



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**O EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BNCC: A
NATUREZA DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DELANE CRISTINA GALIZA LOURENÇO

CAMPINA GRANDE – PB

2019

DELANE CRISTINA GALIZA LOURENÇO

**O EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BNCC: A
NATUREZA DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Lino de Araújo

CAMPINA GRANDE – PB

2019

L892e Lourenço, Delane Cristina Galiza.
O eixo análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental / Delane Cristina Galiza Lourenço. – Campina Grande, 2019.
100 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.
"Orientação: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo".
Referências.

1. Currículo. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Ensino Fundamental. 4. Análise Linguística. 5. Semiótica. 6. Objetos de Conhecimento. I. Araújo, Denise Lino de. II. Título.

CDU 37.016(043)

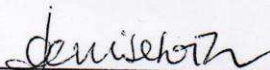
DELANE CRISTINA GALIZA LOURENÇO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Aprovada em 30/09/2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Denise Lino de Araújo (UFCG)
Orientadora



Prof. Dr^ª. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (UFCG)
Examinadora interna



Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT)
Examinador externo

Prof^ª. Dr^ª. Roziane Marinho Ribeiro (UFCG)
Examinadora suplente

CAMPINA GRANDE, PB
2019

Com licença poética

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
-- dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

(Adélia Prado)

A Deus, meu alicerce, por mais uma vitória alcançada.

Ao meu esposo, Adeildo, companheiro e amigo de todos os dias.

*Aos meus meninos, Guilherme e Pedro, por me proporcionarem
o maior amor do mundo.*

*Aos meus alunos, por me estimularem a ser uma professora-
pesquisadora.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, guia essencial em minha vida. Meu socorro nos momentos de angústias. A Ele toda honra e toda glória.

A meu esposo, Adeildo, com quem amo partilhar a vida. Obrigada pelo carinho, paciência, pelas palavras cheias de amor e por cuidar tão bem dos nossos filhos.

A meus filhos, Guilherme e Pedro, amores da minha vida.

A meus pais, avós e sogros, pelo apoio e por cuidarem dos meus filhos quando eu estava ausente.

A minha querida orientadora, Denise Lino, por ter acreditado no meu potencial, na nossa pesquisa e por ter compartilhado seu vasto conhecimento. Agradeço pelas palavras de incentivo, pela empatia, pela humildade, pela paciência e pelo carinho perante as dificuldades que surgiram ao longo do caminho. Admiração eterna!

À Maria Augusta Reinaldo, professora do PPGLE e membro da banca examinadora de qualificação e defesa deste trabalho. Agradeço pelos empréstimos de livros, pelas sugestões e críticas ao longo do curso.

Ao professor Wagner Rodrigues Silva, por fazer parte da banca examinadora desta dissertação. Agradeço as contribuições dadas a minha pesquisa.

A meus amigos e colegas, pelas alegrias, tristeza e dores compartilhadas.

A todos os professores que contribuíram para o meu aprendizado e crescimento até aqui, toda a minha gratidão.

Aos meus alunos, por me estimularem a ser uma profissional cada vez melhor.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1994, p. 24)

RESUMO

Nesta dissertação, abordamos o eixo Análise linguística/Semiótica (AL/S) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir dos objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades. Assim, temos como finalidade responder à questão da pesquisa: Qual a natureza dos objetos de conhecimento do eixo Análise linguística/Semiótica (AL/S) na BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental (AF-EF)? Propomos como objetivo geral: investigar a natureza dos objetos de conhecimento do eixo AL/S apresentados na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental (AF-EF). Como objetivos específicos, almejamos: (i) Inferir, a partir da literatura estudada, a abordagem da natureza dos objetos de conhecimento do eixo AL/S; (ii) Identificar na BNCC a natureza dos objetos de conhecimento do eixo AL/S nos AF-EF; (iii) Desvelar a proposta de aprendizagem do eixo AL/S na BNCC (AF-EF). A metodologia empreendida caracteriza-se como de natureza qualitativa e interpretativista, no seio de uma Linguística Aplicada crítica e indisciplinar (MOITA LOPES, 2001), através de uma pesquisa documental (LE GOFF, 1997; CELLARD, 2008). Os principais subsídios teóricos são os conceitos de currículo (MOREIRA, 1999; SILVA, 2017; MACEDO, 2018) e os conceitos amalgamados que subjazem na BNCC: objetos de conhecimento (SACRISTAN, 1998; LINO DE ARAÚJO, 2014), competências e habilidades (PERRENOUD, 1999). Para realizar a análise, apoiamos nos estudos sobre análise linguística (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006; BEZERRA e REINALDO, 2013) e semiótica, no viés social e multimodal (HODGE e KRESS, 1988; KRESS e LEEUWEN, 2001; DIONÍSIO, 2014) com vistas ao alcance dos objetivos delimitados. O corpus de análise foi retirado da BNCC de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – Anos Finais, cujo recorte de investigação focaliza os objetos de conhecimento e suas habilidades do eixo Análise linguística/Semiótica, a partir das categorias analíticas, a saber, textualidade, discursividade, gramaticalidade e multimodalidade. Os resultados apontam que o trabalho com a análise linguística configura-se como um movimento pendular, entre tradição e inovação, na BNCC: ora propõe uma aprendizagem dos aspectos estruturais da língua, ora propõe uma aprendizagem voltada para os aspectos da textualidade. Em contrapartida, a semiótica não aparece, de forma evidente, nos objetos de conhecimento transversais, ou seja, essa área não ocupa um lugar de relevo junto à análise linguística, no tocante a esse movimento pendular.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental. Análise linguística. Semiótica. Objetos de conhecimento.

ABSTRACT

In this essay, it is approached the axis Linguistic/Semiotics Analysis (L/S A) in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) from the knowledge objects and their respective skills. Thus, the purpose to answer the research question is: What is the nature of the knowledge objects of the Linguistic / Semiotic Analysis (L/ S A) axis in the BNCC in the Final Years of Elementary School (FY-ES)? It is proposed as a general aim: to investigate the nature of the knowledge objects of the L/S A axis presented at the BNCC for the Final Years of Elementary School (FY-ES). As specific purposes, it is expected: (I) infer from the studied literature the approach of nature of knowledge object of (L/S A); (II) Identify in the BNCC the nature of the L/S A axis knowledge objects in FY-ES, (III) Unveiling the L/S A axis learning proposal at BNCC (FY-ES). The methodology used in this essay is characterized as of qualitative and interpretative nature, within a critical and it is not related to an only discipline, for this reason is undisciplinar Applied Linguistics, (MOITA LOPES, 2001), through a documented research (LE GOFF, 1997; CELLARD, 2008). The main theoretical subsidies are curriculum concepts (MOREIRA, 1999; SILVA, 2017; MACEDO, 2018) and the combined concepts that underlie the BNCC: knowledge objects (SACRISTAN, 1998; LINO DE ARAÚJO, 2014), skills and abilities (PERRENOUD, 1999). To carry out the analysis, It relies on studies on linguistic analysis (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006; BEZERRA e REINALDO, 2013) and semiotics, in the social and multimodal bias (HODGE e KRESS, 1988; KRESS e LEEUWEN, 2001; DIONÍSIO, 2014) with a view to achieving the defined objectives. The corpus of analysis was taken from the Portuguese Language of BNCC, Elementary School - Final Years, whose research focuses on the knowledge objects and their skills of the Linguistic / Semiotic Analysis axis, from the analytical categories, namely textuality, discursivity, grammaticality and multimodality. The results indicate that the work with linguistic analysis is configured as a pendulum movement, between tradition and innovation, at BNCC: sometimes it will propose a learning of the structural aspects of language; sometimes it will propose a learning focused on the aspects of textuality. On the other hand, semiotics do not appear in an evident form, in transverse knowledge objects, that is, this area does not occupy a prominent place next to linguistic analysis, in relation to this pendulum movement.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular. Elementary School. Linguistic analysis. Semiotics. Objects of knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Orientação Normativa da BNCC.....	50
Figura 2: Organização do Ensino Fundamental na BNCC.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ensino de gramática X Prática de análise linguística	31
Quadro 2: Unidades do componente Língua Portuguesa na BNCC	56
Quadro 3: Conhecimentos linguísticos pertencentes ao eixo Análise linguística/Semiótica	59
Quadro 4: Campo Jornalístico/Midiático – Natureza dos objetos de conhecimento e das habilidades – 6º ao 9º ano	64
Quadro 5: Campo de atuação da vida pública – Natureza dos objetos de conhecimentos e das habilidades – 6º ao 9º anos	66
Quadro 6: Campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa – Natureza dos objetos de conhecimento e das habilidades – 6º ao 9º anos	70
Quadro 7: Campo de atuação artístico-literário – Natureza dos objetos de conhecimento e das habilidades – 6º ao 9º anos	73
Quadro 8: Campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa – Natureza dos objetos de conhecimento e das habilidades – 6º e 7º anos	75
Quadro 9: Campo jornalístico/midiático – Natureza dos objetos de conhecimento e das habilidades – 8º e 9º anos	78
Quadro 10: Todos os campos de atuação – Natureza do objeto de conhecimento e das habilidades – 6º ao 9º ano	82
Quadro 11: Todos os campos de atuação – Objetos de conhecimento e habilidades – 6º e 7º anos.....	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AL – Análise linguística

AL/S – Análise linguística/Semiótica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

AF-EF – Anos finais do Ensino Fundamental

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

OCEM- Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE- Plano Nacional de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – DELIMITANDO AS ESCOLHAS TEÓRICAS: A BNCC no contexto curricular.....	17
1.1 O currículo como artefato social e histórico.....	17
1.1.1 Teorias de currículo: relações de poder	18
1.1.2 A BNCC no contexto das reformas curriculares no Brasil: recontextualização e hibridização	22
1.2 Tradição e inovação no ensino de língua portuguesa: do ensino de gramática à prática de análise linguística.....	28
1.3 Semiótica e multimodalidade: construção de significados	36
1.4 Conceitos fundamentais da BNCC.....	40
1.4.1 Objetos de conhecimento, competências e habilidades	40
CAPÍTULO II – DEMILITANDO AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS: a pesquisa documental	46
2.1 Natureza e tipo da pesquisa.....	46
2.2 A constituição do <i>corpus</i>	50
2.2.1 Organização e caracterização da BNCC	50
2.3 Geração de dados e procedimentos de análise	55
CAPÍTULO III – DELIMITANDO O EIXO AL/SEMIÓTICA NA BNCC PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: análise dos objetos de conhecimento.....	58
3.1 Natureza dos objetos de conhecimento na BNCC.....	58
3.1.1 Eixo Análise linguística/Semiótica – Bloco do 6º ao 9º anos	60
3.1.2 Eixo Análise linguística/Semiótica – Bloco do 6º e 7º anos	74
3.1.3 Eixo Análise linguística/Semiótica – Bloco do 8º e 9º anos	76
3.1.4 Eixo Análise linguística/Semiótica – Todos os campos de atuação	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

A história do ensino de língua materna no Brasil registra a existência de propostas metodológicas baseadas nos pressupostos interacionistas, que compreende a língua como interação verbal e como ato dialógico (BAKTHIN, 1995). Estes norteiam os documentos parametrizadores lançados a partir dos anos 90 do século XX (BRASIL 1997; 1998; 2000; 2017).

Com base nesses pressupostos, o ensino de língua materna, como um todo, passou por um redimensionamento no sentido de que as práticas de língua(gem) devem ocorrer, de forma articulada, por meio da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística. Essa última, em particular, descrita inicialmente por Geraldi (1984) e Franchi (1987), trouxe uma mudança significativa, pois tirou o foco do ensino de gramática tradicional (normativa/prescritiva/conceitual), ao propor o trabalho com o texto em diversos níveis (textual, discursivo, estilístico, metalinguístico) (GERALDI, 2001[1984]). Assim, motivou a reflexão sobre o uso da linguagem em seus variados níveis e em diferentes situações, extrapolando o nível da palavra e da frase, principais unidades de análise no estudo gramatical.

Considerando a prática de AL como eixo articulador dos demais eixos de ensino, esse componente está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento curricular (MACEDO, 2018) homologado, em sua totalidade, em dezembro de 2018, de caráter normativo e que define as aprendizagens para os alunos da educação básica. Esse documento apresenta a análise linguística como um eixo de aprendizagem acrescida à semiótica que, assim como a AL, concebe o texto em suas diversas manifestações.

Em relação a este documento, é relevante destacar algumas particularidades identificadas no seu processo de elaboração e publicação no tocante ao eixo Análise Linguística, as quais motivaram esta pesquisa, visto que esse eixo foi o mais modificado nas quatro versões da BNCC, possivelmente devido à tentativa do documento em inovar nas práticas de articulação de uso e tratamento da língua.

Na **primeira versão**, esse eixo foi apresentado como **análise linguística** na perspectiva de USO-REFLEXÃO-USO (BRASIL, 2015, p. 36, grifos nossos); na **segunda versão** o eixo foi denominado **conhecimento sobre a língua e sobre a norma**, propunha a aprendizagem dos conhecimentos gramaticais numa perspectiva funcional a serviço da atividade de produção escrita e leitura de textos (BRASIL, 2016, p. 92, grifos nossos); a **terceira versão** apresentava o eixo como **conhecimentos linguísticos e gramaticais** que, segundo o documento, se ampliava, ao longo do Ensino Fundamental, pelas práticas de análise linguística e gramatical, estreitamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita (BRASIL, 2017a, 72, grifos nossos).

Na **versão homologada**, foco de nossa análise, o eixo **análise linguística/semiótica** compreende os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos, das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido e pela situação de produção (BRASIL, 2017b, 71, grifos nossos).

Mesmo alterando as nomenclaturas, as versões da BNCC acerca do eixo conhecimento linguístico/ conhecimento gramatical/ análise linguística parecem seguir a perspectiva funcional e articuladora dos demais eixos.

Contudo, devemos considerar que há diferença entre análise linguística, conhecimento linguístico e gramatical, uma vez que a primeira é uma vertente de tratamento da língua que engloba todas as outras e que considera os aspectos gramaticais, textuais e discursivos da língua com base em seus usos. O caminho percorrido pela BNCC, no que concerne à mudança de termos, demonstra certa instabilidade ou uma “inovação”, considerando isso, de acordo com Signorini (2008, p. 09), como “um deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração, essa, impulsionada por demandas institucionais”, uma vez que, para alguns autores (APARÍCIO, 2009; FARACO e CASTRO, 2000; BEZERA e REINALDO, 2013; LINO DE ARAÚJO et. al., 2019, no prelo), o ensino de língua portuguesa pauta-se na inter-relação entre tradição

(gramatical) e inovação. No tocante a essa correlação, as críticas ao ensino de gramática têm constituído uma tentativa de minimizar a importância da tradição gramatical ainda tão consolidada no contexto escolar, uma vez que, segundo Marinho (1998), “ensinar e aprender Língua Portuguesa, na escola, historicamente, tem sido entendido como ensinar e aprender regras gramaticais” (p. 60).

Sendo assim, além de trazer a perspectiva da Análise Linguística, difundida no país a partir do trabalho de Geraldi (1984), Franchi (1987) e investigado por vários autores (APARÍCIO 2009, LINO DE ARAÚJO 2017, MENDONÇA 2006), a BNCC inova ao trazer a Semiótica, área de estudos relativamente pouco abordada nos cursos de formação docente e que talvez ficasse melhor acomodada junto ao eixo leitura, fazendo daí emergir as práticas de leitura multimodal.

A inserção da semiótica, todavia, não é de todo estranha se observarmos que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) já destacam a importância da leitura multimodal e dos multiletramentos (Cf. NASCIMENTO e LINO DE ARAUJO, 2018).

Portanto, pelo que foi exposto, parece relevante investigar o eixo Análise linguística/Semiótica, assim como sua organização em objetos de conhecimento e habilidades na BNCC homologada, visto que a AL é o eixo que aparece (nas quatro versões do documento) como o de nomenclatura mais instável, em relação aos outros eixos. Além disso, é o eixo que apresenta inovação ao propor a prática de análise linguística articulada à semiótica, essa “envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses” (BRASIL, 2017, p. 69).

Este estudo justifica-se também pelo fato de, no início desta investigação, termos observado a existência de uma lacuna de conhecimento existente no campo de pesquisa relativo aos estudos de currículo de língua portuguesa, confirmada em consultas nas plataformas científico-acadêmicas

CAPES e SciELO¹. Para tal, foram inseridas as palavras-chave “currículo” e “ensino de língua portuguesa”, obtendo-se como resultado, pouco mais que uma dezena de textos publicados nos últimos anos, que comportassem em seus resumos ambas as palavras, portanto, pouca investigação sobre a importância do tema, conforme demonstra o quadro a seguir:

Revisão sistemática sobre currículo e ensino de língua portuguesa

LOCAL DA PESQUISA	CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA
Periódicos Capes	11
Periódicos SciELO	2

Fonte: A autora (2018)

Portanto, esta pesquisa está inserida no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2001), na sua interface com a educação, pois tratamos de contextos de ensino de língua e proposta curricular, e para o qual a linguagem é vista como resultado dos significados socialmente construídos em práticas discursivas. Está vinculada à linha de pesquisa “Ensino de Línguas e formação docente”, na área de concentração “Estudos linguísticos”, do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. A pesquisa apresentada nesta dissertação norteia-se pela seguinte questão:

- ✚ Qual é a natureza/dimensão dos objetos de conhecimento do eixo Análise linguística/Semiótica (AL/S) na BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental (AF-EF)?

No intuito de responder à questão proposta, este trabalho tem como objetivo geral investigar a natureza/dimensão dos objetos de conhecimento do eixo análise linguística/semiótica apresentados na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental e como os objetivos específicos os seguintes:

- Inferir, a partir da literatura estudada, a abordagem da natureza/dimensão dos objetos de conhecimento do eixo AL/S.

¹ Esse levantamento foi realizado através de uma pesquisa aberta, na qual não foi levado em consideração o escopo das revistas. O critério de buscas para a pesquisa foram o título, o resumo e as palavras-chave.

- Identificar na BNCC a natureza os objetos de conhecimento do eixo AL/S nos AF-EF.
- Desvelar na BNCC a proposta de aprendizagem do eixo AL/S (AF-EF).

A presente dissertação organiza-se em três capítulos, além desta introdução e da conclusão. No primeiro capítulo, apresentamos na fundamentação teórica uma discussão sobre o conceito de currículo, como também situamos a BNCC no contexto das propostas curriculares no Brasil. Discorremos sobre as concepções de linguagem que no percurso histórico sustentaram as diversas práticas de ensino de língua e de gramática. Além disso, discutimos sobre o que se entende por ensino gramatical e prática de AL, bem como os conceitos envolvidos nesses processos. Abordamos o conceito de semiótica social/multimodalidade e sua implicação nos currículos de língua portuguesa, especialmente a BNCC e, por fim, os conceitos fundamentais que subjazem à proposta de língua portuguesa nesse documento: objetos de conhecimento, competências e habilidades.

O segundo capítulo é dedicado à descrição dos procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa, apresentando os argumentos que legitimam a realização de uma pesquisa documental em Linguística Aplicada, descrevendo o *corpus* analisado e as categorias de análise.

O terceiro capítulo trata da análise e discussão dos resultados da pesquisa, ou seja, nessa parte da dissertação esclareceremos a natureza dos objetos de conhecimento do eixo Análise linguística/Semiótica na BNCC (AF-EF).

E, por fim, após a análise e discussões dos dados, levantaremos algumas considerações finais procurando sintetizar as conclusões do capítulo analítico, expondo algumas reflexões conclusivas em torno dos dados analisados.

CAPÍTULO I: DELIMITANDO AS ESCOLHAS TEÓRICAS: A BNCC no contexto curricular

Apresentamos no presente capítulo (i) uma discussão sobre o currículo: conceito, teorias; como também situamos a BNCC no contexto das reformas curriculares no Brasil; (ii) uma discussão sobre o que se entende por ensino gramatical e prática de AL, bem como os conceitos envolvidos nessa discussão; (iii) uma abordagem acerca do conceito de semiótica social/multimodalidade e sua implicação para os currículos de língua portuguesa; e (iv) os conceitos fundamentais que subjazem à BNCC.

1.1 O currículo como artefato social e histórico

A palavra currículo vem do latim *curriculum* que quer dizer “pista de corrida”. Isso nos leva a entender que o significado do currículo é uma trajetória, um caminho percorrido pelo homem no sentido de compreender o mundo, a sociedade. Segundo alguns teóricos (MOREIRA, 1999; MACEDO, 2012; MOREIRA, 2010; SILVA, 2017), a definição de currículo depende de como ele é concebido pelos diversos autores em diferentes teorias. Assim, esse objeto de investigação pode ser abordado numa perspectiva histórica, uma vez que passa por um processo de “hibridização” (MOREIRA, 2010), ou seja, em diferentes momentos temos diferentes teorias curriculares.

Conforme mencionado, o currículo associa-se a distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

Utilizando a expressão “tradição inventada” de Goodson (1998) para referir-se ao currículo, Macedo (2012) afirma que esse objeto pode ser concebido como:

artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como educativo* (grifos do autor) (MACEDO, 2012, p. 24-25)

Como o currículo é uma construção social, um dispositivo educacional atualiza-se de forma política, ética, estética e cultural, configurando-se como um produto das relações e das dinâmicas interativas, instituindo, assim, poderes e orientando-se por determinados valores.

Nessa perspectiva, a configuração do currículo como conhecimento e valores orientados para uma determinada formação é explicitada nas palavras de Silva (2017):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que esses conhecimentos e não aqueles devem ser selecionados (SILVA, 2017, p. 15)

Nesse sentido, cabe ao currículo escolar definir os saberes a serem transformados e recontextualizados para a escola como objetos de ensino. Não há, assim, uma definição melhor de currículo ou mais moderna, o que existe é a definição que melhor explicita a filosofia, os valores do grupo a que serve uma determinada proposta pedagógica. Um currículo ou uma proposta curricular, então, está sempre na dependência de um projeto de homem e de sociedade (MALTA, 2013, p. 342).

Nessa ordem de ideias, torna-se importante compreender-se também, que os currículos estão apoiados em teorias curriculares que os influenciam e ao mesmo tempo os explicam em determinados momentos históricos. Assim – considerando os aspectos históricos, culturais, sociais, ideológicos, como também o tipo de conhecimento para cada “modelo” de ser humano –, Silva (2017) elenca as grandes teorias do currículo, a saber: tradicional, crítica e pós-crítica. Cada uma delas traz consigo características próprias sobre como é concebido o currículo.

1.1.1 Teorias de currículo: relações de poder

A teoria tradicional de currículo surge nos Estados Unidos no início do século XX, numa época de um crescente processo de industrialização e urbanização. Essa teoria curricular preocupa-se com o modelo econômico em

que vive a maioria dos países. Silva (2017) explica que essa teoria teve como principal representante Bobbitt, que escreveu, em 1918, o livro *The curriculum*, em um momento no qual diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas para garantir que sua ideologia fosse garantida. Sua proposta era que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial e que era necessário estabelecer padrões definitivos para os vários produtos educacionais, inspirado no modelo de organização proposto por Frederick Taylor.

Nesse sentido, o currículo em si atua de forma capitalista, como nos mostra Silva (2017):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2017, p.148)

No âmbito educacional, a razão desse enfoque é que os alunos visados pertencem à mesma camada social dominante. Com isso, o currículo tradicional atua como mecanismo de exclusão dos dominados.

O modelo curricular de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. Suas ideias influenciaram diversos países, inclusive o Brasil. Tyler tinha uma visão formalista e neutra de currículo e acreditava que esse artefato era essencialmente técnico, centrado em como fazer o currículo.

Esse modelo, segundo Silva (2017), só seria contestado, nos Estados Unidos, a partir dos anos 70, com o movimento chamado “reconceptualização do currículo” ou teorias críticas do currículo.

Essas novas teorias surgiram a partir de grandes transformações que aconteceram na década de 60 em vários países, como os protestos estudantis na França e em vários outros países; o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; as lutas contra a ditadura militar no Brasil. Assim como o surgimento de livros e teóricos apontados por Silva (2017), (Althusser, Freire, Bourdieu e Passeron, Young, Pinar e Grumet, Apple), que colocaram em

questão os arranjos sociais e educacionais, a preocupação das teorias críticas está baseada nas estruturas políticas e econômicas e na reprodução cultural e social, surgindo a partir das críticas inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica que consideram que as categorias (de aprendizagem, objetivos, medição e avaliação) deveriam ser questionadas para chegar à essência da educação e do currículo. Além disso, as teorias críticas entendem a educação como resultante de um arranjo social e denunciam o processo de homogeneização veiculado pelo currículo, em favor de grupos hegemônicos e suas cosmovisões (MACEDO, 2012).

No âmbito dessas teorias, verifica-se uma primeira influência de Paulo Freire no pensamento curricular, na década de 1970. Conforme Moreira (2010), Freire preocupa-se com uma educação consciente, libertadora dos oprimidos, impulsionando-os para uma reflexão crítica sobre o seu papel para vencer as injustiças sociais. Para que isso aconteça, um novo currículo faz-se necessário, uma vez que o currículo tradicional é desvinculado da vida social, é neutro e não favorece o desenvolvimento da consciência crítica do educando.

Arroyo (2013) complementa que os currículos críticos

[,,] têm de considerar os coletivos empobrecidos como sujeitos de direitos, direitos específicos à sua história. Se a negação de sua história, sua memória, sua identidade e seus saberes-valores coletivos faziam parte de uma relação política de subordinação dominação, o seu empobrecimento extremo massificado, na atualidade, perpetua essa relação política. O sistema de educação e os currículos podem e devem ser um espaço de libertação (p. 117).

A perspectiva da teoria crítica leva a efeito a problematização dos fatores sociais e políticos, com ênfase para a ideologia e hegemonia, a luta de classes, a emancipação e libertação como categorias principais do pensamento social, deixando de lado a construção de uma identidade ligada ao sujeito e sua relação com os outros, em larga medida explorada pela teoria pós-crítica no campo dos estudos curriculares.

As teorias curriculares pós-críticas emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Assim como as teorias críticas, as teorias de

perspectiva pós-crítica criticaram duramente as teorias tradicionais, mas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais.

Para Silva (2017, p. 88),

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade (SILVA, 2017, p. 88).

Desse modo, mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais, tais como a questão racial, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas. Ou seja, na teoria pós-crítica as diferenças ganharam visibilidade.

A partir dos anos 1990, a teoria curricular vem buscando compreender como o conhecimento é produzido em diferentes ambientes institucionais, em práticas sociais, formações culturais e contextos históricos específicos (SANTOS e MOREIRA, 1995). Grande parte da produção recente no campo curricular tem sido influenciada pelo pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, com ênfase na análise da relação entre currículo, subjetividades e construção de identidades. Dessa forma, o currículo vem sendo entendido como artefato cultural e os estudos se voltam para o entendimento da cultura escolar (FORQUIN, 1993), das diferenças culturais dos grupos sociais (SACRISTÁN 1998; SANTOMÉ, 1996; SILVA, 2017) e as relações entre esses elementos têm sido crescentes no campo curricular.

Em anos recentes, temos a emergência de outras discussões no campo do currículo, com a incorporação de novas categorias de análise e o surgimento de abordagens que objetivam trabalhar principalmente com perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, valendo-se de contribuições dos Estudos Culturais, Multiculturalismo, Estudos de gênero, raça/etnia, Pós-colonialismo.

Assim, percebemos o quanto o conceito de currículo é multifacetado. A síntese histórica de seu desenvolvimento nos possibilita entender que ele se

modificou atendendo a realidades sociais distintas, assim como tempos e espaços específicos e, em consequência, precisa ser compreendido no contexto social em que está inserido.

Após a análise dos aspectos históricos das teorias do currículo, podemos observar como as relações de poder interferem na constituição do currículo educacional, e como esse currículo pode acolher ou excluir quem dele participa.

Vale destacar as múltiplas formas nas quais um currículo manifesta-se: proposta curricular, livro didático, planejamento docente, materiais didáticos entre outros. No caso da pesquisa ora relatada, fixamo-nos na análise de uma proposta curricular de caráter prescritivo, instituída pelo Estado, para servir de guia e modelo às demais que, na hierarquia do sistema educacional brasileiro, deverá ser elaborado.

O fato de tratar-se de uma proposta curricular ou de um tema surgido nas discussões entre professores e alunos não faz do currículo, a priori, um produto vinculado à teoria tradicional, crítica ou pós-crítica. Contudo, uma proposta curricular que visa nortear as demais e configurar o funcionamento de todo um sistema de ensino, definindo o quê e quando um dado objeto de conhecimento deve ser ensinado/aprendido ao longo da escolarização, tem mais chances de estar vinculado a uma perspectiva tradicional de currículo do que a um tema que surge no interior de uma aula e (re)orienta o planejamento.

A BNCC, por sua característica de seriação e listagem dos objetos de conhecimento e habilidades a serem aprendidas, filia-se, inicialmente, a primeira das perspectivas apresentadas nesta seção.

1.1.2 A BNCC no contexto das reformas curriculares no Brasil: recontextualização e hibridização

Conforme Geraldi (2015), desde meados dos anos 1990, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo as consequências de uma vontade de mudança que não mais se expressa pela convocação à participação na reflexão sobre as práticas pedagógicas de todos os segmentos escolares, mas

pelos inúmeros documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas para essas práticas, independentemente das possibilidades reais que as escolas e os professores têm para concretizar tais mudanças.

Para Silva e Gentili (1999), as políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais a partir, mais especificamente, da década de 1990, restringem-se a reformas educacionais que buscam, por um lado, estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais, promovendo e garantindo a materialização dos princípios meritocráticos e competitivos. Por outro lado, articulam e subordinam a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. Sendo o objetivo das decisões em matéria de política educacional.

No Brasil, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, iniciaram-se inúmeros debates e seminários que contribuíram para formar as bases políticas e ideológicas da educação. Porém, só em 1993 buscou-se a materialização dessas bases. Em dezembro de 1993 acontece a Conferência de Cúpula “Educação para Todos” de Nova Delhi, na Índia, com a participação dos nove países em desenvolvimento de maior população no mundo. Nessa conferência foi apresentado o Plano Decenal Brasileiro (PERONI, 2003, p. 94-96).

Tendo o Plano Decenal de Educação como referência houve inúmeras discussões em Fórum Nacional para traçar propostas para a educação brasileira que culminaram na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), exigência colocada pela Constituição Federal, aprovada em 1988.

Segundo Lima e Przylepa (2015), havia dois projetos para a educação brasileira, que orientariam essa nova Lei (LDBEN/96), um organizado e elaborado pela sociedade civil, buscando garantir qualidade social na escola pública e outro que referendava os ideais da classe dominante objetivando garantir a acumulação do capital. Segundo Bastos (2005), nessa correlação de força o projeto que prevaleceu foi o que representava os interesses da classe dominante, conseqüentemente, o projeto que garantiu os pressupostos neoliberais de educação, pautados na economia globalizada. Salienta-se que o

ano de 1996 teve como marco a finalização da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.

Após a promulgação dessa lei, a principal medida da política educacional foi a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo Moreira (2001), a proposta do MEC para o PNE aponta como eixos norteadores, no aspecto legal,

[...] que a Constituição Federal, de 1998, a LBDEN, de 1996 e a Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); considera, no entanto, o que chama de realizações anteriores, fazendo referência ao Plano Decenal de Educação para Todos (MOREIRA, 2001, p. 468).

Isto reafirma a aproximação e continuidade do PNE aos compromissos firmados nas Conferências Internacionais. Pode-se assim, apontar o alinhamento do governo brasileiro com as políticas neoliberais.

As reformas que alinharam a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade não deixaram de interferir no currículo da escola pública. Um importante marco nesse sentido foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos 1990. Apontados como sugestões para o planejamento de ensino e para a realização de capacitação docente, os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 2000) buscaram redirecionar os conteúdos curriculares. Para tanto, o governo FHC não só reforçou a concepção de formação humana enquanto adaptação constante e dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado, como também buscou instituir formas de controle para verificar a ligação entre o “currículo unificado” e o ensino na escola, a exemplo da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Neste cenário, surgem os documentos oficiais que passaram a nortear as ações educacionais nas escolas. Segundo Pietri (2007), esses documentos têm um duplo caráter: de normatização, uma vez que são elaborados pelos órgãos governamentais e regulam as ações no âmbito de ensino; e de formação, já que se baseiam em conhecimentos acadêmicos.

É nesse ambiente que surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes. A defesa de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional não é recente no Brasil, remontando aos anos 1980, talvez antes, se assumirmos uma definição mais ampla do termo. Assim, talvez pudéssemos dizer que, ao ser promulgada em 1996, a LDB consolidou uma demanda já existente por uma

base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (LDB-artigo 26)

Em meados de 2015, o governo federal anunciou a criação de um documento para servir de base para a elaboração dos currículos de todas as escolas de educação básica do Brasil, cumprindo assim uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que fora aprovado um ano antes. A partir disso, uma primeira versão desse documento, voltada para a educação infantil e o ensino fundamental, foi lançada em setembro de 2015, sua segunda versão em abril de 2016, a terceira versão em abril de 2017 e a última homologada em 20 de dezembro daquele mesmo ano. Não bastassem as polêmicas próprias de um currículo, a BNCC acumulou as polêmicas políticas desse período no Brasil, tendo sido por vezes rechaçada por ter sido homologada pós *impeachment* ou golpe (conforme a posição política de quem se refere ao documento).

Segundo o texto oficial,

“BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BNCC, 2017, p. 16).

Nesse sentido, o documento não se assume como currículo, mas sim como referência para a construção de currículos. Contudo, discordamos dessa negação de sua natureza enquanto currículo, pois, concordamos com Macedo (2018, p. 30), quando aponta para o fato de que “currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal”,

neste caso, a BNCC. Esse documento seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que a BNCC é currículo e, por isso, é preciso observar as relações com o campo do qual faz parte, visto que este artefato curricular imprime ideologias e opções teóricas nos manuais de ensino aos quais se associa e, conforme aponta Silva (2017, p. 46), “não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”. Ao invés disso, a partir da sua implantação, atua na construção da identidade docente e discente.

Além da questão curricular, podemos destacar o caráter recontextualizador e híbrido² da BNCC, visto que o hibridismo é um indicador do território onde se dá a luta: um território mais móvel, mais hábil, menos afinado e mais revestido de tradições e passados, os quais rapidamente se deixam de lado (DUSSEL, 2002). Nesse movimento, a hibridização implica um processo de tradução que põe novas experiências e direções em relação com as que já estavam disponíveis previamente; logo, nos currículos híbridos há também sentidos e articulações prévias constitutivas de sua textura (DUSSEL, 2002).

Considerando esse processo de hibridização pelo qual a BNCC se configura, Lino de Araújo et. al. (2019, no prelo) analisam o documento à luz das teorias curriculares, comprovando que esse currículo se apresenta de forma multifacetada ao indicar, discursivamente, distintas ideologias e opções teóricas. Para os autores, a BNCC assume uma perspectiva tradicional ao se reconhecer como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais (...)” (BNCC, 2017, p. 07). Nessa definição temos duas expressões que parecem apontar para um currículo “fechado”: o caráter normativo e a seleção sequenciada. Além de apresentar uma listagem expressiva de habilidades e competências a serem

² Hibridismo constitui-se em componente fundamental da análise dos processos de produção de políticas e de práticas curriculares em diferentes países. O hibridismo de distintas tendências teóricas tem sido considerado a marca do campo do currículo na atualidade (LOPES e MACEDO, 2002, 2006; PINAR, 1995, apud LOPES e MACEDO, 2006).

desenvolvidas, parece se filiar a uma concepção tradicional de currículo (cf. LINO DE ARAÚJO et. al. 2019, no prelo).

Em contrapartida à teoria tradicional, Lino de Araújo et. al. (op. cit.) analisam que a BNCC também apresenta uma perspectiva curricular crítica ao se referir ao novo cenário mundial que “requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível” (BNCC, 2017, p. 14), fazendo referência aos quatro pilares da educação (DELORS, 2002). Soma-se a isso o fato de a BNCC assumir que “o Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado” (BNCC, 2017, p. 15).

E, com relação às teorias pós-críticas de currículo, estas podem ser observadas quando a BNCC chama atenção para “conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (BRASIL 2017 p. 14), sob a concepção de que deve ser expressa “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL 2017, p. 15).

Não obstante o processo de recontextualização e de hibridização, a BNCC apresenta uma organização estrutural bastante vinculada à perspectiva curricular prescritiva de currículos, uma vez que sugere uma regulação e o controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, como também corrobora para a uniformização de conteúdos mínimos centrados em competências gerais, objetos de conhecimento e habilidades, permitindo, assim, fácil atrelamento desse documento às avaliações externas e um maior fechamento em relação à montagem dos currículos reais vivenciados nas experiências escolares (LINO DE ARAÚJO, et. al., 2019, no prelo).

1.2 Tradição e inovação no ensino de língua portuguesa: do ensino de gramática à prática de análise linguística

Assim como o estudo das teorias curriculares não é novo no âmbito dos estudos sobre currículo, o tema da conservação e da inovação no âmbito dos estudos sobre o ensino do componente Língua Portuguesa (APARÍCIO, 2009; MENDONÇA, 2006; PIETRI, 2007, 2010; LINO DE ARAÚJO et. al., 2019, no prelo) não é novo, mas se mostra sempre oportuno para uma reflexão relativa ao movimento pendular que caracteriza a área: ora mais inclinada à tradição, ora mais inclinada à inovação.

Na definição de Mendonça (2006), o jeito *tradicional* de ensinar língua materna pode ser entendido como um conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma tradição.

No âmbito do ensino de língua portuguesa (LP), nas duas últimas décadas do século XX, um aporte de estudos sobre esse ensino foi amplamente consolidado. Neste evidencia-se uma crítica sistemática à Gramática Tradicional (GT) e ao seu ensino. Conforme Silva (2008), esse movimento foi favorecido pelas ciências linguísticas e educacionais no país, bem como pelas mudanças sociopolíticas por que passava a sociedade e, nesse contexto, a escola brasileira.

Dentre as principais críticas ao ensino da língua portuguesa sob a perspectiva da gramática tradicional, segundo Britto (1997), estavam (e, como avalia o autor, “ainda estão”) (p. 102):

1. a indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?);
2. a valorização da norma culta e da escrita, bem como a insistência de exceção no ensino da norma, ao invés do privilegio da regularidade, com conseqüente abandono das e o preconceito contra as formas de oralidade;
3. a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção textual;
4. a falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares;
5. a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos;

6. a desconsideração das descobertas e elaboração da linguística contemporânea (BRITTO, 1997, p. 102-103).

Nesse sentido, após vários debates acerca do ensino de gramática motivados por Franchi (1987), sobre a gramática descontextualizada, sobre a univocidade da linguagem e sobre ausência de um melhor entendimento entre os processos de produção e compreensão de textos, entre outros, conclui-se que a discussão não deveria pautar-se em “se ela deve ou não ser ensinada”, mas “para quê e como ensiná-la”.

Para o autor, a linguagem é constitutiva e situada, através dela o homem organiza e dá forma a suas experiências. “Nela se reproduz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos” (FRANCHI, 1987, p. 12). Nesse artigo, o autor demonstra a necessidade de uma concepção de gramática reflexiva (o que seria mais tarde conhecida como análise linguística) na qual abarcaria duas práticas de estudos linguísticos. A primeira voltada para a descrição linguística e a outra direcionada para o estabelecimento de usos da linguagem. Além disso, Franchi salienta que as atividades sobre a língua são de três naturezas: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, sendo mais tarde retomadas por Geraldi ([1984], 2003).

A atividade linguística, segundo Franchi (1987), “é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (op. cit, 35). A atividade epilinguística como “prática que opera sobre a própria linguagem (...) brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (op. cit, 36) e a atividade metalinguística em que os interlocutores tomam a linguagem como objeto para conceptualização, categorização.

A partir da concepção de linguagem como forma de interação social, Geraldi (1997[1984]), em seu livro “O texto na sala de aula”, escrito em 1984, propôs uma reorientação do ensino de Português, com base na integração das práticas de leitura, produção de textos e análise linguística. Dessa forma,

Estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (GERALDI, 1984, p.77).

Nesse contexto teórico, tendo-se o texto como unidade privilegiada de ensino, passou-se a compreender os conhecimentos referentes à gramática normativa (pontuação, concordância, regência, ortografia), mas também relacionados à textualidade (coesão, coerência). Assim, ampliou-se a nova perspectiva de trabalho, avançando para reflexões acerca dos diferentes usos da língua. Surge, então, a prática de *análise linguística* (AL) como eixo de ensino que trata da análise e reflexão sobre a língua, ao lado da leitura e da produção de textos. Para Geraldi (1984), a prática de análise linguística seria caracterizada pela reescrita dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos, enfocando um aspecto selecionado como tema da aula de análise linguística.

A contribuição de Geraldi sobre AL deu-se em vários trabalhos do autor, o que levou a um aperfeiçoamento do conceito e metodologia de ensino da AL, conforme apontam Bezerra e Reinaldo (2013, p. 67):

o conceito de AL evolui de uma reflexão focada na correção e reescrita do texto do aluno (anos 80) para uma reflexão focada na correção, reescrita e produção de texto (anos 90) e na leitura e produção de textos, orientadas por teorias de gênero, e nos próprios recursos da língua (anos 2000).

A proposta de Geraldi (1984) não excluía um trabalho com aspectos estruturais e descritivos da língua, mas enfatizava a reflexão sobre os usos através da reescrita, com o propósito de provocar, como ele mesmo disse, práticas reflexivas de AL. Segundo o autor:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-

se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, p.74).

Segundo Reinaldo (2012), essa denominação aponta para duas práticas de estudos linguísticos, a primeira para o ato de descrever a língua em suas diversas unidades (o fonema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso) e que se desenvolve com base em vários estudos teóricos, do estruturalismo até as teorias textuais-interativas; e a segunda prática de análise linguística pauta-se na descrição da língua com fins didáticos.

Assim, o termo “análise linguística” “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205). Sendo assim, a análise linguística pode ser apresentada como uma prática de reflexão acerca da organização textual, na qual o sujeito pode comparar selecionar e avaliar formas linguísticas, textuais e discursivas presentes nas suas produções textuais como uso concreto da linguagem.

Essa denominação trouxe uma nova abordagem sobre o trabalho com a Língua Portuguesa, em especial no que tange ao ensino de gramática e ao tratamento dado ao texto em diversas instâncias. Essa nova proposta se contrapõe ao ensino da gramática tradicional baseado na prescrição da língua. Nesse cenário de transição (análise gramatical versus análise linguística), temos a conversão do “velho” para o “novo”, do “conservador” para o “inovador”, conforme observamos no quadro abaixo, proposto por Mendonça (2006, p. 207):

Quadro 1: Ensino de gramática X Prática de análise linguística

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos falantes.
Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não relacionam necessariamente com as de	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.

leitura e de produção textual.	
Metodologia Transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão	Centralidade dos efeitos de sentido
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

No quadro, verificamos que a prática de análise linguística se mostra como uma maneira inovadora, porque inter-relaciona todos os eixos para trabalhar os conhecimentos linguísticos e os extralinguísticos, que abarcam toda a estrutura linguística. Essa estrutura não diz respeito somente às normas que subjazem à língua, mas também aos mecanismos utilizados no momento de interação entre sujeitos. A partir do momento em que se toma a língua como uma prática discursiva, o trabalho com as questões gramaticais passa a ser proposto com base no texto e não em frases isoladas.

Essa prática abre espaço para as atividades de reflexão sobre os diversos recursos linguísticos. Esse ensino possibilita levar o conhecimento do aprendiz além das nomenclaturas/terminologias das unidades gramaticais.

Em relação ao aspecto integrativo da AL, Suassuna (2012) destaca que os conhecimentos gramaticais são fundamentais para a leitura e produção de textos no ensino da língua. Entretanto, a autora sinaliza para a necessidade de compreender o conhecimento gramatical enquanto uma competência que possibilita interligar e articular fenômenos, seguir regras e ordenar estruturas a serviço da compreensão e produção de significados. Ainda segundo a autora, a metalinguagem gramatical utilizada na prática da AL não se configura como um objetivo de ensino-aprendizagem, mas surge como uma necessidade subjacente ao pensamento sobre a língua, sendo, portanto, posterior aos usos linguísticos. Assim, a reflexão sobre a língua possibilita a “[...] aprendizagem efetiva de modos de dizer e entender, de linguagens e configurações textuais, retóricas e formas de interação verbal e não verbal” (SUASSUNA, 2012, p. 1144).

Nesse sentido, a prática de AL vai além das atividades metalinguísticas, uma vez que envolve a leitura, produção e reescrita do texto através de um trabalho reflexivo sobre os usos da linguagem.

No tocante à articulação da AL com o texto e outras práticas, o trabalho de reflexão sobre a língua na perspectiva da AL busca a compreensão dos sentidos e a análise dos fatos na articulação textual e discursiva. Toda essa articulação ocorre quando o sujeito usa a língua por meio de textos orais, escritos e multimodais. Assim, o texto deve ser explorado a partir de vários ângulos e perspectivas, podendo-se discutir fenômenos relacionados ao sistema da língua, à composição discursiva-textual e aos elementos não-linguísticos (GOMES & SOUZA, 2017).

Conforme Bezerra e Reinaldo (2013), a repercussão da proposta de prática de análise linguística nas pesquisas acadêmicas acabou influenciando os documentos parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa (PCN, 1997, 1998) que sugerem o ensino de português de forma reflexiva. Para que esse ensino ocorra, a língua é estudada com base na oralidade, escuta, leitura, escrita e análise linguística, essa entendida como reflexão sobre a língua e a linguagem. Portanto, o texto é visto como uma unidade privilegiada de análise

e a diversidade de gêneros (objetos de ensino) deve ser privilegiada na escola. E é isso o que defendem os PCNs. Vejamos o que diz o documento:

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (BRASIL, 1997, p. 30)

Nessa perspectiva, o trabalho com a análise linguística pretende contribuir para a formação de leitores e escritores proficientes, capazes de produzir textos de gêneros variados, de acordo com a situação comunicativa a qual esteja participando. Assim, pode-se dizer, ainda, segundo Mendonça (2006, p. 208), que esse eixo didático é parte das práticas de letramento escolar, pois que consiste

... numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

O objetivo central dessa perspectiva é a reflexão, ou seja, fazer com que os alunos reflitam sobre os elementos e fenômenos linguísticos e sobre as estratégias discursivas, focalizando os usos da linguagem.

Nessa proposta de ensino, o estudo da língua supera o tradicional horizonte da palavra, chegando à unidade máxima, o texto. Na prática de análise linguística, almeja-se verificar como os elementos linguísticos, os recursos disponíveis da língua, como sintaxe, semântica, estilística, pragmática, e os extralinguísticos – as condições e situações de produção – corroboram para a construção de sentidos. Essa nova abordagem de ensino, como já mencionamos, está calcada na concepção de linguagem enquanto um processo de interação. Assumir essa concepção implica repensar o que é relevante ensinar nas aulas de Português e também em como realizar esse ensino.

Após toda a discussão acerca da AL acima, podemos concluir que o conceito de análise linguística, ao longo dos anos, foi evoluindo e se

modificando. Observamos que, em 1980, a análise linguística estava ligada à higienização do texto do aluno, eram focados aspectos prescritivos com o intuito de os alunos atingirem a norma padrão, a reflexão era baseada na correção e reescrita do texto do aluno. Já em 1997 a reflexão é focada na correção, produção e reescrita do texto do aluno. Posteriormente, nos anos 2000, como afirmam Bezerra e Reinaldo (2013) a reflexão é baseada “na correção e reescrita do texto do aluno, na leitura e produção de textos, orientadas por teorias de gênero, e nos próprios recursos da língua”.

Com isso, compreendemos a prática da AL como uma proposta que inova o ensino da língua portuguesa não pela renúncia dos componentes tradicionais da gramática, mas pela ampliação equilibradora do objeto de ensino, que passa a incluir elementos textuais e discursivos emergentes das produções linguísticas de autores de um modo geral, buscando refletir sobre os fenômenos da língua em uma perspectiva de uso.

Todavia, conforme Bezerra e Reinaldo (2013), o ensino da língua se faz de forma sincrética: ora fundamentado no paradigma da tradição gramatical (uniformidade linguística), ora no paradigma linguístico (quando se considera a interligação dos eixos de ensino).

Portanto, a partir da discussão realizada, inferimos na literatura três dimensões indissociadas e constitutivas para a prática de análise linguística: a discursividade, a textualidade e a gramaticalidade³, que serão tomadas como categorias de análise do presente trabalho.

1.3 Semiótica social e multimodalidade: construção de significados

O nome Semiótica, segundo Santaella (1986), vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer signo. Essa ciência tem como objetivo o estudo de diversos fenômenos que geram significações distintas, de acordo com cada momento histórico e social, ligados a todas as formas de expressão, enquanto linguagem.

³ Utilizamos essa nomenclatura para manter o paralelismo em relação aos substantivos das demais categorias. A gramaticalidade refere-se a um conhecimento da língua desconectado dos usos no texto.

A origem da semiótica remonta à Grécia Antiga, assim sendo ela é contemporânea do nascimento da filosofia. Porém, mais recentemente é que se expressaram os mestres conhecidos como pais desta disciplina. Em princípios do século XX vieram à luz as pesquisas de Saussure e Peirce. Foi, então, que esse campo ganhou independência e se tornou uma ciência.

Para Saussure, “a Semiologia teria por objeto o estudo de todos os sistemas de signos na vida social. Nessa medida, a Linguística [...] seria uma parte da Semiologia que, por sua vez, seria uma parte da Psicologia Social.” (SANTAELLA, 1986, p. 79).

Já Peirce, como filósofo que era, segundo Santaella (1983), usou uma concepção baseada no estudo dos fenômenos, segundo a qual o homem interage com os signos. Segundo Peirce, “para determinar o que uma coisa significa é necessário examinar suas possíveis consequências futuras, como ela funciona, o que pode realizar”. (PEIRCE apud BROSSO & VALENTE, 1999, p.39).

Em se tratando do desenvolvimento da teoria semiótica, três escolas partiram das ideias do domínio dos estudos em Linguística a fim de adaptá-las aos modos não verbais da comunicação. Segundo resumem Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* SANTOS e PIMENTA, 2014), a primeira foi a escola de Praga, que nos anos 1930 e início de 1940 desenvolveu seus trabalhos no campo da arte (Jakobson, Honzl, entre outros), a partir da linguística estudada pelos Formalistas Russos. A segunda foi a Escola de Paris, que nos anos de 1960 e 1970 estendeu as ideias de Saussure para os estudos em moda e fotografia (Barthes), cinema (Metz), música (Nattiez), entre outros. Os conceitos desenvolvidos pela segunda escola como “significante”, “significado”, signos “arbitrário” e “motivado”, eixos “paradigmático” e “sintagmático” são até hoje ensinados em cursos relacionados à linguagem e comunicação, recebendo o nome de “semiologia”. A terceira escola, denominada Semiótica Social, teve início na Austrália na década de 1980. A Semiótica Social marca o início dos estudos com a aplicação dessa teoria em textos multimodais ao considerar todos os modos semióticos que acompanham o modo verbal,

propondo uma nova abordagem calcada na concepção sistêmico-funcional, cujo foco está centrado nas funções sociais da linguagem.

Na contemporaneidade, houve um crescente interesse pela análise de diferentes gêneros discursivos e a multiplicidade de linguagem que utilizam. Isso se deve ao fato de que a comunicação é formada por uma diversidade de representação de recursos semióticos (sons, linguagem, imagens, gestos, etc.). Devido a essa multiplicidade, é impossível interpretar textos focalizando exclusivamente a linguagem escrita, visto que esta consiste em apenas um dos modos dos elementos representativos de um texto, que por sua vez, é sempre multimodal (DIONÍSIO, 2011, 2014; KRESS; VAN LEEUWEN 1996, 2001; SANTOS e PIMENTA, 2014) e, por isso, deve ser lido a partir da conjunção de todos os modos semióticos nele configurados. Como toda imagem possui um significado, já não basta apenas identificá-la, mas ler e interpretá-la para compreender as implicações discursivas.

Para Van Leeuwen (2005, p.3, *apud* DIONÍSIO, 2014), nós não deveríamos perguntar *o que é a Semiótica*, mas sim que tipo de atividade é a Semiótica, ou ainda, *o que faz um semioticista*. O próprio autor elenca três respostas: (i) coletar, colecionar e catalogar sistematicamente, inclusive com suas histórias, os recursos semióticos; (ii) investigar como os recursos semióticos são usados em contextos institucionais, históricos, culturais específicos e como as pessoas falam sobre os recursos nestes contextos (ou seja, como planejam, ensinam, justificam, criticam etc) e (iii) contribuir para descobrir e desenvolver novos recursos semióticos e novos usos dos recursos existentes.

É válido destacar a Semiótica social, visto que, seguindo influências pós-estruturalistas, esse campo de estudos concebe o significado como processo e construção social. Ela abarca “os significados socialmente construídos através de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas de todos os tipos da sociedade humana em todos os períodos da história humana” (HODGE; KRESS, 1988, p. 261).

Dentro do contexto da semiótica social, evidenciamos a teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006), cujos princípios enfatizam

que os textos são constituídos por um conjunto de vários modos e recursos semióticos, como o verbal, visual, sonoro, gestual, movimento, tipografia, cores e layout para mostrar que a significação nos textos é representada por diferentes formas. Na construção de sentidos, os modos semióticos se integram, possibilitando-nos afirmar que todo texto é multimodal (ARRUDA, ARRUDA, ARAÚJO, 2017).

Dentro dessa perspectiva, para Kress (2001), vários Modos Semióticos (linguagem, imagem, música, gestos, arquitetura, dentre outros) que são realizados a partir de várias modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética) passam a ser considerados como participantes do denominado fenômeno multimodal.

Santos e Pimenta (2014) expõem as ideias de Kress e Van Leeuwen (2001) no que se refere à multimodalidade. Para os autores, a multimodalidade é um campo de estudos interessado em explorar as formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2001, p. 04), os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações.

Dionísio (2007, p. 178) a define como “um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais”, o que implica que “recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais”. A autora continua explicitando o seguinte:

Ao participarmos de uma interação oral, na sua mais primitiva forma (uma conversa espontânea) ou em uma forma mais sofisticada mediada por recursos da tecnologia (bate-papo virtual), estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (DIONÍSIO, 2007, p. 177-178)

Nesse sentido, como afirma Rojo (2009), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto, de modo que a leitura e análise linguística na sala de aula servem para tornar essa relação inteligível, visto que possibilitam ao aluno a reflexão sobre a linguagem e o mundo.

Portanto, sob um viés multimodal, as imagens e outros signos, longe de atuarem nos textos como meras ilustrações, são elementos constitutivos fundamentais para sua significação.

Simões e Bonin (2004, p. 8) asseguram que um ensino voltado para a eficiência comunicativa tem de pautar-se na relatividade dos signos e significados, ao mesmo tempo que precisa propiciar a percepção/ interpretação da conexão entre aqueles na dinâmica da produção de sentidos. Desta forma, é preciso entender o mundo como uma complexa construção decomponível em signos de múltiplos tipos que precisam ser percebidos e entendidos pelos indivíduos.

Assim, para se compreender os sentidos do texto ou os efeitos de sentido do discurso por ele veiculado é necessário ultrapassar a sua dimensão linguística. O texto é, portanto, o modo pelo qual um discurso se realiza, produzindo efeitos de sentido ou delimitando um posicionamento, uma ideologia, "que se materializa na língua", como diz Possenti (2002 p. 18). É pela "exploração" de certas características da língua que a discursividade se materializa e emerge no e através do texto. Ou seja, o discurso se constitui pelo trabalho com e sobre os recursos de expressão, que produzem determinados efeitos de sentido em correlação com posições e condições de produção específicas.

Diferentemente da análise linguística que tem um percurso histórico no ensino de língua portuguesa, a semiótica é uma área de estudos relativamente pouco abordada nos cursos de formação docente. A inserção da semiótica, no viés social, todavia, não é de todo estranha se observarmos que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) já destacam a importância da leitura multimodal e dos multiletramentos (cf. NASCIMENTO e LINO DE ARAUJO, 2018). Segundo esses autores, as OCEM

dão igual importância à produção oral, escrita, verbal e multissemiótica, levando em consideração os diferentes sistemas semióticos (op. cit.).

Considerando que a AL é proposta como perspectiva para o ensino de LP de forma que as práticas de linguagem por meio do texto sejam o próprio objeto de estudo, ampliar a nomenclatura de forma alguma traz prejuízo; ao contrário, elucida aquilo que o interior da abordagem já propõe. Sabe-se que o “linguístico” pretende também fazer referência ao não verbal do texto.

Como os vários modos semióticos (imagem, som, gestos) se denominam fenômenos multimodais (DIONÍSIO, 2007), inferimos a multimodalidade⁴ como dimensão para a nossa análise, no tocante ao eixo AL/Semiótica, integrando, assim, as categorias de análise.

1.4 Conceitos fundamentais da BNCC

Nesta seção, será feita uma discussão conceitual acerca dos elementos que regem a organização da BNCC: os objetos de conhecimento, as competências e as habilidades.

1.4.1 Objetos de conhecimento, competências e habilidades

De acordo com Macedo (2018), a BNCC configura-se como um documento curricular, uma vez que “ela funcionará como currículo prescrito e como norteador da avaliação, segundo o INEP e o próprio documento” (p. 31). Essa ideia vai ao encontro à ideia de Silva (2017) no tocante à configuração do currículo como conhecimento e valores orientados para uma determinada formação. Segundo o autor:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscar justificar por que esses conhecimentos e não aqueles devem ser selecionados (SILVA, 2017, p. 15).

Currículos são, portanto, objetos compostos por faces complexas e multifacetadas. Conforme afirma Macedo (2017), não podemos ter visões

⁴ Dentre todos os conceitos da semiótica, a BNCC sinaliza para uma abordagem com a multimodalidade.

homogeneizadoras, tampouco limitadas, acerca das possibilidades de ser do currículo.

Admitindo-se que as propostas curriculares são currículos, a BNCC (BRASIL, 2017) foi elaborada com o objetivo de garantir os conteúdos disciplinares comuns a serem abordados em todas as escolas brasileiras de educação infantil e ensino fundamental. Esse documento prevê que os alunos matriculados em todas as escolas de ensino básico brasileiro tenham acesso aos mesmos componentes curriculares (disciplinas escolares), a partir da indicação de **objetos de conhecimento** (conteúdos disciplinares), de **competências** e de **habilidades** a serem aprendidos ao longo da escolaridade.

Cabe dizer que esses três termos destacados surgem na BNCC sem uma conceituação detalhada, como se esses já fossem de conhecimento dos leitores-alvo do documento. Na busca de referências que abordem esses termos, identificamos conceitos esparsos que os relacionam a outros termos. No tocante aos objetos de conhecimento, por exemplo, encontramos **conteúdos de ensino** (SACRISTÁN, 1998) e **conhecimento** (APPLE, 1997 *apud* CURY, REIS e ZANARDI, 2018) e **objetos de ensino** (LINO DE ARAÚJO, 2014) como expressões equivalentes.

O conteúdo de ensino comumente é entendido como um conjunto de assuntos que compõem determinada matéria ou a relação de temas a serem estudados em uma disciplina. Os conteúdos, dentro do processo ensino-aprendizagem, têm sido objeto de estudo por parte de vários autores e, às vezes, até se encontram posições antagônicas sobre o seu papel nesse processo.

Os conteúdos são temas para concretizar a aprendizagem e envolvem desenvolvimento de processos mentais e a expressão de valores e funções que a escola promove num contexto sócio-histórico concreto:

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos/as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de

pensamento, além de conhecimentos (SACRISTAN, 1998, p. 150).

Para Sacristán (1998), definir o conteúdo de ensino é um dos pontos decisivos do pensamento educativo e da prática de ensino. Definir um conteúdo requer saber que função se pretende que esse conteúdo cumpra em relação às pessoas, à cultura, à sociedade atual e futura.

De acordo com Apple (2008), o conhecimento surge cercado de relações de poder que envolvem “a definição de quem tem o direito de nomear o mundo” (p. 72).

Assim, os conteúdos, conhecimento passam a ter a gozar do aval dos que têm poder para determinar sua validade; por isso, “a fonte do currículo é a cultura que emana de uma sociedade” (SACRISTÁN, 1998, p. 155).

Conforme Macedo (2017), embora Michael Young (2014) seja um nome clássico no campo, desde sempre preocupado com o enquadramento acadêmico-disciplinar do currículo, sua discussão mais recente surgiu, segundo o próprio autor, da percepção de “uma incompatibilidade fundamental entre adquirir habilidades e demonstrar competência e adquirir conhecimento” (YOUNG, 2014, p. 07 *apud* MACEDO, 2017, p. 544).

Diferente do que acontece na tradição instrumental em sua versão migrante, Young e Yates (2010) denunciam que a teoria curricular tem respondido ao predomínio “neoliberal no mercado”. Nela “a definição de conteúdos disciplinares é substituída por uma ênfase em resultados genéricos como ‘habilidades de pensar’ e ‘aprender a aprender’” (YOUNG e YATES, 2010, p.6 *apud* MACEDO, 2017, p. 544).

Para Lino de Araújo (2014, p. 160),

objeto(s) de ensino é uma concepção que nasce com a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo para designar, no âmbito da Engenharia Didática, as porções dos conteúdos discursivos e/ou gramaticais - abordadas em sala de aula dentro do modelo didático que tem o gênero como megaobjeto de ensino de língua. Para que um objeto seja reconhecido como tal, é preciso que atenda aos princípios de legitimidade, pertinência e solidarização; uma vez mobilizados, tais princípios levam à sedimentação ou à inovação de objetos. Ao entrar no sistema

didático, qualquer objeto se integra à cadeia recursiva entre novos e velhos objetos, colocando em funcionamento os movimentos de hierarquização e de sincretização. Em suma, um objeto de ensino é objeto discursivo, complexo, que só pode ser reconhecido no âmbito de uma cadeia discursiva (um currículo) que relaciona saberes e práticas.

Isto posto, é importante sumarizar destacando que, embora, tomadas como sinônimos, esses termos apontam para paradigmas de ensino distintos. Objetos de ensino apontam para um paradigma com o foco no ensino, enquanto conteúdo e objeto de conhecimento apontam para um paradigma com o foco na aprendizagem, o que é coerente com o documento aqui focalizado.

É importante destacar que faz sentido que os objetos de conhecimento surjam na BNCC juntamente com as competências e habilidades. Competência se refere à capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles (PERRENOUD, 1999). Já habilidade refere-se, especificamente, a uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções, na qual são utilizados esquemas de alto nível. Portanto, para Perrenoud (1999), a habilidade é uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, onde ele precise tomar uma decisão.

Como vem ocorrendo no Brasil nos últimos 20 anos, a linguagem da competência (ou de habilidades) tem sido central. Essa linguagem tem, nos EUA, propiciado discursos curriculares não disciplinares, na medida em que, como avalia Taubman (2009, p. 185 *apud* MACEDO, 2017, p. 543), o conteúdo da aprendizagem se torna estratégias “normalmente agrupadas como metacognitivas se tornam o conteúdo”.

Um currículo que promove competências e habilidades tem o compromisso de articular os componentes curriculares, os conteúdos de ensino com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos, uma vez que o conteúdo está no cerne da discussão de um currículo.

Em função dessa organização curricular não-disciplinar, o currículo por competências pode ser considerado como um currículo integrado, pois as

competências por si expressam uma integração de conteúdos, conceitos e processos metodológicos. Em se tratando de uma organização curricular, como a BNCC, as competências podem ser organizadas por blocos, que tenham justificado seu agrupamento pela formação proposta pela escola. Essa organização curricular poderá ser composta por competências gerais e específicas, pois, segundo Perrenoud (1999), uma competência pode mobilizar várias outras.

Conforme Ramos (2001), o fundamento do ‘currículo por competências’ é a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares, abandonando a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Somente após essas definições é que se selecionam os conteúdos de ensino. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, a elaboração do ‘currículo por competências’ parte da análise de situações concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências.

De acordo com a BNCC, cabe ao componente Língua Portuguesa “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/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 65-66). Para isso, a BNCC vai ao encontro dos documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas assumindo o texto como unidade de trabalho numa abordagem enunciativa-discursiva (BRASIL, 2017, p. 67). Com isso, considera a integração dos eixos correspondente às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da

língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2017, p. 69).

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Na BNCC, a competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08).

Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em práticas de linguagem, nesse componente Língua Portuguesa.

Assim feito, essa revisão teórica orientará a arquitetura metodológica apresentada no capítulo subsequente.

CAPÍTULO II: DEMILITANDO AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS: a pesquisa documental

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da investigação aqui delineada. Para isso, ele está organizado em três seções. Na primeira seção, caracterizamos a natureza da pesquisa. Na segunda seção, descrevemos a constituição do corpus e, por fim, na terceira seção, expomos a geração de dados.

2.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa desenvolvida insere-se na área da Linguística Aplicada (LA), mais especificamente, em sua vertente relacionada ao ensino-aprendizagem de língua materna.

A LA é a ciência de natureza social que focaliza problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, usuários da linguagem, seja dentro do processo de ensino e aprendizado ou fora dele (MOITA LOPES, 2001). Em se tratando do ensino-aprendizagem de língua materna, esses problemas têm implicações na formação de usuários da língua, inseridos num ambiente histórico e socialmente constituídos. Dado que a Linguística Aplicada procura construir objetos de pesquisa cuja natureza é multifacetada e complexa, não segue um percurso de investigação que obedeça a um “programa fixo pré-montado”, mas sim um “plano” sempre orientado para as “regularidades locais” e para as “relações moventes” (SIGNORINI, 1998, p. 102-103). O objetivo é manter a “especificidade”, o “novo” e o “complexo” como elementos constituintes do objeto selecionado.

Sendo assim, a nossa pesquisa fundamenta-se no paradigma emergente da ciência contemporânea, no pressuposto da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade na constituição do mundo, uma vez que o pesquisador assume “uma atitude de contextualização dos fenômenos e o reconhecimento da causalidade recursiva”; além disso, “o observador estará vendo um processo em curso, um sistema em constante mudança e evolução”;

e reconhece “sua própria participação na constituição da ‘realidade’ com que está trabalhando” (VASCONCELLOS, 2016, p. 151).

Essa concepção de pesquisa qualitativa leva em consideração o ser humano como atuante, que interpreta o mundo continuamente. Expondo os traços do enfoque interpretativo, Pérez Gómez (1998, p. 106) afirma:

Os acontecimentos anômalos e imprevistos, as variáveis ou fatores estranhos são sempre bem-vindos, já que o objetivo prioritário dessa estratégia não é construir teorias consistentes e organizar sua comparação, mas mergulhar na complexidade do mundo real do caso concreto que queremos estudar, bem como refletir sobre as observações, os registros, as informações e as perspectivas dos envolvidos [...]. Tais fatos emergentes são ocasiões "de ouro" para compreender o funcionamento da realidade, já que alteram a rotina e põem a descoberto conflitos, interesses, necessidades e comportamentos, habitualmente ocultos e soterrados

A visão interpretativista considera que os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e (re-)interpreta o mundo a sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. Ou seja, ignoram-se significados considerados corretos e padrões e dá-se margem à interpretação dos resultados (MOITA LOPES, 1994). Nesse caso, as práticas interpretativistas transformam o mundo em uma série de representações.

Sendo assim, para a metodologia de pesquisa realizada, a abordagem qualitativa é a que melhor se encaixa para atingir os objetivos propostos, uma vez que pretende descrever e analisar um documento normativo que ocasionará transformações nos currículos escolares.

No que se refere ao tratamento dos dados, a presente pesquisa é de natureza descritiva e documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008). A primeira baseia-se “na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição” (p. 70); e documental por constituir-se um exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas formas e/ou interpretações complementares (GODOY, 1995). No nosso caso, tomamos como objeto de

análise a BNCC, a qual pode ser tomada como um “documento /monumento” (cf LE GOFF, 1997).

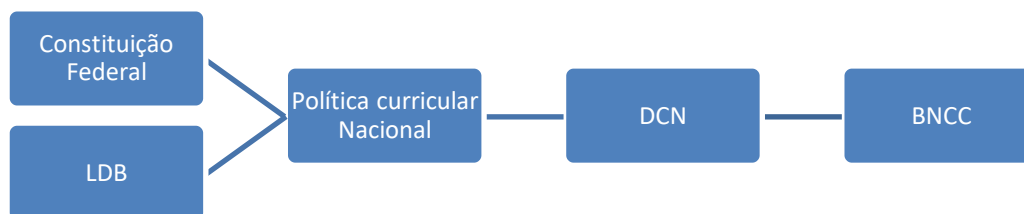
Consideraremos a perspectiva de Le Goff (1997), o qual trata o documento como fonte histórica, sendo que não de maneira estanque, como se o documento fosse uma fonte esgotada em si mesma, mas percebendo seu aspecto dialógico, pensando-se nas condições de produção histórica e nos documentos que os precedem e os seguem.

Para este autor, ao se estudar um objeto, toda estrutura que o reveste precisa ser desmontada, “porque é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta condição e analisar essas condições de produção de documentos-monumentos” (Le Goff, 1997, p. 104.).

De acordo com Cellard (2008), podemos elencar cinco dimensões indispensáveis a toda análise documental (o contexto, o autor ou autores, a autenticidade ou confiabilidade, a natureza do texto e os conceitos-chave e a lógica interna do texto) as quais associamos à versão homologada da BNCC.

O *contexto* refere-se à época em que o documento foi produzido, evidenciando o seu contexto social global. Em relação à versão homologada da BNCC, ela foi apresentada pelo MEC de forma parcial (Educação Infantil e Ensino Fundamental), em dezembro de 2017, e de forma completa (Educação Básica) em dezembro do ano seguinte; e surgiu em decorrência direta no amplo cenário de *organização da educação nacional* (LDB, Título IV). A BNCC se constitui como um ato político, uma vez que está previsto na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, e foi ampliado para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme ilustrado na figura abaixo:

Figura 1: Orientação Normativa da BNCC



Elaborada pela autora (2018)

Em nossa recente história de organização da educação, identificamos propostas que se assemelham ao que hoje se denomina de Base Nacional Comum. Por exemplo, na década de 1980, surgiram os “Guias Curriculares”, nos anos 90, os “Parâmetros Curriculares”, além das propostas estaduais e municipais. Neste percurso histórico, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída.

Segundo Cellard (2008, p. 300), “não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que levaram a escrever”. Sendo assim, elucidar a autoria do documento é importante para avaliar melhor a credibilidade de um texto. No caso da BNCC, foi convocado grupo de autores, trata-se, pois, de uma autoria compartilhada entre os redatores indicados/escolhidos pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), além deles, de professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento. As versões anteriores ainda contaram com consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016.

A autenticidade e a confiabilidade do texto dizem respeito à qualidade da informação transmitida no que compete à verificação da procedência do documento. Com relação à BNCC, é um texto autêntico e confiável, uma vez que ela se apresenta como um documento oficial aberto à consulta pública. De

acordo com o MEC, além dos redatores selecionados, as versões do documento contaram com mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contaram, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica.

Para análise documental, é necessário considerar *a natureza do texto*, ou seja, o contexto particular de sua produção, no caso da BNCC, é um documento de caráter normativo, norteador e com força de lei;

Por fim, os *conceitos-chave e a lógica interna do texto* referem-se a delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos, além de prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto, sua importância e seu sentido, considerando o contexto no qual está inserido (CELLARD, 2008). Em relação à BNCC, verificaremos como o eixo AL/Semiótica (AL/S) está organizado e descrito nos objetos de conhecimento e nas suas respectivas habilidades.

2.2 A constituição do corpus

2.2.1 A elaboração e organização da BNCC

Em 2015, foram iniciados novos estudos pelo MEC para a preparação de um documento que resultaria na BNCC. Cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo MEC para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” da BNCC. Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), que subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”.

Em maio de 2016, a “segunda versão” do documento da BNCC foi disponibilizada e submetida à discussão por cerca de 9 mil educadores em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em todo o país, entre junho e agosto do mesmo ano. A metodologia de leitura do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenadas por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso. Os pareceres gerados nos debates e a análise de especialistas orientaram a elaboração da terceira versão para a Educação Infantil e Fundamental, que foi concluída em 2017 e homologada em outra versão, no mesmo ano.

Com isso, amparada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, a BNCC, em consonância com as DCN, tem como objetivo “a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 07).

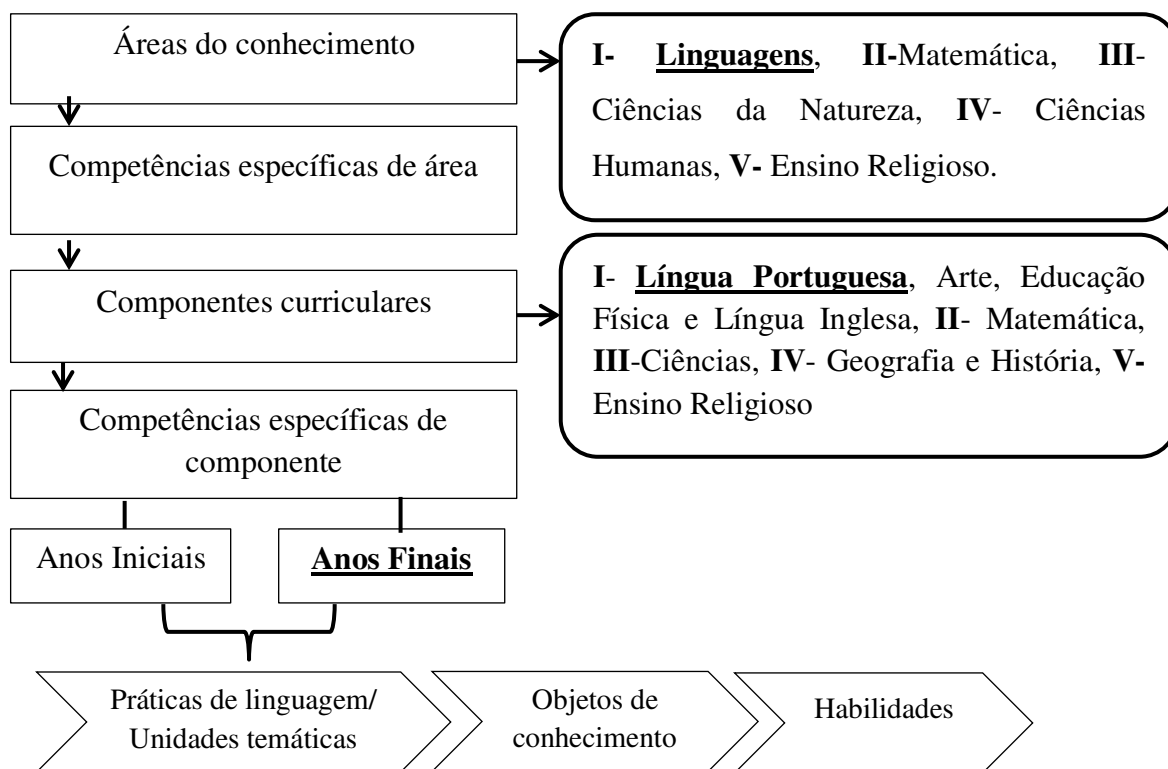
No tocante à organização do documento, a BNCC está estruturada “de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 23). Além disso, essa versão apresenta um conjunto de conteúdos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

Em relação à organização ao Ensino Fundamental, fase em que a matrícula torna-se obrigatória (artigo 32, LDB), a BNCC é estruturada por área de conhecimento que estabelece competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas capacidades explicitam como competências gerais se expressam nessas áreas

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a

articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades, conforme exposto na figura abaixo:

Figura 2: Organização do Ensino Fundamental na BNCC



Fonte: BRASIL, 2017, p. 28

Além disso, o Ensino Fundamental na BNCC está constituído por cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) que englobam os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, Ensino Religioso). Cada área de conhecimento estabelece competências específicas da área que devem ser desenvolvidas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Na BNCC, a competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e

valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08).

Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (ou práticas de linguagem, termo utilizado apenas no componente Língua Portuguesa).

De acordo com a BNCC, cabe ao componente Língua Portuguesa “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/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 65-66). Para isso, a BNCC vai ao encontro dos documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas assumindo o texto como unidade de trabalho numa abordagem enunciativa-discursiva. Com isso, considera os eixos de integração correspondente às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2017, p. 69).

Os eixos (Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica) relacionam-se com as práticas de linguagem situadas que, por sua vez, se articulam por campos de atuação que direcionam para a contextualização do conhecimento escolar e para práticas situadas em contextos significativos para os estudantes. Essa divisão por campos tem “uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (BRASIL, 2017, p. 83).

No tocante aos anos finais do Ensino Fundamental são considerados quatro campos de atuação, a saber: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico midiático e Campo de atuação na vida pública.

Para cada **campo de atuação**, os objetos de conhecimento e as habilidades organizam-se a partir das **práticas de linguagem** distribuídas ao longo do Ensino Fundamental, conforme podemos ilustrar no exemplo a seguir:

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
Leitura	Curadoria de informação
Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição
Oralidade	Conversação espontânea
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota
Análise linguística/semiótica	Textualização Progressão temática
	Textualização

(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.

(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 166 e 167.

Temos um exemplo de como se organizam os objetos de conhecimento e habilidades. No exemplo acima, vemos que o eixo AL/semiótica, no Campo Práticas de Estudo e Pesquisa, tem como um dos objetos de conhecimento “Textualização”, para este objeto temos a habilidade descrita pelo código alfanumérico (EF67LP26), que é “Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.”

Assim, para cada unidade temática/práticas de linguagem, há um conjunto de habilidades, comuns do 6º ao 9º e, posteriormente, habilidades

específicas para 6º e 7º e 8º e 9º. As habilidades, como vimos, são expressas por verbos. Esses verbos são introduzidos por um código alfanumérico.

Desse modo, no código **EF67LP26**, por exemplo, descrito anteriormente, **EF** refere-se ao Ensino Fundamental, o número **67** lê-se 6º e 7º ano, **LP** ao componente curricular Língua Portuguesa, e o número **26** a posição da habilidade na numeração sequencial do ano e dos quadros.

2.3 Geração de dados e procedimentos de análise

Por geração de dados, entendemos, de acordo com Mason (1996), a atividade de construção de dados de pesquisa a partir do exame do contexto de investigação pelo investigador. Na pesquisa qualitativa não há coleta de informações completamente neutra em relação ao mundo social, por isso, consideramos, com base nessa autora (op.cit.), a expressão geração de dados como mais adequada do que a expressão coleta de dados. Conforme aponta Mason (op.cit.), o termo “coleta” supõe que os dados já estão prontos, prestes a serem colhidos, o que não ocorre em uma pesquisa qualitativa, em que os dados são oriundos do trabalho analítico e interpretativo do investigador.

Considerando que a BNCC é um documento de caráter normativo que visa orientar os currículos escolares de todo o país e, dessa forma, terá grande importância na qualidade do ensino ofertado aos alunos e, conseqüentemente, na aprendizagem destes, torna-se relevante analisá-la; e, no nosso caso, com a atenção direcionada ao eixo Análise linguística/Semiótica nos anos finais do Ensino Fundamental.

Como descrito na metodologia, nossa análise fundamenta-se em Cellard (2008), ao trazer as dimensões indispensáveis da análise documental, principalmente no tocante a quinta dimensão: a lógica interna do texto. Para analisar a AL/S na versão homologada da BNCC (2017), ancoramo-nos, também, no método de análise de conteúdo, em consonância com Moraes (1999), que propõe cinco etapas para a realização da análise dos dados: (1) Preparação das informações; (2) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; (3) Categorização ou classificação das unidades em categorias; (4) Descrição e (5) Interpretação.

De acordo com Moraes (1999), a primeira etapa refere-se à *preparação* e à transformação dos dados para constituírem as informações a serem submetidas à análise de conteúdo, uma vez que os dados não são inteiramente dados, mas necessitam ser preparados adequadamente para tal (MORAES, 1999, p. 05). Podemos evidenciar essa etapa no quadro a seguir:

Quadro 2: Unidades do componente Língua Portuguesa na BNCC

4.1.1.2 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.

Eixo: Análise linguística/Semiótica

Bloco de séries (6º ao 9º/ 6º e 7º/ 8º e 9º)

Campos de atuação

Objetos de conhecimento e habilidades

Fonte: BRASIL, 2017

A segunda etapa refere-se ao processo de *unitarização* que consiste em: leitura cuidadosa do documento homologado com a finalidade de definir a unidade de análise; isolamento de cada uma das unidades de análise; e, por fim, definição das unidades de contexto. Ou seja, fizemos uma leitura aplicada e situada do documento para identificar a natureza dos objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades do eixo AL/S em cada campo de atuação.

A terceira etapa compreende a *categorização*, que “é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles” (MORAES, 1999, p. 06). Essa etapa foi feita à luz de categorias inferidas na literatura, a saber: a discursividade, a textualidade, a gramaticalidade, no tocante à Análise linguística; e a multimodalidade referente à semiótica, conforme indicados na fundamentação teórica. Para isso, faz-se necessária uma (des)montagem (Le Goff, 1997) do objeto investigado, objetivando elucidar a arquitetura estrutural de que ele se reveste.

A quarta etapa refere-se à *descrição*, ou seja, um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas. E a última etapa refere-se à *interpretação*, construída com base nos dados e nas categorias da análise. Ou

seja, descrevemos a natureza dos objetos de conhecimento do eixo AL/S, a partir de dois critérios: a especificidade, ou seja, a natureza dos objetos e de suas respectivas habilidades em cada campo e em cada bloco de séries (6º ao 9º/ 6º e 7º/8º e 9º); e a transversalidade, os objetos e as habilidades comuns a todos os campos e aos blocos já mencionados. Através dessa análise, desvelamos a proposta de aprendizagem do eixo AL/S na BNCC dos AF-EF.

É importante frisarmos que, para identificar as dimensões⁵, fez-se necessária a leitura das habilidades de cada objeto de conhecimento, visto que consideramos a indivisibilidade entre os objetos e as habilidades.

Portanto, inicialmente (I) identificamos a natureza dos objetos de conhecimento com base nas habilidades do eixo análise linguística/semiótica e, na sequência, (II) desvelamos a proposta de aprendizagem do eixo AL/S na BNCC AF-EF (2017).

⁵ Utilizaremos, neste trabalho, os termos “natureza” e “dimensão” como sinônimos quando relacionados aos objetos de conhecimento.

CAPÍTULO 3 – DELIMITANDO O EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BNCC PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: análise dos objetos de conhecimento

Neste capítulo, analisamos a natureza dos objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades, no tocante ao eixo Análise linguística/Semiótica, específicos em cada campo e em todos os campos, nos blocos seriados (6º ao 9º/ 6º e 7º/8º e 9º).

3.1 Natureza dos objetos de conhecimento

O eixo⁶ Análise linguística/Semiótica (AL/S) é descrito na BNCC como uma prática (meta) cognitiva que envolve os processos de leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), no que tange à progressão temática, à forma de composição dos textos, ao estilo (escolhas lexicais, mecanismos sintáticos e morfológicos) e aos efeitos de sentido do gênero em questão. Além disso, esse eixo leva em conta, nos gêneros orais, os elementos próprios da fala (ritmo, entonação, variação linguística etc.), como também os elementos paralinguísticos e cinésicos (postura, gestualidade, expressão facial, etc.). (BRASIL, 2017, p. 78).

Com isso, em cada campo de atuação, é destacado o que pode ser abordado em relação ao eixo AL/S de forma articulada às práticas de leitura /escuta e produção de textos. No mais, o documento apresenta, em quadro referente a todos os campos de atuação, os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (BRASIL, 2017, p. 80), conforme demonstra o quadro 3 a seguir:

⁶ Análise linguística/Semiótica ora é apresentada no documento como eixo, ora é apresentada como prática de linguagem.

Quadro 3: Conhecimentos linguísticos pertencentes ao eixo Análise linguística/Semiótica

Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 80-81

De acordo com o documento, os objetos de conhecimento apresentados nesse quadro devem ser transversais a todos os campos e em todos os anos finais do EF. Os conhecimentos gramaticais são, nesse caso, a base para que o aluno consiga transitar entre os campos. Cabe salientar que o quadro, voltado para o eixo Análise linguística/Semiótica, não apresenta nenhum objeto

multimodal ou da gramática do visual, o que nos leva a inferir que, na BNCC, a semiótica parece não ter o mesmo prestígio que a análise linguística.

Partindo do pressuposto de que AL/S é um eixo transversal aos demais eixos, analisaremos em cada um dos campos a natureza dos objetos de conhecimento e das respectivas habilidades apresentados, considerando as dimensões **discursiva**⁷, **textual**, **gramatical** e **multimodal**. É importante frisarmos que a seleção dessas dimensões surgiu a partir da leitura sistemática dos objetos de conhecimentos e das habilidades pertencentes aos eixos AL/S, como também essas dimensões encontram respaldo na literatura, de acordo com Mendonça (2006), Reinaldo (2012), Dionísio (2006), Rojo (2009). É importante salientar que essas dimensões estão categorizadas, de forma didática, para que possamos identificar a sua prevalência (ou não) nos objetos de conhecimento, entretanto, compreendemos que essas são indissociáveis para a prática de AL/S.

Para identificar as dimensões, focalizamos as habilidades de cada objeto de conhecimento, visto que essas apresentam descrições, procedimentos que nos dão uma visão mais clara das dimensões apresentadas.

Para isso, analisaremos a natureza dos objetos de conhecimento, conforme a organização que consta no documento, a saber: objetos e habilidades específicos de cada campo do bloco do 6º ao 9º anos; específicos de cada campo dos blocos 6º e 7º/8º e 9º; e comum a todos os campos de atuação.

3.1.1 Eixo Análise linguística/Semiótica – Bloco do 6º ao 9º anos

Nesta seção, apresentamos a natureza dos objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades do eixo AL/Semiótica no bloco referente aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), a partir dos campos de atuação específicos.

⁷ Entendemos por discursividade “um processo que explicita, em seu caráter sócio-histórico-cultural e ideológico, a dinâmica de produção de sentidos para contemplar as ações de ensinar e aprender, considerando o sujeito sob o aspecto da posição em constante movência de percepções e perspectivas de olhar o outro e os objetos em seu ethos de atuação socioeducacional e profissional” (CASTRO, 2009, p. 24).

No excerto⁸ a seguir, apresentamos os objetos de conhecimento do Campo Jornalístico/Midiático:

Excerto 1: Objetos de conhecimento do Campo Jornalístico/Midiático – Eixo AL/S – 6º ao 9º ano

Análise linguística/semiótica	Construção composicional
	Estilo
	Efeito de sentido

Fonte: BRASIL, 2017, p. 142

Com base no excerto acima, observamos que os objetos de conhecimento da AL/S (Construção composicional, Estilo e Efeitos de sentido), comuns do 6º ao 9º anos, referem-se à organização de gênero textual/discursivo no âmbito jornalístico/midiático, visto que esse campo é apresentado no documento como forma de “ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalístico-midiática” (BRASIL, 2017, p. 138). Com isso, o primeiro objeto é apresentado como *Construção composicional* que diz respeito à estrutura geral interna do texto (BAKHTIN, 1995). Sabendo que esse conteúdo é conhecido na área de estudos de texto através dos estudos de Bakhtin (op.cit.) e das orientações descritas nos PCNs (1998), podemos verificar que o aspecto da textualidade está presente; contudo para saber se há outras dimensões é necessário verificarmos a única habilidade que corresponde a esse objeto, no caso é a de número 16 que propõe o seguinte:

⁸ Recorte do corpus.

Excerto 2: Habilidade referente à *Construção composicional*

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 143 (grifos nossos).

Conforme a habilidade descrita acima, podemos identificar que a natureza do objeto *Construção composicional* tanto se apresenta na dimensão da **textualidade**, pois remete às formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, do argumentar e das entrevistas, como também propõe um trabalho com a **multimodalidade** ao considerar as múltiplas linguagens desses gêneros (imagens, tipos, gravações de áudio).

O próximo objeto de conhecimento, *Estilo*, diz respeito aos recursos linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais) expressivos e discursivos utilizados pelo enunciador no texto (BAKHTIN, 1995). Como esse conteúdo faz parte da estrutura composicional do texto e também das peculiaridades linguísticas, expressivas e discursivas do autor, podemos inferir a presença das três dimensões – **discursiva, textual e gramatical** – no mesmo objeto. Estas podem ser comprovadas nas duas habilidades referentes a esse objeto, apresentadas a seguir:

Excerto 3: Habilidades referentes ao *Estilo*

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

Fonte: BRASIL, 2017, p. 143 (grifos nossos)

Ao observarmos essas duas habilidades, podemos afirmar que o objeto *Estilo* abrange a dimensão discursiva ao propor “estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos”; abrange ainda a

dimensão textual ao indicar, por exemplo, operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à “forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos”; contempla a gramaticalidade no que diz respeito à sistematização da língua ao indicar reconhecimento das marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais; e considera a multimodalidade descrita explicitamente na habilidade 17: “Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários” e “as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens)”. Logo, as dimensões discursiva, textual, gramatical e multimodal se mostram no conteúdo *Estilo*.

O último objeto de conhecimento – *Efeitos de sentido* – refere-se aos recursos expressivos da língua que proporcionam a construção de significados. Nesse sentido, podemos apontar a **discursividade**, uma vez que esse elemento configura-se como uma unidade linguística com significativa carga expressiva; e a **multimodalidade**, considerando os recursos expressivos para a construção do texto, que podem ser escrito, oral, gestual, imagéticos. Podemos evidenciar esses elementos na habilidade 19, transcrita a seguir:

Excerto 4: Habilidade do objeto *Efeitos de sentido*

(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

(BRASIL, 2017, p. 143, grifos nossos)

A partir do que foi exposto, podemos sumarizar a disposição dos objetos de conhecimento e as habilidades (eixo Análise linguística/Semiótica) pertencentes ao Campo Jornalístico/Midiático, conforme quadro a seguir:

Quadro 4: Campo Jornalístico/Midiático – Natureza dos objetos de conhecimento e das habilidades⁹ – 6º ao 9º ano

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO					
	Natureza dos objetos de conhecimento				
Objetos de conhecimento	Discursividade	Textualidade	Gramaticalidade	Multimodalidade	Habilidades
Construção composicional		X		X	EF69LP16
Estilo	X	X	X	X	EF69LP17
				X	EF69LP18
Efeito de Sentido	X			X	EF69LP19

Fonte: A autora (2018)

Com base nas observações feitas acerca do Campo Jornalístico/Midiático, como também no quadro acima, compreendemos que no tocante ao objeto *Construção composicional* prevalece a textualidade e a multimodalidade; há intersecções de todas as naturezas/dimensões para um único objeto, o *Estilo*; predominam a discursividade e a multimodalidade no conteúdo *Efeito de sentido*; e todos os objetos partilham a natureza multimodal.

Dando continuidade à descrição da natureza dos objetos e das habilidades da BNCC, observamos o Campo de Atuação da Vida Pública, exposto no excerto seguir:

Excerto 5: Objetos de conhecimento do Campo de Atuação da Vida Pública – Eixo AL/S – 6º ao 9º ano

Análise linguística/semiótica	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios
	Modalização

Fonte: BRASIL, 2017, p. 146

⁹ As habilidades estão expostas tal como indica a BNCC.

No campo de atuação da vida pública estão inseridos os gêneros legais, reivindicatórios e normativos (regimento, estatuto, carta aberta, abaixo-assinado, petição etc.), além de discussões e debates de ideias e propostas. Nesse sentido, também são propostas “análises linguísticas e semióticas de textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc.” (BRASIL, 2017, p. 135). Com isso, no primeiro objeto apresentado – *Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios* – identificamos a **natureza textual**, uma vez que este indica a análise de textos em condições e situações específicas (legais, normativos, propositivos e reivindicatórios). A textualidade é a característica fundamental dos textos, orais ou escritos, que faz com que eles sejam percebidos como textos (COSTA VAL, 2000). Para averiguarmos outras dimensões faz-se necessário observarmos a habilidade que compete a esse objeto:

Excerto 6: Habilidade do objeto *Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios*

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

(BRASIL, 2017, p. 147, grifos nossos)

Ao observarmos o excerto, além de comprovarmos a natureza **textual** presente nas descrições do objeto e da habilidade (*analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros específicos*), podemos perceber indícios de **discursividade**, no que concerne a “propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão”.

O segundo objeto de conhecimento – *Modalização* – é um fenômeno discursivo que pode ser evidenciado nas diversas manifestações da linguagem (oral e escrita), em diversos contextos. Além disso, permite ao locutor deixar registrado, no seu discurso, marcas de sua subjetividade através de determinados elementos linguísticos e, portanto, imprimir um modo como esse

discurso deve ser lido, funcionando, assim, como uma estratégia semântico-argumentativa e pragmática, na perspectiva de Nascimento (2010). Partindo dessa concepção de que a modalização é um fenômeno discursivo, podemos destacar a **discursividade** como dimensão presente na modalização, como também a **textualidade**, pelo fato do objeto em questão se materializar através do texto, conforme evidenciado na habilidade a seguir:

Excerto 7: Habilidade do objeto *Modalização*

(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”

Fonte: BRASIL, 2017, p. 147 (grifos nossos)

De acordo com a habilidade acima, identificamos que no objeto ora focalizado, além da dimensão **discursiva**, revela também a dimensão **textual** por se tratar dos mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos e aos textos políticos e propositivos. Com isso, o aluno deve aprender a adequar/modalizar o seu discurso através dos textos focalizados.

Portanto, em síntese, podemos observar no campo a organização dos objetos e as habilidades, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5: Campo de atuação da vida pública – Natureza dos objetos de conhecimentos e das habilidades – 6º ao 9º anos

CAMPO DE ATUAÇÃO DA VIDA PÚBLICA – 6º ao 9º					
Natureza dos objetos de conhecimentos					
Objetos de conhecimento	Discursividade	Textualidade	Gramaticalidade	Multimodalidade	Habilidades
Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	X	X			EF69LP27
Modalização	X	X			EF69LP28

Fonte: A autora (2018)

A partir da leitura do quadro acima, constatamos a predominância das dimensões discursiva e textual nos objetos de conhecimento em questão. Por outro lado, verificamos a lacuna da natureza gramatical e multimodal. Com isso, podemos afirmar que o documento parece privilegiar nesse campo, no eixo AL/S, o trabalho com os gêneros impressos no tocante à sua planificação.

O próximo campo é o das Práticas de Estudo e Pesquisa que concerne, segundo a BNCC, à compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científicas, de divulgação científica e escolar (BRASIL, 2017, p. 148). Vejamos os objetos de conhecimentos trazidos no documento:

Excerto 8: Objetos de conhecimento do Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa – Eixo AL/S – 6º ao 9º ano

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
Análise linguística/semiótica	Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais
	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais
	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica
	Marcas linguísticas Intertextualidade

Fonte: BRASIL, 2017, p. 152

O primeiro objeto apresenta três conteúdos: a *construção composicional*¹⁰, *os elementos paralinguísticos e cinésicos* e *as apresentações orais*. Para o primeiro conteúdo cabe a descrição feita no Campo Jornalístico/Midiático por se tratar da organização geral (inerente a

¹⁰ Para esse objeto – que se repete no campo das práticas de estudo e pesquisa – cabe a mesma descrição feita no campo jornalístico/midiático.

qualquer texto); o segundo refere-se aos elementos multisemióticos; o terceiro diz respeito a situações de interação. Assim, parece que o conteúdo diz respeito à produção oral de textos dos gêneros próprios das práticas de estudo e pesquisa. Com base na habilidade EF69LP40, podemos identificar as dimensões relacionadas a esse objeto:

Excerto 9: Habilidade do objeto *Construção composicional, elementos paralinguísticos e cinésicos, apresentações orais*

(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação - abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento -, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações - que, em geral, devem ser minimizadas -, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 153 (grifos nossos)

Ao observarmos a habilidade acima podemos comprovar natureza **textual** ao propor “a construção composicional dos gêneros de apresentação”, o caráter **textual-discursivo** ao considerar os elementos próprios dos gêneros de apresentação (abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição etc.), além de explicitamente estar marcada a dimensão **multimodal** ao indicar os elementos paralinguísticos (tom e volume de voz, hesitações) e cinésicos (postura corporal, gestualidade, expressão facial etc.).

O segundo objeto diz respeito ao *uso adequado de ferramentas de apoio a apresentações orais*. Para entender a dimensão desse conteúdo (que tem mais a ver com o conceito de habilidade pelo emprego do verbo *usar*), é necessário observarmos sua respectiva habilidade:

Excerto 10: Habilidade do objeto *Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais*

(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por *slide*, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personalizados etc.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 153 (grifos nossos)

Na habilidade EF69LP41, percebemos a **natureza textual**, no que concerne às ferramentas relacionadas à organização das apresentações orais “usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização” e a **dimensão multimodal** ao indicar a inserção “de forma adequada de imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos”. É importante salientar que esse objeto de conhecimento tem como intuito favorecer a aprendizagem do aluno no que compete às múltiplas linguagens (oral, escrita, visual).

O terceiro objeto de conhecimento – *Construção composicional e estilo de Gêneros de divulgação científica* – demonstra a natureza textual e discursiva (conteúdo temático, construção composicional, estilo), independentemente do gênero, como podemos comprovar a partir da habilidade EF69LP42:

Excerto 11: Habilidade do objeto *Construção composicional e Estilo; Gêneros de divulgação científica*

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou *links*; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, *intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc.* e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns *podcasts* e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

Fonte: BRASIL 2017, p. 153 (grifos nossos)

No tocante à **dimensão textual**, a habilidade acima aponta “a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos”, relacionada à planificação do texto. Além disso, considera os elementos **multimodais** como fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos etc. No que se refere à **natureza discursiva**, a habilidade aponta, por exemplo, o “uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem”. Também podemos apontar a **gramaticalidade**, uma vez que sugere o conhecimento da classe gramatical verbal (3ª pessoa, presente atemporal).

Os últimos objetos de conhecimento desse campo – *Marcas linguísticas e intertextualidade* – são conteúdos que coexistem a partir do texto. O primeiro refere-se à construção do enunciado e o segundo alude à relação que um texto pode estabelecer com o outro, ou seja, esses objetos são, ambos, de **natureza textual**, conforme podemos observar na habilidade EF69LP43:

Excerto 12: Habilidade do objeto *Marcas linguísticas e intertextualidade*

(EF69LP43) **Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto** - citação literal e sua formatação e paráfrase -, **as pistas linguísticas** responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) **e os elementos de normatização** (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.

Fonte: BRASIL 2017, p. 153 (grifos nossos)

De acordo com a habilidade supracitada, reconhecemos no objeto as marcas linguísticas ao propor que o aluno deva “identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto”, além de pistas linguísticas e os elementos de normatização; assim como o recurso da intertextualidade que orienta o aluno a desenvolver “a reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nos textos científicos”.

Em relação aos campos descritos anteriormente, o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa é o que apresenta o maior número de objetos pertencentes ao eixo AL/S (4 objetos), assim como os mais diversificados, o que demonstra, nos termos de Reinaldo (2012), a multidimensionalidade do ensino de Língua Portuguesa, conforme pode ser sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 6: Campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa – Natureza dos objetos de conhecimento e das habilidades – 6º ao 9º anos

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA					
Objetos de conhecimento	Natureza dos objetos de conhecimentos				Habilidades
	Discursividade	Textualidade	Gramaticalidade	Multimodalidade	
Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos	X	X		X	EF69LP40

Apresentações orais					
Usar adequadamente ferramentas de apoio e apresentações orais		X		X	EF69LP41
Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica	X	X	X	X	EF69LP42
Marcas linguísticas Intertextualidade		X			EF69LP43

Fonte: A autora (2018)

O quadro acima revela interessante configuração da proposta de aprendizagem de Análise linguística/Semiótica para o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa. Inicialmente, nos deparamos com a segunda ocorrência da presença de todas as dimensões em um mesmo objeto de ensino, conforme se pode observar no objeto *Construção composicional e estilo/Gêneros de divulgação científica*, na linha 3 do quadro. Depois, a presença da **textualidade** em todos os objetos de conhecimento, conforme se pode constatar lendo a terceira coluna do quadro. Além disso, a presença da **multimodalidade** em três dos quatro objetos apresentados, ou seja, apenas um objeto não apresenta essa dimensão, de acordo com o que consta na quinta coluna do quadro. Em seguida, a presença da **discursividade** em dois objetos (o primeiro e o terceiro), conforme a segunda coluna do quadro e, por fim, a presença da dimensão **gramatical** apenas no objeto *Construção composicional e estilo/Gêneros de divulgação científica*, consoante a quarta coluna do quadro.

Com isso, este campo é, até o presente, o que tem mais objetos de conhecimento, quatro ao todo, nos quais aparece de modo recorrente a dimensão da textualidade em todos os objetos, seguido da dimensão da multimodalidade, em três objetos, para depois surgirem as dimensões da discursividade e da gramaticalidade, com duas e uma ocorrência, respectivamente.

Assim, inferimos que este campo focaliza a planificação do texto e sua apresentação multimodal, com destaque para os gêneros orais, ficando as dimensões da discursividade e da gramaticalidade menos prestigiadas.

O último campo de atuação, o Artístico-Literário, tem como objetivo possibilitar aos adolescentes e jovens o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em particular (BRASIL, 2017, p. 154). Esse campo apresenta o seguinte objeto de conhecimento:

Excerto 13: Objetos de conhecimento do Campo artístico-literário – Eixo AL/S – 6º ao 9º ano

Análise linguística/semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários
-------------------------------	--

Fonte: BRASIL, 2017, p. 158

Nesse campo há um único objeto de conhecimento. Este se refere aos aspectos (linguísticos e semióticos) que devem ser observados a partir dos gêneros literários. Com base nisso, podemos perceber a indissociação entre as dimensões, uma vez que há os indícios das categorias: textual (ao propor o trabalho com os gêneros literários); discursiva e gramatical (recursos linguísticos); e multimodal (recursos semióticos). Podemos comprovar a partir da observação da habilidade referente a esse objeto:

Excerto 14: Habilidade do objeto *Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários*

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 159 (grifos nossos)

Ao observarmos a habilidade EF69LP54 comprovamos a presença das dimensões referentes à análise linguística e à semiótica. Inicialmente constatamos a presença da natureza **discursiva e multimodal**, ao propor a análise dos “efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos”; identificamos a **dimensão textual**, a partir da sugestão de trabalho com os gêneros em prosa e os gêneros poéticos; e a natureza **gramatical**, uma vez que o aluno deve empregar palavras e expressões que funcionam como modificadores, com isso ele deve sistematizar seus conhecimentos em relação aos adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.

Assim, podemos perceber que o objeto em questão apresenta todas as dimensões relacionadas ao eixo AL/S, conforme demonstramos no quadro a seguir:

Quadro 7: Campo de atuação artístico-literário – Natureza dos objetos de conhecimento e das habilidades – 6º ao 9º anos

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO					
Objetos de conhecimento	Natureza dos objetos de conhecimentos				Habilidades
	Discursividade	Textualidade	Gramaticalidade	Multimodalidade	
Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	X	X	X	X	EF69LP54

Fonte: A autora (2018)

O quadro mostra que o único objeto desse campo apresenta uma interface indissociada entre as dimensões por considerar todos os aspectos do trabalho com o gênero literário, ou seja, os elementos textuais, discursivos, linguísticos e semióticos.

Um fato que nos chama atenção é que o eixo AL/S aparece nos quatro campos apenas no bloco do 6º ao 9º ano. No bloco do 6º e 7º ano, o eixo aparece apenas no Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa; e no bloco do

8º e 9º ano, o eixo aparece no Campo Jornalístico/Midiático, no Campo de Atuação na Vida Pública e no Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa. Isto nos leva a questionar o porquê de o eixo AL/Semiótica não ser apresentado nos demais campos nos blocos 6º e 7º/8º e 9º.

Partiremos agora para a análise da proposta para o 6º ao 7º anos.

3.1.2 Eixo Análise linguística/Semiótica – Bloco do 6º e 7º anos

Nesta seção, apresentamos a natureza dos objetos de conhecimento e das habilidades do eixo AL/S no bloco específico para o 6º e 7º dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse bloco, a BNCC apresenta o eixo AL/S apenas no Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, conforme o excerto a seguir:

Excerto 15: Objetos de conhecimento do Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa – Eixo AL/S – 6º e 7º anos

Análise linguística/semiótica	Textualização Progressão temática
	Textualização

Fonte: BRASIL, 2017, p. 166

De acordo com o recorte, observamos que o objeto *Textualização* aparece duas vezes no campo em questão, além dele, temos o objeto *Progressão temática*. Esses conteúdos estão entremeados às práticas de leitura e escrita, visto que envolvem os elementos composicionais do texto. Neles manifesta-se, claramente, a **dimensão textual**, conforme podemos demonstrar analisando as habilidades EF67LP25 e EF67LP26, referentes a esses objetos:

Excerto 16: Habilidade dos objetos *Textualização/Progressão temática e Textualização*

(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.

(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 167 (grifos nossos)

Percebemos que as habilidades acima estão voltadas para o reconhecimento e a utilização dos critérios organizacionais, coesivos e temáticos de textos, ou seja, focalizam a **natureza textual**. Além disso, identificamos a **dimensão multimodal**, uma vez que a habilidade EF67LP26 propõe o reconhecimento da “estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica”. Em síntese, podemos visualizar os objetos e as habilidades no quadro a seguir:

Quadro 8: Campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa – Natureza dos objetos de conhecimento e das habilidades – 6º e 7º anos

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA					
Natureza dos objetos de conhecimento					
Objetos de conhecimento	Discursividade	Textualidade	Gramaticalidade	Multimodalidade	Habilidades
Textualização Progressão temática		X			EF67LP25
Textualização		X		X	EF67LP26

Fonte: A autora (2018)

A análise do quadro mostra que a dimensão da textualidade manifesta-se nos objetos Textualização e Progressão temática e a multimodalidade apenas no objeto *Textualização*. Em outras palavras, a proposta da BNCC, nesse caso específico, considera importante a planificação do texto e sua manifestação, oral ou escrita. Assim, no campo focalizado, a dimensão linguística, propriamente dita, cede espaço para a dimensão textual e multimodal, o que leva a depreender para essa etapa da formação básica uma

preocupação maior com a planificação do texto, no que diz respeito ao campo das Práticas de Estudo e Pesquisa.

A seguir, passamos para a análise do eixo AL/S, no bloco final do EF (o 8º e 9º anos), nos campos Jornalístico/Midiático, de Atuação na Vida Pública e o das Práticas de Estudo e Pesquisa.

3.1.3 Eixo Análise linguística/Semiótica – Bloco do 8º e 9º anos

O primeiro campo apresentado nesse bloco é o Jornalístico/Midiático que apresenta três objetos voltados para a AL/S, conforme transcrito no exceto abaixo:

Excerto 17: Objetos de conhecimento do Campo Jornalístico/Midiático – Eixo AL/S – 8º e 9º anos

Análise linguística/semiótica	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa
	Estilo
	Modalização

Fonte: BRASIL, 2017, p. 178

O eixo AL/S no Campo Jornalístico/Midiático apresenta três objetos *Argumentação*, *Estilo* e *Modalização*. O primeiro conteúdo diz respeito à construção da argumentação, incluindo os movimentos, tipos e força argumentativa nos gêneros da esfera jornalística, uma vez que, segundo o documento, nesse campo, o aluno deve desenvolver autonomia e pensamento crítico para que possa se posicionar criticamente em diversas situações (BRASIL, 2017, p. 138). Com relação a como esse primeiro objeto será aprendido pelo aluno, o documento apresenta duas habilidades:

Excerto 18: Habilidades do objeto *Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa*

(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.

(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 179 (grifos nossos)

Levando em consideração essas habilidades descritas pelo documento para o primeiro objeto descrito, podemos comprovar a **natureza discursiva e textual** do objeto ao propor a “análise e a utilização, em textos argumentativos e em debates, os movimentos e os operadores argumentativos”.

Com relação ao Estilo e à Modalização¹¹, a BNCC apresenta uma única habilidade:

Excerto 19: Habilidade dos objetos *Estilo e Modalização*

(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 179 (grifos nossos)

Com base na habilidade EF89LP16, a *Modalização* apresenta a **natureza discursiva**, uma vez que é um fenômeno discursivo (cf. NASCIMENTO, 2010) e por ser proposto para o aluno expressar juízo de valor (modalidade apreciativa) e a **natureza textual**, no tocante aos textos noticiosos e argumentativos, conforme destaque. Além disso, podemos perceber nessa habilidade a inter-relação entre a *Modalização* e o *Estilo* ao indicar a maneira (apreciação ideológica) e o tipo de palavras e expressões que o aluno deve observar (classes e estruturas gramaticais). Para essa variedade de aspectos que compõem a Modalização e o Estilo, identificamos as dimensões **textual, discursiva e gramatical** na proposta de análise linguística, conforme descrito no quadro a seguir:

¹¹ Para esses dois objetos cabem a descrição feita no Campo Jornalístico/Midiático (para Estilo ver p. 61) e o Campo de atuação na vida pública (para Modalização ver p. 64), bloco do 6º ao 9º ano.

Quadro 9: Campo jornalístico/midiático – Natureza dos objetos de conhecimento e das habilidades – 8º e 9º anos

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO					
	Natureza dos objetos de conhecimento				
Objetos de conhecimento	Discursividade	Textualidade	Gramaticalidade	Multimodalidade	Habilidade
Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	X	X			EF89LP14 EF89LP15
Estilo	X	X	X		EF89LP16
Modalização	X	X	X		EF89LP16

Fonte: A autora (2018)

O quadro evidencia novamente a lacuna da multimodalidade nos objetos relacionados ao eixo AL/S (conforme o Quadro 3, p. 59-60) . Além disso, percebemos a interface do objeto Estilo que abriga todas as dimensões da AL. Além disso, cabe destacar que a discursividade e a textualidade se mostram em todos os objetos, conforme a segunda e a terceira coluna do quadro. Como se pode observar, nesse campo, o foco do eixo AL/S está voltado também para aspectos relativos à textualidade ou planificação dos gêneros abordados no 8º e 9º anos.

O segundo Campo, o de **Atuação na Vida Pública** apresenta apenas um objeto voltado para a AL/S, inclusive o mesmo conteúdo (*Movimentos argumentativos e força dos argumentos*) e a mesma habilidade (EF89LP14) descritos no Campo Jornalístico/Midiático (p. 78-79). Guardadas as devidas semelhanças, é importante reconhecer que há as especificidades, uma vez que esses objetos aparecem em campos diferentes. É por ter especificidade em cada campo que parece ser o motivo do objeto vir repetido embora o documento não aponte.

O último Campo desse bloco é o de **Práticas de Estudo e Pesquisa**, que apresenta três objetos para o eixo AL/Semiótica: *Textualização e Progressão temática*; *Textualização*; *Modalização*, repetindo o objeto

Textualização. E apresenta três habilidades (EF89LP29, EF89LP30, EF89LP31). Os objetos e as habilidades são os mesmos propostos nos Campos de Práticas de Estudo e Pesquisa (do 6º e 7º anos) e o Jornalístico/Midiático (do 8º e 9º anos)¹². Então, torna-se desnecessário a análise do mesmos.

Para síntese, retomamos aqui os resultados apresentados a partir da leitura dos quadros apresentados, considerando o critério **especificidade**.

Primeiro, quando o eixo AL/S é focalizado nos campos de atuação no grande bloco dos quatro níveis anos finais do EF (6º ao 9º anos), observamos que:

- ✚ Para o Campo Jornalístico/Midiático destaca-se a natureza multimodal dos objetos, conforme o quadro 2, p. 65, pois esta aparece em todos os três objetos indicados; seguida das naturezas discursiva e textual, que surgem com a mesma recorrência. Por fim, aparece a gramaticalidade com uma única ocorrência. Isso significa que o foco se volta para o aspecto macro-textual.
- ✚ Para o Campo de Atuação na Vida Pública, no qual são indicados dois objetos do eixo AL/S: *Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios* e *Modalização*, ambos manifestam as dimensões da textualidade e da discursividade, e não manifestam as dimensões da multimodalidade e da metalinguagem, fortalecendo o foco para os aspectos macro-textuais.
- ✚ No Campo das Práticas de Estudo e pesquisa, observamos um maior número de objetos de conhecimento do eixo AL/S (quatro), a saber: *Construção composicional/Elementos paralinguísticos e cinésicos/Apresentações orais; Usar adequadamente ferramentas de apoio e apresentações orais; Construção composicional e estilo/Gêneros de divulgação científica; e Marcas linguísticas/Intertextualidade*, que se manifestam de forma mais complexa, porque um deles: *Construção composicional e estilo/Gêneros de divulgação científica* inter-relaciona todas as dimensões (ver p. 72), como também a dimensão textual

¹² Ver nas páginas 77 e 79 deste trabalho.

aparece em todos os objetos. As dimensões discursiva e multimodal se mostram em alguns objetos e a metalinguagem se mostra apenas no objeto citado anteriormente, fortalecendo, assim, uma proposta focada na textualidade.

- ✚ O Campo Artístico-literário indica apenas um objeto: *Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários*, esse manifesta todas as dimensões. Isto nos leva a pensar numa inter-relação entre as dimensões, que se fortalece quando temos apenas um objeto.

Quando a análise focaliza o eixo Análise linguística/Semiótica na relação entre o que é comum aos blocos do 6º e 7º/ 8º e 9º anos do EF, observamos que:

- ✚ Diminuem significativamente os objetos de conhecimento no eixo AL/Semiótica nos campos de atuação, ficando apenas o de Práticas de Estudo e Pesquisa para o 6º e 7º anos; e o Jornalístico/Midiático, o de Atuação na Vida Pública e o de Práticas de Estudo e Pesquisa para o 8º e 9º anos.
- ✚ Diminuem significativamente os objetos de conhecimento para o eixo AL/Semiótica no Campo Práticas de Estudo e Pesquisa (6º e 7º anos) Apenas dois objetos: *Textualização/Progressão temática*; e *Textualização*, nas quais se manifestam a natureza textual e a multimodal em um deles, fortalecendo, assim, uma proposta de aprendizagem focada na planificação textual.
- ✚ Para o eixo AL/S no Campo Jornalístico/Midiático, são propostos três objetos – *Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa; Estilo; e Modalização* – nos quais a multimodalidade não se manifesta e a gramaticalidade aparece em nos objetos *Modalização* e *Estilo*. E as dimensões da discursividade e da textualidade se mostram nos três objetos, fortalecendo, assim, a proposta da planificação textual como arquivabilidade a ser desenvolvida nos anos finais do ensino fundamental.

Na seção a seguir, focalizaremos outro aspecto da proposta da BNCC: os objetos de AL/S transversais a todos os campos de atuação.

3.1.4 Eixo Análise linguística/Semiótica – Todos os campos de atuação

Conforme dito anteriormente (p. 61), apenas o eixo AL/S tem objetos que transpassam todos os campos de atuação. Há conteúdos referentes a todos os campos nos blocos geral (6º a 9º anos) e específicos (6º e 7º/8º e 9º).

Considerando este critério de transversalidade, veremos o único objeto de conhecimento comum a todos os campos de atuação do 6º ao 9º anos.

Excerto 20: Objeto de conhecimento referente a todos os campos de atuação – Eixo AL/Semiótica – 6º ao 9º ano

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
Análise linguística/semiótica	Variação linguística

Fonte: BRASIL, 2017, p. 158

Por ser um fenômeno natural característico do aspecto dinâmico das línguas, a variação linguística pode apresentar todas as dimensões que envolvem a análise linguística e a semiótica. Contudo, só poderemos compreender o encaminhamento que foi dado a partir das habilidades correspondentes:

Excerto 21: Habilidade do objeto *Variação linguística*

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 159 (grifos nossos)

A habilidade EF69LP55 propõe a aprendizagem da variação linguística a partir do reconhecimento das “variedades língua falada, do conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico”. As dimensões requeridas nessa habilidade pautam-se na **discursividade**, no tocante ao reconhecimento do

conceito de preconceito linguístico; e na **gramaticalidade** pelo reconhecimento do conceito de norma-padrão.

A habilidade EF69LP56 também está voltada tanto para a dimensão **gramatical** quanto para a **discursiva**, visto que propõe ao aluno **o uso consciente e reflexivo de regras e normas padrão**, ou seja, essa habilidade vai além do estudante ter conhecimento do conceito, demanda uma abordagem epilinguística (FRANCHI, 1987). Além disso, podemos também observar o indício da categoria **textualidade** ao indicar o uso consciente e reflexivo **em situações de fala e escrita nas quais ela dever ser usada**, isto é, a variação linguística deverá ser estudada a partir de situações reais de uso da língua (oral e escrita), provavelmente no trabalho com os gêneros textuais.

Vejamos a relação desse objeto com as dimensões do eixo AL/S no quadro a seguir:

Quadro 10: Todos os campos de atuação – Natureza do objeto de conhecimento e das habilidades – 6º ao 9º ano

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO					
Natureza dos objetos de conhecimento					
Objetos de conhecimento	Discursividade	Textualidade	Gramaticalidade	Multimodalidade	Habilidades
Variação linguística	X	X	X		EF69LP55 EF69LP56

Fonte: A autora (2018)

Conforme o quadro acima, o documento apresenta apenas um único objeto de conhecimento transversal para todos os campos de atuação do 6º ao 9º ano. Esse objeto *variação linguística* e suas respectivas habilidades apresenta todas as dimensões relacionadas à análise linguística, exceto a natureza multimodal. Essa ocorrência reforça os indícios já sinalizados anteriormente de que a semiótica não tem no eixo o mesmo “espaço” que a AL, visto que poucos objetos a denotam.

O próximo recorte diz respeito aos objetos de conhecimento transversais a todos os campos de atuação do bloco 6º e 7º anos:

Excerto 22: Objetos de conhecimento transversais a todos os campos de atuação – Eixo AL/S – 6º e 7º ano

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
Análise linguística/semiótica	Fono-ortografia
	Elementos notacionais da escrita
	Léxico/morfologia
	Morfossintaxe
	Sintaxe
	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe
	Semântica Coesão
	Sequências textuais
	Modalização
	Figuras de linguagem

Fonte: BRASIL (2017, p. 168, 170, 172)

Os objetos listados acima compreendem os conhecimentos relativos à estrutura da língua que devem ser aprendidos ao longo do 6º e 7º anos e que podem ser abordados em todos os campos de atuação. Esses conteúdos estão vinculados a três grupos de conhecimentos linguísticos, a saber: **organização da escrita** (fono-ortografia, elementos notacionais da escrita), **estrutura da língua** (léxico-morfologia, morfossintaxe, sintaxe), e **sequências textuais e discursivas** (coesão, semântica, sequências textuais, modalização e figuras de linguagem).

Para compreender melhor a natureza desses objetos, podemos considerar didaticamente a separação dos conteúdos a partir de grupos. Assim, os objetos relacionados à **organização da escrita** têm como exemplificação as habilidades EF67LP32 e EF67LP33:

Excerto 23: Habilidades dos objetos relacionados à organização da escrita

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 169 (grifos nossos)

Com base nas habilidades acima, compreendemos que a primeira habilidade diz respeito ao objeto **fono-ortografia**, visto que propõe ao aluno escrever e observar a escrita de acordo com a correção ortográfica e as convenções da língua. A segunda habilidade compreende o objeto **Elementos notacionais da escrita**, ao indicar que o discente pontue o texto adequadamente. Logo, identificamos nessas habilidades a **natureza gramatical**.

O segundo grupo que indicamos foi o dos objetos vinculados à **estrutura da língua**. Selecionamos as seguintes habilidades como exemplo:

Excerto 24: Habilidades dos objetos relacionados à estrutura da língua

HABILIDADES	
6º ANO	7º ANO
(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	
(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	
(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.
(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 169 (grifos nossos)

As habilidades EF67LP34 e EF6735 correspondem ao 6º e 7º anos e apontam o trabalho com os **aspectos léxico-morfológicos**, ao propor a habilidade de formação de antônimos com acréscimo de prefixos, e a de

distinção de palavras derivadas. Com isso, percebemos a **natureza gramatical** associada à definição e à classificação dos fenômenos linguísticos.

As habilidades EF06LP04 (referente ao 6º ano) e EF07LP04 (relacionada ao 7º ano) dizem respeito aos **conteúdos morfossintáticos** ao indicar a análise da função e a flexão dos substantivos, adjetivos e dos verbos, além do reconhecimento do verbo como núcleo das orações. Assim, temos mais um indício da **gramaticalidade** dos objetos citados.

Com relação à habilidade EF06LP05 (referente ao 6º ano), podemos perceber o **aspecto sintático** ao propor a aprendizagem de “identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa”. Quanto à natureza desse objeto (sintaxe), observamos que além da **gramatical** (o discente deve ter conhecimento sobre os modos verbais), a habilidade também manifesta a natureza **textual** (o aluno deve considerar o gênero textual) e da natureza **discursiva** (relacionada à intenção comunicativa). Essa forma de abordar os fenômenos linguísticos (atendendo aos aspectos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos) vai ao encontro da prática de análise linguística defendida por diversos autores (GERALDI, 1984; FRANCHI, 1987; MENDONÇA, 2006; BEZERRA e REINALDO, 2013 entre outros), que compreendem a AL como uma metodologia inovadora de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando o tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

A aprendizagem do objeto **sintaxe** é indicada na habilidade EF07LP05 (para o 7º ano) privilegiando a dimensão **gramatical**, uma vez que o documento propõe a identificação dos verbos de predicação completa e incompleta, em produção própria ou alheia, ou seja, o aluno deve mobilizar o conceito de verbo e complemento verbal.

Por fim, no tocante à terceira categoria – **as sequências textuais e discursivas** – voltados para os diversos objetos (coesão, semântica, sequências textuais e modalização), localizamos 07 habilidades das 29 que são descritas em todos os campos de atuação, conforme exemplificaremos a seguir:

Excerto 25: Habilidades dos objetos referentes às sequências textuais e discursivas

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.
(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.
(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	

Fonte: BRASIL, 2017, p. 171 e 173 (grifos nossos)

No âmbito da **textualidade** podemos destacar a habilidade EF67LP36 (para o 6º e 7º anos), a habilidades EF06LP12 (para o 6º ano) e as habilidades EF07LP12 e EF07LP13 (para o 7º ano). As três apontam para a utilização dos recursos coesivos referenciais e sequenciais na produção de texto, ou seja, temos o objeto **coesão**. Além disso, a habilidade EF07LP13 propõe para o conteúdo **sequências textuais** o estabelecimento das relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (**natureza gramatical**), que contribuem para a sua continuidade.

Na esfera **discursiva** temos como exemplos a habilidade EF67LP37, que indica a análise, em diversos textos, dos efeitos de sentido decorrentes do uso recursos linguístico-discursivos, referente ao objeto **sequências textuais**. A habilidade EF07LP14 contempla o objeto **modalização**, uma vez que propõe para o aluno a identificação, em textos, dos efeitos de sentido da modalização e da argumentatividade. Por fim, a habilidade EF67LP38 indica o uso de **figuras de linguagem**, analisando seus efeitos de sentido.

Conforme o que foi descrito, esses objetos indicados transversalmente para todos os campos de atuação, do bloco 6º e 7º anos, estão relacionados aos conhecimentos linguísticos. Nesses prevalece a natureza gramatical e, em

segundo plano, a natureza textual e discursiva, como podemos evidenciar no quadro síntese abaixo:

Quadro 11: Todos os campos de atuação – Objetos de conhecimento e habilidades¹³ – 6º e 7º anos

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO					
Objetos de conhecimento	Natureza dos objetos de conhecimento				Habilidades ¹⁴
	Discursividade	Textualidade	Gramaticalidade	Multimedialidade	
Fono-ortografia			X		EF67LP32
Elementos notacionais da escrita			X		EF67LP33
Léxico/morfologia			X X X		EF07LP03 EF67LP34 EF67LP35
Morfossintaxe			X X X X X X X X X		EF06LP04 EF07LP04 EF06LP05 EF07LP05 EF06LP06 EF07LP06 EF07LP07 EF07LP08 EF07LP09
Sintaxe			X X X X X		EF06LP07 EF06LP08 EF67LP09 EF06LP10 EF06LP11
Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe			X X		EF07LP10 EF07LP11
Semântica Coesão	X X				EF06LP03 EF06LP12 EF07LP12
Coesão		X X	X		EF67LP36 EF07LP13
Sequências textuais	X				EF67LP37
Modalização	X				EF07LP14
Figuras de linguagem	X				EF67LP38

Fonte: A autora (2018)

¹³ A distribuição das habilidades foi reposicionada no quadro de acordo com a relação que elas estabelecem com os objetos de conhecimento.

¹⁴ A numeração das habilidades está de acordo com a descrita no documento.

Com base no quadro acima, observamos que, além da focalização reiterada para a dimensão **gramatical**, há poucas intersecções, ou seja, alguns objetos, a exemplo de *Semântica*, *Coesão*, manifestam mais de uma dimensão da AL. Ademais, o documento não apresenta nenhuma habilidade relacionada à semiótica. Portanto, depreendemos que a abordagem da análise linguística dos objetos que transpassam todos os campos do 6º e 7º anos parece voltada para a aprendizagem da estrutura da língua privilegiando o reconhecimento de nomenclatura e conceitos gramaticais.

Quando focalizados os objetos de conhecimento propostos para o 8º e 9º anos, em todos os campos de atuação, verificamos que esses são os mesmos propostos para os dois primeiros anos da etapa final do EF (6º e 7º), exceto pelo objeto *variação linguística*, cujo conteúdo apresenta apenas uma habilidade:

(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

A habilidade EF09LP12 (direcionada ao 9º ano) propõe que a variação linguística seja aprendida quanto aos estrangeirismos, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso. Podemos observar que o objeto em questão manifesta a sua **natureza gramatical**, uma vez que o aluno deve sistematizar seus conhecimentos acerca do assunto, como também a **natureza discursiva** ao indicar que o discente deve avaliar os estrangeirismos em seu contexto de uso.

Sumarizando a análise apresentada quanto ao critério da **transversalidade**, os dados revelam que os objetos de conhecimento são os mesmos tanto para as séries iniciais da etapa final do ensino fundamental, quanto para as séries finais.

Para efeito didático, esses objetos foram agrupados em três conjuntos (organização da escrita, descrição da língua e sequências textuais), que manifestam de modo mais recorrente a natureza gramatical, sendo as dimensões discursiva e textual bem menos recorrente. A análise demonstrou que esses objetos não manifestam, na proposta apresentada, a dimensão da multimodalidade.

Isto nos leva a concluir que o critério da transversalidade, diferentemente do anterior – especificidade – leva em consideração uma proposta com foco no conhecimento estrutural da língua portuguesa estudado na escola, pouco relacionado a um conhecimento situado dos usos da língua. Em outras palavras, os dados indiciam duas propostas de aprendizagem de Análise linguística/Semiótica: uma, na qual a planificação textual, preocupada com o modo semiótico de expressar, é fortalecida; e outra, na qual o conhecimento gramatical pouco situado é reiterado em todos os campos. Essa conclusão encontra respaldo na literatura (REINALDO 2012; BEZERRA e REINALDO, 2013), considerando que o ensino de língua se faz de forma sincrética ou pendular: ora fundamentado no paradigma gramatical, ora baseado no paradigma textual-discursivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação proposta por esta pesquisa nos permitiu entender como o eixo Análise linguística/Semiótica é apresentado na BNCC e qual a programabilidade da aprendizagem, proporcionando, reflexões sobre a construção teórico-metodológica desse eixo nesse documento de caráter normativo.

Em vista disso, retomamos o seguinte questionamento: Qual a natureza dos objetos de conhecimento do eixo Análise linguística/Semiótica (AL/S) na BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental (AF-EF)?

Para respondê-la, propusemos três objetivos específicos: (i) Inferir, a partir da literatura, a abordagem da natureza dos objetos de conhecimento do eixo AL/S; (ii) identificar, na BNCC, a natureza dos objetos de conhecimento do eixo AL/S nos AF-EF; e (iii) desvelar a proposta de aprendizagem do eixo AL/S na BNCC (AF-EF).

Quanto ao primeiro objetivo, é relevante ressaltarmos que a identificação da natureza (ou dimensões) dos objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades surgiu a partir da leitura sistemática desses elementos pertencentes ao eixo AL/S. Para isso, contribuiu inferir as dimensões na literatura estudada que respaldou o trabalho de análise, de acordo com Mendonça (2006), Reinaldo (2012), Bezerra e Reinaldo (2013), Dionísio (2007), Rojo (2009). Além disso, salientamos que a divisão dessas naturezas em categorias configurou-se por fins didáticos, visto que reconhecemos que o texto não pode ser concebido levando em consideração apenas uma dimensão. Contudo, considerando a BNCC como um documento de caráter curricular (MACEDO, 2018) – que seleciona os conteúdos de acordo com determinados valores –, este currículo pode privilegiar uma determinada dimensão em detrimento de outra.

Quanto ao segundo objetivo, devemos considerar que o eixo AL/S se articula nos campos de atuação (Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico midiático e Campo de atuação na vida pública) e organiza-se em dois blocos: o que é comum do 6º ao 9º anos e

o que é específico do 6º e 7º, do 8º e 9º ano; e, principalmente, que é o único eixo de Língua Portuguesa transversal a todos os campos e em todos os anos finais do EF.

Com isso, analisamos os objetos específicos de cada campo do bloco do 6º ao 9º anos; específicos de cada campo dos blocos 6º e 7º/8º e 9º; e comum a todos os campos de atuação.

Ao analisarmos os objetos de conhecimento de cada campo do bloco 6º ao 9º anos, constatamos que o eixo AL/S na BNCC está voltado para o aspecto macro-textual, no qual leva em conta a planificação do texto. Logo, a análise dos dados demonstra uma recorrência equilibrada no tocante à discursividade, textualidade e multimodalidade, certamente pelo fato de que esses objetos estão intrinsecamente vinculados à estrutura organizacional do texto e, com isso, há pouco espaço para a gramaticalidade.

Em relação ao objeto – **variação linguística** – este é o único que transpassa todos os campos de atuação do bloco comum (6º ao 9º ano), com duas únicas habilidades que focam, de forma pouco aprofundada, os aspectos textuais, discursivos e gramaticais.

Sumarizando a análise dos dados no tocante ao segundo objetivo, observamos que para objetos comuns a cada campo de atuação, das quatro dimensões analisadas, prevalecem a discursividade, a textualidade e a multimodalidade. Isto pode sugerir que aspectos da dimensão gramatical são menos relevantes. Já para o único objeto comum (variação linguística) a todos os campos de atuação do bloco 6º ao 9º ano, prevalecem todas as dimensões próprias da parte linguística do objeto. E isto parece ser coerente com os estudos sobre variação linguística levados a efeito no Brasil, cuja tradição volta-se para o aspecto linguístico, textual e discursivo desse objeto.

Em relação a cada campo dos blocos 6º e 7º/8º e 9º, constatamos a diminuição dos campos de atuação e a repetição dos objetos de conhecimento, ao compararmos com o bloco do 6º ao 9º anos. Com isso, prevalecem a discursividade, a textualidade e a multimodalidade e permanece a proposta de

AL/S voltada para a planificação textual, tornando-a como arquiabilidade a ser desenvolvida nos anos finais do ensino fundamental.

No tocante aos objetos de conhecimento de AL/S transversais a todos os campos de atuação, verificamos que a BNCC direciona os conteúdos desse eixo em três grupos de conhecimentos linguísticos, a saber: **organização da escrita, estrutura da língua e sequências textuais e discursivas**. Ou seja, a BNCC preocupa-se com o conhecimento descritivo e estrutural da língua.

Quanto ao terceiro objetivo – desvelar a proposta de aprendizagem do eixo AL/S na BNCC (AF-EF) –, constatamos que o trabalho com a análise linguística configura-se como um movimento pendular na BNCC: ora vai propor uma aprendizagem dos aspectos estruturais da língua, ora vai propor uma aprendizagem voltada para os aspectos da textualidade. Essa oscilação transita entre uma **proposta de aprendizagem voltada para a tradição** do ensino de língua portuguesa (quando o eixo AL/S é proposto de forma transversal, em todos os campos de atuação) e entre uma **proposta de aprendizagem baseada na inovação** (quando o eixo AL/S é proposto especificamente em cada campo). Cabe destacar que a semiótica não aparece, de forma evidente, nos objetos de conhecimento transversais. Ou seja, essa área não ocupa um lugar de relevo junto à análise linguística, no tocante a esse movimento pendular. Isso nos leva a concluir que a semiótica talvez tivesse melhor acomodada junto aos eixos leitura e escrita, como objeto de reconhecimento e produção de sentidos.

A partir dessas constatações feitas e considerando a proposta do documento que é definir “um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BNCC, 2017, p. 07), podemos inferir que o perfil de aluno esperado pelo documento é de um aluno que mobilize, de forma pendular, os conhecimentos macro-textuais (discursivos, textuais, multimodais) e os conhecimentos estruturais e descritivos da língua.

Diante disso, a BNCC resgata aspectos historicamente introduzidos no ensino de língua (aspectos estruturais da língua e de textualidade). Contudo, esse documento parece deixar uma lacuna no tocante à construção de uma

proposta de aprendizagem de Análise linguística/Semiótica que relacione o que está previsto para ser aprendido dos elementos estruturais da língua e o que está previsto para ser aprendido dos elementos textuais-discursivos. Esse suposto vazio deixado pela BNCC poderá ser preenchido pelas propostas curriculares dos estados e municípios.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. da S. e DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

APARÍCIO, A. S. M. As propostas de inovação do ensino de gramática em textos oficiais. In: **Anais do VI Congresso Internacional da Abralin**. João Pessoa, 2009, p. 331-339.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: Moreira, Antônio Flávio Barbosa. Silva, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-91

ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ARRUDA, R. B. L; ARRUDA, M. R. da S. R. ; ARAÚJO, A. D. Construção de sentidos em memes na perspectiva da prática social e da multimodalidade discursiva. In: **PERcursos Linguísticos**: Vitória (ES), v. 7, n. 16, 2017.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais**: Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: _____. (Org.). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística, afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Ensino reflexivo de conhecimentos linguísticos**: um desafio epistemológico e metodológico. UAL/UFCG. (no prelo)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em 13/02/2018.

_____, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio** Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica, 2006. v.2 135.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 1a versão 2015. Retirada do ar. Versão e PDF acervo dos autores.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2a versão 2016. Retirada do ar. Versão e PDF acervo dos autores.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 3a versão 2017a. Retirada do ar. Versão e PDF acervo dos autores.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em 20/08/2019.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

BROSSO, R.VALENTE, N. **Elementos da semiótica**: comunicação verbal e alfabeto visual. Panorama, 1999.

CARVALHO, F. F. Semiótica Social e Gramática Visual: o sistema de significados interativos. In: **Revista Anglo Saxônica**. SER. III n. 1 2010.

CASTRO, M. de F. F. G. de. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 23-41, 1º sem. 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, p. 295 – 316, 2008.

COSTA VAL, M. G. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (org.). **Língua Portuguesa em Debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

CUNHA, M. V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista brasileira de educação**. Curitiba, n. 17 2001. p. 139-146

CURY, C. R. J.; REIS M; e ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

CUSTÓDIO, C. L. **Gêneros do discurso e ensino de Língua Portuguesa**: a leitura da proposta curricular do Estado de São Paulo por uma professora de Língua Portuguesa. 2010. 98f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In.: _____(Org.) **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional

sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2002.

DIONISIO, A. P. **Multimodalidades e leituras:** funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

_____. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs). **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 177-196, 2007.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Currículo:** Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p.55-77.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, N. 9, pp. 5-45, 1987.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma Teoria Linguística que Fundamente o Ensino da Língua Materna. In: **Educar em revista.** Curitiba, V. 15, p. 179-194, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** Cascavel/ Campinas: ASSOESTE/ UNICAMP, 1984.

_____, J. W. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, p. 115-217, 2003.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, A. R.; SOUZA, S. O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística. In: **Work. Pap. Linguíst.**, 18(2): 50-68, Florianópolis, ago./dez., 2017.

HODGE, R., KRESS, G. **Social Semiotics.** London: Polity Press, 1988.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. **Multimodal discourse:** the modes and media of contemporary communication. New York: Oxford University, 2001.

KRESS, G. & van LEEUWEN, N. T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design.** New York: Routledge, 1996.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: ROMANO, Ruggiero (Org.). **Enciclopédia Einaudi**. v.1. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 149-176.

LIMA, P. G.; PRZYLEPA, M. Contexto de Influências das Políticas Curriculares no Brasil a partir do processo de redemocratização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n.3, p. 418-451, jul./set. 2015.

LINO DE ARAÚJO, D. Objetos de Ensino: revisão sistemática e proposição de conceito In: SIMÕES, D. M. P. & FIGUEREDO, F. J. Q. (Orgs). **Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas**. .1ª. ed.Campinas,SP : Pontes Editores, 2014, p. 221-246

LINO DE ARAÚJO, D.; FERREIRA, E.C. A.; CARVALHO, A. S. **Língua e Literatura no Ensino Médio: propostas**. 1a. ed. Campina Grande: EDUEFG, 2017. v. 1.

LINO DE ARAÚJO, D. et. al. **BNCC de ensino fundamental anos finais e a proposta para o componente língua portuguesa: documento caleidoscópico**. 2019, no prelo.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ / Faperj, 2008. v. 1. 184 p.

_____, A. C.; MACEDO, Elizabeth F. de. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. In: **Espaço do currículo**, v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013.

MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: BRASIL. **ENEM: textos teóricos e metodológicos 2009**. Brasília: junho de 2009.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

_____. "A base é a base". E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Ângela Souza.; DOURADO, Luís Fernandes. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MARINHO, M. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, E. S. et al. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: SAGE, 1996.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C e MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

_____. Análise Linguística: Refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In SANTOS, C., MENDONÇA, M., CAVALCANTE, M.(org.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de Aula**. Belo Horizonte: Autentica, 2006b, p. 73-88

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro de História hoje: um panorama a partir do PNLD. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n 48, 2004, p. 123-144.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **D.E.L.T.A.**, vol. 10, nº 02, 1994, pág. 329-338.

_____, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis. Santiago**: 2010, v. 9. N. 25. 2010. .p 289-311.

MORAES, R. Análise de conteúdo. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 4ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 2001.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia científica para o professor pesquisador** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, E. P do. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. In: **Revista Fórum Linguístico**. Florianópolis, v.7, n.1 (30-45), jan-jun, 2010.

NASCIMENTO, A. N. do. LINO DE ARAÚJO, D. **Transposição Didática sobre o Ensino de Produção Textual nas OCEM**. Relatório Final PIBIC, ANO II. Campina Grande, PB: UFCG, 2018.

PARAÍSO, M. A. (org.). **Antônio Flavio Barbosa Moreira** - Pesquisador em Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PERONI, V. M. V. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Texto apresentado na Anped Sul, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999, p. 86.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. 3ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PIETRI, E. de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, Jan/Jun 2007, p.263-283.

_____. Sobre a constituição da disciplina Língua Portuguesa. Rev. Bras. Educ. vol.15 no.43 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2010.

POSSENTI, S. **Porque (Não) ensinar gramática na escola?** Campinas, São Paulo: ALD: Mercado de Letras, 1996.

_____. O discurso não é uma camada. In POSSENTI, S. **Os Limites do Discurso**. Curitiba: Criar, 2002, p. 15-25.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

REINALDO, M. A. G. de M. O conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa no Brasil. In: **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, 8, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2012, p. 229-241.

RODRIGUES, N. C. Contribuições da linguística para a mudança no objeto de ensino na disciplina de Língua Portuguesa. In: **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 4., 2007, Anais. Tubarão, SIGET, 2007. p. 1607-1619.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Armed, 1998.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. 4ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1986;

SANTOMÉ, J. T. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In SILVA, Luiz Heron (Org). In: **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, Sulina, 1996.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, L. L. C. P. e MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: **Ideias**, n. 26, p. 47-65, 1995.

SANTOS, Z. B. e PIMENTA S. M. O. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. In: **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v.12, n.2, 2014, p. 295-324.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I. **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.** Campinas- SP: Mercado de Letras, 2008.

SILVA, T. T. da e GENTILI, P.. Escola S.A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE.1999.

SILVA, V. S. **A proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa no estado do RJ no início do século XXI:** uma orquestra discursiva de vozes. 176f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SIMÕES, D. e BONIN, M. “Política e ensino do idioma: língua e inclusão social”. Comunicação apresentada no II Seminário de Educação: Memória(s), História(s) e Educação: Fios e Desafios na Formação de Professores – UERJ – FFP, 4 e 5/08/2004.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: **Língua portuguesa:** história, perspectivas e ensino. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

_____. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

SUASSUNA, Livia. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. In: **Perspectiva.** Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1125-1151, set./dez., 2012.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento sistêmico:** o novo paradigma da ciência. 10ª ed. 3ª reimpressão. Campinas/SP: Papyrus, 2016.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade.** Campinas, n. 79. Agosto 2012. p. 163-184.