

DOS CAMPOS DE ATUAÇÃO ÀS PRÁTICAS: UM DIÁLOGO ENTRE BNCC E SEMIÓTICA

FROM FIELDS OF ACTION TO PRACTICES: A DIALOGUE BETWEEN BNCC AND SEMIOTICS

Renata Cristina DUARTE¹

A semiótica didática deve ser uma arte de dar à luz as mentes, de lhes ajudar a identificar e a exprimir seus conhecimentos. (FONTANILLE, 2021, p. 147).

Resumo: Os debates atuais sobre educação ressaltam, sobretudo, a importância de se pensar um ensino pautado nas necessidades de aprendizagem colocadas pelas práticas sociais. Baseado nisso, e para garantir que os alunos vivenciem experiências significativas e relacionadas às diferentes esferas da ação humana, a Base Nacional Comum Curricular designou cinco campos de atuação social, os quais devem ordenar as práticas de linguagem trabalhadas pelo componente curricular Língua Portuguesa. Desse modo, pressupõe-se um trabalho que estimule a vivência pelos estudantes de experiências significativas com as práticas de linguagem contextualizadas por diferentes campos de atividade humana. Fundamentado nesses pressupostos, o presente trabalho pretende, por meio do referencial teórico-metodológico da Semiótica francesa – mediante especialmente conceitos que compõem o arcabouço da Semiótica discursiva e o modelo dos níveis de pertinência da análise semiótica, proposto por Jacques Fontanille –, estabelecer um diálogo entre a noção de prática semiótica e as categorias organizadoras da BNCC. Logo, almeja-se fornecer recursos para um trabalho produtivo a partir dessas categorias, garantindo o desenvolvimento de competências e habilidades que se espera que todos os alunos adquiram ao longo da escolaridade básica e possibilitando, por fim, o cumprimento do compromisso escolar de estimular a reflexão e a atitude crítica dos estudantes.

Palavras-chave: Semiótica francesa. Práticas semióticas. Campos de atuação. BNCC.

¹ Pós-doutoranda da USP – Universidade de São Paulo. E-mail: duarte.renatac@gmail.com

Abstract: Current debates on education emphasize, above all, the importance of thinking about education based on learning needs posed by social practices. Given this, and to ensure that students live meaningful experiences related to different spheres of human action, the Base Nacional Comum Curricular designated five fields of social action that should order the language practices worked by the Portuguese Language curricular component. Thus, it is assumed that the work will encourage students to live significant experiences with language practices contextualized by different fields of human activity. Based on these assumptions, the present work intends, through the theoretical-methodological framework of French Semiotics - especially through concepts that compose the framework of discursive Semiotics and the model of pertinence levels of semiotic analysis proposed by Jacques Fontanille - to establish a dialogue between the notion of semiotic practice and the organizing categories of the BNCC. Therefore, the aim is to provide resources for productive work based on these categories, guaranteeing the development of skills and abilities that are expected from all students to acquire throughout basic schooling and, finally, enabling the fulfillment of the school commitment to stimulate the reflection and the critical attitude of students.

Keywords: French semiotics. Semiotic practices. Fields of action. BNCC.

| A BNCC e os campos de atuação

Os debates atuais sobre educação salientam, especialmente, a importância de se pensar um ensino contextualizado, coerente com os desafios impostos pelo avanço tecnológico e baseado nas necessidades de aprendizagem colocadas pelas práticas de linguagem contemporâneas, as quais envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos. Esses princípios são fundamentais para garantir a equidade entre os cidadãos e para assegurar que os estudantes completem sua formação providos de competências que lhes permitam interagir em sociedade de forma reflexiva, crítica e consciente. Nessa perspectiva, a nova conjuntura educacional

[...] 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. (BRASIL, 2018, p. 14).

Baseados nisso, os documentos oficiais da educação brasileira, mais precisamente os documentos curriculares da área de Linguagens, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), se orientam, desde o final dos anos 1990, por uma concepção enunciativo-discursiva que estabelece o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa assentado em práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística), o que se mantém na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento de caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7, grifos do autor). Assim, o documento estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Todavia, o documento reitera, em diferentes momentos, a importância de considerar as habilidades a partir de práticas, as quais se relacionam com diferentes gêneros, contextualizados pelas esferas da atividade humana.

Tal realce tem como intuito, sobretudo, evidenciar uma perspectiva de ensino em que diferentes situações de uso da linguagem, ou ainda diversas práticas sociais de uso da linguagem, sejam contempladas. Em outras palavras, trata-se de pensar o ensino fundamentado nas necessidades de aprendizagem colocadas pelas práticas sociais bem como por todas as condições essenciais para que o sujeito possa delas participar.

Diante disso, o documento, cuja versão final foi homologada em 14 de dezembro de 2018, traz novas categorias organizadoras do currículo de Língua Portuguesa, os “campos de atuação”, nos quais as práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) devem ser ordenadas. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 501), são considerados para o Ensino Médio o Campo da vida pessoal, o Campo artístico-literário, o Campo das práticas de estudo e pesquisa, o Campo jornalístico-midiático e o Campo de atuação na vida pública. A escolha por esses campos deu-se por entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem, as quais não se restringem ao ambiente escolar, mas dizem respeito também a espaços externos à escola.

O primeiro deles, o **campo da vida pessoal**, está voltado para questões que propiciam uma “reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo” (BRASIL, 2018, p. 488), bem como para temas que influenciam a vida desses alunos. As aprendizagens desenvolvidas nesse âmbito têm como finalidade embasar a construção da identidade e do projeto de vida dos jovens. O **campo artístico-literário** refere-se à esfera de circulação das mais variadas manifestações artísticas e culturais. O trabalho com este campo visa não só à ampliação do contato do aluno com essas expressões, mas, sobretudo, ao desenvolvimento de métodos para uma análise crítica, bem fundamentada e da fruição estética. O **campo das práticas de estudo e pesquisa** abarca textos e discursos da esfera escolar e acadêmica e tem como objetivo despertar a curiosidade intelectual, a conscientização da importância dos estudos e pesquisa assim como a autonomia de pensamento. Para tal, prioriza o aprimoramento de “habilidades envolvidas na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento” e “as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo” (BRASIL, 2018, p. 504). O **campo jornalístico-midiático** contempla textos informativos que circulam na mídia em diferentes fontes e veículos – impresso, televisivo, radiofônico e digital – e, igualmente, textos publicitários a fim de tornar os estudantes competentes para atuar

de maneira crítica e exigente em práticas relativas ao trato de informações e opiniões. O **campo de atuação na vida pública** volta-se para obras normativas, legais e jurídicas, textos responsáveis pela estruturação da vida social. Sua investigação intenta consolidar competências necessárias para agir nas diferentes instâncias da vida pública e social e para lidar de maneira ética com direitos e deveres inerentes a todo cidadão.

A organização das práticas de linguagem por campos de atuação, conforme a BNCC (2018, p. 84), “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes”, considerando sua capacitação para além dos muros escolares. Sendo assim, na medida em que se volta para as práticas de linguagem em circulação na vida social, a BNCC propõe que os campos de atuação social, uma novidade do documento em termos de organização da área, sejam um dos seus principais eixos organizadores. Isso porque, como explicam Jacqueline Peixoto Barbosa e Roxane Rojo (2019, p. 285), as esferas ou campos de atividade humana ou de circulação dos discursos – considerando que toda atividade humana, independentemente de sua materialidade, se constitui como enunciados e discursos – são a instância organizadora da produção, da circulação e da recepção dos textos/discursos na vida social e, por essa razão, apresentam-se como um organizador importante para as reflexões e aprendizagens escolares.

Em outras palavras, os campos de atuação, ou ainda as esferas ou campos de atividade humana, referem-se às áreas sociais em que cada uma das práticas de linguagem pode se realizar por intermédio dos textos e aos espaços de circulação de discurso, visto que toda atividade humana se constitui através de discursos. Nesse sentido, os campos de atuação são, como explica Rojo (2014, verbete “esferas ou campos de atividade humana”), “os campos das atividades humanas centrais que organizam as ações humanas em sociedade, por meio dos discursos e práticas”. Eles se referem aos espaços sociais de produção, de circulação e de recepção de discursos e às esferas de concepção de ações tipificadas de linguagem (ou seja, de práticas de linguagem), e de modos de organização dos gêneros do discurso.

Assim, os campos revelam as dimensões de organização das práticas de linguagem bem como são fundamentais para o estudo e a classificação dos gêneros discursivos, os quais “são reconhecidos tanto pela forma de composição dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e o estilo de linguagem que permitem” (ROJO, 2014, verbete “gêneros do discurso”). Na base dessa definição, está o postulado de Mikhail Bakhtin (2011) sobre os gêneros, de acordo com o qual eles se estabilizam segundo uma temática, uma composição e um estilo. De modo geral, tal noção pode ser compreendida como formas de dizer parcialmente estáveis em uma cultura. Nessa direção, Rojo (2014, verbete “esferas ou campos de atividade humana”) afirma que “os gêneros discursivos integram as práticas sociais e são por elas gerados e formatados” e, assim sendo, os textos pertencentes a um determinado gênero é que possibilitam os discursos de um campo social. Logo, determinadas práticas de linguagem, como

de leitura e interpretação, serão desenvolvidas de acordo com os gêneros a serem trabalhados em cada esfera de ação humana. A prática de leitura e de checagem de informação, a título de exemplo, pode ser trabalhada por meio de textos como notícias, reportagens, editoriais, gêneros que circulam no campo jornalístico-midiático; enquanto a prática de leitura e fruição estética pode ser desenvolvida com auxílio da análise de gêneros que transitam no campo artístico-literário, tais como contos e poemas.

Dessa maneira, compreende-se que as práticas de linguagem, como de leitura, de pesquisa, são acionadas a depender dos gêneros discursivos, textos materializados, relativamente estáveis e reconhecidos em culturas específicas, ou seja, temos práticas de linguagem em gêneros. Esses gêneros circulam e são contextualizados pelos campos, esferas sociais que organizam as atividades humanas e, por isso, eles se ajustam ao funcionamento das suas esferas de origem, sejam elas do âmbito particular, social, cotidiano, artístico, acadêmico, político, científico, dentre outros. Para ilustrar, pode-se pensar que na esfera acadêmica uma das práticas mais recorrentes é a de pesquisa e de produção de textos científicos a fim de socializar o conhecimento. Essa prática, instalada nesse campo particular, determina a produção e a circulação de gêneros específicos, tais como artigos, resenhas, dissertações e teses, e suprime outros, como um romance.

Portanto, os gêneros, sejam eles impressos ou digitais, orais, escritos ou multissemióticos, fazem sentido em um determinado contexto, orientados pelos campos de atuação, afinal, as interações são diferentes a depender da situação comunicativa. Baseado nisso, é importante compreender o funcionamento desses campos sociais e como os gêneros se adaptam a cada um deles para de fato desenvolver habilidades de leitura e interpretação e não apenas de decodificação. A finalidade é desenvolver práticas de linguagem produtivas, competencializando o aluno não para simplesmente identificar a forma de composição de um gênero, mas antes para ler, compreender, apreender os valores que o texto constrói e então ser capaz de atuar em relação àquele conteúdo.

Com esse intuito, a escola precisa possibilitar o contato com uma grande variedade de enunciados, elaborados em práticas diversas de uso da linguagem e pautados por princípios definidos por uma esfera da ação humana particular. Assim, o trabalho com os campos de atuação, enquanto categoria organizadora do currículo, mostra-se produtivo na medida em que é responsável por orientar a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos que devem ser desenvolvidos em cada esfera da ação humana, conforme aponta o documento (BRASIL, 2018, p. 84-85), visando à formação integral do sujeito e sua competencialização para agir no mundo. Isto posto, compreende-se a relevância dessa noção como organizadora do componente Língua Portuguesa, pois

[...] os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso. (BRASIL, 2018, p. 85).

Por conseguinte, a consideração desses campos possibilita aos alunos vivências situadas das práticas de linguagens, pois envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos. Nesse sentido, a abordagem do componente Língua Portuguesa por meio dos campos de atuação possui uma função didática que visa à compreensão de que os textos circulam em diferentes esferas, seja no ambiente escolar ou na vida social. Tal ponto de vista contribui para a organização dos saberes sobre a língua e sobre as outras linguagens nos tempos e espaços escolares, de modo que a instituição escolar mantenha seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo trabalhado.

| Sobre as práticas semióticas

Como foi apontado, a BNCC defende um trabalho que estimule a vivência pelos estudantes de experiências significativas com as práticas de linguagem contextualizadas por diferentes campos de atividade humana. Assim, a importância do trabalho com essa categoria está justamente na abordagem da diversidade das manifestações culturais humanas, uma vez que elas viabilizam uma compreensão mais ampla das produções sociais, as quais sofrem as coerções e adquirem um valor relativo no domínio em que são elaboradas, seja na esfera da literatura, da ciência, da política, da mídia, da educação, adquirindo um modo próprio de refratar a realidade em seus diversos aspectos.

E é justamente aqui que a noção de **campo de atuação** converge para a de **prática semiótica**, definida, por Fontanille (2008), como sendo o nível de pertinência da análise dos fenômenos significantes que permite integrar o contexto, ou melhor, a situação semiótica² ao objeto analisado, a qual não se situa nem aquém, nem além dele, isto é, não é exterior ao objeto, manifestando-se, ao contrário, em seu interior como um conjunto significativo suscetível de ser submetido a uma análise semiótica. Fontanille declara, em uma entrevista a Portela (2006, p. 181), que:

Uma prática é constituída em sua superfície por um conjunto de atos, cuja significação raramente é conhecida de antemão, e que se constrói “em tempo

² É importante destacar que o conceito de “situação semiótica”, trabalhado por Landowski (1992), não se refere ao contexto, o qual supõe um acréscimo exterior ao texto. Uma situação semiótica é, na verdade, “uma configuração heterogênea que comporta todos os elementos necessários à produção e à interpretação da significação de uma interação comunicativa” (FONTANILLE, 2005, p. 24). Assim, do ponto de vista semiótico, não se trata de ultrapassar o âmbito do objeto de análise e mergulhar no seu contexto, exterior ao objeto propriamente dito. Trata-se, mais precisamente, de uma mudança de objeto e de domínio de pertinência, que nos faz considerar que “todos os elementos que concorrem para o processo de significação pertencem de direito ao conjunto significativo, isto é, ao discurso” (FONTANILLE, 2011, p. 92). A questão é, portanto, estender a noção de texto de modo que ela possa recobrir as entidades semióticas possíveis e necessárias à análise do objeto de estudo.

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

Baseado nisso, pode-se compreender uma prática como esquematizações emergentes do uso, regidas por princípios pré-definidos (normas, procedimentos e deontologia própria). Para que se torne visível o processo, é preciso então observar a prática desenvolver-se em uma cena, que é aquilo que se pode efetivamente observar. Por isso, a prática pode ser considerada como processos cenarizados compostos por uma estrutura predicativa, ou seja, ela se institui por meio de uma cena narrativa típica de uma dada prática semiótica. Essa cena narrativa é regida por uma temática específica, por um fazer, um ato característico, pelos sujeitos operadores responsáveis e pelas outras práticas com a quais a prática principal se relaciona de modo estratégico.

Nessa perspectiva, a prática semiótica é definida como um “processo aberto circunscrito em uma cena: trata-se de um domínio da expressão apreendido em seu movimento de transformação, mas que toma forma enquanto cena” (FONTANILLE, 2008, p. 26, tradução nossa³). Será, então, a cena “enquanto narrativa estereotipada” que vai atuar “como uma moldura-limite, um roteiro fechado que permite identificar a extensão da prática” (PORTELA, 2008b, p. 51). Tem-se, assim, com a instauração da cena, a possibilidade de apreender a expressão tomada no seu próprio movimento de transformação.

Dessa maneira, mediante uma “programação prévia que prevê sucessivas adaptações (ajustamentos) e combinações com outras práticas, a cena predicativa estabiliza o sentido de significação valendo-se de uma narrativização da situação semiótica, que faz as vezes de ‘contexto’ do texto prático” (PORTELA, 2008a, p. 105). Posto isto, a prática é compreendida como um processo semiótico que tem seu sentido estabilizado, para fins analíticos, em uma cena predicativa. A forma sintagmática da prática deve ser então delimitada e suas relações constitutivas, circunscritas: o limite é aquele da cena predicativa elementar de cada prática e suas relações constitutivas, aqueles que garantem a consistência dessa cena (os atos, os actantes e as propriedades dos atos e dos actantes).

Portanto, a cena prática, ou melhor, a cena predicativa das práticas, enquanto narrativa estereotipada, é o centro organizador da prática semiótica. Esta cena é constituída por, ao menos, quatro instâncias: (i) o ato principal, ou o **ato prático**, o predicado organizador (ler, interpretar, pesquisar); (ii) o operador, o praticante, ou o **actante operador**; (iii) o **objetivo** visado, o resultado (aprender, apreciar, verificar uma informação); (iv) o **outro e o horizonte referencial e estratégico**, ou seja, o “outro” no horizonte, sobretudo os

3 No original : « processus ouvert circonscrit dans une scène : il s’agit donc d’un domaine d’expression saisi dans le mouvement même de sa transformation, mais qui prend forme en tant que scène ».

outros praticantes, as outras práticas e seus agenciamentos estratégicos, a relação com outras práticas e com outros atores.

Ao pensar em uma prática didática, o **ato prático** seria propriamente a enunciação do discurso didático; o **actante operador**, o próprio professor conjunto da competência necessária para a realização da prática pedagógica; o **objetivo** seria a transformação, o desenvolvimento ou ainda a competencialização do aluno; **o outro e o horizonte estratégico** refere-se àquilo que, mesmo sendo exterior ao campo didático, interage com a cena didática, ou seja, outras práticas, outros interesses do aluno que interferem na prática principal (como questões relacionadas às cenas cotidianas dos estudantes), o que demanda estratégias, ajustamentos permanentes e capacidade tática por parte do operador para o sucesso na realização do ato prático.

Tendo em vista todas essas colocações, compreende-se que a teoria semiótica possui um aparato teórico-metodológico pertinente e eficiente para auxiliar o ensino de Língua Portuguesa. Ela se apresenta não só como uma teoria que pode auxiliar na leitura e compreensão de textos, mas, como afirma Fontanille (2021, p. 151), ela pode colaborar também com a “reflexão sobre as situações pedagógicas, sobre a conformação dos conhecimentos disponíveis em ‘saberes didáticos’ e especialmente sobre um projeto ao mesmo tempo social, educativo e político de intervenção nas e sobre as práticas didáticas”. O próximo tópico deste artigo pretende explorar isso por meio de um exemplo de aplicação do conhecimento sobre as práticas semióticas na relação com os campos de atuação propostos pela BNCC.

| Entre campos e práticas: uma abordagem possível

Ao longo de suas páginas, a BNCC destaca a importância de superar a fragmentação do ensino na exposição dos conteúdos, bem como a premência de estimular a aplicação do conhecimento escolar às situações reais na vida dos estudantes. Por isso, o documento destaca a importância do contexto para dar sentido àquilo que é ensinado e também do protagonismo do aluno em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida. Para cumprir com esses propósitos, assume-se um compromisso com a educação integral, o qual se refere à “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14); isso pressupõe considerar diferentes culturas juvenis bem como seu potencial de conceber novas formas de ser.

As práticas de linguagem contemporâneas relacionadas à cultura juvenil ganham destaque, visto que essas formas de expressão podem ser abordadas como uma forma de valorizar, de dar voz aos estudantes e de possibilitar que esses jovens possam atribuir sentido às aprendizagens sem ignorar suas referências identitárias. Isso não significa anular o que já está estabelecido ou postular que o letramento da letra ou os letramentos convencionais não devem ser privilegiados nas aulas de Língua Portuguesa. Trata-se, ao

contrário, de redimensionar o que é trabalhado em sala de aula, considerando também os letramentos constituídos por outras linguagens e mídias (multiletramentos) e aqueles, em geral, ausentes da escola, sobretudo os que constituem as formas de expressão e as práticas socioculturais dos grupos juvenis. Do mesmo modo, para além do trabalho com textos literários consagrados, é possível dar visibilidade a autores, obras e gêneros contemporâneos, marginais, emergentes e em renovação.

Sendo assim, a escola tem como responsabilidade ampliar as referências culturais que circulam neste espaço para além das que são tradicionalmente valorizadas, integrando práticas próprias das culturas juvenis a fim de possibilitar uma formação para a diversidade tal qual preconizado pelos documentos oficiais da educação. E nesse sentido o campo artístico-literário, enquanto espaço de circulação das mais variadas expressões artísticas, deve ser privilegiado. Almeja-se, neste campo, ampliar o contato dos alunos com as manifestações culturais e artísticas em geral, reconhecendo a diversidade e a multiculturalidade, e também otimizar uma análise fundamentada dessas formas diversas de produção de obras artísticas e produções culturais. Trata-se, principalmente, de ampliar o repertório artístico dos alunos e oferecer recursos para que eles apreendam os níveis de leitura de diferentes textos e possam assim desfrutar dos recursos estéticos propostos.

O trabalho neste campo deve ser capaz igualmente de resgatar a historicidade do texto por meio do diálogo entre obras e tempos históricos em seus movimentos de manutenção da tradição ou, ao contrário, de ruptura, considerando as tensões entre códigos estéticos. A partir disso, espera-se que os leitores sejam competentes para reconhecer expressões artísticas com crítica cultural e política, reconhecendo na arte não só suas potencialidades estéticas, mas também sua capacidade de representar e analisar aspectos sociais.

Com esse propósito, as práticas artísticas exploradas neste campo devem abordar desde obras da tradição literária brasileira e da língua portuguesa até produções artísticas contemporâneas próximas da realidade dos alunos. É necessário diversificar, apresentando diferentes gêneros literários e artísticos, diferentes culturas e temas, aproximando-se das culturas juvenis contemporâneas. Isso significa contemplar tanto os letramentos tradicionalmente valorizados pela escola, como os letramentos relacionados a práticas culturais e a gêneros de menor prestígio. Além dos cânones e dos clássicos, é preciso considerar igualmente a literatura marginal, assim como outras produções envolvendo diferentes mídias e linguagens. Nessa perspectiva, uma das habilidades, conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 525), previstas nesse campo é:

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

O planejamento da aula deve considerar, então, as produções artísticas e culturais que circulam no espaço onde a escola está inserida com o propósito de abranger as formas de expressão das culturas locais e das culturas juvenis para poder exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica dos alunos. Tendo isso em vista, uma das possibilidades é o trabalho em sala de aula com um fenômeno não só cultural, mas também social como o das inscrições urbanas, fato complexo de ser analisado, pois muito mais do que o texto-enunciado, com suas formas e cores, esse objeto envolve aspectos dinâmicos e variados e, por isso, solicita outros níveis de análise.

De acordo com Thiago Moreira Correa (2016), as inscrições urbanas podem ser compreendidas como um conjunto de práticas semióticas cuja abordagem coloca em evidência a interdependência entre diferentes níveis de análise, como o do texto-enunciado, o do suporte e o das cenas práticas. Isso porque essas práticas podem ser transformadas a depender do suporte em que esses textos estejam inscritos, seja, por exemplo, um muro ou uma tela, ocasionando igualmente uma adequação plástica das obras. Por esse motivo, a exploração do suporte é responsável pelo impacto na plasticidade dos textos-enunciados e por desencadear reflexões sobre o valor e o reconhecimento das inscrições urbanas na sociedade.

Posto isso, reconhece-se que a prática das inscrições urbanas foi se modificando através dos tempos e foi se reordenando em função tanto de seus próprios valores e objetivos quanto em razão das imposições artísticas e sociais. Logo, o suporte em que essas inscrições são realizadas, o lugar onde são colocadas, o grupo social que realizou tal *performance*, todos esses elementos influenciam na valorização ou na desvalorização social da expressão artística. Como explica Correa (2021a, p. 73), enquanto práticas semióticas, as variações desse movimento artístico-social “são criadas ou conservadas na relação com as normas da própria prática e com as coerções externas (normas do sistema da arte ou as coerções sociais) em função da busca de reconhecimento, que motiva todas as práticas”, tendo em vista também que a apreciação do público se altera e o que era rejeitado em um momento pode ser aceito com o passar dos anos.

Assim, no presente contexto, a pichação, associada muitas vezes a formas tipográficas realizadas em espaços não autorizados, é rejeitada tendo em vista que a transgressão de sua estrutura se opõe às normas sociais; o grafite, por outro lado, é socialmente aceito, pois integra as normas e os padrões artísticos que circulam na esfera social, visto que combina formas e cores artisticamente reconhecidas em seus desenhos e é elaborado em lugares acordados. Todas essas questões são pertinentes para serem analisadas no ambiente escolar e espera-se, com isso, contextualizar as reflexões sobre os objetos artísticos e culturais, visto que se trata de assuntos mais próximos da realidade de muitos alunos, e, conseqüentemente, construir uma perspectiva mais reflexiva e crítica nos estudantes sobre os fenômenos culturais.

Com base nisso, para além dos cânones das artes, é importante uma reflexão sobre as manifestações artísticas marginais realizadas em espaços não-convencionais e um

debate sobre o valor cultural, social e político atrelados a cada uma dessas expressões artísticas. Nesse sentido, pode-se escolher como objeto de reflexão para a sala de aula textos produzidos através de práticas como a da pichação e a das inscrições políticas, manifestações transgressivas que se opõem às normas sociais, bem como a do grafite e a da arte urbana, formas artísticas socialmente aceitas. Para problematizar essa investigação, é necessário que o professor conduza o olhar dos alunos e os leve a considerar: os actantes operadores de cada uma dessas práticas de inscrições urbanas, isto é, os grupos sociais ligados a cada uma dessas produções; os objetivos almejados por cada uma dessas práticas e também o horizonte estratégico relacionado, principalmente, ao modo como essas práticas ajustam normas sociais e normas artísticas para conquistar seu valor. Ou seja, para lidar com esses objetos, é necessário muito mais do que uma análise textual, visto que há um conjunto de fatores para a realização seja da pichação ou do grafite, os quais influenciam a análise.

Ao tratar desses objetos em sala de aula, pode-se observar, por exemplo, que a prática das inscrições políticas produz textos de engajamento político e foi muito reconhecida, sobretudo, durante a ditadura militar. Os actantes operadores têm como objetivo, portanto, o protesto e a afirmação da liberdade de expressão e, por isso, esses textos pressupõem uma grande visibilidade para comunicação com os destinatários.

Essa visibilidade voltada às pessoas em geral delimitava o uso do suporte material, bem como as coerções sociais do período: escrever tais inscrições contra o regime militar poderia trazer sérias consequências à vida do inscridor, caso ele fosse flagrado pela polícia. Por isso, muros em lugares públicos eram privilegiados pela prática, pois atingiam grande número de pessoas, permitiam maior possibilidade para fugas e para a vigia. O *spray* era o instrumento mais eficiente devido ao seu fácil manuseio e à rapidez de execução. Essa imposição da prática restringia as escolhas enunciativas sobre o suporte material para a produção da inscrição. No plano da expressão visual, as letras bastão com pouca elaboração formal e o uso de frases curtas davam conta da necessária agilidade do ato e da comunicação direta com o público. (CORREA, 2021a, p. 74).

Já a pichação, de maneira geral, isenta-se da transmissão de mensagens específicas e privilegia a expressão tipográfica, mesmo que isso torne o conteúdo ininteligível para grande parte da recepção pública. A rapidez na execução, devido à ilegalidade, por essa prática ser entendida como um ataque contra o patrimônio público ou privado, faz com que a escolha por formas simples seja determinante. Os actantes operadores dessa prática, normalmente pessoas pertencentes a classes marginalizadas e sem prestígio social, têm como objetivo imprimir suas marcas, por isso o espaço e o objeto de inscrição são importantes. Há, então, a exploração de espaços metropolitanos de difícil acesso, que oferecem riscos e, ao mesmo tempo, de destaque para o público, como o topo de prédios. A ilegitimidade da prática de pichação faz com que seus operadores tenham que lidar com outras práticas concorrentes como a da invasão de espaços não autorizados e a de fuga para não serem sancionados negativamente.

À vista disso, a pichação esteve, durante muito tempo, associada à criminalidade e à forma de vida transgressiva, mas a discussão sobre essa forma de expressão possibilitou que outras práticas de inscrição urbana, como a do grafite e a da arte urbana, recebessem certo reconhecimento social. Correa (2021b, p. 61) reitera que “na medida em que o grafite e, por extensão, a arte urbana vão sendo cada vez mais aceitos pela sociedade (normas sociais), a pichação vai pelo lado oposto, sendo rechaçada” e isso acontece “devido às estratégias enunciativas de cada prática”, ou seja, devido, sobretudo, à incorporação das condutas sociais. A inserção do grafite no sistema da arte ocasionou, então, uma mudança no suporte, utilizando agora não só os muros, mas também as telas e os museus e as galerias.

Devido a essa incorporação social, as coerções à prática bem como os ajustamentos com práticas externas concomitantes diminuíram, o que possibilitou aos actantes operadores, agora artistas reconhecidos, explorarem mais as potencialidades do objeto-suporte. As condições de produção das obras tornaram-se mais cômodas aos praticantes e isso viabilizou maior acabamento formal e, conseqüentemente, mais qualidade artística, percebida no uso das formas e das cores, na exploração das materialidades e na organização topológica. O objetivo da prática não se restringe apenas ao reconhecimento, mas assume aspectos mercadológicos. Por fim, a integração dessas práticas de inscrição urbana ao corpo social bem como sua aceitação pelo grupo levou à expansão da arte urbana e estreitou os laços entre a cultura urbana e a das belas artes. Conforme Correa (2021a, p. 78):

O ingresso no sistema da arte proporcionou à arte urbana certa liberdade na escolha do suporte material, que deveria obedecer às práticas de mercado que resultam em objetos comercializáveis, além de um desenvolvimento do suporte formal, exigência essencial para a originalidade artística. Em decorrência dessa expansão, os estilos dos textos-enunciados são mais individualizados que nas demais práticas, mais coletivas. O uso exclusivo do espaço público abre-se para as paredes e telas de museus e galerias: perde-se em transgressão e ganha-se em aceitação social.

Ao analisar a mudança no tratamento das inscrições urbanas, percebe-se, portanto, que os actantes envolvidos no ato prático bem como os objetos-suportes foram se alterando em razão dos objetivos relacionados a cada uma das práticas descritas. A escolha do suporte bem como sua exploração estão diretamente relacionadas às normas e às coerções dessas práticas e esses fatores influenciam no desenvolvimento e na qualidade artística das obras, refletindo, por fim, no reconhecimento e na incorporação dessas manifestações, segundo os usos cristalizados de um grupo social.

Tendo em vista todos os elementos apontados, muito mais do que selecionar objetos artísticos próximos à realidade e à época de uma parcela dos alunos, é fundamental elaborar um trabalho embasado e orientado a fim de despertar o senso crítico e reflexivo para compreender a apreciação ou, ao contrário, a depreciação social das

manifestações culturais. Para uma atividade como a sugerida no escopo deste artigo, é preciso, portanto, que o professor, ao tratar das inscrições urbanas, chame a atenção para o trabalho com as formas e as cores, os lugares onde essas produções estão inscritas, os grupos responsáveis por sua produção e os objetivos visados por eles, a recepção desses objetos pelo corpo social. A análise dos textos sob esse ponto de vista permitirá que os alunos compreendam a diferença existente entre a pichação e o grafite, por exemplo, bem como o reconhecimento social de cada uma dessas manifestações, exercitando o ponto de vista analítico e indagador dos estudantes.

Logo, para o professor trabalhar com essas manifestações em sala de aula, ele deve estar preparado para analisar não só aspectos relacionados aos textos-enunciados, pois é preciso considerar a dinamicidade desse fenômeno e os elementos que concorrem para o processo de significação. Assim, muito mais do que analisar o resultado, o texto em si, deve-se expandir o olhar e abarcar o processo, de modo que uma análise crítica dos fenômenos culturais precisa considerar toda a situação semiótica. Somente assim, a escola poderá cumprir com seus objetivos, como o de formar sujeitos competentes para viver e atuar de forma responsável no mundo.

| Considerações finais

Aspirando a um ensino contextualizado e eficiente, capaz de tornar os alunos sujeitos de seus percursos de ensino-aprendizagem, é necessário que os jovens, ao final de seus estudos, sejam capazes de desempenhar, de forma significativa, diferentes práticas sociais que envolvam a linguagem, coordenando gêneros textuais/discursivos que circulem nas diversas áreas da vida humana. A fim de efetivar esses objetivos, o professor precisa de suporte à sua prática didática, por exemplo, ter à disposição recursos teóricos e metodológicos para planejar e conduzir suas aulas. Nesse ponto, a Semiótica se apresenta como uma teoria produtiva, pois dispõe de recursos pertinentes ao exame dos mais variados tipos de textos, sejam eles verbais, não-verbais ou mesmo sincréticos. Para mais, a teoria considera outras instâncias participantes da produção do sentido, como os objetos-suporte, as práticas nas quais eles se integram, as estratégias que gerenciam todo o processo e as diferentes formas de vida que podem se manifestar em certo contexto sócio-histórico-cultural.

Assim sendo, a teoria semiótica deve ser, conforme Fontanille (2021, p. 147), um adjuvante, visto que sua mobilização tem como objetivo reconfigurar ou ainda “influenciar um exercício próprio a esta ou àquela disciplina (explicação ou comentário de textos, resolução de um problema matemático, leitura de cartas ou de fotografias etc.) para fazer advir à mente do aluno essas ‘formas significantes’ emergentes”. Não se trata, portanto, de identificar e denominar termos técnicos da teoria, mas sim de oferecer uma metodologia que auxilie e complete a prática pedagógica. Dito de outro modo, delineia-se “uma semiótica que não se preocupa nem com sua própria transmissão, nem com a análise do discurso didático, mas que se esforça para intervir na prática pedagógica e modificar ou reconfigurar as situações e os exercícios que ela propõe” (FONTANILLE,

2021, p. 147-148, grifos do autor). A Semiótica, como instrumento teórico e metodológico, oferece subsídios para a prática docente e possibilita ao professor, a partir daí, conduzir os alunos na compreensão dos textos e do próprio mundo.

| Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARBOSA, J. P.; ROJO, R. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliana (org.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes editores, 2019. p. 271-299.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf. Acesso em: 16 maio 2019.

CORREA, T. M. *Inscrições Urbanas: abordagem semiótica*. 2016. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-02122016-134016/pt-br.php>. Acesso em: 21 dez. 2020.

CORREA, T. M. Mudanças de suporte na história das inscrições urbanas. *Estudos Semióticos* [online], São Paulo, v. 17, n. 1, p. 72-81, abr. 2021a. Dossiê especial: GT de Semiótica da ANPOLL "Semiótica e vida social". Disponível em: www.revistas.usp.br/esse. Acesso em: 15 jun. 2021.

CORREA, T. M. Sincretismo verbal e a pichação. In: SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira; PORTELA, Jean Cristtus; DONDERO, Maria Giulia (org.). *Linguagens sincréticas: novos objetos, novas abordagens teóricas*. Campinas: Pontes, 2021b. p. 49-65.

FONTANILLE, J. *Significação e visualidade: exercícios práticos*. Tradução de Elizabeth Bastos Duarte e Maria Lilia Dias de Castro. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FONTANILLE, J. *Pratiques sémiotiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

FONTANILLE, J. *Semiótica do discurso*. Tradução de Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2011.

FONTANILLE, J. Semiótica discursiva e ensino: educação como desafio político e social entrevista com Jacques Fontanille. *Acta Semiotica et Linguística*, v. 26, n. 2, p. 144-159, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/60300>. Acesso em: 16 fev. 2022.

LANDOWSKI, E. *A sociedade refletida: ensaios de sociosemiótica*. São Paulo: EdUC/Pontes, 1992.

PORTELA, J. C. *Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2008a.

PORTELA, J. C. Semiótica midiática e níveis de pertinência. In: DINIZ, Maria Lúcia Vissotto Paiva; PORTELA, Jean Cristtus (org.). *Semiótica e Mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru: Unesp/FAAC, 2008b. p. 93-113.

PORTELA, J. C. Conversations avec Jacques Fontanille. *Alfa*, São Paulo, v. 50, n. 1, 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1401/1101>. Acesso em: 09 maio 2016.

ROJO, R. Esferas ou campos de atividade humana – Verbete. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário CEALE: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/FaE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana>. Acesso em: 8 maio 2022.

ROJO, R. Gêneros do discurso – Verbete. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário CEALE: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/FaE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>. Acesso em: 8 maio 2022.

Como citar este trabalho:

DUARTE, Renata Cristina. Dos campos de atuação às práticas: um diálogo entre BNCC e semiótica. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 185-200, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/index>. Acesso em "dia/mês/ano". <http://dx.doi.org/10.21709/casa.v15i2.17246>.