nos quais a perspectiva teórico-metodológica mostre claramente a sua resposta às demandas de ensino-aprendizagem atuais, podem ser um bom caminho, até

porque, como alerta Gomes (2019, p. 15), “o avanço das pesquisas do texto e do discurso muitas vezes ocorre sem o necessário diálogo com a educação fundamental e média, sem envolver ações de transposição do conhecimento teórico e analítico que envolve a formação docente para as atividades práticas cotidianas de sala de aula”. Também a luta pelo estabelecimento de disciplinas obrigatórias de Semiótica discursiva para o ensino nos cursos de Graduação em Letras, bem como a participação mais efetiva nos programas governamentais de capacitação de professores, como o Profletras (Programa de Mestrado Profissional em Letras), e mesmo o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), devem ser igualmente vislumbradas como projetos de ação.

No quadro atual, em que aumentam continuamente, como também procuramos evidenciar, as exigências à profissão docente, sem que isso seja acompanhado de políticas públicas concretas capazes de assegurar, de fato, a melhoria das condições de trabalho, seja em termos financeiros, de formação, de jornada de trabalho, plano de carreira ou mesmo de *status* social (Unesco, 2004), a ampliação de espaços de (multi)letramentos efetivos, do professor e do aluno, de desenvolvimento do gosto pela arte e pela cultura de modo geral, já é em si um importante passo de transformação e mesmo de combate à barbárie, que, tristemente, cada dia um pouco mais, bate à nossa porta. ●

---

## Referências

- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, 2015. p. 679-701. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf> .
- BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. *Polifonia*, vol. 19, n. 25. Cuiabá, MT, 2012. p. 223-240. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576> .
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (versão final homologada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CELANI, Maria Antonieta A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T. MONTEIRO, M. C. G. *Formação de professores na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage, 1991 [réédition augmentée].

- FIORIN, José Luiz. O ensino da produção textual: a questão da coerência. *Práxis* (Rolim de Moura), vol. 4. Cacoal, RO, 2004. p. 75-92.
- FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. RJ/ SP: Paz & Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, vol. 31, n. 113. Campinas: CEDES - UNICAMP, 2010. p. 1355-1379. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16> .
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119. São Paulo, 2003. p. 191-204. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf> .
- GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lilian Lopes M.; FIAD, Raquel Salek. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. *D. E. L. T. A.*, vol. 12, n. 2, 1996. p. 307-326. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/44033/29217> .
- GOMES, Regina de Souza. Crise de veridicção e interpretação: contribuições da Semiótica. *Estudos semióticos*, vol. 15, n. 2, dossiê temático "Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino". São Paulo: USP, 2019. p. 15-30. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165198/158312> .
- JANKS, Hilary. *Literacy and power*. London: Routledge, 2010.
- KENSKI, Vani M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996.
- LIMA, Eliane Soares de. (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática. *Revista do GEL*, v. 16, n. 3, 2019a. p. 165-190. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2804> .
- LIMA, Eliane Soares de. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. *Estudos semióticos*, vol. 15, n. 2, dossiê temático "Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino". São Paulo: USP, 2019. p. 114-132. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165206/158320> .
- LIMA, Eliane Soares de. Prática didática: entre a programação, a manipulação e o ajustamento. *Estudos Linguísticos*. [no prelo]
- MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, vol. 14, n. 1, 2000. p. 98-110. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf> .

- MONTE MÓR, Walkyria. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: SILVE, W. M. et al. (orgs.). *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Ed. Pontes, 2019. p. 187-206.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio. Revista pedagógica*, n. 11. Porto Alegre, Brasil, 1999. p. 15-19. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_39.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html) .
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.
- SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento. Revista de Educação*, ano 3, n. 4. UFF, 2016. p. 54-84. Disponível em: <http://www.periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, 2009. p. 143-155. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> .
- SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar? *Movimento*, n. 3. Niterói, RJ, 2001. p. 149-55. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html> .
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. BH: Autêntica, 1998.
- SOUZA, Sílvia Maria de; TEIXEIRA, Lucia. Contribuições da Semiótica às práticas de multiletramento. *Estudos semióticos*, vol. 15, n. 2, dossiê temático "Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino". São Paulo: USP, 2019. p. 46-62. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165201> .
- STREET, Brian. *Letramentos sociais*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- TEIXEIRA, Lucia. Ensinar a ver, ensinar a gostar. *Estudos Linguísticos*, v. 37, n. 3. São Paulo: GEL, 2008. p. 335-340. Disponível em: [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL\\_V37N3\\_34.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_34.pdf) .
- TEIXEIRA, Lucia. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. *Gragoatá*, vol. 9, n. 16. Niterói, RJ, 2004. p. 209-227. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33349> .
- TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; SOUSA, Sílvia M. de. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. *Desenredo*, v. 10, n. 2. Passo Fundo, RS: UPF, 2014. p. 314-336. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4295> .
- UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.



---

 **Discursive Semiotics and Fundamental Education:  
a possible and necessary dialogue**

 LIMA, Eliane Soares de

**Abstract:** Starting from a questioning of issues involved in the professional training of teachers, we propose to discuss the contributions that Discursive Semiotics has to offer to the qualitative efficiency of teaching action in the current context. We shall deal, therefore, with both the competence in the field of specific knowledge of native language teaching and the didactic preparation for it, trying to show that, by increasing the capacity of analysis of different types of texts, the theoretical-methodological set of Semiotics favors an effective way of working with their diversity in the classroom. Attention to the teaching training matters, first of all, when we realize that the teacher is the key piece in the process of didactic transposition, the very point of articulation between the knowledges at stake there: the reference scholarly knowledge, the knowledge to be taught and the actual knowledge taught.

**Keywords:** discursive semiotics; veridiction; lying discourse; poetic and humorous discourse; political discourse.

---

#### Como citar este artigo

LIMA, Eliane Soares de. Semiótica discursiva e Educação básica: um diálogo possível e necessário. *Estudos Semióticos* [online]. Volume 17, número 1. Dossiê especial: GT de Semiótica da ANPOLL "Semiótica e vida social". São Paulo, abril de 2021. p. 13-36. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/esse](http://www.revistas.usp.br/esse)>. Acesso em: dia/mês/ano.

---

#### How to cite this paper

LIMA, Eliane Soares de. Discursive Semiotics and Fundamental Education: a possible and necessary dialogue. *Estudos Semióticos* [online]. Vol. 17.1. Special issue: Semiotics' Workgroup of ANPOLL "Semiotics and social life". São Paulo, April 2021. p. 13-36. Retrieved from: <[www.revistas.usp.br/esse](http://www.revistas.usp.br/esse)>. Accessed: month/day/year.

---

Data de recebimento do artigo: 17/01/2021.

Data de aprovação do artigo: 31/01/2021.

Este trabalho está disponível sob uma Licença Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0.

This work is licensed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 License.

