

PRÁTICAS E CAMPOS DE ATUAÇÃO: O DIÁLOGO ENTRE SEMIÓTICA E ENSINO

*PRACTICES AND FIELDS OF ACTION: THE DIALOGUE
BETWEEN SEMIOTICS AND TEACHING*

Renata Cristina DUARTE
FFLCH/Universidade de São Paulo
renatalari@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo tem como referencial teórico e metodológico a Semiótica francesa e pretende mobilizar conceitos que compõem tanto o arcabouço da Semiótica discursiva quanto o modelo dos níveis de pertinência da análise semiótica proposto por Jacques Fontanille. A partir disso, objetiva-se estabelecer a intersecção entre a noção de prática semiótica com a própria prática educacional, tal qual processada junto aos documentos oficiais que normatizam o currículo comum nacional brasileiro na educação básica. A hipótese que direciona o trabalho é a de que é possível mobilizar o conhecimento semiótico citado para compreender as categorias organizadoras da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) denominadas “campos de atuação”, na medida em que elas se referem às diferentes esferas das atividades humanas, esferas que implicam as práticas correspondentes a cada uma delas. Essa compreensão considera que, para se cumprir o compromisso da escola com a formação integral do aluno, é preciso que o processo de ensino-aprendizagem proporcione aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação de seus letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica dos discentes nas diversas práticas sociais. Logo, pretende-se com esta pesquisa discutir as contribuições que a teoria tem a oferecer à prática educacional, ao oferecer recursos para um trabalho eficiente com as categorias citadas, garantindo, assim, o desenvolvimento de competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

Palavras-chave: Semiótica francesa; práticas semióticas; BNCC; campos de atuação.

Abstract: This article is based on the theoretical and methodological referential of French Semiotics and aims to mobilize concepts that comprise both the framework of discursive Semiotics and the model of the levels of relevance of semiotic analysis proposed by Jacques Fontanille. On this basis, the objective is to establish the intersection between the notion of semiotic practice and the educational practice, as processed with the official documents that standardize the common Brazilian national curriculum in basic education. The hypothesis that directs the paper is that it is possible to mobilize the semiotic knowledge cited to understand the organizing categories of the National Common Curricular Base (BNCC) called “fields of action”, insofar as they refer to the different spheres of human activities, spheres that imply the practices corresponding to each one of them. This comprehension considers that, in order to fulfill the school’s commitment to the integral education of the student, it is necessary that the teaching-learning process provides students with experiences that contribute to the expansion of their literacies, in order to enable meaningful and critical participation of students in different social practices. Therefore, the aim of this research is to discuss the contributions that theory has to offer to

educational practice, by offering resources for efficient work with the categories mentioned, thus guaranteeing the development of competences and skills that all students are expected to develop throughout basic schooling.

Keywords: French Semiotics; semiotic practices; BNCC; fields of action.

1. Considerações Iniciais

Os desafios da educação brasileira são hoje objetos de muitas discussões. A sociedade contemporânea é marcada pelo rápido avanço tecnológico e isso impõe desafios a todos, pois os paradigmas nas áreas de produção, serviços, emprego, comunicação, educação estão se transformando. Além disso, compreende-se que, para se ajustar às novas demandas do presente contexto sócio-histórico-cultural, o sujeito necessita assumir modos de ser criativo, analítico, colaborativo, e o desenvolvimento dessas características solicita muito mais do que o acúmulo de informações, próprio do modelo de Educação Bancária. 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).

Com base nisso, a BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Todas essas aprendizagens devem estar afinadas às necessidades e aos interesses dos alunos e também aos desafios contemporâneos, a fim de superar a fragmentação do conhecimento e estimular sua aplicação às situações da vida prática, bem como desenvolver o protagonismo dos sujeitos em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida.

Todavia, para que isso seja possível, o professor deve estar conjunto de saberes e estratégias de ensino eficientes e qualificados para o cumprimento dos objetivos propostos. Nesse sentido, este trabalho defende que a Semiótica francesa tem muito a contribuir, não apenas por se apresentar como um sólido instrumental teórico-metodológico capaz de trabalhar com os diferentes tipos de textos e com as condições de produção dos sentidos que os sustentam, mas também por oferecer recursos para a compreensão dos novos objetos de ensino, dos conceitos que se apresentam nos documentos oficiais, auxiliando os docentes a transpô-los para a sala de aula. Portanto, a contribuição que a Semiótica pode oferecer à formação básica está não apenas na proposição de seus modelos de previsibilidade, que auxiliam na compreensão de textos que se desenrolam nas mais diversas situações da vida cotidiana. Ela está também no subsídio capaz de instrumentalizar o docente para uma abordagem didática autônoma e adequada aos desafios do ensino na sociedade contemporânea, oferecendo recursos para o entendimento das novas categorias organizadoras do ensino, conforme os documentos oficiais, por meio da intersecção das noções semióticas com a própria prática educacional.

2. A língua portuguesa e os campos de atuação na BNCC

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com os demais documentos e orientações curriculares, apropriando-se da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem apresentada neles, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Nessa perspectiva, o texto torna-se a unidade central de trabalho, prezando sempre pela relação dos textos e de seus contextos de produção e pelo desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem. Assim,

o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

O componente Língua Portuguesa é responsável por proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. No âmbito do Ensino Médio, mais especificamente, a área Linguagens e suas Tecnologias “tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens” (BRASIL, 2018, p. 482). Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos.

É fundamental ainda intensificar a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos, alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. Logo, é fundamental que sejam disponibilizadas oportunidades aos estudantes de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal.

Considerando esses pressupostos e com o objetivo de garantir o acesso a tais oportunidades, o documento, cuja versão final foi homologada em 14 de dezembro de 2018, traz novas categorias organizadoras do currículo, os “campos de atuação”. As habilidades de Língua Portuguesa estão organizadas em cinco campos de atuação social, nos quais as práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/

semiótica) devem ser ordenadas. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 501), os campos de atuação considerados para o Ensino Médio são: Campo da vida pessoal, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

Essas noções referem-se às áreas em que as práticas de linguagem podem se realizar e a escolha por esses campos deu-se por entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem. Esses usos, por sua vez, não se restringem ao ambiente escolar, mas dizem respeito também a espaços externos à escola. Desse modo, o ensino deve criar condições para uma formação que capacite o aluno a atuar em atividades do dia a dia, no ambiente familiar e escolar, e que contemple, igualmente, o exercício da cidadania, a produção de conhecimento e pesquisa e a compreensão necessária para a fruição estética.

Portanto, a organização das práticas de linguagem por campos de atuação 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. Ademais, essa abordagem 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). Assim, o trabalho por meio dos campos de atuação intenta explicitar o movimento de progressão que parte das práticas cotidianas em direção às práticas mais institucionalizadas, com predomínio da escrita e da oralidade segundo um padrão formal, visto que os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos adequados para cada um deles. Compreende-se, então, a importância 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).

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.

3. O diálogo entre campos de atuação e práticas semióticas

Como visto, a BNCC propõe uma abordagem de ensino contextualizada, isto é, relacionada às diversas práticas que permeiam as atividades humanas e que se realizam em campos de ação distintos. Nesse sentido, a fim de ajudar a compreender essa categoria organizadora do currículo, é possível correlacionar a noção de campos de atuação, apresentada na BNCC, com o conceito de esfera da comunicação discursiva presente tanto na obra de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo como também na do sociólogo e filósofo francês Pierre Bourdieu. Nos estudos de ambos os autores, o conceito aponta para relação da interação verbal com o contexto social imediato, interação que acontece entre indivíduos organizados social, histórica e ideologicamente.

Com base nisso, a pesquisadora Sheila Grillo (2014, p. 142) explica que o conceito de esfera da comunicação humana é desenvolvido no âmbito do Círculo de Bakhtin para explicar a natureza e as especificidades das produções literárias. O grupo se opunha às formulações dos formalistas russos que pressupunham um núcleo imanente dos estudos literários, o qual não seria influenciado pelas variações socioeconômicas e de outras esferas ideológicas, tais como a ciência, a religião, a educação, entre outras, sem negar, contudo, o modo próprio da comunicação artística de refratar esses domínios externos. Por outro lado, o Círculo estabelece um diálogo também com o marxismo, referindo-se à noção como “um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência das instâncias socioeconômicas, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/campo” (GRILLO, 2014, p. 143), no entanto, sem aderir ao determinismo imoderado do marxismo ortodoxo.

Logo, para Bakhtin, a obra literária, enquanto produto ideológico, não é simplesmente cópia do mundo natural nem totalmente criação, invenção; ela apresenta-se, efetivamente, como um modo próprio de refração da realidade social, conforme os parâmetros da esfera artística. A produção do Círculo reconhece, então, as especificidades coercitivas de cada campo/esfera da comunicação humana. Por fim, a noção de campo/esfera permeia toda a obra do Círculo de Bakhtin e “se constitui em importante alternativa para pensar as especificidades das produções ideológicas (obras literárias, artigos científicos, reportagens de jornal, livro didático, etc.)” já que as “esferas dão conta da realidade plural da atividade humana ao mesmo tempo que se assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal humana” (GRILLO, 2014, p. 147).

Do mesmo modo, para Bourdieu, o conceito de campo se apresenta com a finalidade de explicar a complexidade das produções ideológicas, as quais não são determinadas somente pelas leis internas do campo, como também não se reduzem aos determinismos socioeconômicos. Na perspectiva do sociólogo francês, o campo identifica-se como um espaço social de transformação das demandas externas, refratando-as e reproduzindo-as de um modo específico, segundo, por exemplo, uma linguagem própria. Essa linguagem elabora esquemas de classificação e apreciação que visam, dentro da lógica interna do campo, construir hierarquias e modos de percepção. Portanto, esse enfoque do campo permite dissociar-se do entendimento de que os produtos ideológicos, como as obras literárias, refletem diretamente as transformações políticas, sociais e econômicas, tirando-lhes a sua autonomia enquanto um objeto estruturalmente organizado. Ademais,

a noção de campo remete sempre a uma realidade social plural, isto é, à diversidade de manifestações da atividade humana e de seus modos de organização em uma dada formação social. Essa pluralidade se deve a dois componentes inter-relacionados constitutivos do campo: a sua autonomia relativa e a sua capacidade de transformar as demandas externas, originárias das outras esferas [...]. Essa refração ou transformação ocorre em razão das relações objetivas entre os agentes, as instituições, e do diálogo entre as obras de um campo. A autonomia não significa, entretanto, indiferença e impermeabilidade em relação às demandas externas, as quais, embora interfiram na dinâmica interna de um campo, não se refletem diretamente nas suas produções ideológicas. Portanto, a influência de uma determinada transformação social em uma obra tem que ser analisada em razão das especificidades do campo (GRILLO, 2014, p. 152).

Logo, a importância do trabalho com os conceitos de esfera e campo está na abordagem da diversidade das manifestações culturais humanas, uma vez que eles viabilizam uma compreensão mais ampla das produções ideológicas, que sofrem as coerções e adquirem um valor relativo no domínio em que são produzidas, seja na esfera da literatura, da ciência, da religião, da mídia, da educação. E, nesse sentido, a linguagem é o espaço comum sobre o qual se assentam todos os campos da comunicação humana, adquirindo especificidades e identidades próprios a cada um desses domínios. Nessa lógica, a noção de campo é fundamental para o estudo e a classificação dos gêneros discursivos, pois essa categorização passa pela sua inserção em determinado contexto cultural, adquirindo um modo próprio de refratar a realidade em seus diversos aspectos. É justamente aqui que a noção de **campo de atuação** converge para a de **prática semiótica**, definida, por Fontanille (2008a), como sendo o nível pertinência da análise dos fenômenos significantes que permite integrar o contexto, ou melhor, a situação semiótica¹ ao objeto analisado.

A incorporação desse nível de análise à metodologia Semiótica foi possível graças ao avanço no tratamento dos objetos de estudo da teoria, os quais foram crescendo em complexidade. Isso possibilitou à Semiótica um avanço importante, como destaca Schwartzmann (2018), visto que, sob esse ponto de vista, foi possível o desenvolvimento de uma sociosemiótica como a de Landowski (1992), que propôs a elaboração de uma “semiótica das situações” e a semiotização do contexto; e de uma semiótica das práticas e das formas de vida, apresentada por Fontanille (2008a). Logo, a novidade da mudança de nível de pertinência na análise semiótica está:

no que chamamos de “saída do texto”, isto é, na ultrapassagem do nível do texto-enunciado, nível historicamente eleito por excelência, e no redirecionamento das análises e pesquisas na direção dos objetos semióticos, de sua relação com os sujeitos, ou ainda, com os corpos dos sujeitos e com práticas e usos sociais (SCHWARTZMANN, 2018, p.4).

1. 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).

Considerando tais desdobramentos, Fontanille (2008a, 2008b) sistematizou os resultados das pesquisas semióticas realizadas nos últimos anos e propôs o modelo dos “níveis de pertinência da análise semiótica”. Esse modelo organiza-se na forma de um percurso que segue a seguinte hierarquia: (1) signos e figuras, (2) textos-enunciados, (3) objetos e suportes, (4) práticas e cenas, (5) situações e estratégias, (6) formas de vida. A novidade e a contribuição dessa proposta de análise é justamente a integração da situação semiótica 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.

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 permite considerar que “todos os elementos que concorrem para o processo de significação pertencem de direito ao conjunto significante, isto é, ao discurso” (FONTANILLE, 2011, p. 92). À vista disso, o objeto de análise é previamente circunscrito de maneira a integrar todos os elementos pertinentes à análise. Isto posto, a proposta do semioticista visa não apenas passar do nível do texto-enunciado ao nível dos objetos, mas avançar um pouco mais, na direção do nível das cenas práticas, examinando o conjunto da situação semiótica que rege o funcionamento dos demais níveis.

Por essa razão, o nível que trata da experiência das práticas semióticas ocupa uma posição central nas reflexões do pesquisador francês. Todavia, é importante mencionar que essa noção não foi inaugurada por Fontanille e fora tratada, anteriormente, por Greimas e Courtés. Segundo os autores, as práticas semióticas, ou sociais, foram definidas como “processos semióticos reconhecíveis no interior do mundo natural e definíveis de modo comparável aos discursos (que são práticas verbais, isto é, processos semióticos situados no interior das línguas naturais)” (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 380).

A ideia de “processo” permanece na abordagem de Fontanille, para quem a prática é caracterizada 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, 2008a, p. 26). 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, 2008a, p. 51). Tem-se, assim, com a instauração da cena, a possibilidade de apreender a expressão tomada no seu próprio movimento de transformação.

Portanto, 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” (PORTELA, 2008b, p. 105). Posto isto, a prática é compreendida como um processo semiótico que tem seu sentido estabilizado, para fins analíticos, em uma cena predicativa (por meio da narrativização da situação semiótica), composta de um ou mais processos, cercados pelos actantes próprios a esses processos. Complementando essas ideias, 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 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.

Com base nisso, qualquer prática, como a de ensino-aprendizado, pode ser analisada e descrita considerando sua estrutura narrativa subjacente, bem como a identificação de todos os atores envolvidos em cada fase do percurso. Relacionando, então, o conceito de prática semiótica, enquanto conjunto de esquematizações emergentes do uso, processos cenarizados compostos por uma estrutura predicativa, ao de campo de atuação, referente aos contextos em que as práticas sociais podem se realizar, é possível pensar um ensino mais contextualizado e eficiente, uma vez que permite uma abordagem da diversidade das manifestações culturais humanas.

4. Entre campos e práticas: uma abordagem possível

Ao analisar individualmente cada um dos campos de atuação da BNCC, tem-se que o **campo da vida pessoal** é fundamental ao possibilitar uma reflexão sobre os modos de vida na sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito às questões relacionadas ao jovem, na sua relação entre identidade e alteridade. Para tanto, as práticas, experiências, análises e aprendizagens propostas nesse campo sustentam os processos de construção da identidade e de projetos de vida dos sujeitos, os quais devem desenvolver um conhecimento sobre si enquanto sujeito único no mundo, mas, ao mesmo tempo, inserido em uma coletividade. Desse modo, as atividades propostas visam a possibilitar uma ampliação de referências e experiências culturais diversas, bem como do conhecimento sobre si. Ademais, por tratar de noções que se referem, simultaneamente, à vida afetiva e familiar, ao espaço da escola e do trabalho, à participação social e ambiental, às experiências estéticas, culturais e prazerosas, o campo articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação. Por conseguinte, o campo da vida pessoal pretende “funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 502).

O desenvolvimento do projeto de vida dá sentido e significado ao aprendizado que uma sociedade considera necessário que os estudantes adquiram ao longo de sua escolaridade. Não se trata, portanto, de acumular conhecimentos descontextualizados com a realidade; é imprescindível ter autonomia para tomar decisões, manejar informações cada vez mais disponíveis, ser colaborativo e proativo, e ser capaz de gerar soluções para problemas, para viver e interagir na sociedade contemporânea e atuar no mundo de maneira responsável. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos e valores que são importantes para a vida no século XXI.

Nesse sentido, é interessante retomar as reflexões basilares propostas pela teoria Semiótica, as quais oferecem um modelo de previsibilidade para a leitura de textos e, conseqüentemente, das práticas que se desenvolvem no mundo, as quais podem potencializar os alunos, enquanto sujeitos, para a elaboração de seus projetos de vida. *É assim que despontam, por exemplo, as compreensões do nível narrativo do Percorso Gerativo de Sentido as quais estabelecem que a sintaxe narrativa deve ser concebida como “um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo”* (BARROS, 2001, p. 16). À vista disso, as estruturas narrativas simulam “tanto a história do homem em busca de valores ou à procura de sentido quanto a dos contratos e dos conflitos que marcam os relacionamentos humanos” (BARROS, 2001, p. 16).

A partir disso, compreende-se como é plausível fazer uso da metodologia proposta pela Semiótica para ampliar a competência interpretativa dos alunos. Esse propósito visa prepará-los para a leitura não só de conteúdos manifestados por diferentes tipos de expressões, textos multimodais diversos; mas, sobretudo, para a leitura e compreensão das muitas práticas de linguagem que constituem a sociedade em que ele se insere e para se expressar de formas variadas, considerando todas as esferas da ação humana, como prevê uma das habilidades relacionadas a esse campo (BRASIL, 2018, p. 511):

(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, *gifs* biográficos, *biodata*, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de *gif*, *wiki*, *site* etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.

Afinal, como asseveram Greimas e Courtés (2011, p. 331), “o esquema narrativo constitui como que um quadro formal em que vem se inscrever o ‘sentido da vida’”, e esse esquema se apresenta como um ponto de partida para a compreensão dos princípios de organização de todos os discursos narrativos, inclusive daqueles que compõem o percurso da vida de um sujeito. Portanto, o conhecimento aprofundado, por parte do professor, da gramática textual da teoria Semiótica pode levar à formulação de práticas eficientes para o trabalho com os textos e para a leitura da realidade circundante. Esse aparato teórico-metodológico serve como instrumento conceitual para o docente e como meio de apreensão prática e crítica dos objetos de conhecimento que constroem o mundo e que influenciam na construção de seus projetos de vida. E isso se torna possível a partir da internalização, de maneira progressiva e particular, dos modelos de previsibilidade disponibilizados pela teoria.

O **campo artístico-literário**, por sua vez, visa, principalmente, à ampliação do contato do jovem com manifestações artísticas em geral, expandindo seu repertório cultural, assim como sua capacitação para análises e apreciações estéticas mais fundamentadas, isto é, o desenvolvimento da fruição estética. Tais propósitos são importantes tanto para a constituição da identidade dos alunos, trabalhando suas emoções e sentimentos, como para a vivência de processos criativos e para o reconhecimento da diversidade cultural. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 525) propõe como uma habilidade a ser desenvolvida nesse campo:

(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.

Tendo em vista tais direcionamentos, a Semiótica tem muito a contribuir para as reflexões sobre a literatura, não apenas por ser concebida como uma teoria descritiva e explicativa, que proporciona instrumentos técnicos úteis para a descrição dos objetos significantes, centrada, em razão do princípio de imanência, nas relações internas do texto, mas também por considerar o ato de leitura, suas expectativas e surpresas, e o papel do leitor. É por isso que a teoria permite colocar, no centro das discussões, questões como a prática interpretativa e seus limites, a polissemia e a pluralidade das leituras passíveis de serem apreendidas em textos de caráter estético.

À vista disso, sobre a prática de leitura, Greimas e Courtés (2011) afirmam que o leitor necessita estar de posse de uma competência comparável à do produtor do texto para ser capaz de realizar a *performance* representativa desse ato. O fazer receptivo e interpretativo do enunciatário-leitor é explicitado por meio de procedimentos de análise com vistas à reconstrução dos sentidos dos textos. A leitura é, portanto, “a construção, ao mesmo tempo sintática e semântica, do objeto semiótico que explica o texto-objeto” (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 282) e exige para isso uma parceria entre enunciador e enunciatário na construção dos sentidos desse texto-objeto, pressupondo, do lado do destinador, o fazer persuasivo e, do lado do destinatário, o fazer interpretativo. Essa relação entre enunciador e enunciatário é intermediada pelo próprio texto e se estabelece por meio de um contrato enunciativo ou fiduciário, que se processa entre os dois sujeitos. Nesse sentido, Barros (2001, p. 94) afirma que:

A interpretação depende [...] da aceitação do contrato fiduciário e, sem dúvida, da persuasão do enunciador, para que o enunciatário encontre as marcas de veridicção do discurso e as compare com seus conhecimentos e convicções, decorrentes de outros contratos de veridicção, e creia, isto é, assuma as posições cognitivas formuladas pelo enunciador.

Bertrand (2003, p. 243) ressalta ainda que esse contrato se refere “às condições de confiança que determinam o compartilhamento das crenças, em perpétuo ajuste entre os sujeitos, no interior do discurso”. A fidúcia ou a crença partilhada é, assim, a base para a interação intersubjetiva da enunciação, dado que a interpretação que o enunciatário atribui ao enunciado se fundamenta na crença, na confiança de que o enunciador lhe transmite um saber que é da ordem do ser, ou seja, é verdadeiro. Por isso, o ato de leitura envolve, simultaneamente, o fazer persuasivo, ou *fazer-saber*, do lado do enunciador e o fazer interpretativo, ou *fazer-criar*, do lado do enunciatário. Logo, para além de um simples ato de decodificação, ler é explicitar os mecanismos de recepção do texto que constituem o processo da “palavra em ato”, e, para isso, o enunciatário-leitor, com seu fazer interpretativo, assume um papel importante.

De modo semelhante, na BNCC, o eixo leitura compreende práticas de linguagem que presumem uma interação ativa entre leitor e texto no processo de sua interpretação, sendo que texto é tomado aqui em um sentido mais amplo, dizendo respeito não apenas ao texto verbal, mas também visual, filmico, sonoro e, por fim, o texto sincrético. Desse modo, todo aparato teórico-metodológico da Semiótica permite a competencialização do professor da Educação Básica para levar seus alunos a compreender o funcionamento sistemático do texto e a construção discursiva responsável pela produção de efeitos de sentido distintos, e assim realizar a prática de leitura com eficiência. Providos de uma base sólida e operacional que os auxiliem a apreender níveis de leitura e compreender obras significativas de uma comunidade, os alunos estarão aptos à fruição estética e terão, conseqüentemente, seu repertório cultural ampliado.

O campo das práticas de estudo e pesquisa volta-se para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento, bem como para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ele implica diferentes práticas, como pesquisa, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. Habilidades como síntese, problematização, seleção de informações, realização de pesquisa, tratamento de dados e informações são de igual modo essenciais para a abordagem do campo.

Nesse sentido, o trabalho com questões relacionadas a esse campo são fundamentais para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuindo para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender. Espera-se não somente levar o aluno a fazer uso competente da língua, mas também fazer com ele desenvolva uma postura investigativa e criativa em relação à linguagem, compreendendo os princípios e os procedimentos metodológicos que as sustentam. Nessa perspectiva, uma das habilidades, conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 517), previstas nesse campo é:

(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.

Dessa forma, é função da escola capacitar o aluno para lidar com diferentes tipos de textos, como aqueles de divulgação científica, mostrando-lhe como as práticas relacionadas a eles se desenvolvem em espaços externos ao da escola, como no ambiente da universidade, ampliando suas fronteiras. Tendo em vista que uma das principais formas de divulgação científica é a publicação em periódicos especializados, o trabalho com essas revistas científicas em sala de aula, a fim de examinar as cenas práticas que compõem a prática editorial de comunicação científica, apresenta-se como uma estratégia importante para que os alunos entrem em contato com esse gênero textual.

Os periódicos têm como objetivo principal divulgar os resultados de pesquisas elaboradas no interior dos grupos instalados nas universidades e socializar o conhecimento produzido com a comunidade, ou seja, têm como propósito a prática de transmissão do

saber. Assim sendo, para operar de modo competente com tais objetos é necessário efetuar muito mais do que a prática de leitura, a qual pressupõe fluência, por parte do leitor, na língua em que os textos estão publicados, bem como conhecimento teórico sobre a disciplina científica divulgada nessas mídias. É preciso, antes de tudo, compreender como se dá a prática de divulgação científica em um periódico especializado, e é essa uma das responsabilidades da escola no trabalho com este campo, apresentar ao aluno todas as práticas envolvidas nesse processo.

Tal perspectiva reforça o exposto na habilidade citada acima, segundo a qual os alunos devem compreender os textos de divulgação científica, assim como sua organização e estrutura a fim de operarem de modo consciente e crítico com esse gênero textual. A respeito disso, Santos e Portela (2020, p. 267) afirmam que:

a prática de comunicação científica em um periódico especializado é um processo que engloba outro processo, a escrita científica que, por sua vez, demanda mais um processo, a prática editorial. Sendo assim, em termos de acomodação estratégica, a comunicação científica pressupõe que o ator-pesquisador, no papel actancial de autor, não somente produza um texto científico que contenha objetivos, metodologia, apresentação de resultados, mas também atenda às normas de formatação que se encontram na política editorial de cada periódico antes de submeter o artigo à apreciação do editor.

Além disso, é importante ainda ter em vista nesse trabalho a ser realizado pela escola o suporte a ser abordado na atividade com os textos de divulgação científica. Isso porque as práticas podem variar a depender da publicação desses artigos em um suporte impresso ou em um suporte virtual, por exemplo. De acordo com Santos e Portela (2020, p. 268), “enquanto a cena prática do acesso a um suporte impresso exige que o enunciário o adquira, o folheie, escolha o artigo que lhe interessar e o leia”, a prática de leitura de textos disposto no formato eletrônico “demanda outra cena prática ao englobar comportamentos que envolvem desde navegação em plataformas virtuais, onde se obtém acesso ao sítio dos periódicos, até seleção de textos em meio a diferentes seções e subseções que abrigam os textos comunicados”.

Portanto, o trabalho com o presente campo de atuação deve propor-se a desenvolver habilidades que potencializem os alunos a trabalharem com textos de diferentes áreas do conhecimento. Para que os jovens sejam, de fato, competentes, é preciso que eles estejam conjuntos do saber ler e produzir textos desse gênero, bem como compreender todos as práticas envolvidas no processo de elaboração de textos científicos. Ao expandir as habilidades dos alunos na abordagem de práticas como pesquisa, análise e produção de textos argumentativos, o professor prepara o educando não apenas para a vida acadêmica e de pesquisa, mas também para a vida em sociedade.

Já o **campo jornalístico-midiático** pretende capacitar os jovens e ampliar suas possibilidades de participação nas práticas que envolvem a manipulação de informações e opiniões. Pretende-se consolidar habilidades relacionadas à escuta, leitura e produção de textos da esfera jornalística de diferentes fontes. Tem como objetivo ainda propiciar experiências que estimulem os alunos a se envolver em fatos que acontecem em sua

comunidade, cidade e no mundo, desenvolvendo, assim, autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos.

Com relação a esse campo, é importante competencializar o jovem para que ele compreenda os eventos relatados na mídia, percebendo a impossibilidade de neutralidade no relato e identificando os diferentes argumentos e pontos de vista na abordagem de questões de alcance social. Trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso jornalístico, analisando as estratégias linguístico-discursivas envolvidas, e de conduzi-los a adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação. Ressaltam-se ainda práticas de análise da relação entre informação e opinião, abordando o fenômeno da pós-verdade, a disseminação de *fake news* e dos discursos de ódio, com o intuito sempre de desenvolver autonomia e pensamento crítico nos alunos. Para isso, uma das habilidades que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 521) propõe que seja abordada é:

(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.

Assim, espera-se que sejam realizadas atividades de leitura e interpretação que explorem os aspectos linguístico-discursivos que fundamentam os sentidos passíveis de serem apreendidos dos textos, de modo que o ensino objetive ampliar a compreensão dos mecanismos de construção do sentido. O fato de os alunos terem acesso hoje – por meio da mídia informativa impressa, televisiva, radiofônica e, principalmente, digital – a um grande número de informações perpassadas, muitas vezes, pelas *fake news*, corrobora a importância de tornar a competência leitora e interpretativa mais eficaz.

Não basta trabalhar apenas a leitura de diferentes gêneros textuais que circulam na esfera jornalística, *é preciso desenvolver a prática de checagem de informação, compreendendo que nesse processo outras práticas se entrecruzam, como a prática de produção da notícia, a de divulgação, a de circulação.* Além disso, é necessário fomentar nos alunos uma atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos, isto é, uma forma de vida² crítica, questionadora, sustentada por um modo de ser que analisa todo tipo de informação e que coloca em dúvida os fatos apresentados, os atores que a veicularam indagando-se sobre a credibilidade dos enunciadores, os objetivos pretendidos a partir da divulgação da notícia. Assim, é necessário conhecer as esferas envolvidas na prática de produção e divulgação de uma informação e ser competente para examinar todas as instâncias implicadas na comunicação jornalística-midiática.

O desafio escolar não é, portanto, fazer com que os alunos simplesmente leiam, mas oferecer recursos para que eles sejam capazes de fazer uma leitura crítica, reflexiva e perspicaz, selecionando dados confiáveis. Para que isso seja possível, o professor deve

2. Greimas e Fontanille (2014) apontam que as formas de vida estão relacionadas a comportamentos esquematizáveis que dizem respeito a filosofias de vida de determinados grupos. Assim, tal conceito se relaciona a “concepções de vida”, consideradas simultaneamente como uma filosofia de vida, uma atitude do sujeito e um comportamento esquematizável.

estar conjunto de uma base teórica sólida, que o torne competente para abordar os desafios impostos, principalmente, pelas novas tecnologias de veiculação de conteúdos, e para promover práticas de leitura e interpretação eficientes. Nesse sentido, a teoria semiótica possui métodos e recursos linguísticos-discursivos que possibilitam uma leitura mais aguçada e menos ingênua nos alunos.

As pesquisas de Diana Luz Pessoa de Barros que abordam a interação na *internet*, a título de exemplo, oferecem estratégias para o trabalho com a leitura de textos midiáticos e para a identificação de *fake news* que circulam nesse espaço. De modo geral, explica a autora que a complexidade é o que define as interações e os discursos que se estabelecem na *internet*, pois essa noção reúne, ao mesmo tempo, aspectos positivos e negativos tanto da fala quanto da escrita.

De acordo com a autora (2015, p. 28), “algumas das principais características dos discursos na internet são: exacerbação da intensidade na interação e da extensão na duração e alcance desses discursos (devido à sua complexidade, entre a fala e a escrita)”. Em outras palavras, do ponto de vista do planejamento e da elaboração desses discursos, há características tanto da fala quanto da escrita, de maneira que os efeitos eufóricos e disfóricos de ambos os polos se combinam. Percebe-se, assim, tanto a franqueza, a sinceridade, a proximidade, como a fragmentação, a incompletude, a falta de objetividade da modalidade oral; e, em relação à modalidade escrita, nota-se, de um lado, a completude, a objetividade, o acabamento, a racionalidade, e, de outro, a rigidez, a formalidade, a individualidade. Além disso, a autora ainda aborda outras características dos discursos na *internet*, como a

negação da oposição entre público e privado (devido à formação do complexo público/privado); instalação do sujeito discursivo como homem público, embora anônimo, do ponto de vista da autoria do ator da enunciação; e também como sujeito confiável, pois apresenta a verdade e o saber, mas sem responsabilidade sobre o que diz, e como sujeito, portanto, do poder (BARROS, 2015, p. 28).

Nesse sentido, a questão sobre o anonimato e a autoria é um ponto importante ao se trabalhar com os discursos que circulam na *internet*. Há, de modo geral, predominância nesses textos da debreagem enunciativa com a finalidade de criar efeitos de sentido de proximidade e de subjetividade. Contudo, diferente do esperado, a partir dessa estratégia sintática, a figurativização do ator da enunciação acontece por meio, principalmente, de pseudônimos, o que contribui para seu anonimato, produzindo, como efeito, a falta de responsabilidade pelo dizer. Em síntese, a “complexidade, no sentido semiótico do termo, parece ser o elemento definidor dos discursos da internet” (BARROS, 2015, p. 28).

Portanto, compreender a complexidade envolvida nos processos de construção dos textos que circulam na esfera midiática pode oferecer meios para um trabalho mais eficiente com as práticas de leitura e interpretação na sala de aula. Além de fomentar o trabalho de cotejar as informações veiculadas em um texto com outros sobre o mesmo fato, desenvolvendo uma prática de leitura e uma atitude mais crítica e questionadora.

Por fim, o **campo de atuação na vida pública** tem como preocupação central ampliar a participação dos alunos, considerados como cidadãos, nas mais diversas instâncias da

vida pública. Essa proposição vai ao encontro do que promulgam a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no que tange aos seguintes objetivos da formação do estudante: o pleno amadurecimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988; 1996). Almeja-se, assim, torná-los competentes para manipular textos legais, para defender seus direitos básicos, para debater e propor projetos de alcance social.

Logo, o principal objetivo do trabalho com esse campo é promover a participação social, isto é, ampliar habilidades relativas à atuação política e social, ao debate de ideias, à consciência dos direitos e deveres de todo cidadão. Tal tarefa só é possível por meio da compreensão das normas e legislações e dos interesses que movem a esfera política, além do envolvimento com questões de pertinência coletiva. Espera-se uma participação ativa do sujeito, enquanto ator social, seja através da discussão de temas, de propostas, de ações, de programas políticos, todos eles relativos a temáticas gerais de relevância pública, sobretudo, aquelas vinculadas à juventude, fomentando, assim, experiências significativas e contextualizadas de exercício do protagonismo juvenil, como está presumido em uma das habilidades desse campo (BRASIL, 2018, p. 514):

(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.

À vista disso, é necessária a articulação com atividades expressivas para que o aluno reconheça a importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo. O trabalho com esse campo deve pautar-se na intenção de ampliar o olhar dos jovens para questões sociais e culturais e levá-los a agir como cidadãos competentes para intervir na sociedade, não apenas respeitando os diferentes modos de existência, mas compreendendo as manifestações linguísticas e culturais, identidades e maneiras de pensar o mundo. Uma abordagem que considera todos esses temas, recorrentes nos discursos produzidos por determinada cultura, permite abordar os papéis sociais das pessoas na comunidade, valorizar crenças e costumes e, assim, criar no aluno a consciência de igualdade e respeito de direitos de todos os cidadãos na coletividade.

Nesse sentido, refletindo sobre a importância de abordar temas relacionados à vida social e ao desenvolvimento humano, Fontanille (2016, p. 7) afirmou que “a semiótica pode [...] atualmente, caracterizar os conjuntos significantes coerentes e congruentes que são as práticas sociais, as paisagens e as formas de vida”. Uma maneira de tratar do conjunto de axiologias, das ideologias e das práticas sociais significantes é por meio da abordagem das diferentes formas de vida e dos modos de existência coletivos que se manifestam na sociedade. Isso porque as formas de vida incorporam valores e princípios que permitem aos sujeitos se reconhecerem no âmbito de uma sociedade, revelando posições e escolhas axiológicas que identificam os grupos. Compreender e respeitar os diferentes modos de existências é, pois, fundamental para o convívio em comunidade.

Desse modo, o trabalho com as formas de vida em sala de aula, ou com os diferentes modos de existência que se manifestam na sociedade, por meio da análise da dimensão social dos discursos, é uma maneira de ampliar a compreensão da responsabilidade e a participação dos jovens nas instâncias da vida pública. Além disso, é um modo de abordar questões de interesse coletivo, estimulando a participação ativa dos sujeitos e o engajamento na busca de soluções para problemas coletivos, tais como aqueles relativos ao preconceito, à intolerância, ao autoritarismo, à opressão, elementos que são constitutivos da cultura brasileira.

5. Considerações finais

Para que o ensino seja realmente contextualizado e produtivo, capaz de tornar os alunos sujeitos de seus percursos de ensino-aprendizagem, é necessário que os jovens sejam capazes de desempenhar, de forma significativa, diferentes práticas sociais que envolvem a linguagem, coordenando gêneros textuais/discursivos que circulam nas diversas áreas da vida humana. É fundamental, então, um trabalho que considere os distintos campos de atuação humana, isto é, espaços dotados de certa autonomia, regidos por leis e regras próprias, nos quais se desenvolvem práticas específicas, processos que abordam a situação semiótica e são esquematizados segundo uma estrutura predicativa que comporta a temática principal, os atores envolvidos e outras práticas que se desenvolvem ao redor.

E para conseguir cumprir com esses propósitos, o professor precisa de subsídio à sua prática didática, assumindo uma perspectiva teórica que seja também metodológica para conduzir suas aulas, como é o caso da Semiótica. Essa teoria se mostra produtiva uma vez que apresenta recursos efetivos e eficientes para o exame dos variados tipos de textos, sejam verbais, não verbais, sincréticos. Além disso, ela 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. Esse referencial teórico-metodológico é importante, pois oferece ao docente um conhecimento sobre os objetos de ensino, bem como procedimentos didáticos significativos para um trabalho eficaz com as práticas de leitura, escrita e análise em sala de aula.

6. Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. 172 p.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. A complexidade discursiva na internet. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 13, n. 2, 2015, p. 13-31. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/8028/5756>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Tradução do Grupo CASA. Bauru: EDUSC, 2003. 444 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

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/19394.htm.

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 mai. 2019.

FONTANILLE, Jacques. **Significação e visualidade: exercícios práticos**. Tradução de Elizabeth Bastos Duarte e Maria Lilia Dias de Castro. Porto Alegre: Sulina, 2005. 191p.

FONTANILLE, Jacques. **Pratiques sémiotiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008a. 303 p.

FONTANILLE, Jacques. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. In: DINIZ, Maria Lúcia Vissotto Paiva; PORTELA, Jean Cristtus (Orgs.). **Semiótica e Mídia: textos, práticas, estratégias**. Bauru: Unesp/Faac, 2008b, p. 271. p. 17-76.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. Tradução de Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2011. 287 p.

FONTANILLE, Jacques. A semiótica hoje: avanços e perspectivas. **Estudos semióticos**, v. 12, n° 2, p. 01-09, dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/127608/124672>. Acesso em: 11 jun. 2018.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima et al. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 544 p.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. O belo gesto. Tradução de Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento. Revisão e notas de Matheus Schwartzmann. In: NASCIMENTO, Edna Maria Fernandes dos Santos; ABRIATA, Vera Lucia Rodella (Orgs.). *Formas de vida: rotina e acontecimento*. Ribeirão Preto: Coruja, 2014. 218 p. p.13-33.

GRILLO, Sheila Vieira de Carmargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 263. p. 133-160.

LANDOWSKI, Eric. **A sociedade refletida: ensaios de sociosemiótica**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992, 213 p.

PORTELA, Jean Cristtus. 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 mai. 2016.

PORTELA, Jean Cristtus. **Práticas didáticas**: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista. Araraquara: 2008a. p. 181.

PORTELA, Jean Cristtus. Semiótica midiática e níveis de pertinência. In: DINIZ, Maria Lúcia Vissotto Paiva; PORTELA, Jean Cristtus (Orgs.). **Semiótica e Mídia**: textos, práticas, estratégias. Bauru: Unesp/Faac, 2008b. 271 p. pp. 93-113.

SANTOS, Flavia Karla Ribeiro; PORTELA, Jean Cristtus. Práticas de comunicação científica em periódicos brasileiros (on-line) de semiótica. **RevLet**, n. 2, 2020. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/578.pdf>. Acesso em: 16 de jan. 2021.

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. A noção de texto e os níveis de pertinência da análise semiótica. **Estudos Semióticos**, 14 (1), São Paulo, março de 2018. p. 1 – 6. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/144288>.