

ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

LINGUISTIC/SEMIOTIC ANALYSIS IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE

Cleciano de Souza Silva

<http://orcid.org/0009-0001-5064-8580>

Universidade Federal Rural de Pernambuco/ UAST
cleciano.souza@ufrpe.br

Maria de Fátima Silva dos Santos

<https://orcid.org/0000-0002-9865-0487>

Universidade Federal Rural de Pernambuco /UAST
santosfatima382@gmail.com

Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-1435-7292>

Professora Emérita da UnP, PPgEL/UFRN
celiabarbosacl@gmail.com

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), quanto ao ensino de língua portuguesa, procura estabelecer um diálogo com os documentos curriculares produzidos nas últimas décadas e, assim, passa a assumir também uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, em que o texto é a unidade de trabalho na definição de objetos de conhecimento e habilidades, considerando, para isso, a inter-relação entre os eixos de ensino: leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica. Considerando, pois, essa afirmação, este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica (PIBIC/PIC/UFRPE/UAST), a qual tem por objetivo geral investigar a prática de linguagem do eixo análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular. Para fundamentar a escrita deste trabalho, buscamos respaldo em estudos que abordam o ensino de língua portuguesa, a exemplo de Geraldi (1997), Mendonça (2006), bem como em documentos oficiais, a exemplo da BNCC (2018), dos PCN (1998), dentre outros. Os resultados apontam, de acordo com o que propõe a BNCC, para o trabalho com a prática de análise linguística/semiótica em que as propostas pedagógicas devam priorizar os textos, pois eles refletem ações sociais historicamente situadas, que, por meio do discurso, se materializam.

Palavras-chave: Análise linguística. Base Nacional Comum Curricular; Língua portuguesa; Práticas de linguagem.

Abstract: The National Common Curricular Base – BNCC (2018), regarding Portuguese language teaching, seeks to establish a dialogue with the curricular documents produced in recent decades and, thus, also starts to assume an enunciative-discursive perspective of the language, in which the text is the unit of work in defining objects of knowledge and skills, considering, for this, the interrelationship between the teaching axes: reading, speaking, writing and linguistic/semiotic analysis. Considering, therefore, this statement, this article presents the excerpt of a research carried out in the Scientific Initiation Program (PIBIC/PIC/UFRPE/UAST), which has the general objective of investigating the language practice of the linguistic analysis/semiotics axis in the Base National Common Curricular. To support the writing of this work, we sought support in studies that address the teaching of the Portuguese language, such as Geraldi (1997), Mendonça (2006), as well as official documents, such as the BNCC (2018), the PCN (1998), among others. The results point, in accordance with what the BNCC proposes, to work with the practice of linguistic/semiotic analysis in which pedagogical proposals must prioritize texts, as they reflect historically situated social actions, which, through discourse, are materialized.

Keywords: Linguistic analysis; Common National Curriculum Base; Portuguese language. Language practices.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), em relação ao ensino de língua portuguesa, procura estabelecer um diálogo com os documentos curriculares produzidos nas últimas décadas e, assim, passa a assumir também uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, em que o texto é a unidade de trabalho na definição de objetos de conhecimento e habilidades, considerando, para isso, a inter-relação entre os eixos de ensino: leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica.

Sobre isso, este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica (PIBIC/PIC/UFRPE/UAST), a qual tem por objetivo geral investigar a prática de linguagem do eixo análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular. Especificamente, busca-se (i) analisar a natureza dos objetos de conhecimento do eixo análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental (do 6º ao 9º ano); (ii) descrever os objetos de conhecimento do eixo análise linguística/semiótica do campo de atuação na vida pública; e (iii) propor algumas possibilidades de atividades para o desenvolvimento dos objetos de conhecimento do eixo análise linguística/semiótica para o currículo de língua portuguesa.

Situado no âmbito da Linguística Aplicada, este trabalho adota uma abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa documental e bibliográfica (Cellard, 2008; Helder, 2006; Strauss; Corbin, 2008), a qual nos possibilitará uma exploração detalhada do *corpus*, bem como um tratamento pormenorizado do objeto de conhecimento selecionado na BNCC (Brasil, 2018) para compor o *corpus* da pesquisa. Dessa forma, em sua metodologia, este estudo que aqui apresentamos assume as características de uma pesquisa qualitativa, descritiva e documental, tendo em vista que busca “[...] descrever/classificar características de uma situação e estabelece conexão entre a base teórico-conceitual existente ou de outros trabalhos já realizados sobre o assunto e os fatos coletados” (Charoux, 2004, p. 39).

Assim, para um melhor entendimento do que se discutirá neste artigo, inicialmente, apresentamos algumas reflexões sobre a prática de análise linguística no ensino de língua portuguesa, procurando situar na diferença entre ensino de gramática e de análise linguística e, desse modo, refletir sobre o ensino centrado só na língua, na gramática, e no ensino centrado nos usos da língua em diferentes situações de interação.

Em seguida, tratamos acerca da abordagem da prática análise linguística/semiótica na BNCC (Brasil, 2018), em que procuramos mostrar de que forma esse documento estabelece a análise linguística e a análise linguística/semiótica na prática de ensino de língua portuguesa, considerando o eixo de ensino apresentados nessa Base Curricular.

Por fim, procuramos, após apresentarmos algumas reflexões sobre a prática de análise linguística e a abordagem da prática análise linguística/semiótica no ensino de língua portuguesa, proceder a análise linguística/semiótica na BNCC, tendo como foco os objetos de conhecimentos e habilidades. Para isso, selecionamos os objetos de conhecimento e habilidades referentes à prática de linguagem do eixo análise linguística/semiótica, do campo de atuação na vida pública, previstos para o 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

1 Reflexões sobre a prática de análise linguística no ensino de língua portuguesa

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 de aspectos gramaticais, textuais e discursivos” (Mendonça, 2006, p. 205). Foi cunhado pela primeira vez por Geraldini, em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, na coletânea *O texto na sala de aula* ([1984]1997), para contrapor o ensino tradicional de gramática, firmando um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica.

Para Mendonça (2006, p. 206), o que há de novo e de diferente em fazer análise linguística que não seja ensinar gramática está na “própria concepção que serve de base a toda reflexão sobre ensino de língua materna: o que é linguagem”. Para a autora, assumir determinada concepção de língua implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino.

Por isso, conforme pontua Mendonça (2006), numa perspectiva sociointeracional de língua, o estudo dos fenômenos linguísticos em si mesmos perde sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorrem de acordo com o propósito comunicativo, que leva em conta as condições de produção dos textos, ou seja, quem diz, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc. Nessa perspectiva, a proposta de análise linguística tem como objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem.

O Quadro 1, a seguir, apresenta as diferenças básicas entre ensino de gramática e análise linguística.

Quadro 1: Diferença entre ensino de gramática e análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	ANÁLISE LINGÜÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências do falante.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção de textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
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 de casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalingüísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados 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 da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentidos.

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).

Como se pode ver neste Quadro 1, a análise linguística “consiste numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa” (Mendonça, 2006, p. 208), e tem por objetivo colaborar para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

Desse modo, ao invés da classificação e da identificação de itens gramaticais, o foco recai na reflexão sobre os usos da língua. Com efeito, é a partir de atividades linguísticas (leitura/escuta e produção oral e escrita) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, dentre outras), que familiarizam o aluno com os fatos da língua, que este pode chegar às atividades metalinguísticas, em que a reflexão se volta para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando-se nomenclaturas (Mendonça, 2006).

De fato, o conhecimento descritivo de uma língua não é fator determinante no desenvolvimento das habilidades de expressão e escrita. É consenso entre os estudiosos da linguagem que ninguém aprende a ler e a escrever fazendo exercícios de análise gramatical. Quando se aborda o funcionamento da linguagem, não é de análise gramatical que se fala. Refletir sobre a linguagem constitui-se em uma prática bem mais ampla, que vai além da função instrumental da palavra. É fazer da linguagem o foco da aprendizagem e construir sobre ela um conhecimento que é, no fundo, sobre a natureza humana e sobre a vida dos homens em sociedade.

Ora, já se sabe que o homem fala, porque tem, em primeiro lugar, a capacidade de produzir linguagem, de poder falar, que corresponde a uma competência linguística, e também porque tem o domínio de sua língua natural, que é o conhecimento de um idioma, e, ainda, porque se encontra em uma dada situação de uso, que corresponde a um evento comunicativo em que o discurso é produzido. Dessa forma, numa situação de interação comunicativa, o uso eficiente da linguagem implica não apenas atividade, mas também conhecimento e capacidade (Neves, 2004).

Com efeito, o ponto de partida para uma reflexão sobre a linguagem tem de ser por meio do texto (que é o resultado de um discurso), tomando-o como unidade privilegiada de reflexão e de análise. Afinal, o texto representa a documentação do exercício efetivo da capacidade de linguagem. Como lembra Geraldi, “texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém.*” (1997, p. 98, grifos do autor). O autor considera, assim, a produção de textos como ponto de partida e de chegada na construção do processo de ensino/aprendizagem de língua em sala de aula, ao argumentar que essa escolha ocorre não por inspiração ideológica, mas, sobretudo,

[...] porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (Geraldi, 1997, p. 135).

Dessa forma, fica evidente que a aprendizagem da língua já se constitui em um ato de reflexão. Com efeito, nossos textos refletem as escolhas que fazemos por meio de um sistema coletivo de representações, que fazem do que falamos/escrevemos um meio de contato que viabiliza o entendimento entre dois sujeitos. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrem das condições em que o discurso é realizado.

Daí a necessidade de se realizar um ensino voltado a questões de língua que trate do texto e o veja como espaço intersubjetivo, resultado da interação entre sujeitos de linguagem que atuam em uma situação de comunicação para a consecução de uma intenção mediante o estabelecimento de efeitos de sentidos (Koch, 2010), conferidos por meio da mobilização dos recursos linguísticos que o falanteaciona na interlocução, que, em seu conjunto, constituem os textos.

2 A abordagem da prática análise linguística/semiótica na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada pelo Ministério da Educação em 2017 e disponibilizada na *internet*, em sua versão final, no ano seguinte (Brasil, 2018), é o documento norteador “para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 8). Mantém dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a concepção de linguagem como atividade discursiva, cognitiva e situada sócio-historicamente, além das práticas de leitura de gêneros discursivos.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 78) amplia os objetos de análise linguística para “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”, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.

Em se tratando da prática de análise linguística, por si só, esta já evoca um entendimento que desvia o foco da abordagem metalinguística, apenas, e empreende um trabalho que se propõe a refletir sobre a língua e seus modos de funcionamento. Vale lembrar que a BNCC acrescenta o termo “semiótica”, coadunando seu teor original com as contribuições da área de Semiótica, que envolve conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses.

Assim, a proposta da BNCC apresenta aproximações com os documentos que a antecederam, a exemplo dos PCN (1998), de tal modo que nela os eixos de ensino são apresentados de forma a corresponder às práticas de linguagem já consagradas, sendo priorizadas

[...] a 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, 2018, p. 69).

Nesse documento, o ensino de língua portuguesa orienta-se pela concepção interacionista de linguagem, cujo foco assenta-se na compreensão dos gêneros textuais como objetos de ensino e de seu emprego na organização diária da vida das pessoas, portanto, estritamente voltado às práticas sociais (Bazerman, 2005). Para o trabalho com a análise linguística/semiótica, as práticas pedagógicas devem priorizar os textos, pois eles refletem ações sociais historicamente situadas. Por evidenciarem o uso coletivo da língua, as ações com a linguagem refletem seu cunho social, articulando-a com uma esfera ou domínio discursivo, caracterizado por diferentes gêneros que exigem atitudes responsivas (Bakhtin, 2003).

Esse posicionamento demanda novas ações do professor para a efetivação de práticas que extrapolem as aulas de teor apenas expositivo, para a organização de saberes permeados pela interação de sujeitos que ensinam e aprendem, que se distanciem de uma prática de transmissão/recepção de conteúdos, apenas, e que se aproximem de práticas de elaboração e reconstrução de novos saberes aliados à disciplina de língua portuguesa e às outras disciplinas, de forma inter e transdisciplinar, contextualizando novos saberes oriundos dessas práticas (Pernambuco, 2012).

No texto da BNCC, a concepção de linguagem adotada pressupõe a interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo, e o ato de linguagem como inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos, que abrange linguagens verbais, não verbais e multimodais. Logo, se os conhecimentos humanos são construídos a partir de formas de linguagem, intersubjetivas e coletivas, a escola é o espaço que deve garantir aos estudantes a construção de um saber sobre e de um poder para refletir sobre essas linguagens e para agir por meio delas.

Para Lourenço e Araújo (2019), a BNCC inova ao trazer a semiótica, área de estudos relativamente pouco abordada nos cursos de formação docente e que talvez ficasse mais bem acomodada junto ao eixo leitura, fazendo daí emergir as práticas de leitura multimodal. Contudo, assinalam que a inserção do estudo da semiótica em conjunto com a análise linguística não é uma ação tão inovadora assim, pois já esteve presente em outros documentos educacionais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (Brasil, 2006) que já destacava a importância da leitura multimodal e dos multiletramentos.

Esses autores destacam, ainda, que a BNCC 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 dos objetos de conhecimento (conteúdos disciplinares), das competências e das habilidades a serem trabalhadas ao longo da escolaridade.

No entanto, Lourenço e Araújo (2019) afirmam que essas três indicações (objetos de conhecimento, competências e habilidades) surgem na BNCC sem uma conceituação detalhada, como se elas já fossem de conhecimento do público-alvo do documento. Em busca de referências que abordem esses termos, essas autoras identificaram conceitos esparsos que os relacionam a outros. Quanto aos objetos de conhecimentos, por exemplo, foram encontrados os termos “conteúdos de ensino”, “conhecimento”, e “objetos de ensino”, como expressões equivalentes. Apesar de esses termos apresentarem equivalências de sentidos entre si, eles apontam para paradigmas de ensino distintos.

Lourenço e Araújo (2019) concluem que as práticas seguem uma sequência comedida, para o campo jornalístico-midiático, porém há pouco espaço para a gramaticalidade; sobre a perspectiva da multimodalidade, esta está presente em todos os objetos de conhecimentos do campo pesquisado pelas autoras, nos anos finais do Ensino Fundamental, com exceção do objeto de conhecimento variação linguística,

possivelmente pela visão da qual possui a BNCC sobre esse fenômeno linguístico.

Com relação ao eixo análise linguística, é bem verdade que, durante décadas, o ensino de língua portuguesa teve como ponto central o ensino da gramática normativa, apenas. Esse tipo de ensino teve como consequência a formação de estudantes com dificuldades em leitura, incapazes de produzirem textos eficientes. No entanto, “graças às pesquisas em análise linguística houve uma redução na abordagem prescritiva dos fenômenos linguísticos trazendo à tona a perspectiva da prática de Análise Linguística-Semiótica” (Alves, 2022, p. 9).

Por sua vez, Silva (2019) aborda a prática de análise linguística na BNCC com uma visão de língua como interação social, focada no ensino de língua portuguesa nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A autora relata a insatisfação dos resultados nos estudos tradicionais de gramática em sala de aula, segundo os quais, “a gramática ocupa um lugar de destaque no que se constituem as aulas de língua materna, de modo a se pensar que o saber português estava restritamente associado ao compreender e saber conceituar elementos gramaticais” (Silva, 2019, p.3). Ela destaca a incapacidade do puro ensino da gramática de forma tradicional e mecanizada para a formação do sujeito capacitado e habilitado a produzir e compreender os vários sentidos presentes nos textos. De acordo com a autora, “[...] é fundamental que o professor possua clareza sobre qual é a concepção de língua que perpassa o ensino da gramática, na medida em que a forma como o professor encarar a língua determina, sobretudo como será seu trabalho com os elementos gramaticais [...]” (Silva, 2019, p.5).

Como podemos perceber, a autora acredita que a análise linguística pode ser mais bem trabalhada nas práticas didáticas a partir de uma visão sociointeracionista de linguagem, uma vez que necessita de uma interação social para a realização da linguagem e que essa é influenciada pelo contexto; ela lembra também que a “análise linguística não pode ser realizada sem articulação com a leitura e com a produção de texto” (Silva, 2019, p.8). Essa autora ressalta ainda que a visão de língua pautada na BNCC defende uma concepção de língua favorável ao que se espera de um ensino significativo, que possibilite ao aluno o uso consciente das práticas de linguagem.

3 Análise linguística/semiótica na BNCC: os objetos de conhecimentos e habilidades

Para proceder à análise, selecionamos os objetos de conhecimento e habilidades referentes à prática de linguagem do eixo análise linguística/semiótica, do campo de atuação na vida pública, previstos para o 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Justificamos a opção por esse campo de atuação, porque os objetos de conhecimentos do eixo análise linguística/semiótica, propostos para serem trabalhados no campo de atuação na vida pública, perpassam do 6º ao 9º ano numa perspectiva de progressão de conhecimentos, que vai dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos.

Na BNCC, o eixo da análise linguística/semiótica envolve “os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido” (Brasil, 2018, p. 78), a análise das formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros e pela situação de produção, bem como os estilos adotados nos textos, responsáveis pela construção dos efeitos de sentidos pretendidos.

Com relação aos textos multissemióticos, o documento considera “as formas de

composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram” (Brasil, 2018, p. 79), tais como planificação, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência, dentre outras.

Na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social, e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes, haja vista que “Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos” (Brasil, 2018, p. 83).

Com relação ao campo de atuação na vida pública, observa-se a seguinte descrição desse campo no texto da Base:

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA – Trata-se, neste Campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a):

- compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas;
- reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho);
- desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas. (Brasil, 2018, p. 144).

Logo, no campo de atuação da vida pública, ganham destaques os gêneros legais e normativos, a exemplo dos gêneros que regulam a convivência em sociedade como regimentos, estatutos e códigos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Ainda nesse campo, o professor poderá trabalhar com gêneros reivindicatórios e propositivos, promovendo a discussão e o debate de ideias, uma vez que “não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos”(BRASIL, 2018, p. 135). É interessante também a exploração de canais de participação, inclusive os digitais, para a promoção e divulgação das reivindicações pretendidas. O trabalho de leitura dos gêneros produzidos nesse campo de atuação da vida pública pretende, entre outras, o desenvolvimento da habilidade (EF69LP20), como podemos verificar em seu descritor:

(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação (Brasil, 2018, p. 145).

Como se pode perceber, essa habilidade refere-se ao reconhecimento das especificidades dos textos normativos e legais, marcados por um conteúdo de caráter coercitivo ou normativo. Tais especificidades levam em consideração questões que devem ser avaliadas na leitura desses gêneros, a saber: (a) como se organizam?; e (b) que recursos linguísticos são comuns nesses gêneros de textos? Além da presença de verbos no imperativo, advérbios ou locuções, pode ser observado o uso de verbos e substantivos que acarretam uma carga semântica com esse caráter, como dever/poder/ser, obrigação/direito/garantia, entre outros aspectos.

Para o desenvolvimento dessa habilidade, é importante reconhecer as especificidades da esfera jurídica em que os textos mencionados são produzidos e circulam. Para tanto, sugere-se um estudo sistemático e progressivo sobre o campo da vida pública: quem são os atores envolvidos? quais os interesses dessa esfera? que gêneros do discurso são produzidos nessa esfera? quais suas finalidades de contratos, leis, regulamentos, estatutos, entre outros gêneros? Geralmente, são gêneros que normatizam e regulamentam direitos e deveres do cidadão nos mais variados papéis sociais, e saber ler esses textos é fundamental para a vida pública.

Com relação à descrição dos objetos de conhecimentos propostos para o trabalho com a análise linguística/semiótica no campo de atuação da vida pública do 6º ao 9º ano, a BNCC propõe que sejam trabalhados a análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios; e as modalizações (Brasil, 2018).

Para o objeto de conhecimento análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios, o documento propõe o desenvolvimento da habilidade EF69LP27:

(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, 2018, p. 147).

O desenvolvimento dessa habilidade poderá ocorrer efetivamente mediante o contato com leitura de textos normativos jurídicos e reivindicatórios, a fim de habilitar o estudante para produzir textos dessa natureza, essenciais para a vida pública, especialmente em situações de defesa ou de debates sobre direitos do cidadão. No ensino desses gêneros normativos e reivindicatórios, sugere-se que o professor explore não apenas a estrutura composicional, mas atente também para o estilo de linguagem,

que requer a utilização de recursos linguísticos adequados, visando aos objetivos pretendidos.

Para tanto, é recomendável que o desenvolvimento de leitura e produção de textos dessa natureza tenha como contexto inicial as produções e questões locais. Como esta habilidade é proposta para todos os anos, é possível, por exemplo, prever uma progressão para que a cada ano se abordem programas políticos de uma esfera diferente. Também para os textos reivindicatórios, a proposta é que seja selecionado um gênero para cada ano, procurando articulá-los aos textos normativos jurídicos trabalhados. Nesse caso, a petição, por exemplo, pode estar associada a um trabalho com propostas e programas políticos de partidos que estão no poder: depois de analisar um programa político, pode-se chegar à constatação de que é necessário organizar uma petição pública para exercer pressão junto aos governantes quanto a alguma ação prometida e não cumprida.

Para o objeto de conhecimento modalização, o texto da Base orienta o desenvolvimento da habilidade (EF69LP28):

(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” (Brasil, 2018, p. 147).

Sabemos que “os modalizadores são igualmente importantes na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito” (Koch, 2010, p. 50). Logo, o trabalho com essa habilidade (EF69LP28), além de identificar recursos empregados em textos de gêneros que representam valores e posições, envolve modalidades deônticas, como “É necessário que a guerra termine”, “Saia, agora!”, “Se quiser, pode usar o meu celular”. Envolve ainda o reconhecimento dos recursos linguísticos empregados, a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos por eles e a análise da coerência desses efeitos, tanto com as intenções de significação pretendidas, quanto com a especificidade do gênero, considerando o campo de atuação, a finalidade e os espaços de circulação. Trata-se de uma habilidade necessária à compreensão das atitudes que o locutor/escritor pode assumir em relação àquilo que diz (estratégias de modalização), como parte de seu ponto de vista particular, bem como dos recursos de que ele se vale para convencer ou persuadir o ouvinte/leitor.

Assim, propõe-se que o desenvolvimento dessa habilidade se dê por meio da leitura e produção de texto para estudo, bem como das atividades de revisão e reescrita. A progressão pode ocorrer de várias formas: (i) pela complexidade do texto e do gênero abordado; (ii) pelo grau de autonomia do aluno (participação em grupos de trabalho, em duplas - e de modo autônomo); (iii) e, por se tratar de habilidade que abrange as séries do 6º ao 9º ano, pela abordagem dada ao conteúdo - mais ou menos complexa, mais ou menos aprofundada, mais ou menos implicada à realidade cotidiana dos alunos. Ressalta-se que o desenvolvimento dessa habilidade pode favorecer a participação dos jovens em movimentos de bairros, centros culturais comunitários etc., que promovem práticas culturais locais que se constituem como formas de resistência e de defesa de direitos de diferentes naturezas.

Considerações finais

Conforme pontuado neste trabalho, ao conceber o texto como o centro das práticas de linguagem, a BNCC (Brasil, 2018) propõe que os conhecimentos linguísticos sejam desenvolvidos por meio de práticas de análise linguística, em estreita relação com o desenvolvimento de práticas de oralidade, leitura e de escrita, o que pressupõe um trabalho que propicie a reflexão sobre as estruturas linguísticas e suas regras.

Na elaboração de propostas pedagógicas para o trabalho com gêneros do campo de atuação da vida pública, pode-se considerar que a prática de reivindicar direitos ou propor soluções para problemas favorece o engajamento dos/as alunos/as em questões de interesse público, em especial do seu entorno imediato, possibilitando a formação de leitores competentes, críticos e atuantes na sociedade em que vivem.

Assim, para o trabalho com a prática de análise linguística, as propostas pedagógicas devem priorizar os textos, pois eles refletem ações sociais historicamente situadas, que, por meio do discurso, se materializam em textos. Por evidenciarem o uso coletivo da língua, as ações com a linguagem refletem seu cunho social, articulando-a com uma esfera ou domínio discursivo, caracterizado por diferentes gêneros que exigem atitudes responsivas.

Esse posicionamento pode demandar novas ações do professor, para a efetivação de práticas que extrapolem as aulas de teor apenas expositivo, para a organização de saberes permeados pela interação de sujeitos que ensinam e aprendem, que se distanciem de uma prática de transmissão/recepção de conteúdos gramaticais, apenas.

Referências

ALVES, Carlos Eduardo B. **O eixo ‘análise linguística/semiótica’ na BNCC e no Currículo de Pernambuco: presença (ou não) das orientações curriculares da rede estadual de ensino.** Anais do VIII Congresso Nacional de Educação, 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: Dionisio, A.; HOFFNAGEL, J. (orgs). **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

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

CHAROUX, O. M. G. **Metodologia: processo de produção, registro e relato de conhecimento.** São Paulo: DVS Editora, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Unidade básica do ensino de português. *In.* GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 59-79.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed., São Paulo: Contexto, 2010.

LOURENÇO, Delane Cristina Galiza; ARAÚJO, Denise Lino de. A proposta da análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento. **Revista Eutomia**. Recife, n. 23, 2019, p. 88-107.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In.*: BUZEN; MENDONÇA (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

PERNAMBUCO, **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. CAED, 2012.

SILVA, Bianca dos Santos. **O tratamento da análise linguística na base nacional comum curricular**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasil.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. (Tradução Luciane de oliveira da Rocha). 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2008.