

**DISCURSIVIZAÇÕES SOBRE O TEXTO
NO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Gislaine de Paula Barbosa (UFT)

gislaine.barbosa@educ.go.gov.br

Marizane Magalhães de Oliveira (UFT)

magalhaesmarizanne@gmail.com

RESUMO

Nesta proposta de trabalho, cujo foco é o eixo da análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), objetivamos observar as discursivizações acerca do texto nesse eixo. Neste trabalho, pensamos o eixo da análise linguística/semiótica na BNCC como uma atualização de estudos linguísticos e de outros documentos oficiais, apresentado como discursividade transversa junto aos eixos leitura, oralidade e escrita. O método que ancora a escrita deste artigo parte do batimento entre descrição e interpretação. Interessa-nos, neste trabalho, o modo como o texto está discursivizado para as competências e as habilidades referentes à análise linguística/semiótica no jogo unidade/dispersão. Nesse jogo, mostramos que repetição da expressão “em textos lidos”, nas habilidades, não gera a análise linguística/semiótica ancorada numa base textual que faça sentido na relação texto/língua.

Palavras-chave:

BNCC. Texto/Língua. Análise linguística.

ABSTRACT

In this work proposal, whose focus is the axis of linguistic analysis/semiotics in the National Common Curricular Base (hence forth, BNCC), we aim to observe the discursivization about the text in that axis. In this work, we think about the axis of linguistic / semiotic analysis at BNCC as an update of linguistic studies and other official documents, presented as a transversal discourse along the axes of reading, orality and writing. The method that anchors the writing of this article comes from the relation between description and interpretation. In this work, we are interested in the way in which the text is discursivized for the competences and skills related to linguistic/semiotic analysis in the game unity/dispersion. In this procedure, we show a repetition of the expression “in read texts”, in skills, it does not generate a linguistic / semiotic analysis anchored on a textual basis that is significant in the text / language relationship.

Keywords:

BNCC. Text/Language. Linguistic analysis.

1. Introdução

No entendimento de que a AD francesa oportuniza problematizações em relação ao ensino de Língua Portuguesa, escrevemos esse artigo para pensar como o texto pode funcionar para o eixo da análise linguística/semiótica da BNCC. Para isso, buscamos referenciais teóricos e documentos oficiais anteriores à publicação do documento oficial pensando na relação análise linguística/texto para problematizar nosso objeto de pesquisa, ou seja, a relação entre texto e análise linguística/semiótica na BNCC.

O *corpus* para análise nesse artigo consiste numa amostra da prática de linguagem análise linguística/semiótica do 8º e 9º ano do componente curricular Língua Portuguesa. Essa amostra está disposta em um quadro com objetos de conhecimento e habilidades para o ensino de Língua Portuguesa na prática pesquisada.

Nas análises, questionamos as habilidades, interpretando-as no campo do “o que fazer” em relação ao texto para a prática de análise linguística/semiótica. A lacuna a ser preenchida vem da ordem do “como fazer”, apontando para uma possível, mas não necessária, fragmentação do texto em estratos da língua, a depender da abordagem, visto a dispersão de sentidos que todo texto carrega.

2. Considerações do campo da Análise de Discurso

Alguns conceitos da AD francesa são interessantes para nossa discussão: interdiscurso, memória discursiva, pré-construído e unidade/dispersão. Esses conceitos estão entrelaçados na discursividade, isto é, nas marcas que o linguístico inscreve na história.

Na fase em que estava discutindo a própria teoria, Pêcheux (2007 [1983], p. 52) conceitua a memória discursiva como “aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.)”. A partir desse conceito, entendemos que o linguístico, ou seja, a materialidade existente tem possibilidades de inaugurar um sentido a partir de um acontecimento, porém esse novo sentido já está posto por sua existência ao longo da história.

Acerca do interdiscurso, Pêcheux (2014, [1975], p. 153) o concei-

tua como “o funcionamento do discurso em relação a si mesmo, e ainda esclarece “o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência “ que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito”. Nesses termos interdiscurso é uma formação de discurso a que estão submetidos os discursos, nesses termos, a noção de interdiscurso vem da rede de memórias. Conforme assevera Orlandi (2015):

O interdiscurso significa justamente a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos, ou seja, ele é um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade do dizer, sua memória. (ORLANDI, 2015, p. 78)

Acerca do pré-construído, Pêcheux (2014[1975], p. 151) postula que “corresponde ao “sempre já-á” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade do seu sentido” sob a forma da universalidade (aspas do autor), mais adiante, o filósofo francês vai nos dizer que o pré-construído remete “àquilo que todo mundo sabe”, isto é, aos conteúdos de pensamento do “sujeito universal (p. 159).

Orlandi (2012), conhecida no domínio da Análise de Discurso francesa, doravante AD, por ter disseminado os estudos de Pêcheux no Brasil e até mesmo, na opinião de alguns estudiosos, estabelecido uma AD com características brasileiras, escreveu acerca da unidade e dispersão mostrando que na relação do texto com o discurso, pela inserção do discurso em determinada formação discursiva. Se por um lado texto vai produzir a impressão de unidade, por outro lado, Orlandi (2012) coloca também que, por outro lado, um discurso é construído por meio de uma pluralidade de textos, apontando para a dispersão. Em uma discussão posterior, Agustini, Leite e Costa (2020), postulam que o próprio processo discursivo dá condições para a que dispersão de sentido emerge.

3. *Texto e prática de análise linguística/semiótica: referenciais teóricos e documentos oficiais*

A expressão análise linguística, conforme afirmam Bezerra e Reinaldo (2013, p. 23), tornou-se conhecida nos anos 70 com o nome de descrição linguística. Essa expressão ganhou força na década seguinte com o nome de prática de análise linguística, ocorrendo no processo de transposição de estudos linguísticos para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Nesse momento, estudos linguísticos passam a de-

fender as práticas de linguagens a partir de um texto, ou seja, leitura, produção textual e análise linguística numa base textual. Nessa época, começou-se a contrapor as análises por estrato da língua, geralmente fraais, em direção uma base textual, defendendo a língua em uso.

Para mostrar esse período de transposição dos estudos linguísticos com centralidade no texto, problematizando as aulas de Língua Portuguesa (GERALDI, 2012) sugere atividades de leitura, de produção de texto e de análise linguística a partir de uma base textual, que poderia tanto ser um texto em circulação como um texto de autoria dos próprios alunos. Uma recomendação destacada nesse material é produzir textos e partir do erro para a correção, concebendo a prática de análise linguística em atividades progressivas na expectativa de melhorar os textos nos aspectos sintáticos, morfológicos e estilísticas.

Outra característica dessa proposta seria produzir textos para circular, como, por exemplo, um jornal escolar, uma coletânea de contos ou um varal de poemas. Por esse aspecto, há uma ligação entre análise linguística e produção de textos, visto que os alunos escreveriam textos para, também, reescrevê-los. Nessas atividades, eles estariam praticando análise linguística na reescrita para o domínio da língua padrão, conforme asseveram Bezerra e Reinaldo (2013, p. 14) sobre a proposta de Geraldi.

Bezerra e Reinaldo (2013), analisando propostas de outros pesquisadores em relação à transposição didática de estudos linguísticos para as aulas de Língua Portuguesa, especificamente no que refere à prática de análise linguística, citam Mendonça, Nóbrega, Perfeito, Kun e Flores, Mello e Flores, Angelo e Loregan-Penkay, Wachowicz (2013, p. 61) para concluir que tal prática, defendida pelos autores mencionados, trata-se de um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas direcionadas por uma teoria linguística, em que há várias formas de praticá-la, mantendo a reflexão sobre o uso e a base textual como uma característica comum nas propostas.

No momento em que são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para a língua portuguesa, doravante PCNLP (BRASIL, 1998), estes são concebidos na articulação com os estudos linguísticos da época, reforçando a centralidade no texto. Conforme recomenda documento oficial, o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa deveriam ocorrer por práticas de escuta de textos orais e leitura de textos escritos; de produção de textos orais e textos escritos; e de análise linguística. Para anco-

rar essas práticas, estariam os gêneros textuais, classificados em literários, de divulgação científica e publicitários.

Decorridos os anos de publicação e implementação dos PCNLP, pesquisas mostram a prática de análise linguística incompreendida teórico-metodologicamente na educação básica, exigindo a problematização desse assunto em currículos, materiais didáticos, formação de professores, avaliações institucionais, entre outros. As pesquisas mostram o uso do texto apenas para recorte de frases, permanência do ensino por estratos da língua, não enfrentamento do ensino de gramática normativa, entre outros.

Promulgada em 2017, diferentemente dos PCN, que são orientações, a BNCC é uma lei e não um documento somente para consulta. No prefácio da obra “A BNCC e o ensino de línguas e literaturas”, Tílio (2019, p. 12) afirma “embora o documento não seja apresentado como um currículo, mas sim como um conjunto de referenciais a serem utilizados na elaboração dos currículos, ela é, na prática, um currículo mínimo, sim, pois tudo o que consta nela é obrigatório”.

Não perdendo de vista o nosso objeto de pesquisa, a questão do texto para o ensino começa a surgir ainda nas competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). (BRASIL, 2017, p. 87)

Embora haja dez competências, transcrevemos as três que explicitam a palavra texto para as práticas de linguagem. Os verbos que ancoram as práticas descritas são progressivos, ou seja, o aluno que lê e escuta textos, pode reconhecer o valor do texto e selecionar seus próprios textos para a leitura. Uma interpretação possível, é que essas são competências seriam para valorização do texto na aula e na vida do estudante.

Em relação ao texto como objeto de ensino e em outras questões, a BNCC não rompe com o PNCLP, tendo em vista o que observamos no componente curricular Língua Portuguesa, visto que o próprio documen-

to legal faz referência à atualização de documentos anteriores:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidas nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas nesse século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativa de linguagem, já assumida em outros documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (BRASIL, 2017, p. 67)

Dessa forma, no diálogo com documentos anteriores, a proposta para o ensino de Língua Portuguesa não apresenta grandes inovações teóricas. A atualização é vista na estrutura, com a inserção de objetos de conhecimento, com habilidades para esses objetos, e pela inserção de nomenclaturas de gêneros de texto num esforço de abranger todos os textos circulação, como os específicos das redes sociais e da *Web* em geral e assim dar conta da multissemiótica vigente. Portanto, não há uma inauguração de novas propostas, o que ocorre é introdução de novos termos, mantendo a orientação para as práticas sociais de documentos anteriores. Dessa forma a questão do texto aparece como seria esperado:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativa-discursivas na abordagem, de forma e sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

Ao mesmo tempo em que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, portanto, já relativamente conhecidos no ambiente escolar, o documento considera as práticas contemporâneas de linguagem nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal. Na esteira do que foi proposto nos PCNs, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir do seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividades de comunicação/uso da linguagem.

Na BNCC, o componente curricular Língua Portuguesa é organizado por práticas de linguagem, divididas em quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Os eixos são distribuídos nos campos, que são quatro nos anos iniciais e cinco nos anos finais do ensino fundamental. Nos anos iniciais temos: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campos das práticas de estudo e

pesquisa, campo da vida pública. Nos anos finais aparecem: campo artístico-literário, campos das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, devidamente justificados:

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública, uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2018, p. 84)

Dessa forma, no documento, justifica-se a forma de organizar as práticas de linguagem por campos de atuação pelo objetivo de direcionar práticas de formação para a vida pessoal, consciente, cidadã, atuante, crítica e produtora por meio do uso da linguagem em suas diversas manifestações e usos. Nesse caso, pensa-se que a compreensão das linguagens contribuiria para o encaminhamento rumo a um mundo melhor,

Já em relação aos eixos relacionados às práticas (leitura, oralidade, escrita, análise linguística/semiótica), recortamos esse último, em que lemos na introdução:

Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica e que envolve análise textual, gramatical, fonológica e das materialidades de outras semioses. (BRASIL, 2018, p. 80)

Nesse trecho da apresentação do eixo prática de análise linguística/semiótica, vemos a concepção desse trecho como práticas de linguagem, junto com leitura e escrita de textos de gêneros diversos na base textual. Esse trecho conceitua o eixo de sua abrangência, bem como marca a centralidade no texto para a análise, além de mostrar que esse trabalho está integrado aos demais eixos, ou seja, à leitura, à oralidade e à escrita.

4. Propostas de prática de análise linguística/semiótica na BNCC

Discorrendo sobre nossa pesquisa, o texto da BNCC (BRASIL, 2017, p. 82-3, no Eixo da Análise Linguística/Semiótica, traz, disposto em um quadro, cuja primeira coluna pode funcionar também como uma lista de conhecimentos linguísticos, a seguinte ordenação: fonortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística e elementos notacionais da escrita. Na segunda coluna do mesmo quadro, são descritas habilidades para cada item de análise. Com a função de amostra, destacamos o item sintaxe, em que uma das habilidades é “conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador, etc. (BRASIL, 2017, p. 83), apresentando itens da gramática normativa, mas isso não é recorrente em todo o texto, visto que a análise linguística/semiótica, desde os PCNs, extrapolam os limites da gramática normativa, principalmente em relação às questões de gêneros textuais.

Ainda no eixo em tela, o mesmo documento oficial tem sua descrição finalizada com a interrogação indireta “questão que se coloca é como articular essas dimensões (de análise linguística) na leitura e produção de textos, no que uma organização do tipo aqui proposto poderá ajudar”. (p. 82). Observamos que essa pergunta é interessante para a nossa pesquisa, pois trata da difícil relação entre análise linguística e texto no ensino de Língua Portuguesa.

Nos campos de atuação dos anos finais do ensino fundamental, em que realizamos nosso recorte, são dispostas práticas de linguagem para os campos de atuação. Nesses termos, em cada campo (jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa), existe a disposição de objetos de conhecimento para o desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas de linguagem, ou seja, de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística semiótica. Entre as habilidades específicas da análise linguística/semiótica, são requeridas, principalmente, aquelas ligadas aos aspectos composicionais dos gêneros, à textualização, à intertextualidade e aos recursos estilísticos. No entanto, nosso recorte de análise não vai tratar das habilidades específicas, mas de habilidades a serem desenvolvidas em todos os campos de atuação, conforme é mostrado no quadro a seguir.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Quadro 1: Análise linguística/semiótica para todos os campos de atuação, 8º e 9º Anos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
	8º ANO	9º ANO
Fono-ortografia	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominais e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
Léxico/morfologia	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
Morfossintaxe	(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).	(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”
	(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
	(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).	
	(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões	

	adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.	
	(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.	
	(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.	
	(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.	(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	
Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe		(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.
Semântica	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressi-	

	vos adequados ao gênero textual.	
Coesão	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
		(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
Modalização	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).	
Figuras de linguagem	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.	
Variação linguística		(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

Fonte: Brasil, 2017, p. 190-1.

Observamos, nesse quadro, para o 8º e 9º ano do ensino fundamental, a apresentação de vários campos do conhecimento linguístico. Esses campos são conhecidos pela nominalização dos termos alinhados aos termos listados na introdução desse tópico. Observamos ainda, para não perder de vista nosso objeto de estudo, a repetição da palavra “texto(s) na descrição das habilidades.

5. O texto para a prática de análise linguística/semiótica: unidade e dispersão de sentidos

No tópico anterior, vimos que o texto é mencionando de maneira insistente nas habilidades, tendo a expressão “em textos lidos” repetida várias vezes. Essa repetição, certamente, ocorre para que, ao interpretar o documento legal, transpondo-o para a prática, não se perca de vista que a análise linguística/semiótica requer uma base textual, assim como todas as práticas de linguagem, no ensino de Língua Portuguesa para a educação básica.

Iniciando nossa análise, vimos que, no objeto de conhecimento “fono-ortografia”, a partir da habilidade “utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais”, a relação entre texto e análise linguística é discursivizada a favor do domínio da norma-padrão. O mesmo ocorre na habilidade para o 9º ano, no mesmo objeto de conhecimento, que requer “Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão”. Nesse ponto, a referência ao texto está na ordem de escrever textos, ou melhor, da produção textual. Reconhecemos essa ocorrência em outros objetos de conhecimento, como o de “semântica” que requer “Utilizar, ao produzir textos, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual” (BRASIL, 2017, p. 191). Pensando nessa habilidade, entendemos que um texto coeso, léxico e pronominalmente bem construído, com uso do discurso direto e indireto e ainda com recursos expressivos também buscam a norma-padrão.

Na parte léxico-morfologia, tratando do de processos de formação de palavras na parte analisada, não há menção à palavra texto. Nesse ponto, entendemos não poderia ocorrer de outra forma, pois os vocábulos para análise dessa natureza, são, normalmente, mostrados em grupos.

No objeto de conhecimento “morfossintaxe”, encontramos doze habilidades para o 8º e 9º anos, em que dez delas trazem a expressão “em textos lidos”, precedidas de verbos como identificar, diferenciar, interpretar e inferir. Nesse item, a construção do enunciado das habilidades, sugere partir do texto e/ou para o texto. Dessas habilidades surgem várias perguntas, sendo a principal “como identificar em textos lidos?”. A memória pedagógica das aulas de Língua Portuguesa nos permite tanto recortar frases do texto para analisar de forma aleatória, quanto, observar como os aspectos morfossintáticos fazem sentido no texto lido, chegando

no que propõe a habilidade EF08LP13: “Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais” (BRASIL, 2017, p.191), ou seja, fazer inferência, depreendo o sentido a partir do uso de recursos coesivos e articulares textuais.

Prosseguindo, em “elementos notacionais da escrita”, vemos a habilidade para o 9º ano; “(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto” (BRASIL, 2017, p. 191). Pensando apenas na descrição da habilidade, esse período composto pode ser produzido de maneira artificial, pode ser recortado de vários textos aleatórios à análise e também pode ser realizados a partir de um texto lido na aula de Língua Portuguesa.

Chegando ao objeto “coesão”, as habilidades contemplam o estabelecimento de relações entre partes do texto, a comparação de regras e a inferência de efeitos de sentido. Nesse ponto, as duas primeiras estão para o domínio da gramática da norma-padrão, e as últimas, ou seja, as inferências funcionam em um texto desde que esse texto faça sentido.

A “modalização”, como objeto de conhecimento, tem suas habilidades ligadas ao texto para produzir efeitos de sentido a partir do uso, podendo ser também um fator de argumentatividade. Continuando, na descrição das habilidades “figuras de linguagem” também direciona para a análise dos efeitos de sentido a partir do uso. No entanto, essa descrição não impede a ocorrência dessa análise ser feita a partir de frases extraídas de textos literários, manchetes de jornais e outras possibilidades que a língua oferece. Fazemos essa afirmação pensando que o uso pode ser identificado em um texto e ser levado para fora dele no momento da análise.

Por fim o objeto “variação linguística”, cuja habilidade de identificação de estrangeirismos, também é um ponto que pode destacar do texto na aula de Língua Portuguesa. Mas não descartamos a possibilidade dessa habilidade ser explorada na base textual relacionada ao campo de atuação do momento, como, por exemplo, campo jornalístico-midiático e campo dos estudos e pesquisas.

6. Considerações finais

Conforme estamos mostrando, a BNCC é um objeto simbólico em que estão projetadas as orientações para o ensino. Como uma discursividade, o eixo prática de análise linguística vem da historicidade linguística

e didática centralizada nos textos lidos e produzidos a partir do conceito de gênero textual. Considerando as discursividades como as marcas que o linguístico inscreve na história, as discursivizações acerca do texto no eixo da análise linguística/semiótica na BNCC o colocam como objeto de ensino, ora como texto lido pelo aluno, ora como texto escrito por ele, deixando como lacuna a premissa de que um texto pode ou não fazer sentido no momento da aula. Isso ocorre a partir da sugestão de que o objeto é passível de divisão em partes na instância das análises.

No documento oficial, pela memória discursiva dos estudos linguísticos, entendemos que, no eixo analisado, o texto sobressaia aos estratos da língua, ou seja, frases que não seriam consideradas textos, uma vez que não tipificaria um gênero, não seriam elegíveis para um campo de estudo, logo, não seriam também desejáveis para os estudos linguísticos. No entanto, a descrição das habilidades explicita análises por estratos da língua. Sem afirmar que essas análises representam um retorno ou continuidade às/das aulas por estratos, estamos dizendo que o documento oficial, como uma discursividade, carrega pontos de dispersão.

Por um lado, lendo a BNCC pensando “no que fazer”, encontramos o texto no eixo na análise linguística/semiótica como uma unidade de sentidos em função de verbos como identificar, buscar, interpretar e analisar aspectos da língua portuguesa. Por outro lado, pensando no “como fazer”, o texto sofre a dispersão de sentidos, pois é passível de fracionamento em unidades linguísticas menores, que podem significar ou não, dependendo da abordagem.

A partir desse estudo, percebemos que o texto está discursivizado como base para a análise linguística semiótica na BNCC, porém um olhar atento para as habilidades pode ter estratos da língua o direcionamento para o ensino. Por isso, o “como fazer” é carente de problematização para que não se percam os possíveis sentidos de um texto na prática de análise linguística/semiótica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, C.; LEITE, J. D.; COSTA, T. M. A leitura na sala de aula: entre a unidade e a dispersão dos sentidos. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 9, p. 1-20, 2020.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise Linguística: afinal, a que refere?.* São Paulo, Cortez, 2013. 96 p. (Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem)

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. BRASÍLIA, MEC, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: ____ (Org.). *O texto na sala de aula.* São Paulo: Anglo, 2012. p.59-79

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos.* Campinas-SP, Pontes, 2015.

_____. *Discurso e leitura.* 9. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al. Papel da memória.* Campinas-SP: Pontes, 2007.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* Campinas-SP: Unicamp, 2014.

TILIO, Rogerio. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, Ana Flávia, Lopes Magela, AMORIM, Marcel Alvaro. *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.* Campinas-SP: Pontes, 2019.