

O EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BNCC: A NATUREZA DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO TRANSVERSAIS A TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO

*THE AXIS LINGUISTIC/SEMIOTIC ANALYSIS IN BNCC: THE NATURE OF THE
KNOWLEDGE OBJECTS TRANSVERSAL TO ALL FIELDS OF ACTION*

Denise Lino de Araújo¹
Delane Cristina Galiza Lourenço²

Resumo: O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado na qual abordamos o eixo Análise linguística/Semiótica (AL/S) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo de tal pesquisa foi investigar a natureza dos objetos de conhecimento do eixo AL/S apresentados na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental (AF-EF). Para realizar a análise, apoiamos-nos 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. Neste recorte, apresentaremos a análise dos objetos de conhecimentos transversais a todos os campos de atuação (dos blocos 6º ao 9º/6º e 7º/8º e 9º anos) do eixo em questão, considerando as dimensões discursiva, textual, gramatical e multimodal para a apreciação dos dados. Os resultados revelam que a BNCC direciona os conteúdos do eixo AL/S em três grupos de conhecimentos linguísticos, a saber: organização da escrita, estrutura da língua e seqüências textuais e discursivas. Ou seja, no tocante à transversalidade dos objetos de conhecimento desse eixo, a BNCC preocupa-se com o conhecimento descritivo e estrutural da língua.

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

Abstract: This paper refers to a part of a master's research in which it is approached the axis Linguistic/Semiotic Analysis (L/S A) in the National Common Curriculum Base (BNCC). For it, it is aimed to investigate the nature of the knowledge objects of the axis (L/S A) which is presented by BNCC to the Middle School. In order to perform the analysis, the research is based on the studies of linguistic analysis (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006; BEZERRA e REINALDO, 2013) and semiotics related to the social and multimodal aspects (HODGE e KRESS, 1988; KRESS e LEEUWEN, 2001; DIONÍSIO, 2014) in order to reach the aims previously suggested. In this excerpt, it is portrayed the analysis of the knowledge objects transversal to all fields of action (from 6th to 9th/6th and 7th/8th and 9th years of Middle School), considering the discourse, textual, grammatical, and multimodal dimensions of the data evaluation. The results reveal the BNCC directs the contents of the L/SA axis into three groups of linguistic knowledge, namely: organization of writing, language structure, and textual and discourse sequences. In other words, in relation to the transversality of the knowledge objects of this axis BNCC carries about the descriptive and structural knowledge of the language.

Keywords: National Common Curriculum Base in Brazil. Middle School. Linguistic analysis. Semiotic. The knowledge objects.

¹ Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: deniselinoaraujo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: delanelourenco@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2274-9296>

Introdução

No Brasil, os documentos parametrizadores e normativos de educação (LDB, PCN, 1998/1999/2000; DCN, 2001; OCEM, 2006) orientam para um currículo, em relação ao ensino de Língua Portuguesa (LP), que deve abarcar fatores enunciativos e discursivos relacionados às práticas da linguagem, de uso e reflexão, e não mais voltado apenas para o domínio gramatical.

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 análise linguística (AL) como eixo articulador dos demais eixos de ensino (leitura, escrita e oralidade), 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 (uma novidade na BNCC) que, assim como a AL, concebe o texto em suas diversas manifestações.

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 multisemiótica) 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).

A investigação acerca do tratamento dado ao eixo Análise linguística/Semiótica (AL/S) na BNCC foi abordada em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nesse trabalho, tivemos como intuito investigar a natureza/dimensão dos objetos de conhecimento do eixo AL/S apresentados na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental.

Com isso, o presente artigo traz um recorte do resultado da pesquisa e tem como objetivo identificar a natureza dos objetos de conhecimento transversais a todos os campos de atuação do eixo Análise linguística/Semiótica na BNCC nos anos finais do ensino fundamental.

Além desta introdução, este artigo está dividido em quatro seções, a saber: fundamentação teórica, metodologia, análise de dados e considerações finais.

Conceitos fundamentais da BNCC: objetos de conhecimento, competências e habilidades

Considerando 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, e 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.

É relevante 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, 2008) e *objetos de ensino* (RAFAEL, 2007; LINO DE ARAÚJO, 2014) como expressões equivalentes.

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

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).

Nesse viés, 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.

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 e conhecimentos passam 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).

Em relação aos objetos de ensino, Rafael (2007, p. 199) explica que esse conceito emerge da relação entre dois campos de estudos: a Didática e a Linguística Aplicada. Para a primeira, a prática de ensino está informada teoricamente; para a segunda, está em jogo a interação construída entre professores e alunos em função do objeto de referência a ser ensinado/aprendido.

Conforme Lino de Araújo (2014), um objeto de ensino é objeto complexo, que só pode ser reconhecido na esfera de uma cadeia discursiva (um currículo) que relaciona saberes e práticas. Assim, definir objetos a serem ensinados é uma tarefa de construção de um currículo como um artefato de práticas sociais de apresentação de saberes de referência.

No tocante à organização da BNCC, o documento está estruturado “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).

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.

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.

Tendo em vista esse horizonte conceitual – objetos de conhecimento, competências e habilidades – passamos a descrever a concepção de análise linguística e semiótica que apoia a BNCC.

Tradição e inovação: da gramática à prática de análise linguística

Para compreender a primazia do ensino de gramática no Brasil faz-se necessário delinear o percurso do ensino de língua portuguesa (LP) nas escolas. Conforme Bezerra e Reinaldo (no prelo), até os anos de 1960, o ensino de LP priorizava a exploração da gramática tradicional (GT), como forma de dominar a metalinguagem. Na década de 1970, as autoras afirmam que o ensino da GT continuava em evidência, uma vez que permanecia a crença de que o aprendizado dessa gramática era condição necessária para o domínio da leitura e da escrita.

A partir dos anos de 1980, houve uma necessidade de renovar o ensino de LP no ensino fundamental a partir de vários questionamentos, desde a validação do ensino tradicional gramatical até quais as concepção(ões) de gramática ensinar na escola (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1984; POSSENTI, 1996; ANTUNES, 2003). O debate teórico sobre o ensino de língua materna em uma perspectiva interacionista possibilitou a defesa do texto como elemento central das aulas de língua portuguesa (SANTOS, 2007), de tal forma que as atividades sobre os conhecimentos linguísticos, antes pautados na análise da palavra e da frase, começavam a direcionar-se ao texto, na perspectiva de reflexão sobre as formas reais de uso da língua.

Essa concepção de linguagem como interação ganhou força no contexto histórico-epistemológico que se convencionou chamar de “virada linguística” (transição entre as décadas de 1970 e 1980), cuja principal marca seria uma visão ampliada da linguagem, a partir das teorias da enunciação.

A partir das décadas de 1980 e 1990 vivemos uma redefinição dos objetivos do ensino de língua portuguesa que refletem no tratamento dado aos eixos de ensino (leitura, oralidade, escrita

e análise linguística), configurando-se em novas propostas curriculares (PCN, 1998) e influenciando novas práticas pedagógicas.

Após vários debates acerca do ensino de gramática motivados por Franchi (1987), à gramática descontextualizada, à univocidade da linguagem, da 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, na qual 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], 2001).

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

Nesse contexto teórico, o texto como unidade de ensino, com isso passou a compreender os conhecimentos referentes à gramática normativa (pontuação, concordância, regência, ortografia), mas também relacionados à textualidade (coesão, coerência). Assim, ampliou-se uma 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.

Conforme Bezerra e Reinaldo (2013), as décadas de 1970 e 1980 registra-se uma tendência a análises menores da língua e entre as décadas de 1980 e 1990, surge uma tendência ao estudo do componente linguístico do texto (com ênfase em coesão e coerência) e, a partir dos anos 90 à atualidade, quando há interesse pelo componente linguístico do texto, ele associa-se ao gênero e sua materialização. Na década de 2000, com influência das teorias enunciativas o ensino

da leitura e da escrita teve como foco os gêneros textuais e na década atual (2010), surgiu outro foco de atuação: as tecnologias de informação que passaram a serem instrumentos integrantes da metodologia do professor de português (BEZERRA e REINALDO, no prelo).

Com isso, as discussões voltam-se para as alternativas oferecidas pela Linguística para a renovação do ensino de gramática na escola.

Ao descrevermos o percurso do ensino de LP no Brasil, percebemos que muitas dessas alternativas foram incorporadas pelos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) e a BNCC, compondo um eixo do ensino da língua, que inclui aspectos relacionados ao ensino de gramática, comumente chamado de eixo da reflexão sobre a linguagem ou da prática de análise linguística, expressão utilizada por Geraldí (1984) e, posteriormente, por propostas curriculares. Esse documento afirma que “a prática análise linguística não é uma nova denominação para o ensino de gramática” (BRASIL, 1998, p.78), pois, nessa prática, as dimensões pragmáticas e semânticas da linguagem precisam ser tratadas de forma articulada à dimensão gramatical. Com isso, a proposta dos PCNs é explicitada como uma resposta às críticas que foram feitas ao ensino tradicional de gramática nas décadas de 1980 e 1990, dentre elas a prática do uso do texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais.

Mas, na realidade, 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 consideram a interligação dos eixos de ensino).

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.

A multimodalidade no contexto da Semiótica Social

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).

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.

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.

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 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” (NASCIMENTO e LINO DE ARAÚJO, 2018, p. 15).

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.

Fundamentos metodológicos para a leitura dos dados

Este artigo se propõe a apresentar uma pesquisa que foi desenvolvida 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 é seguido 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.

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 (GIL, 2008). No nosso caso, tomamos como objeto de análise a BNCC, a qual pode ser tomada como um documento /monumento, conforme Le Goff, (1997), para quem o

“documento é antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das sucessivas épocas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou ser manipulado, ainda que pelo silêncio.” (p. 103)

Consideramos a perspectiva de Le Goff (1997), a 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, p. 104, 1997).

Assim, considerando que a BNCC é um documento de caráter normativo que visa orientar os currículos escolares de todo o país e, dessa forma, tem 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 a como os objetos de conhecimento do eixo Análise linguística/Semiótica, transversais a todos os campos de atuação, são apresentados e tratados pelo documento nos anos finais do Ensino Fundamental.

Análise dos dados: os objetos de conhecimentos transversais a todos os campos de atuação

Partindo do pressuposto de que a análise linguística/Semiótica é um eixo transversal aos demais eixos, analisamos os objetos de conhecimento que transpassam todos os campos de atuação, considerando as dimensões *discursiva, textual, gramatical*, no tocante à Análise linguística e *multimodal* referente à Semiótica. 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).

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.

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.

Considerando este critério de transversalidade, há conteúdos referentes a todos os campos nos blocos geral (6º a 9º anos) e específicos (6º e 7º/8º e 9º).

Eixo Análise linguística/Semiótica – Todos os campos de atuação

Abaixo veremos o único objeto de conhecimento comum a todos os campos de atuação do 6º ao 9º anos.

Excerto 01³: *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 02: *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

³ Recorte do *corpus*.

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 01: 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 03: *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 04: *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 05: *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 morfosintáticos* 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* – voltada 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 06: *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 prevalecem a natureza gramatical e, em segundo plano, a natureza textual e discursiva, como podemos evidenciar no quadro síntese abaixo:

Quadro 02: *Todos os campos de atuação – Objetos de conhecimento e habilidades⁴ – 6º e 7º anos*

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO					
Objetos de conhecimento	Natureza dos objetos de conhecimento				Habilidades ⁵
	Discursividade	Textualidade	Gramaticalidade	Multimodalidade	
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		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

⁴ A distribuição das habilidades foi reposicionada no quadro de acordo com a relação que elas estabelecem com os objetos de conhecimento.

⁵ A numeração das habilidades está de acordo com a descrita no documento.

Figuras de linguagem	X				EF67LP38
----------------------	---	--	--	--	----------

Fonte: A autora (2018)

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 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.

Considerações finais

A investigação apresentada neste artigo demonstra como a natureza dos objetos de conhecimento transversais a todos os campos de atuação do eixo Análise linguística/Semiótica são abordados na BNCC nos anos finais do ensino fundamental.

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 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.

A análise dos dados demonstra, no tocante aos objetos de conhecimento de AL/S transversais a todos os campos de atuação, 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*.

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.

Por fim, considerando a BNCC como um currículo, que seleciona os conteúdos de acordo com determinados valores e, tomando para análise o recorte dos objetos de conhecimentos transversais a todos os campos de atuação, podemos inferir que esse documento propõe a aprendizagem da Análise linguística/Semiótica baseada no conhecimento descritivo e estrutural da língua.

Referências

APARÍCIO, A.L.M. Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. In.: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

APPLE, M. W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora.** Petrópolis: Vozes, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso In: _____. **Estética da criação verbal.** Tradução (do francês) por PEREIRA, M.E.G, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

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

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular,** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110_518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 20/02/2021.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CURY, C. R. J. ; REIS, M. ; ZANARDI, T. A. C. **Base nacional comum curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M. ;GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? In.: FRANCHI, C. NEGRÃO, E.V. MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006 [1987].

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

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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. & Van LEEUWEN, N. T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design.** New York: Routledge, 1996. KRESS, G. Literacy in the New Media. London: Routledge, 2003.

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

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.

- MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Revista Currículo sem Fronteira**, s, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.
- MACEDO, E. “A Base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.]
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia científica para o professor pesquisador** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- 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.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Arned, 1998
- SIGNORINI, Inês, CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Linguística aplicada e transdisciplinariedade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Recebido em: 20/2/2021

Aprovado em: 23/4/2021