



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS E EXATAS - CCHE
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

DANIELLE DA SILVA SANTOS

**ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA
BNCC E NA PC-PB: UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A ABORDAGEM DO
EIXO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MONTEIRO – PB

2023

DANIELLE DA SILVA SANTOS

**ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA
BNCC E NA PC-PB: UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A ABORDAGEM DO
EIXO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras/Português.

Àrea de Concentração: Linguística Aplicada

Orientador(a): Prof^ª. Ma. Jéssica Rodrigues Silva

MONTEIRO – PB

2023

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237a Santos, Danielle da Silva.

Análise linguística/semiótica na BNCC e na PC-PB [manuscrito] : um estudo comparativo sobre a abordagem do eixo nos documentos curriculares do ensino fundamental / Danielle da Silva Santos. - 2023.

65 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugêses) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2023.

"Orientação : Profa. Ma. Jéssica Rodrigues Silva, Coordenação do Curso de Letras - CCHE. "

1. Língua Portuguesa. 2. Eixo AL/S. 3. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. 4. Proposta Curricular do Estado da Paraíba PC-PB. 5. Educação básica. I. Título

21. ed. CDD 410

DANIELLE DA SILVA SANTOS

**ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BNCC E NA PC-PB:
UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A ABORDAGEM DO EIXO NOS
DOCUMENTOS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras/Português.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em: 30/06/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Ma. Jéssica Rodrigues (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Anderson Rany Cardoso da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Bruno Alves Pereira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho aos meus pais, Sanildo Marçal e Quitéria Maria, que são a minha maior riqueza e pilares da minha formação como ser humano de maneira integral.

AGRADECIMENTOS

Há sempre mais motivos para agradecer se olharmos os detalhes da nossa vida.

Primeiramente, agradeço a Deus, pois sem ele nada disso seria possível, tendo em vista que em sua palavra em Josué 1, 9 diz que: “Seja forte e corajosa! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar”.

Ao meu pai Sanildo Marçal e à minha mãe Quitéria Maria, que não mediram esforços para realizar os meus sonhos e em especial pela minha formação acadêmica, pois se abdicam de tudo para a realização dos meus projetos de vida, como que fosse os deles. Além de serem o meu maior exemplo e orgulho. Obrigada!

A minha família e aos meus amigos, pelas palavras positivas e por sempre me estimularem a não desistir dos meus sonhos, muito obrigada!

Ademais, em especial, Anderson Rany, Sthephany Paiva, a minha amiga Nathália Auany, por me darem apoio quando mais precisei, por escutarem minhas frustrações e anseios, ou seja, vocês são sinônimos de força, gratidão!

Outra pessoa que fez parte desse momento que terei eterna gratidão é o meu “namorado” João Victor por todo apoio incondicional.

Aos professores do curso de Letras Português da UEPB, pelas contribuições ao longo do curso, por meio das disciplinas e debates, vocês contribuíram para a minha formação profissional, como também na minha formação enquanto ser humano, obrigada!

Agradeço à minha orientadora Jéssica Rodrigues por me acompanhar durante este processo mediante a orientações de como produzir o meu TCC, pelas correções, organização e valorização de todas as minhas ideias, sem contar pela empatia, acolhimento, paciência e conduta no percurso do meu trabalho, minha imensa gratidão, você é sinônimo de coragem.

Gratidão aos professores Anderson Rany e Bruno Alves, por prontamente terem aceito compor a banca examinadora, e pelas contribuições para este trabalho.

Ainda nesta linha de raciocínio, quero agradecer também as pessoas que não acreditaram na realização deste sonho, pois vocês me impulsionaram a não desistir.

Enfim, a Universidade por poder me presentear com pessoas maravilhosas, pelos momentos incríveis e pelos diversos ensinamentos. Muito obrigada!

Precisamos de perseguir os nossos mais belos sonhos. Desistir é uma palavra que tem de ser eliminada do dicionário de quem sonha e deseja conquistar, ainda que nem todas as metas sejam atingidas. Não se esqueça de que você vai falhar 100% das vezes em que não tentar, vai perder 100% das vezes em que não procurar, vai ficar parado 100% das vezes em que não ousar andar.

Como disse o filósofo da música, Raul Seixas: "Tenha fé em Deus, tenha fé na vida, tente outra vez..." Se você sonhar, poderá sacudir o mundo, pelo menos o seu mundo... Se você tiver de desistir de alguns sonhos, troque-os por outros. Pois a vida sem sonhos é um rio sem nascente, uma praia sem ondas, uma manhã sem orvalho, uma flor sem perfume.

Liberte a sua criatividade. Sonhe com as estrelas, para poder pisar a Lua.

Autor desconhecido

RESUMO

No que se refere ao componente Língua Portuguesa (LP), há um embate de perspectivas e concepções pedagógicas acerca da melhor metodologia a ser utilizada em sala de aula, podemos perceber isso na própria configuração do componente ao longo do tempo, determinada por documentos curriculares nacionais da área. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017/2018, iniciou-se um processo de implementação, no qual os Estados e Municípios (re)elaboraram suas propostas curriculares. A Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental (PC-PB), homologada em 2018, baseada na BNCC, organiza o componente em eixos: leitura/escuta; produção textual, oralidade e análise lingüística/semiótica. Diante disso, o referido trabalho tem por objetivo analisar o tratamento dado ao eixo análise lingüística/semiótica nos documentos norteadores de Ensino Fundamental: a BNCC e PC-PB. Essa pesquisa possui respaldo teórico-metodológico na Linguística Aplicada, de natureza qualitativa e documental. Em relação ao aporte teórico, destacamos Lino de Araújo (2014-2020), Geraldi ([1984] 1997), Bezerra e Reinaldo (2020), por versarem sobre a análise lingüística e seu processo de ensino e aprendizagem; e Silva (2020;2022) e Nascimento (2022) por pesquisarem sobre a construção e contextualização dos atuais documentos curriculares norteadores da Educação Básica. A análise de dados constatou que os documentos analisados exploram o eixo análise lingüística/semiótica como eixo de ensino transversal, em relação aos demais eixos, com competências e habilidades, objeto de conhecimento/conteúdos e objetivos de aprendizagem próprios em toda etapa escolar do Ensino Fundamental, cujo foco são atividades de natureza comunicativo-discursiva. Dentre estes aspectos, percebemos que em comparação à BNCC, a PC-PB detalha e amplia o trabalho com o eixo Análise Lingüística/Semiótica nos seguintes aspectos estudados: objetos de conhecimento/conteúdo, ao especificar os conteúdos gramaticais; e objetivos de aprendizagem/habilidade, ao estabelecer orientações para o trabalho do eixo AL/S em outros eixos de ensino. A PC-PB propõe que planejamento e avaliação são atividades intencionais, ideológicas, reflexivas e articuladas. Por conseguinte, percebemos que as orientações para o trabalho com o eixo AL/S na Educação Básica, dadas pelos documentos, complementam-se com foco em conhecimentos voltados para capacidades de desenvolver suas habilidades de modo eficaz, a produção de textos orais e escritos e as práticas discursivas com foco em sua função social.

Palavras-chaves: Documentos Curriculares. Língua Portuguesa. Eixo AL/S. BNCC. PC-PB.

ABSTRACT

With regard to the Portuguese Language (PL) component, there is a clash of perspectives and pedagogical conceptions about the best methodology to be used in the classroom, we can see this in the very configuration of the component over time, determined by national curriculum documents of the area. With the homologation of the National Common Curricular Base (BNCC), in 2017/2018, an implementation process began, in which the States and Municipalities (re)prepared their curricular proposals. The Curriculum Proposal of the State of Paraíba: Early Childhood Education and Elementary Education (PC-PB), approved in 2018, based on the BNCC, organizes the component into axes: reading/listening; textual production, orality and linguistic/semiotic analysis. In view of this, the aforementioned work aims to analyze the treatment given to the linguistic/semiotic analysis axis in the guiding documents of Elementary Education: the BNCC and PC-PB. This research has theoretical and methodological support in Applied Linguistics, of a qualitative and documental nature. Regarding the theoretical contribution, we highlight Lino de Araújo (2014-2020), Geraldi ([1984] 1997), Bezerra and Reinaldo (2020), for dealing with linguistic analysis and its teaching and learning process; e Silva (2020-2022) and Nascimento (2022) for researching the construction and contextualization of current curricular documents guiding Basic Education. Data analysis found that the analyzed documents explore the linguistic/semiotic analysis axis as a transversal teaching axis, in relation to the other axes, with competences and abilities, object of knowledge/contents and learning objectives of their own throughout the entire school stage of Elementary School, whose focus is on activities of a communicative-discursive nature. Among these aspects, we noticed that in comparison to the BNCC, the PC-PB details and expands the work with the Linguistic Analysis/Semiotics axis in the following studied aspects: objects of knowledge/content, when specifying the grammatical contents; and learning/skill objectives, when establishing guidelines for the work of the AL/S axis in other teaching axes. The PC-PB proposes that planning and evaluation are intentional, ideological, reflective and articulated activities. Therefore, we perceive that the guidelines for working with the AL/S axis in Basic Education, given by the documents, complement each other with a focus on knowledge focused on the abilities to develop their skills effectively, the production of oral and written texts and discursive practices focusing on their social function.

Keywords: Curriculum Documents. Portuguese language. Axis AL/S. BNCC. PC-PB.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Caracterização da Prática de Análise Linguística.....	18
Figura 2 – Planejamento Didático.....	20
Figura 3 – Teoria dos Currículos.....	24
Figura 4 – Organização da BNCC.....	31
Figura 5 – Composição da parte de Língua Portuguesa na PC-PB.....	33
Figura 6 – Esquema de Sequência didática – Dolz, Noverraz e Scheneuwly.....	55
Figura 7 – Processo de avaliação e objetivos de aprendizagem.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura da PC-PB para a Educação Básica.....	26
Quadro 2 – Delimitação dos corpora quantos às sessões a serem analisadas.....	34
Quadro 3 – Mapeamento das habilidades e objetos de conhecimentos do eixo AL/S na BNCC.....	35
Quadro 4 – Mapeamento dos objetivos de aprendizagem e conteúdos do eixo AL/S na PC-PB.....	36
Quadro 5 – Apresentação do eixo Análise Linguística/Semiótica nos documentos curriculares.....	38
Quadro 6 – Objetos de conhecimento na BNCC e conteúdos na PC-PB.....	41
Quadro 7 – Habilidades na BNCC e objetivos de aprendizagem na PC-PB.....	46
Quadro 8 – Possibilidades Metodológicas na PC-PB.....	54
Quadro 10 – A avaliação do eixo AL/S na PC-PB.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

AL	Análise Linguística
AL/S	Análise Linguística/Semiótica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CONSED	Conselho Nacional da Secretaria de Educação
EF	Ensino Fundamental
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCPB	Proposta Curricular do Estado da Paraíba
PL	Projeto de Letramento
ProBNCC	Programa de Apoio e Implementação da Base Nacional Comum Curricular
SD	Sequência Didática
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Educacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: COLOCANDO OS PINGOS NOS Is	12
2	DISCUSSÃO TEÓRICA: DEMARCANDO ESPAÇO	16
2.1	Caracterizando a prática de Análise Linguística.....	16
2.2	Currículo e documentos curriculares.....	22
3	CAMINHOS E PROCEDIMENTOS PARA A PESQUISA COM DADOS DOCUMENTAIS EM LINGUÍSTICA APLICADA	28
3.1	Área de estudo e natureza da pesquisa: a Linguística Aplicada, qualitativa e documental.....	28
3.2	Descrição do <i>corpus</i> de pesquisa.....	30
3.3	Processo e critérios de análises dos dados.....	34
4	ANÁLISES E DISCUSSÕES	37
4.1	O conceito de Análise Linguística/Semiótica na BNCC e PC-PB.....	37
4.2	Os objetos de conhecimento e conteúdos relacionados ao eixo AL/S.....	41
4.3	Habilidades e objetivos de aprendizagem.....	46
4.4	Possibilidades Metodológicas e Avaliação na Proposta Curricular do Estado da Paraíba.....	56
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
	REFERÊNCIAS	63

1 INTRODUÇÃO: COLOCANDO OS PINGOS NOS IS

O cenário atual da educação brasileira é marcado por um momento de implementação de novas diretrizes curriculares de ensino em toda a Educação Básica, ao mesmo tempo que lida com resquícios dos problemas educacionais pós pandemia da COVID-19¹². No que se refere ao componente Língua Portuguesa (LP), há um embate de perspectivas e concepções pedagógicas acerca da melhor metodologia a ser utilizada em sala de aula, podemos perceber isso na própria configuração do componente ao longo do tempo, determinada por documentos curriculares nacionais da área.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, um dos documentos curriculares com maior tempo de regência até o momento, foram homologados em 1998 e tinham como proposta orientar os professores em seus planejamentos e na construção dos currículos em suas instituições. Outrossim, os PCNs estabeleceram como “eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (USO-REFLEXÃO-USO) (BRASIL, 1998, p. 34).

Atualmente, o documento curricular normativo que rege a educação básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final foi homologada em 2018. Referência para todas as escolas públicas e privadas, a BNCC é a principal diretriz para as redes de ensino estaduais e municipais na construção de seus currículos e práticas pedagógicas. O documento determina os direitos de aprendizagem dos alunos, especificando competências e habilidades a serem desenvolvidas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Esse documento organiza o componente de Língua Portuguesa em eixos e campos de atuação. Desse modo, o LP possui quatro eixos de integração: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Esses eixos, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, estão colocados em ação em torno de quatro campos de atuação: Jornalístico/midiático; Campo de Atuação na vida pública; Campo das Práticas de estudo e pesquisa; e Campo Artístico-literário.

¹ Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surgimento de uma nova doença provocada por um vírus do tipo coronavírus – a Covid-19 é uma doença infecciosa. Foi considerada uma emergência de saúde pública de interesse internacional, com alto risco de se espalhar para outros países ao redor do mundo. Em março de 2020, a OMS avaliou que a Covid-19 caracterizava-se como uma pandemia.

² As aulas remotas emergenciais realizadas no contexto do coronavírus foram atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial. As Aulas remotas emergenciais ofereceram a continuidade da escolarização por meio de recursos tecnológicos, só que a distância. Normalmente, as lições são encaminhadas às turmas pelos professores de cada matéria, no mesmo horário da aula presencial. inúmeros foram os desafios: o suporte tecnológico aos discentes para acompanhamento das atividades remotas, a normatização das ações e dos procedimentos, a formação dos professores etc.

Com a homologação da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental no ano de 2017 e a versão final destinada ao Ensino Médio em 2018, dada a sua coercitividade por força de lei, surgiu a Política Pública Programa de Apoio à Implementação da Base Comum Curricular (ProBNCC), objetivando apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação no processo de revisão ou elaboração de seus currículos alinhados ao atual documento curricular.

Alinhando a estes aspectos, o Governo Estadual da Paraíba homologou, em 2018, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PC-PB) para o Ensino Fundamental, na qual apresenta os princípios orientadores do currículo das redes e sistemas públicos e privados da Paraíba, a fim de promover as competências indispensáveis definidas pela BNCC, além de contemplar algumas das principais características da sociedade paraibana e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os educandos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de prepará-los para esse novo tempo, ao priorizar alguns objetos de conhecimento e conteúdos, à luz da BNCC (PARAÍBA, 2018).

Diante disso, o Componente Curricular de Língua Portuguesa previsto na PC-PB é organizado pelos seguintes eixos: Oralidade, Leitura, Produção Textual e Análise Linguística/Semiótica. Esses eixos, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, “consubstanciados nas competências gerais e específicas bem como nas habilidades delineadas na BNCC, considerando as práticas de linguagem situadas nos campos artístico/literário, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação da vida pública e pessoal, cidadã e investigativa” (PARAÍBA, 2018, p. 78).

Ao compararmos os documentos curriculares mencionados, é notório que há semelhanças na própria configuração do componente LP. De acordo Silva (2021), há uma continuidade epistemológica nesses documentos em relação às ideias e/ou conceitos da área de Linguagens, ou seja, há um caráter de manutenção epistemológica na configuração da disciplina LP que apresenta conhecimentos como: práticas de linguagem (leitura/escuta e produções de textos orais, escritos e multissemióticos) e campos de atuação específicos, que provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas, próprias sob a perspectiva dos estudos linguísticos.

Nesse sentido, no enalço de melhor entender o funcionamento desse jogo de relações que constitui o componente de Língua Portuguesa, nos interessa por analisar o eixo análise linguística na BNCC e PC-PB no Ensino Fundamental Anos Finais. O qual, segundo Silva (2021), “configura-se como uma prática de ensino que tem o uso da linguagem como seu ponto de partida e de chegada”.

Desta maneira, surgiram os seguintes questionamentos: i) como o eixo Análise

Linguística/ Semiótica é retratado nos atuais documentos parametrizadores de ensino para o Ensino Fundamental Anos Finais: BNCC e PC-PB? ii) Quais os métodos avaliativos e possibilidades metodológicas indicados pela PC-PB?.

Para tanto, nosso objetivo geral é analisar o tratamento dado ao eixo análise linguística/semiótica nos documentos norteadores de ensino: a BNCC para ensino fundamental e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Desse modo, os objetivos específicos que norteiam esta pesquisa são:

- a. Comparar os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC com os conteúdos e objetivos de aprendizagem elencados pela PC-PB;
- b. Investigar as possibilidades metodológicas indicadas pela PC-PB;
- c. Analisar os métodos avaliativos propostos pela PC-PB.

Dado o valor cultural e histórico desses documentos, Le Goff (1997, *apud* SILVA 2021, p.15) destaca que “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”. Vemos que a transposição didática de objetos de ensino é um processo complexo, o que demonstra a relevância de se desmontar, mapear e comparar arquiteturas conceituais e estruturais em documentos distintos. Desta forma, esta pesquisa se propõe a comparar a organização do eixo Análise Linguística/Semiótica nos documentos curriculares BNCC e PC-PB, com o objetivo de compreender como estes norteiam todo o trabalho pedagógico dos professores de Língua Portuguesa.

Através de uma busca sobre produções acadêmicas nas plataformas científico-acadêmicas, como: CAPES e SciELO, observamos que há poucos trabalhos no campo de pesquisa relativos aos estudos comparativos de currículos de Língua Portuguesa, em especial, em relação ao eixo de AL/S. Apesar de algumas pesquisas focalizarem o eixo AL/S, em movimento de comparação, como Silva (2021), que em sua dissertação analisou o eixo AL/S em duas versões da BNCC, a comparação é feita em documentos de uma mesma natureza.

Nascimento (2022), também em sua dissertação, comparou os currículos BNCC e PC-PB com foco no eixo oralidade, especificamente, em como esses documentos curriculares (re)organizam as práticas de linguagem orais no processo de transposição didática. Destacamos ainda, a monografia de Soares (2022), sob orientação da professora Jéssica Rodrigues Silva, que também fez uma análise comparativa, nos mesmo documentos, porém com foco no eixo oralidade. Desse modo, nossa pesquisa se diferencia das demais citadas acima, por focalizar o eixo AL/S em uma análise comparativa dos atuais documentos curriculares que balizam o

ensino da língua materna, em âmbito nacional e regional. Diante disso, esta pesquisa poderá oferecer contribuições específicas à discussão sobre organização de currículos para o Ensino Fundamental.

Essa pesquisa está organizada em cinco capítulos: introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise de dados e considerações finais, para além de algumas seções. Para além desta Introdução, o Capítulo 2, nomeado de "Discussões Teóricas: demarcando espaços", possui duas seções: o primeiro, caracterizando a prática de Análise Linguística; o segundo subtópico, currículo e documentos curriculares. O terceiro capítulo, corresponde à apresentação da metodologia adotada na pesquisa, a área de pesquisa, natureza, métodos e procedimentos da pesquisa, assim como, a descrição do corpus do trabalho. No quarto capítulo, focamos na discussão e análise dos dados, na leitura e análise dos documentos curriculares da BNCC (2018) e PC-PB (2018), verificando as abordagens dada ao eixo Análise Linguística/Semiótica e sua configuração, utilizando teóricos como base para a reflexão dos resultados. E, por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais apontadas sobre a aludida pesquisa, seguido das referências.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA: DEMARCANDO ESPAÇO

Neste capítulo, apresentamos uma revisão das temáticas que sustentam e orientam a construção deste trabalho, por meio de dois subtópicos. No primeiro tópico, caracterizamos a prática de Análise Linguística e o seu processo de ensino; já no segundo tópico, contextualizamos sobre Currículo e documentos curriculares.

2.1 Caracterizando a prática de Análise Linguística

Baseada em uma concepção interacionista de linguagem, Geraldi ([1984] 1997) faz uma proposta diferente para ensino de Língua Portuguesa, até então inovadora para a época, abordando o texto como unidade de trabalho, dedicando-se a explorar as práticas de linguagem. Segundo Geraldi ([1984] 1997), “o foco do ensino é o texto, já que ele é a manifestação viva da língua”. Desse modo, o ensino dos aspectos normativos estaria, de certa forma, subordinado ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas com frases soltas, fora do contexto, e sim na sua funcionalidade textual.

Com foco nos textos dos alunos, a maneira como essas estratégias de aprendizagem foi apresentada é inovadora. Uma vez que, o trabalho parte do/para o texto do aluno, então, com os aspectos textuais e gramaticais partem do uso real da língua, para a reflexão seguida pelo uso novamente. Essa proposta vai de encontro com a tradição a respeito do ensino de língua materna, pois engloba as aulas “gramaticais” com as de leitura/produção de texto, para Geraldi (1984, p.43), “a língua só tem sentido no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”.

Dentro dessa nova linha de ensino, o conceito de prática de análise linguísticas é proposto por Geraldi ([1984] 1997, p.62) sinteticamente nas notas de rodapé 5 e 6, respectivamente:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em

estudo.

A prática de Análise Linguística defendida por Geraldi ([1984] 1997) no âmbito escolar, começa da autocorreção do texto pelo aluno que acontece com a releitura, para poder reescrever o seu texto com auxílio do professor, que pode utilizar acervos de tipologias textuais referentes ao gênero trabalhado, como exemplo e diretriz para que o aluno tenha um modelo. Bezerra e Reinaldo (2020, p.86) explica que:

[...] Para fazermos análise linguística no Ensino Fundamental ou Médio, temos como pontos básicos: a concepção de língua como interação; a indução como procedimento metodológico, através de atividades epilinguística; o estudo de dados linguísticos heterogêneos (pois heterogênea é a língua); a observação desses dados (microunidades) nas macrounidades (textos); e a sistematização da análise, como resultado da observação feita, através de atividades metalinguísticas.

Nesse sentido, para que ocorra a efetivação dessa prática de ensino, é preciso uma compreensão de todos esses elementos constitutivos, o que representa um novo modo de compreender a língua e o seu ensino. De acordo com Geraldi ([1984] 1997), uma coisa é saber a língua, na dimensão de receptor e produtor de enunciados, outra é saber analisar a língua dominando conceitos e a metalinguagem. Desse modo, no âmbito escolar, há duas dimensões de formação: a primeira volta-se para a formação de um sujeito que possa dominar as práticas do uso da língua em diversas situações de produção textual; e a segunda volta-se para a formação do sujeito analista da língua, que tenha domínio dos conhecimentos gramaticais.

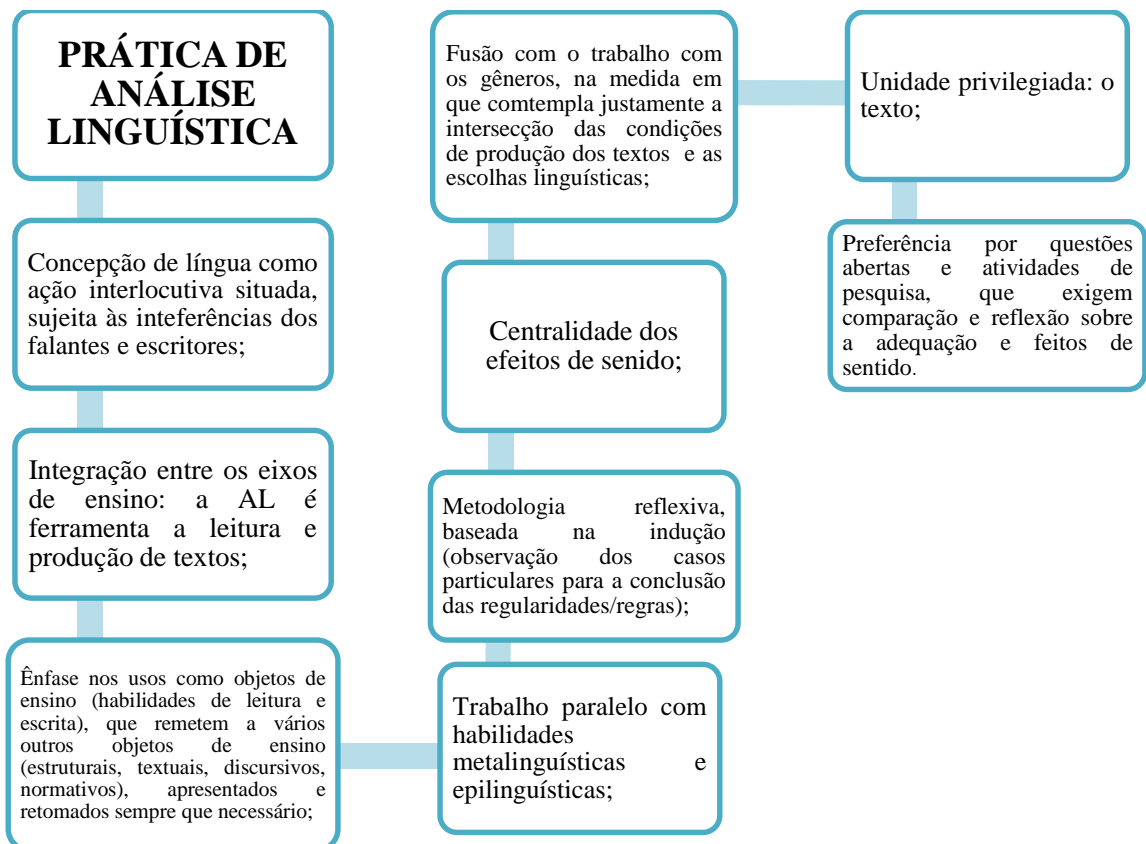
A origem dessa reflexão sobre a linguagem sendo o texto como unidade básica de ensino pressupõe três tipos de atividades do falante que devem ser consideradas no ensino de língua, a saber: atividades linguísticas são aquelas realizadas no processo de interação comunicativa do dia a dia. Geraldi ([1984] 1997) aponta que tais atividades demandam certo tipo de reflexão “automática”. Nessa mesma vertente, as atividades epilinguísticas, também presentes no processo interacionista, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Por último, temos as atividades metalinguísticas em que os interlocutores tomam a linguagem como objeto, não mais como reflexão relacionada ao processo interativo em si, mas à construção de uma metalinguagem sistemática, por meio de conceitos, classificações ou outras operações.

Dessa forma, o aluno que consegue refletir sobre a língua é também capaz de compreender a gramática da língua. Segundo Almeida (2021), aquele que nunca foi levado a refletir sobre a linguagem de modo amplo e contextualizado, “considerando as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, torna-se capaz de decorar as regras da gramática,

mas não compreenderá seu sentido contextualizado”.

Silva (2021, p.27-28) lista como principais características da prática de AL os seguintes traços:

Figura 1 - Caracterização da Prática de Análise Linguística



Fonte: Autoria própria (2023)

A prática de análise linguística tem como foco a compreensão sobre o funcionamento da língua, a favor das práticas de leitura e produção de texto, possibilitando o desenvolvimento das principais habilidades essenciais dessas práticas sociais. A AL ocorre tanto nas atividades de leitura como nas atividades de (re) escrita textual, considerando o texto como objeto de estudo. Desta forma, para que aconteça a prática de análise linguística, é necessário perpassar pelas demais atividades produzidas durante o processo de leitura e compreensão do texto.

Geraldi ([1984]1997, p. 189) destaca que “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula”, quer seja pela leitura de textos, quer seja pela produção de textos, “é no interior destas atividades e a partir destas que a análise linguística se dá”. Como afirma BEZERRA e REINALDO (2020, p.59) “o conjunto de aspectos a serem observados pelo professor com os alunos abrange desde o mundo físico e sócio-subjetivo até as unidades linguísticas”. Sendo assim, possibilitar ao aluno uma formação ampla como usuário da língua

envolve uma sistematização de atividades tanto de leitura e produção textual, quanto de análise da língua, em pró do reconhecimento de como esses textos são organizados, desde o gênero a aspectos de estrutura sintática e morfológica.

Ademais, as práticas de AL possibilitam que os alunos ampliem suas capacidades de leitura e produção tanto de textos orais como escritos, constituindo oportunidades reais para que eles compreendam as características de cada texto, cada gênero, suas condições de produção, seus interlocutores, sua finalidade, forma de circulação e variação na linguagem e estrutura. Segundo Bezerra e Reinaldo (2020, p.46-47):

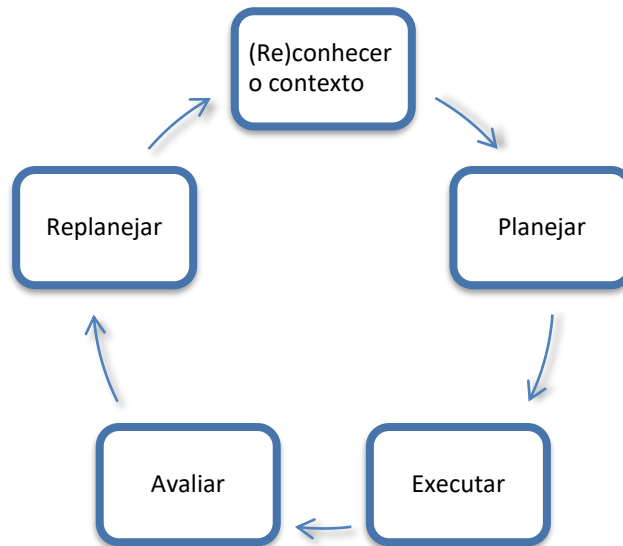
[...] elegendo o texto como unidade de ensino nas aulas de língua, com o objetivo de conduzir o aluno a entender o que lia e de escrever textos significativos: observando o princípio fundamental de partir do erro para a autocorreção, o autor sugere a focalização de apenas um problema relevante, de cada vez, para ser reescrito pelo aprendiz com a orientação do professor. Assim, a prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento da leitura, compararem textos e refletirem sobre adequação linguística, sobre efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação.

Em razão desse novo modo de conceber a língua na diversidade de seus usos, há a necessidade de uma prática de ensino que não seja apenas voltada para regras do falar e escrever “corretamente”, mas que lance um novo olhar de adequação aos contextos de utilização da língua. Nessa perspectiva, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna baseada em AL o professor precisa ressignificar sua prática docente, é necessário que o seu planejamento de aulas articule de forma efetiva as práticas de linguagem no tratamento com o texto, proporcionando uma reflexão, em busca de promover a autonomia e do aluno em suas práticas sociais. Segundo Almeida (2021, p. 30):

“o ato de planejar envolve selecionar e organizar não só atitudes, mas também materiais para atingir um dado objetivo, podendo este ser flexível, dinâmico e complexo. Nesse processo torna-se necessário o acompanhamento da execução e a sua avaliação, e o consequente (re)planejamento para atender os objetivos (prévios ou novos)”.

Assim, no universo escolar, a construção do planejamento é o processo de decisões do professor no cotidiano do seu trabalho pedagógico, que sempre deve estar em constante interação entre professor e aluno. Como aponta Vasconcelos (2002, *apud* ALMEIDA, 2021, p.31) “planejar não é apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”. Esse ciclo de planejamento está representado na figura a seguir:

Figura 2 - Planejamento didático



Fonte: ALMEIDA (2021, p.32)

Na figura 02, está representada a relevância do planejamento flexível, contextualizado, autoral e atualizado. Essa escrita indica que o professor deve passar por constante avaliação no documento de planejamento para ressignificar sempre que necessário. Sendo assim, uma estratégia para o encaminhamento na elaboração do planejamento do ensino de língua portuguesa é a utilização de sequências didáticas na qual os eixos leitura, escrita, oralidade e análise linguística possam ser vistos interligados, a partir de um trabalho com gêneros textuais.

O modelo de sequência didática está associado às pesquisas a partir de um trabalho sistemático com gêneros textuais desenvolvido pelo grupo de Genebra. De acordo com Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), esse instrumento de ensino é visto como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito [...]”. Para esses autores, o trabalho com SD “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (2004, p. 97). Para isso, a estrutura de base de uma sequência, segundo eles, compreende: uma apresentação da situação de estudo na qual é descrita a tarefa (oral/escrita) que os alunos deverão realizar.

Em seguida uma primeira produção, a partir da qual o docente avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades previstas sequência diante das dificuldades reais da turma. Após essa etapa, o trabalho do professor se concentra nos módulos constituídos de várias atividades ou exercícios que permitem aos alunos aprenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero estudado. Por fim, a produção final, que, segundo os autores, é o momento dos alunos colocarem em prática os conhecimentos adquiridos e do professor avaliar os progressos, servindo também, para uma avaliação somativa.

Uma face importante do planejamento é o processo avaliativo. A avaliação não é a parte final do planejamento, mas ela também o reorienta. Ou seja, a avaliação não é apenas do aluno, mas também do próprio professor, do seu planejamento, uma avaliação da produtividade de suas estratégias metodológicas.

A noção de aprendizagem e avaliação na escola são fundamentais para o trabalho do professor no ambiente escolar, já que diz respeito a uma aprendizagem contínua. Como conceitua Luckesi (2018), o objetivo da avaliação na sala de aula não é ensinar o “certo” e “errado”, mas apontar o direcionamento para aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento do aluno.

Assim, o aluno deixa de ser um mero receptor de conhecimento e passa a ser um sujeito ativo, cabendo ao professor ser um mediador entre aluno e objeto de conhecimento. Nesse sentido, a avaliação voltada para AL não deve ser vista como uma ferramenta classificatória, tendo como finalidade a aprovação ou reprovação, pelo contrário, o momento avaliativo deve proporcionar uma formação contínua. De acordo com Luckesi (2018, p.43), “a avaliação no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, importa estabelecer um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir, e não um média mínima de notas, como ocorre hoje na prática escolar.”

Dessa maneira, as atividades desenvolvidas parte do uso efetivo da língua, sendo um exercícioplenu, uma reflexão epilinguística, e desta para a metalinguística, assim retomando ao uso, umavez que, as propostas da base epistemológica, são de acordo com Silva (2010, *apud* SILVA, 2021, p.30), “a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem”.

Ainda nesses aspectos, o autor evidencia sobre as inúmeras mudanças ocorridas quanto ao ensino de Língua Portuguesa que devido às lacunas existentes na atividade linguística, a epilinguística surge como uma prática que opera sobre a própria linguagem, comparando as expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção e possibilitando estratégias didáticas sistematizadas Franchi (1987, *apud* SILVA, *et al.*; 2021, p.45):

[...] vê a atividade linguística como o exercício pleno da própria linguagem: por estar presente no cotidiano comunicativo da família e da comunidade do aluno, a prática dessa atividade na escola, em interações diversificadas, conduz o discente a ampliar os recursos expressivos da fala e da escrita e a operar sobre sua própria linguagem.

De igual modo, pode-se afirmar que os alunos terão a oportunidade de, a partir de fatos relevantes da língua, criar hipóteses a respeito da natureza da linguagem, descrevê-la em um

quadro nocional, usando-se a língua para falar dela mesma, nascendo aí a atividade metalinguística, relacionada com teorias linguísticas e métodos de análise da língua (FRANCHI, 1987, *apud* SILVA, *et al.*; 2021, p.45).

Sem contar que no intuito de proporcionar uma perspectiva de ensino inovadora, oportunizando aos alunos o uso efetivo da língua por meio de atividades que contemplem a reflexão epilinguística, seja através de textos autorais ou outros bem escritos e que cumprem determinados papéis sociais, a partir daí, adentrar na metalinguagem. Silva (2019, *apud* SILVA, 2021, p.31-32) explica que:

Pensar a inovação, implica conceber o ensino de língua como um contínuo, um processo dinâmico em que currículo, conteúdo e aulas práticas estão em permanente transformação, mas nunca estáticos. Claro que essas transformações trazem em seu bojo aquilo que se figura como novo, mas também a permanência de certos aspectos de uma tradição.

Portanto, compreendemos a AL como algo “(des)estabilizador” (SILVA, 2021, p.31), que vai além das práticas gramaticais transmissíveis e que aponta para estratégias inovadoras em busca de uma reflexão sobre o uso da língua.

Em suma, planejamento e avaliação são atividades que supõem o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem e das condições externas que (co)determinam a sua efetivação. Assim sendo, a proposição para a adesão à Análise Linguística como processo sugere o reconhecimento da inter-relação entre os objetos de conhecimento que constituem os eixos, aos quais se encontram associadas às práticas de linguagem: leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica. Acredita-se que a organização do trabalho com a Língua Portuguesa, com base no procedimento sequência didática, assegura o investimento em produções textuais, a partir de um estudo sistemático dos gêneros textuais, de modo situado, considerando os textos e suas principais características nas esferas sociais, culturais e históricas.

2.2 Currículo e documentos curriculares

De acordo com o dicionário de Português online (DICIO), currículo significa correr, curso, percurso, trajetória ou caminho. Segundo Silva (2017, *apud* SILVA, 2021, p.41), “além de uma questão de conhecimento, “currículo é também uma questão de identidade, de “subjetividade”.

Seguindo essa premissa, o currículo escolar é um documento normativo, considerado referência para a equipe gestora e pedagógica da escola, é a base da prática pedagógica, que

traz a grade curricular com conteúdos que serão estudados ao longo do ano, distribuídos por bimestres. A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) defende, no art.9/IV, o currículo como um documento que deve contar com a colaboração dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com o propósito de desenvolver “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (LDB, 1996, p.18).

Com isso, o Currículo Educacional é considerado como base para a construção de documentos curriculares, ou seja, da forma a sua arquitetura. Silva (2021, p.15) destaca “que um currículo está sempre atrelado a uma concepção de sociedade, ao contexto sócio- histórico de onde emerge”. Ao longo de sua história, a educação brasileira foi influenciada por distintas orientações curriculares, cada qual com suas percepções de sociedade, educação, escola, professor, aluno, ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, percebe-se que os currículos estão ancorados em teorias que os influenciam e também, os explicam em determinados períodos históricos, espelhando aspectos culturais, sociais, históricos e ideológicos.

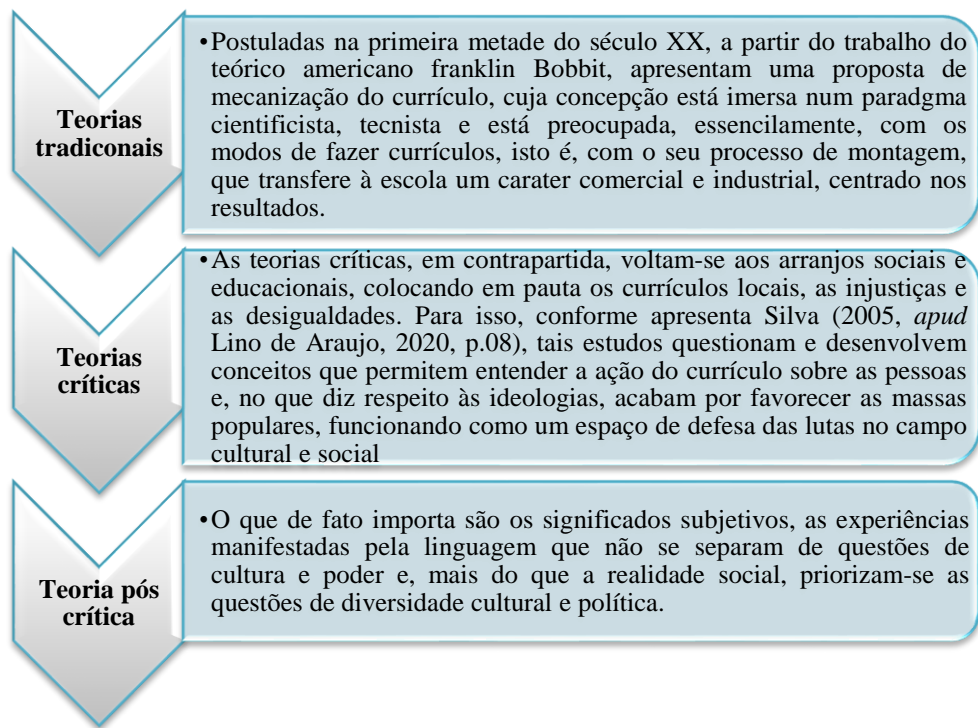
Além disso, é usado para designar uma grade de disciplinas e temas a serem vencidos pelos docentes ao longo do ano, propondo um leque de informações que sem as quais os alunos não conseguiriam desenvolver suas habilidades e adquirir competências inerentes para sua atuação na sociedade. SILVA (2021, p.15) explica que:

Dada toda a complexidade do processo de elaboração, entendemos que a proposta de um currículo prescritivo de âmbito nacional envolve uma complexa rede de ações político-pedagógicas, “ações educativas, políticas, teórico-práticas” [que ao longo de seu processo de construção] “[...] são tomadas, criadas, recriadas, incrementadas, extintas ou modificadas”.

Os documentos curriculares são na verdade diretrizes para orientar o planejamento curricular dos professores, considerando a autonomia da proposta pedagógica das escolas que são pré-estabelecidas nas reuniões pedagógicas no início de cada ano letivo. De acordo com Silva (2021, p.15), “dada toda a complexidade do processo de elaboração, entendemos que a proposta de um currículo prescritivo de âmbito nacional envolve uma complexa rede de ações político-pedagógicas”. À vista disso, essas ações são definidas pelos órgãos responsáveis pela educação, tendo como propósito garantir a qualidade na aprendizagem dos alunos.

Assim, o currículo integra todos os saberes e conduz um caminho lógico para a construção do conhecimento. Lino de Araújo *et al* (2020) sistematiza as teorias de currículo em três grandes blocos: tradicional, crítica e pós-crítica. Como podemos observar a seguir:

Figura 3 - Teoria dos currículos



Fonte: Lino de Araújo (2020, p.51-52)

A BNCC (BRASIL/MEC, 2018) é um documento de caráter normativo e prescritivo, sendo referência na construção dos currículos estaduais e municipais, dessa forma, cada unidade de ensino deve montar sua proposta curricular de acordo com o público que atende e usando as competências fundamentais e as diferentes áreas do conhecimento dadas pelas diretrizes. Brasil (2017, *apud* SILVA, 2021, p.34) destaca que a “[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação”.

De natureza normativa, a Base Nacional comum Curricular (2018) tem como desígnio “nortear tanto os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas quanto às propostas propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas do Brasil” (SILVA, 2021, p.14). Nesse sentido, compreendemos a BNCC como um currículo formalmente instituído, prescrito, como um plano proposto para criar projetos culturais e educacionais desejados Sacristán (2013, *apud* SILVA, 2021, p.14). Desse ponto de vista, a BNCC é compreendida como um artefato social e cultural, enquanto currículo representa relações de poder, manifesta uma atitude social e participativa. Trazendo uma história associada a formas específicas de organização social e educacional (SILVA, 2021).

Lino de Araújo *et al.*; (2020), analisa o documento a partir das teorias curriculares

como exemplificado na figura 2 “demonstra que a BNCC se apresenta de forma multifacetada ao indicar, discursivamente, distintas ideologias e opções teóricas”. Ao mesmo tempo em que assume uma perspectiva tradicional, quando reconhece como um documento normativo e apresenta uma sequência de competências e habilidades a serem compreendidos, a BNCC aduz uma perspectiva crítica ao chamar atenção sobre questões como: “deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”. (BRASIL, 2018, p. 14).

O documento também visa promover a “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”. E o “foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes”. (BRASIL, 2018, p. 15). o que pode ser relacionado à perspectiva pós-crítica de currículo. Segundo Silva (2021, p. 36). Destaca que “Essas constatações evidenciam como a BNCC é um artefato curricular híbrido, visto que apresenta um projeto político-pedagógico multifacetado, de disputas entre diversos setores da sociedade”.

A partir da homologação da BNCC, o Ministério da Educação lançou o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) com o objetivo de apoiar as redes a implementarem o documento, esses passos em regime de colaboração entre Estado e Municípios. Segundo o documento, “esse regime de colaboração foi instituído pela Portaria no 331, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação” (PARAÍBA, 2018, p. 14).

Diante disso, a PC-PB atesta que, nesse processo de elaboração do currículo estadual, houve participação de várias instâncias: o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Estadual de Educação (CEE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). (PARAÍBA, 2018, p. 15).

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba faz referência do currículo a contextualização pessoal, social, cultural e política dos alunos durante o processo de aprendizagem. Desse modo, toma-se o currículo não só como decisões educativas institucionalizadas que devem ser concretizadas na escola, mas também como um campo de disputas e escolhas, que revela compromissos sociais e políticos e que envolve a construção de subjetividades e identidades. Segundo a Proposta Curricular da Paraíba, Brasil (2018, p.20) explica que:






Nessa direção, considerando a diversidade de sujeitos que protagonizam a Educação

Infantil e o Ensino Fundamental, esta proposta sinaliza como currículo as diferentes experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades das crianças e adolescentes paraibanos.

Desta forma, de acordo com Cury *et al.*; (2018, *apud* SILVA, 2021, p.15) “o currículo em sua dimensão nacional deve envolver ações educativas, políticas e teórico-práticas”. Nesse sentido, vale ressaltar que os responsáveis pela elaboração do currículo tenham a concepção de que envolve um processo de construção sejam elas, ideológicas, políticas e pessoais, uma vez que, é um processo político e moral presentes em um contexto educacional.

A seguir, no Quadro 1, apresentaremos como se organiza a proposta paraibana para Educação Básica.

Quadro 1 - Estrutura da PC-PB para Educação Básica

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA	
	Princípios
	Direitos e Objetivos de Aprendizagem
	Conteúdos
	Possibilidades Metodológicas
	Avaliação

Fonte: Autoria própria (2023)

Como podemos observar no quadro, a PC-PB estabelece princípios, direitos e objetivos de aprendizagem, assim como definem conteúdos e avaliação para o ensino. Via de regra, o currículo aponta propostas metodológicas e avaliação para cada componente curricular. No que concerne ao componente curricular de Língua Portuguesa, a PC-PB estrutura-se segundo as habilidades e competências definidas pela BNCC, o documento também considera todas as práticas de linguagem elencadas pela BNCC, assim como os campos de atuação e eixos de ensino. Vale destacar que, a PC-PB segue os princípios sociointeracionistas, “da linguagem, o letramento, o texto e a noção de sujeito aprendente” (PARAÍBA, 2018, p. 82).

Para o currículo da Paraíba, as noções interacionistas colaboram no processo de construção de conhecimentos dos discentes, pois essas noções abarcam conhecimentos voltados para “estudos linguísticos, considerando não só as variedades formal e informal, oral e escrita da língua, mas a maneira como as pessoas empregam intencionalmente a língua/linguagem. (PARAÍBA, 2018, p. 82). Ao trabalhar o texto como unidade básica para o ensino de língua/linguagem, a PC-PB destaca que é o lugar de encontro ou desencontro de ideias, de concepções, de troca de saberes, de construção do conhecimento” (PARAÍBA, 2018).

O documento ainda ressalta que os alunos estão longe de serem meros receptores de informações, pelo contrário, ele é um sujeito ativo para reconstruir a realidade em sua volta. Também é elucidado o processo de avaliação diagnóstica do aluno, ressaltando o documento que deve ser “pensada como uma oportunidade de auxílio para a promoção do desenvolvimento, mas também como um recurso de acompanhamento progressivo desse desenvolvimento na formação de um sujeito em sua totalidade” (PARAÍBA, 2018, p. 122).

Sendo assim, notamos a importância desses documentos para o ensino, seus segmentos, propósitos. Assim, a BNCC e a PC-PB mostram não só escolhas de saberes, mas também: processos, avanços e mudanças que o ensino permeou até o momento. Dessa forma, O currículo é indispensável na organização escolar, exercendo grande influência para um bom funcionamento no espaço escolar em todos seus aspectos, inclusive o processo de ensino-aprendizagem do aluno, por isso que é de suma importância estudá-lo, dando atenção ao propósito que é descrito efetivamente sugerido no decorrer deste documento.

3 CAMINHOS E PROCEDIMENTOS PARA A PESQUISA COM DADOS DOCUMENTAIS EM LINGUÍSTICA APLICADA

Este capítulo descreve o caminho metodológico desta pesquisa, esclarecendo o tratamento com os dados documentais, desde a organização e categorização dos dados até o desenvolvimento de categorias de análise. Na primeira parte, são expostas às influências paradigmáticas do processo de investigação e é dada uma breve explicitação da área de estudo que nos situamos. Em seguida, tratamos do processo de compilação do nosso corpus e caracterização dos objetos do estudo. Na terceira seção, apresentamos e delimitamos os dados para análise.

3.1 Área de estudo e natureza da pesquisa: a Linguística Aplicada, qualitativa e documental

A Linguística Aplicada (LA), área a qual a nossa pesquisa está inserida, passou por diversas transformações desde a década de 1940 até os dias atuais. A LA proporciona grandes estudos nas Ciências Humanas e Sociais, em que a linguagem tem o papel central. A análise do uso da linguagem no meio social, na contemporaneidade, requer uma compreensão sobre o objeto de maneira situada. Segundo Silva (2021), a análise de um problema de uso da linguagem na vida social contemporânea exige uma construção situacional de entendimento sobre o objeto. É necessário, portanto, mobilizar múltiplas disciplinas, olhares e facetas que convergem no contexto sócio-histórico do evento em estudo.

Considerando os vastos estudos em LA, gradativamente redesenhado no processo dos anos, pode-se dizer que hoje, no Brasil, o campo dos estudos aplicados a linguagem é quase completamente imerso na abordagem qualitativa Moita Lopes (2013, *apud* NASCIMENTO, 2022, p.55). Nesse viés, a pesquisa qualitativa “lança mão da análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes, ou música) etc.” Paiva (2019, *apud* NASCIMENTO, 2022, p.55), objetivando entender o contexto social a partir de um dinamismo significativo. Nesse paradigma de pesquisa, a Linguística Aplicada busca responder a questões sociais, políticas e epistemológicas, expressas no contexto da linguagem.

Nesse sentido, a LA que dissolve os limites disciplinares, fazendo com que haja interações entre as áreas tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Mais do que isso, uma LA nômade, transversal e mediadora de mudanças “que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” Kleiman (2013, *apud*, NASCIMENTO, 2022, p. 56). Temos uma LA sintonizada com o movimento dinâmico cultural

que redireciona as reflexões teórico-metodológicas do campo. Lopes (2006, *apud* SILVA, 2021, p.38) diz que: “a LA constitui-se uma área mestiça e nômade, pois atravessa as fronteiras disciplinares, transformando-se continuamente, ousando pensar diferente, para que, enquanto área de conhecimento, possa proporcionar diferentes formas de compreender o mundo atual”.

Dadas as dinâmicas que permeiam as questões linguísticas em diferentes contextos sociais, os desafios são ainda maiores quando o objeto de estudo faz parte do processo de ensino da língua materna. Como aponta Silva (2021) Os pesquisadores de LA buscam transcender o caráter aplicacional da linguística porque ela exige que eles não pretendam ser neutros, mesmo quando escolhem os aspectos que lhes parecem mais relevantes.

Segundo Rojo (2008), os pesquisadores em LA buscam por soluções de problemas contextualizados os quais sejam de relevância social, ligados assim ao uso da linguagem e do discurso, construindo resultados pertinentes e úteis para participantes sociais. Portanto, compreendemos que LA atualmente adotou uma postura inter/trans/indisciplinar, pois investiga crenças, ações dos sujeitos, valores, princípios etc. Área essa que tem interesse no contexto da vida social e da linguagem.

Primeiramente, nos centraremos nas ideias de Ander-Egg (1978, *apud* LAKATOS, 2003), que concebe a pesquisa como um procedimento de reflexão sistemática, crítica e controlada, permitindo assim descobrir novos fatos e dados. Nesse sentido, o conceito de pesquisa se define como um processo formal, pois estabelece um saber científico que proporciona direções para novos dados, saberes e conhecimentos.

Dessa maneira, Lakatos e Marconi (2003, *apud* SILVA, 2021, p. 39), diferenciam a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica com base na natureza das fontes. Assim, no que se refere à análise de dados, esta pesquisa se caracteriza como documental. Segundo Le Goff (1997, *apud* ALMEIDA, 2022, p. 59), “documentos são importantes fontes históricas que guardam a memória coletiva, funcionando como uma espécie de fotografia de uma determinada época”. Para o autor, todo documento é um monumento, pois é construído pelos autores com a intenção de se tornar “memorável”.

Como pontua Moreira e Caleffe (2008, *apud* SILVA, 2021, p.39/40), a pesquisa documental perpassa por cinco passos: “a) determinar os objetivos da pesquisa; b) escolher os documentos; c) acessar os documentos; d) analisar os documentos; e) redigir o relatório”. Portanto, a LA mostra-se ser um campo frutuoso para pesquisa documental, que se revelaram excelentes fontes tanto para (re)construção de fios que se relacionam como também para análises de (des)continuidades.

Esta pesquisa tem respaldo teórico-metodológico na Linguística Aplicada de caráter

transdisciplinar, crítica e transgressiva Moita Lopes (2006, *apud* SILVA, 2021, p.39/40). Desta forma, a metodologia dessa pesquisa indica para um trabalho de natureza qualitativa e documental.

Qualitativa pelo fato de descrevermos e analisarmos o tratamento dado ao eixo Análise Linguística/Semiótica a partir da comparação entre os documentos curriculares para Ensino Fundamental Anos Finais: BNCC e a PC-PB. E de caráter documental pelo fato de nosso *corpus* de análise ser constituído por documentos. Sendo estes entendidos como documentos/monumentos, produtos do contexto social que os produziu a partir de objetos culturais revelando a complexidade e heterogeneidade em que residem, verifica-se a coleção de história, tempo e sociedade. Assim, “a análise desses documentos como documento/monumento permite-nos usá-los cientificamente, decifrando-os como objetos de estudo” Le Goff (2006, *apud* SILVA, 2021, p.39)

3.2 Descrição do *corpus* de pesquisa

Dado o nosso interesse de pesquisa, a BNCC e PC-PB destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental são documentos documentos que possuem características similares e bem singulares, ao mesmo tempo. Para compreendermos nossos objetos de estudo é necessário um olhar mais atento às sutilezas que os compõem, dessa forma, dentre as propostas curriculares de âmbito nacional, destacamos a BNCC como um texto oficial que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07). Segundo Lino de Araújo *et al.*; (2020, p. 51), a BNCC, “por ser referência obrigatória, revela interesses comerciais ao aquecer o mercado educacional, tanto na produção de materiais didáticos, como na formação de professores e na avaliação em larga escala, ações que necessitam de investimento do Governo Federal”.

Apesar da efervescência em torno de debates sobre a BNCC, nos últimos anos, a discussão a respeito da construção e implementação desse documento não é nova. A Constituição Federal de 1998, no artigo 2010, destaca: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Um princípio presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996; 2013), reafirmado também no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), a BNCC assume enquanto documento oficial da educação sua finalidade orientadora, no que concerne para elaboração de propostas curriculares.

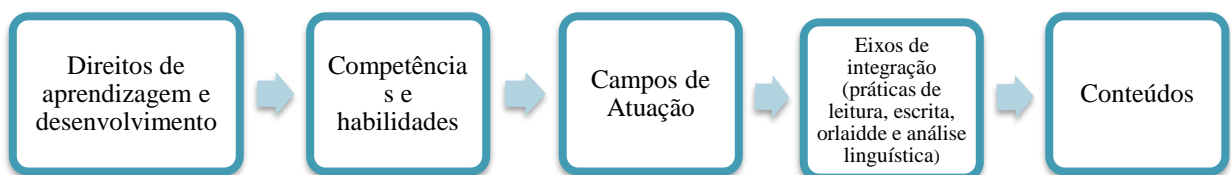
A BNCC passa por diversas modificações em seu processo de montagem, algo comum em se tratando de currículos. Silva (2021), em sua pesquisa de mestrado, faz uma análise comparativa entre as quatro versões do documento, em suas análises destaca que a primeira versão do documento foi disponibilizada em 2015, essa primeira versão possuía 302 páginas e tinha como foco princípios normativos, provocando discussões sobre os percursos das aprendizagens e o processo de ensino de estudantes.

Segundo Silva (2021), a primeira versão contém objetivos e direitos de aprendizagens, com relação às quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Levada à consulta e debate público. Por conseguinte, a segunda versão foi apresentada ao público no ano de 2016, constituída por 652 páginas, fruto das das sugestões da consulta pública realizada por um portal eletrônico, além de reuniões em todos os Estados e Distrito Federal do país, a fim de promover o debate público com a comunidade escolar. Diferente da primeira versão, está supracitada acrescenta uma nova área de conhecimento o Ensino Religioso, para o EF; também ocorreram mudanças na área de Linguagens, especificamente no Componente de Língua Portuguesa, organizado por eixos e que ganha a inserção de campos de atuação social: cotidiano, literário, político-cidadão e investigativo (SILVA, 2021).

No que se refere à última versão da BNCC, ela foi homologada em 20 de dezembro de 2017, composta por uma comissão de autores e organizadores diferente das versões anteriores, e destinada apenas aos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, constituída de 396 páginas. Nessa versão foram determinadas dez competências gerais que devem ser desenvolvidas em cada etapa escolar, além disso, estabelecem competências específicas de cada área de ensino (SILVA 2021).

Quanto à estruturação da BNCC destinada ao Ensino Fundamental Anos Finais, apresentamos um desenho esquemático que representa aspectos gerais e específicos de como o documento é constituído.

Figura 4 - Organização da BNCC



Fonte: Autoria própria (2023) com base na BNCC (2018)

Quanto à estruturação da BNCC, como podemos observar, são definidos os direitos de

aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, correspondendo às aprendizagens que são essenciais. De acordo com a BNCC (2018), as competências são construídas a partir da mobilização de conhecimentos, práticas comunicativas, atitudes e valores. Para assegurar o cumprimento de determinadas competências, a BNCC apresenta um conjunto de habilidades relacionado a cada componente curricular, as quais estão associadas com objetivos de conhecimentos, ou seja, relacionadas com os conteúdos organizados em unidades temáticas. Vale lembrar que, de acordo com a BNCC (2018, p. 29) “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”.

A parte do documento destinada ao Ensino Médio é homologada em 14 de dezembro de 2018, apresentando em sua estrutura competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no decorrer das séries, tendo como base o que já estava previsto no EF no que se refere aos eixos de ensino e campos de atuação do componente LP.

Diante da homologação e implementação da Base, a Secretária de Educação do estado da Paraíba e União Nacional dos Dirigentes educacionais se mobilizaram e elaboraram uma Proposta Curricular do Estado da Paraíba, para que fosse implantada e seguida por todas as redes de educação do estado paraibano. Com a ação do ProBNCC, para implementação e elaboração dos currículos estaduais, junto com o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional da Secretaria da Educação (Consed) e o Conselho Estadual da Educação (CEE) e os demais órgãos federativos. Com isso, a construção da Proposta Curricular do estado da Paraíba se desenvolveu a partir do que indicava a BNCC, mas também considerando as perspectivas de professores do estado da Paraíba.

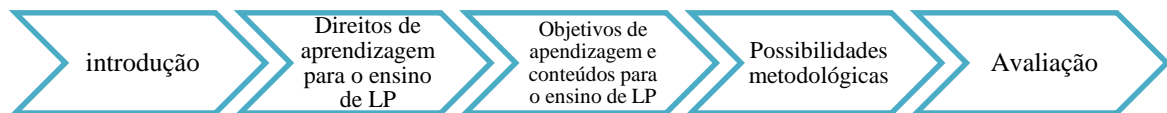
Dessa maneira, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2018), considerado um currículo local e situado, foi organizada a partir da BNCC, referência para as escolas públicas e privadas das redes municipais e estaduais da Paraíba. Segundo o documento, “esse regime de colaboração foi instituído pela Portaria no 331, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação” (PARAÍBA, 2018, p. 14). É válido ressaltar que a PC-PB, destaca que no seu processo de elaboração houve “necessidade de se definir o processo de elaboração para a Proposta Curricular Paraibana, sem desconsiderar os documentos vigentes. Assim, buscamos recuperar, revisar e sistematizar os documentos curriculares anteriores” (PARAÍBA, 2018, p. 18).

Nessa perspectiva, a PC-PB recupera filiações teóricas e objetos de aprendizagem da BNCC para compor suas orientações, assim como elenca os “conhecimentos essenciais aos

quais todos os alunos na Paraíba têm direito a ter acesso e a se apropriar, com vistas ao seu pleno desenvolvimento” (PARAÍBA, 2018, p. 15).

Nesse sentido, a PC-PB denomina-se “um documento aberto a ser complementado pelos respectivos Sistemas de Ensino (público e privado), por meio de seus currículos, Projeto Político Pedagógico e plano de aula dos professores” (PARAÍBA, 2018, p. 15). Em relação aos Anos Finais do EF, o documento aponta que os alunos dessa fase “devem retomar e ressignificar as aprendizagens da primeira fase, nas diferentes áreas, com vistas ao aprofundamento e ampliação do seu repertório de conhecimentos” (PARAÍBA, 2018, p. 75). Assim, temos um documento que aponta para continuidade no trabalho curricular, pressupõe fluxos no planejamento, nas mudanças didáticas e no agir docente. Na PC-PB, a componente de Língua Portuguesa é organizado na seguinte maneira:

Figura 5 - Composição da parte de Língua Portuguesa na PC-PB



Fonte: Autoria própria (2023) com base na PC-PB (PARAÍBA, 2018)

Na introdução, são discutidos os eixos de integração, destacando filiações teóricas a que pertencem, alguns conceitos a eles relacionados, como: letramento, texto, gêneros textuais e a perspectiva sociointeracionista da linguagem. Já os direitos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa são divididos por ciclos: 1º ao 3º ano e 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º ano. Nos objetivos e aprendizagem para o ensino de LP temos uma organização mais detalhada, específica para cada ano do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e para cada eixo de integração, elecando “os objetivos de aprendizagem, conteúdos e a codificação alfanumérica correspondente à habilidade contemplada na BNCC” (PARAÍBA, 2018, p. 87), por fim, a PC-PB aponta possibilidades metodológicas, como a adesão por Projetos de Letramento e Sequências Didáticas, assim como os procedimentos de avaliação, dentre os quais destacamos a perspectiva gradativa, formativa e processual assumidas.

Segundo Soares (2022), a construção desses documentos geram grandes discussões e polêmicas a respeito de sua construção e implementação, seja por questões: conceituais, culturais, teóricas ou sociais. Assim, essas construções de documentos curriculares compartilham de fatores políticos, que incorporam questões de posicionamento de poder e controle. A seguir, apresentamos o processo de delimitação de dados.

3.3 Processo e critérios de análises dos dados

A análise documental no que se refere à delimitação dos corpora, dentre os vários objetos de ensino transpostos na BNCC e na PC-PB, a nossa investigação se debruçou sobre o eixo Análise Linguística/Semiótica ao Ensino Fundamental (anos finais) do 6º ao 9º anos. Com o intuito de "compreender a “mecânica” dos currículos enquanto documentos-monumentos é preciso desmontar e demolir suas estruturas, atentando para suas condições de produção” Legoff (1997, *apud* NASCIMENTO, 2022, p.61).

O critério de escolha do 6º ao 9º ano se deve ao fato de esses anos constituírem um bloco cujos objetos de conhecimento e habilidades (no caso da BNCC) e conteúdos e objetivos de aprendizagem (no caso da PCPB), Por uma questão de correspondência e isonomia, escolhemos esses dois anos como pontos abordados neste trabalho. Outro ponto que nos levou a escolha do eixo análise linguística/ semiótica foi a curiosidade em compreender como os documentos oficiais tratam o respectivo eixo em sua estrutura curricular. Dito isso, serão analisados nos documentos:

Quadro 2 - Delimitação dos corpora quanto às seções a serem analisadas

PROPOSTAS CURRICULARES	
BNCC	PC-PB
<ul style="list-style-type: none"> - A área de Linguagens (p. 63-66) - Língua Portuguesa (p. 67-86) -Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (p. 136-191). 	<ul style="list-style-type: none"> -Língua Portuguesa (p. 78) - Introdução (p. 78) -Direitos de Aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa (p. 84) -Objetivos de aprendizagem e conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa (p. 87) -Possibilidades metodológicas (p. 119) - Métodos avaliativos (p. 122)

Fonte: Autoria própria (2023) com base na BNCC (2018) e na PC-PB (2018).

Dado o nosso objeto de estudo, nos debruçamos, primeiramente, em verificar como os dois documentos, a BNCC e a PCPB, abordam o eixo AL/S. No capítulo de análise, especificamos que ambos os documentos conceituam e apresentam o ensino da AL/S como uma das práticas de linguagem, porém não indicam em qual fundamento teórico para o estudo da modalidade se baseiam. A BNCC exemplifica o que compreende do eixo AL/S, mas não faz uma definição concisa e teórica sobre o eixo. Na PC-PB também não há uma definição categórica sobre o eixo, o documento caminha para uma vertente de orientação pedagógica. Dessa maneira, ao examinar a arquitetura estrutural da BNCC o Componente de Língua

Portuguesa apresenta como elementos estruturais da proposta o estabelecimento de eixos de ensino e campos de atuação. É válido ressaltar que a BNCC não traz um conceito sobre eixos de integração, o documento apenas faz relação às práticas de linguagem, demonstrando que “[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem [...]” (BRASIL, 2017b, p. 69), ou seja, os eixos são leitura, produção textual (oral, escrita e multissemiótica) e análise linguística.

Depois dessa identificação, a respeito do que dizem os documentos sobre AL/S, verificamos a quantidade de habilidades apresentadas pelos documentos, e após um levantamento prévio, constatamos que o eixo Análise Linguística/Semiótica (AL/S) na BNCC é apresentado ao lado dos demais eixos integradores sendo organizado por quatro campos de atuação: Jornalístico/midiático; Campo de Atuação na vida pública; Campo das Práticas de estudo e pesquisa; e Campo Artístico-literário. Conforme a BNCC, “deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela” (BRASIL, 2018, p. 82).

Já as habilidades são classificadas como “práticas, cognitivas e socioemocionais” (BRASIL, 2018, p. 8) e expressam “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29). Em seguida, Os objetos de conhecimentos e habilidades são discriminados por blocos de anos: 6º ao 9º anos; 6º e 7ºanos e 8º e 9º anos. Como podemos observar a seguir:

Quadro 3 - Mapeamento das habilidades e objetos de conhecimentos do eixo AL/S na BNCC.

HABILIDADES E OBJETOS DE CONHECIMENTOS BNCC – EIXO AL/S		
Bloco 6º ao 9º	Bloco 6º ao 7º ano	Bloco 8º ao 9º ano
Na etapa do 6º ao 9º anos, o qual compreendem todos os Anos Finais do Ensino Fundamental, temos uma listagem de 12 habilidades cerceadas ao eixo “Análise Linguística/Semiótica” que estão relacionadas aos campos de atuação.	os blocos 6º e 7ºanos temos uma lista de 16 objetos de conhecimento relacionados às 30 habilidades referentes a todos os campos de atuação.	já no bloco 8º e 9º anos é apresentado 10 objetos de conhecimentos correlacionados à 30 habilidades também relacioandas a todos os campos de atuação.

Fonte: Autoria própria (2023) com base na BNCC (2018)

Ao analisarmos a estrutura, da PC-PB o currículo apresenta o Componente de Língua Portuguesa a partir de “competências gerais e específicas bem como nas habilidades delineadas na BNCC, considerando as práticas de linguagem situadas nos campos artístico/literário, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação da vida pública e pessoal, cidadã e

investigativa, na interface de 04 (quatro) eixos: Oralidade, Leitura/escrita/interpretação, Produção Textual (escrita e multissemiótica) e Análise linguística/ semiótica” (PARAÍBA, 2018, P. 78).

Em uma análise prévia, observamos que a PC-PB específica para cada ano do EF o eixo de integração, os objetivos de aprendizagem, conteúdos e codificação referente a cada habilidade contemplada pela BNCC. O eixo Análise Linguística/Semiótica para os anos finais (6º ano 9º) é apresentado na sequência dos demais eixos. como desmostrado no quadro a seguir:

Quadro 4 - Mapeamento dos objetivos de aprendizagem e conteúdos do eixo AL/S na PC-PB

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E CONTEÚDOS PC-PB – EIXO AL/S			
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
18 conteúdos relacionados em 06 objetivos de aprendizagem.	19 conteúdos partilhados em 10 objetivos de aprendizagem.	17 conteúdos relacionados em 07 objetivos de aprendizagem.	19 conteúdos e 07 objetivos de aprendizagem.

Fonte: Autoria própria (2023) com base na PC-PB (2018)

Como parâmetro de análise comparativa, elencamos os objetos de conhecimentos e habilidades da BNCC e os conteúdos e objetivos de aprendizagem elencados pela PC-PB. Para nos ajudar a compreender esses dados, nos baseamos na Taxonomia e Objetivos no Domínio Cognitivo, do autor Bloom (1971, *apud* ARAÚJO, 2014), no qual apresenta níveis de complexidade dos domínios de conhecimento, que vão do nível básico, intermediário até o nível mais avançado, organizados por seis domínios de conhecimento: (re)conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Feita essa descrição, mapeamos as possibilidades metodológicas e orientações que a PC-PB apresenta para o trabalho com AL/S na Educação Básica Anos Finais, dessa maneira, o documento aponta para a adesão por Projetos de Letramento e Sequências Didáticas. Por último, analisamos os procedimentos de avaliação para o eixo AL/S, dentre os quais destacamos a perspectiva gradativa, formativa e processual assumidas. Segundo o currículo da Paraíba planejamento e avaliação na escola são dois aspectos fundamentais para o trabalho do professor na instituição, já que os alunos deixam de ser meros receptores de conteúdos e passam a ser sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação não deve ser classificatória, pelo contrário, deve proporcionar uma formação contínua.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos dados propriamente dita.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

O objetivo deste capítulo é analisar o eixo Análise Linguística/Semiótica na BNCC e PC-PB. Para tanto, o capítulo está organizado em quatro tópicos que buscam atender às demandas elencadas como objetivos específicos desta pesquisa. Nesse contexto, identificamos o conceito de AL/S nos documentos analisados, mapeamos as habilidades relacionadas ao eixo descrito, assim como verificamos os objetivos de conhecimentos e conteúdos referente ao eixo e, por fim, investigamos qual a orientação para o trabalho metodológico e avaliativo com o eixo AL/S na Educação Básica, de acordo com a PC-PB.

4.1 O conceito de Análise Linguística/Semiótica na BNCC e PC-PB

O eixo Análise Linguística/Semiótica é elencado tanto na BNCC quanto na PC-PB como uma das práticas de linguagens que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Fundamental. E a esse eixo, na BNCC do EF – Anos Finais, são elencados objetos de conhecimentos e habilidades específicos, explorados a seguir, estes estão relacionados a todos os campos de atuação, a saber: (i) Campo artístico-literário, (ii) Campo das práticas de estudo e pesquisa, (iii) Campo jornalístico-midiático, (iv) Campo de atuação na vida pública e (v) Todos os campos de atuação.

De acordo com Silva (2020, p.121), essa relação das práticas de linguagem com os campos de atuação pode ser compreendida como “dimensões formativas de uso da linguagem na escola, como circunstâncias de contextualização do conhecimento escolar”. Dessa maneira, o fato do eixo AL/S está relacionado de forma direta a esses campos, no qual o documento elenca gêneros textuais/discursivos que devem ser trabalhados e aponta para a integralização fundamental dessa prática de linguagem no ensino de Língua Portuguesa.

Por sua vez, a Proposta do Estado da Paraíba, elenca o eixo Análise Linguística/Semiótica situada nos campos de atuação elencados pela BNCC, mas com uma outra configuração. A PC-PB apresenta o eixo AL/S como a última prática de linguagem em cada série do EF, na qual apresenta objetivos de aprendizagem e conteúdos, relacionadas às habilidades elencadas pela BNCC.

O quadro 5, intitulado Apresentação do eixo Análise Linguística/Semiótica nos documentos curriculares BNCC e PC-PB, é constituído por duas colunas: a primeira, do lado esquerdo, explana o conceito de AL/S da BNCC, e a segunda coluna apresenta a definição do eixo AL/S da PC-PB. Vejamos o quadro abaixo, cujo destaque em azul ressalta a reiteração presente em ambos os documentos.

Quadro 5 - Apresentação do eixo Análise Linguística/Semiótica nos documentos curriculares.

BNCC	PC-PB
<p>“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, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.</p> <p>Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. [...].</p> <p>Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em</p>	<p>“Análise linguística/semiótica tem no texto seu ponto de partida e de chegada, e todo o percurso deve salientar a triangulação uso-reflexão-uso, conduzindo à percepção de como a língua/ linguagem funcionam para a construção de sentidos, ou seja, permitindo explicar o que o texto diz e de que recursos da língua ele faz uso para dizer o que diz.”</p> <p>Logo, é uma análise feita a partir de elementos que são importantes para a compreensão do texto, por isso, ela não pode ser isolada, mas contextualizada e reflexiva, o que implica estar sempre articulada com as práticas de leitura, de oralidade e de produção textual, até porque as aulas de Língua Portuguesa devem servir para pensar que tanto as escolhas lexicais quanto a organização linguística/discursiva influenciam para a construção de sentido nas práticas interativas no meio social. Sendo assim, o estudo da gramática deve permitir ao aluno reconhecer e validar as várias formas de dizer e a sua adequação às diversas realidades sociocomunicativas.</p> <p>(PARAÍBA, 2018, p. 81).</p>

que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos” [...] (BRASIL, 2018, p. 80/81).	
--	--

Fonte: Autoria própria (2023)

Como dito anteriormente, compreendemos que ambos os documentos consideram A/S um estudo essencial para o ensino de língua materna, tratando-a como eixo integrante no componente curricular de Língua Portuguesa. Evidentemente, na BNCC nos destaques sublinhados percebemos que o documento defende o estudo das categorias gramaticais a partir da análise e reflexão da língua. Dessa maneira, como destacado ambos os documentos advogam o tratamento transversal do eixo a favor da leitura, produção textual e oralidade, a partir do uso-reflexão sobre as categorias gramaticais.

Os destaques em sublinhados mostram como o foco são as diferentes modalidades da linguagem, a textual e a multissemiótica. Há um foco nessas modalidades que estão atrelados aos aspectos planificadores do texto, com predominância dos aspectos gramaticais. Segundo a BNCC (2018, p. 80/81) No próprio documento, o acréscimo da Semiótica se justifica, que ao contrário da Linguística, ela porque a língua não se reduz apenas suas pesquisas ao campo verbal apenas. Constituindo-se em um campo do conhecimento que busca entender como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca.

Considerando que as práticas contemporâneas de linguagem, o documento normatiza enfaticamente o trabalho com os textos e portadores textuais multimodais, e “cristaliza” o trabalho com os gêneros textuais numa perspectiva de uso e não de transmissão. Essas ideias em estudar o gênero como realização textual em relação à prática de análise linguística remonta a concepção de Bezerra e Reinaldo (2020, p.66), que considera o ensino de AL/S como:

[...] a prática de AL se efetiva quando leitura, escrita e AL são trabalhadas de maneira complementar e os estudos das condições de produção do texto/gênero é considerado fator determinante para a reflexão acerca dos recursos linguísticos, linguísticos-discursivos, icônicos, de textualidade etc.

Nos atentamos também ao fato de que a BNCC ao considerar o estilo como uma das estratégia de análise da prática referida “, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero” (BRASIL, 2018, p. 80), o documento proporciona uma abordagem criativa de produção textual. Dado que “toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação de mundo” Bakhtin (2013, *apud* SILVA, 2021, p.86).

Assim, compreendemos que ambos os documentos curriculares conceituam a AL/S indiretamente, por equivalência e comparação, caracterizando os caminhos para o tratamento do eixo AL/S e das atividades que fazem parte das práticas mais cotidianas para as mais institucionalizadas do uso da língua.

Nesse sentido, a explanação apresentada pela BNCC e a PC-PB a respeito do eixo AL/S advém das ideias de Geraldi (1984), destacando que o trabalho com a AL/S o ensino gramatical somente tem sentido se auxiliar o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua. Sua proposta é de uma reorientação de ensino, com base na leitura e escrita de textos. É necessário atentar-nos ao fato de que a BNCC especifica quais gêneros textuais devem ser trabalhados no referido eixo AL/S, deixando a entender que compete ao docente e a instituição buscarem meios de trabalhar com os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem.

A PC-PB baseando-se na BNCC, em sua descrição sobre o eixo Análise Linguística/Semiótica destaca o “texto seu ponto de partida e de chegada” (PARAÍBA, 2018, p.81), observamos que a intenção da proposta também é garantir um ensino da AL/S a partir dos gêneros textuais, possibilitando o uso-reflexão-uso, como aponta Bezerra e Reinaldo (2020) “analisa-se a língua, não em suas unidades isoladas, mas na sua relação com unidades mais amplas (texto, gênero e discurso)”.

Dessa maneira, o ensino de AL/S deve possibilitar ao aluno a reflexão sobre a língua nos diferentes contexto ao qual está inserido. Uma vez que a BNCC e a PC-PB também aborda o trabalho do eixo AL/S com as práticas de leitura, oralidade e de produção, percebemos em ambos os documentos a transversalidade como característica da AL. De acordo com Silva (2020, p.120), isso é uma “continuidade epistemológica, no que diz respeito às ideias e/ou conceitos presentes nos dois documentos”. Essa reiteração de conceitos presentes nos dados “apontam para a presença de conhecimentos próprios dos Estudos Linguísticos, pertencentes ao paradigma inovador e ensino de Português, por isso o caráter de manutenção epistemológica”.

O documento da PC-PB (2018, p. 81) deixa claro a importância do trabalho com o eixo AL/S e o espaço que ocupa no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, ao destacar “como a língua/ linguagem funcionam para a construção de sentidos, ou seja, permitindo explicar o que o texto diz e de que recursos da língua ele faz uso para dizer o que diz”. Dessa forma, o trabalho com o texto, é pautado na reflexão e como esses efeitos se desenvolvem no texto, assim, podendo contribuir para o enriquecimento e linguagem do aluno, além de tornar o estudo da sintaxe dinâmico e sistemático.

A PC-PB assume a perspectiva sociointeracionista para o trabalho com a língua,

“considerando não só as variedades formal e informal, oral e escrita da língua, mas a maneira como as pessoas empregam intencionalmente a língua/linguagem.” (PARAÍBA, 2018, p. 82). Nesse sentido, o currículo ressalta a importância da interação do sujeito com o meio em que vive, ampliando seus conhecimentos por meio da interação com outras pessoas. Seria válido destacar que a PC-PB destaca a importância de trabalhar o eixo AL/S, o qual possa levar ao aluno a um processo de *reflexão-uso-reflexão* desses conhecimentos da linguagem no contexto social.

Em síntese, verificamos que ambos os documentos analisados não apresentam uma definição precisa respeito da AL/S, fazem a partir de uma correlação com os gêneros. Os dados apontam que os documentos apresentam minimamente uma reflexão sobre o eixo AL/S, partindo de uma noção de AL enquanto prática social. Por sua vez, a PC-PB caminha ainda para uma vertente de orientação pedagógica, direcionando construir e embasar os estudos sistemáticos em AL/S para que este seja ampliado.

4.2 Os objetos de conhecimento e conteúdos relacionados ao eixo AL/S

Ao examinarmos os objetos de conhecimentos elencados pela BNCC (bloco 6º ao 9º ano) e conteúdos pela PC-PB relacionados às habilidades do eixo AL/S, percebemos que esses objetos e conteúdos possuem estratégias que se correlacionam para o trabalho do eixo em tela. A priori, ambos os currículos mobilizam os diversos gêneros textuais para o trabalho com o eixo AL/S. Inferimos que a BNCC e a PC-PB entendem que língua é uma forma de interação e que o texto é o lugar da materialização dos enunciados, portanto, não pode estar desvinculado de práticas de linguagem. O ensino do eixo AL/S não pode ser reducionista e limitar a língua a um sistema de signos que existe por si só. Pelo contrário, no ensino do eixo deve haver reflexão e todos os eixos de ensino devem estar a serviço da produção de sentidos.

O Quadro 6 apresenta na coluna esquerda os objetos de conhecimentos elencados pela BNCC, e a coluna direita os conteúdos elencados pela PC-PB.

Quadro 6 - Objetos de conhecimento na BNCC e conteúdos na PC-PB.

BNCC	PC-PB
OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Construção composicional/ Estilo/ Efeito de sentido. • Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios/ Modalização. • Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das formas de composição de textos orais e escritos. • Analisar efeitos de sentido provocados pelos recursos paralinguísticos. • Usar adequadamente elementos semióticos para apresentações de trabalhos.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Apresentações orais. • Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais. • Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica. • Marcas linguísticas Intertextualidade. • Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários. • Variação linguística. | <ul style="list-style-type: none"> • Fazer uso consciente de escolhas lexicais, modalizações, sequências linguísticas e discursivas, intertextualidade e da multissemiótica para a construção discursiva e da subjetividade no textos. • Reconhecer e fazer uso de critérios da organização temática do texto. • Analisar e empregar adequadamente aspectos linguísticos e semióticos, considerando os usos da língua em situações comunicativas cotidianas, e em situações formais, respeitando as formas próprias de cada gênero estudado. • Coesão, coerência, operadores de conexão. • Variedade linguística. • Ortografia e Pontuação. • Derivação, prefixação e sufixação na composição de novos sentidos para as ALavras. • Sujeito, predicado, transitividade verbal e complementos verbais na construção dos sentidos do texto. • Concordância verbal e nominal na produção textual. • Coesão e referenciação: substituição lexical ou pronominal. • Perceber os efeitos de sentido criados pelo uso de figuras de linguagem. • Morfossintaxe no texto: adjetivo, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, artigo, substantivo. • Ortografia, acentuação, pontuação, regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, uso do hífen em palavras compostas, sujeito, predicado, complementos e vozes verbais. • Períodos compostos por coordenação e por subordinação na construção dos sentidos do texto a partir do uso de conjunções. • Figuras de linguagem: ironia, eufemismo, antítese, aliteração • Coesão, coerência, operadores argumentativos e de conexão, colocação pronominal. • Ortografia, acentuação, pontuação, regência verbal e nominal, crase, concordância verbal e nominal, período composto por coordenação e por |
|---|--|

	<p>subordinação, colocação pronominal, sujeito, verbos de ligação, predicativos do sujeito e do objeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conjunções coordenativas e subordinativas e pronomes relativos, com ênfase no valor semântico das categorias.
--	---

Fonte: Autoria própria (2023)

Com base no quadro acima, ao analisarmos objeto de conhecimento elencados pela BNCC, (construção composicional/estilo e efeitos de sentido), comuns do 6º aos 9º, observamos que o mesmo refere-se ao trabalho com os gêneros de natureza discursiva, explorando a construção composicional – a estrutura do texto- a organização e o acabamento do todo enunciado, do texto como um todo; já o objeto estilo, desrespeito aos recursos linguísticos: lexicais, frasiológicos e gramaticais. Nesse sentido, o documento indica uma abordagem criativa a partir do trabalho com o gênero. Dado que “sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado criativo, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele nos ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta.” BAKHTIN (2013, *apud* SILVA, 2021, p. 86).

A PC-PB também elenca Efeitos de sentido como foco no eixo, como: “Analisar efeitos de sentido provocados pelos recursos paralinguísticos”; “Perceber os efeitos de sentido criados pelo uso de figuras de linguagem”. (PARAÍBA, 2018, p. 109/112). Assim, a PC-PB aponta para o trabalho desses efeitos de sentido no texto explorando as diversas formas de comunicação da língua na construção dos significados. Desse modo, ambos os documentos referem-se aos recursos expressivos da língua para que sejam construídos os significados. Todavia, esses objetos de conhecimentos elencados pela BNCC deixam em aberto que estratégias devem ser planejadas e quais contextos de produção devem ser explanadas para o trabalho com esses objetos.

A PC-PB, por sua vez, explana esses objetos de conhecimento supracitados em vários conteúdos de forma distintas, a primeiro momento destaca: análise das formas de composição de textos orais e escritos, com isso, percebemos que o documento da idéia de analisar a estrutura que delimitam e possibilitam a construção de textos de diferentes gêneros textuais. Já o efeito de sentido também é abordado pelo currículo em alguns conteúdos.

Com base na relação apresentada no quadro 6, ao compararmos os objetos de conhecimento e conteúdos elencados pelos documentos, podemos inferir que a BNCC e a PC-PB aborda a discursividade e a multimodalidade, explanando os diversos modos de comunicação seja por meio da escrita ou oralidade, e a textualidade abordando a construção

composicional dos gêneros. Seria válido destacar que mesmo esses objetos se relacionando com a BNCC, inferimos que a PC-PB ampliam trabalhando em conteúdos distintos, especificando-os. Percebe-se que os documentos se aproximam do que pontuou Geraldi ([1984] 1997), quando defendeu que o trabalho com a análise linguística devia tratar tanto de questões específicas do sistema gramatical quanto de questões mais amplas da textualidade e do discurso.

Por conseguinte, ao analisarmos os objetos de conhecimento (gêneros legais, reivindicatórios e normativos) (carta aberta, abaixo assinado, petição e etc), o documento indica propostas de análises linguísticas e semióticas de textos vinculados a “formas políticas, várias naturezas, produções artísticas, intervenções urbanas e etc”. (BRASIL, 2018). Assim, o primeiro objeto apresentado Análise de Textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios podem se identificar a natureza textual, pois aponta para uma análise de textos em situações específicas.

Ao observarmos o segundo objeto de conhecimento: modalização, notamos o fenômeno discursivo o qual se manifesta na linguagem oral e escrita, nos diversos contextos sociais. Assim, podemos destacar a discursividade presente na modalização, como também a textualidade, Além disso, permite ao locutor deixar registrado, no seu discurso, marcas de sua subjetividade através de determinados elementos linguísticos e, portanto, imprimir um modo como esse discurso deve ser lido, pelo fato do objeto se materializar através do texto. Com isso, o aluno deve aprender a adequar/modalizar o seu discurso através dos textos focalizados.

A partir da leitura do quadro acima, constatamos que nesses objetos de conhecimento ocorre a predominância de elementos discursivos e textuais, porém pode-se verificar que existe uma lacuna referente à natureza gramatical e multimodal. Com isso, compreendemos que a BNCC neste campo da preferência para o trabalho com os gêneros impressos.

Já na PC-PB observamos que a proposta não faz alusão direta ao trabalho com os gêneros (legais, reivindicatórios e normativos) que estão presentes na BNCC, o currículo em seus vastos conteúdos não especifica qual gênero deve ser trabalhado em determinada temática. Percebe-se que a PC-PB nos conteúdos se relaciona com os objetos presentes na BNCC por também abordar a: modalização, as sequências linguísticas e discursivas, intertextualidade etc. Sempre fazendo menção ao texto como o objeto central de todo o trabalho a ser desenvolvido.

Na PC-PB, ao analisarmos os conteúdos como: usar adequadamente elementos semióticos para apresentação de trabalhos, (PARAÍBA, 2018, p. 109) o mesmo se relaciona com objeto de conhecimento: uso adequado de ferramentas de apoio a apresentações orais, (BRASIL, 2018, p. 154), presente na BNCC. Dessa maneira, referente a esses conteúdos/objetos de conhecimento pode-se notar a natureza textual ao propor “a construção

composicional dos gêneros de apresentação”, o caráter textual-discursivo pois considera os elementos próprios do gêneros de apresentação e também a dimensão multimodal, pois indica elementos paralinguísticos. É válido ressaltar que ambos os documentos tem como objetivo favorecer a aprendizagem dos alunos no que compete às múltiplas linguagens (oral, escrita, visual).

Todavia, a BNCC em alguns objetos de conhecimento sempre faz menção a alguns gêneros em específico, como por exemplo: Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica; (BRASIL, 2018, p.154). Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários, (BRASIL, 2018, p.160). Percebemos que o documento aborda a natureza textual e discursiva e os elementos multimodais como: ilustrações, fotos gráficos etc.

Na Proposta do Estado em seus conteúdos notamos a relação com esses objetos de conhecimento natureza textual, discursiva e multimodais, porém não especifica em qual gênero esses aspectos supracitados devem ser explorados. Vale frisar que, o currículo da Paraíba ao contrário da BNCC, destaca diversos conteúdos gramaticais que devem ser aprimorados no texto, a saber: Morfossintaxe no texto: adjetivos, advérbios e locuções adverbiais (PARAÍBA, 2018, p.112); Concordância verbal e nominal na produção textual (PARAÍBA, 2018, p.112); Sujeito, predicado, transitividade verbal e complementos verbais na construção dos sentidos do texto, (PARAÍBA, 2018, p. 112). Assim, os conteúdos gramaticais são bastantes explanados pela PC-PB.

Visto que, na BNCC a gramaticalidade é menos prestigiada no quadro que destaca as habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental - Anos Finais, isto é, do 6º ao 9º ano. Um outro objeto de conhecimento que se correlacionam em ambos os documentos é a variação linguística, por ser um fenômeno integrado ao aspecto dinâmico das línguas, sendo assim, a variação linguística expressa todas as dimensões referentes à análise linguística e a semiótica. Podendo ser estudada a partir de situações reais de uso da língua (oral e escrita), provavelmente no trabalho com os gêneros textuais.

Com base, nas relações apresentadas compreendemos que o Eixo AL/S é tratado em um e outro documento como sendo um eixo vinculado à perspectiva do uso-reflexão-uso da língua logo, a intenção é que os estudantes reflitam sobre as diversas possibilidades e recursos da língua, tanto para uma melhor adequação ao contexto de interação quanto à produção de sentidos. A prática em sala de aula da AL/S mobiliza também conhecimentos ortográficos, sintáticos, discursivos, etc., guardando consonância entre as orientações da BNCC e do Currículo da Paraíba.

Assim sendo, percebemos um destaque para o texto como objeto central de todo trabalho a ser desenvolvido. Como destaca Lino de Araújo (2020, p.57) isso faz com que os documentos se alinhem a um dos conceitos centrais no âmbito dos estudos linguísticos. “À guisa de exemplo, assim como no âmbito do ensino da Física não se pode abrir mão do conceito de Lei da Gravitidade, no âmbito do ensino da língua não é possível recuar do conceito de texto”.

Portanto, inferimos que os documentos curriculares analisados apresentam caminhos para os estudos do eixo AL/S complementares, mesmo cada um explanando de uma forma diferente, a essência é complementar e contextualizada. É de suma importância, conhecer a diversidade de gêneros que transcendem o espaço escolar, sabendo utilizá-lo e adequá-lo nas diferentes situações comunicativas.

4.3 Habilidades e Objetivos de Aprendizagem

Dado o objetivo de analisar as orientações para o trabalho com o eixo AL/S, o quadro abaixo apresenta as prescrições da BNCC e PC-PB para os Anos Finais do Ensino Fundamental. O quadro 7 é constituído por duas colunas, a primeira referente às habilidades elencadas pela BNCC e a segunda os objetivos de aprendizagem elencados pela PC-PB. Em destaque sublinhado estão os verbos que indicam o comando dado pelos documentos. Os objetivos de aprendizagem estão dispostos na ordem que aparecem no documento, todavia, foram enumerados utilizando os números romanos para caráter didático, a PC-PB não usa essa numeração.

Quadro 7 – Habilidades na BNCC e objetivos de aprendizagem na PC-PB

BNCC HABILIDADES	PC-PB OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>(EF69LP16) <u>Analisar e utilizar</u> as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.</p> <p>(EF69LP17) <u>Perceber e analisar</u> os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e</p>	<p>(I) <u>Analisar</u> aspectos linguísticos\ discursivos e semiótico da composição textual e de estilos empregados em gêneros dos campos da vida pública; publicitários\jornalísticos; da prática de pesquisa e artístico\literário.</p> <p>(II) <u>Analisar</u> efeitos de sentido provocados pelos recursos paralinguísticos.</p> <p>(III) <u>Usar</u> adequadamente elementos semióticos para apresentações de trabalhos.</p> <p>(IV) <u>Fazer</u> uso consciente de escolhas lexicais, modalizações, sequências linguísticas e discursivas, intertextualidade e da multissemiótica para a construção discursiva e da subjetividade nos textos.</p>

<p>argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de ALavras, metáforas, imagens).</p> <p>(EF69LP18) <u>Utilizar</u>, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).</p> <p>(EF69LP19). <u>Analisar</u>, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.</p> <p>(EF69LP27) <u>Analisar</u> 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.</p> <p>(EF69LP28). <u>Observar</u> 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.”</p>	<p><u>(V) Reconhecer e fazer</u> uso de critérios da organização temática do texto.</p> <p><u>(VI) Analisar e empregar</u> adequadamente aspectos linguísticos e semióticos, considerando os usos da língua em situações comunicativas cotidianas, e em situações formais, respeitando as formas próprias de cada gênero estudado.</p> <p><u>(VII) Perceber e utilizar</u>, conscientemente, recursos linguísticos que contribuam para a articulação entre os parágrafos.</p> <p><u>(VIII) Reconhecer</u> as variedades da língua falada, a norma padrão e o preconceito linguístico, adequando-se às diferentes situações comunicativas.</p> <p><u>(IX) Reconhecer</u> o uso de afixos (prefixos e sufixos) na formação de novos sentidos e de novas palavras.</p> <p><u>(X) Perceber</u>, nos textos, a construção dos sentidos a partir da estrutura básica da oração e a predicação verbal.</p> <p><u>(XI) Fazer</u> uso adequado das regras básicas de concordância verbal e nominal em situações comunicativas e na produção de textos.</p> <p><u>(XII) Perceber</u>, em textos lidos e em produções próprias, a função dos adjetivos, dos advérbios e de locuções adverbiais.</p> <p><u>(XIII) Perceber</u>, nos textos, a relação entre os períodos e os efeitos de sentido gerados pelo uso de vírgulas e conjunções.</p> <p><u>(XIV) Reconhecer</u> recursos de coesão textual que refletem a indicação ou retomada de termos do texto, evitando repetições desnecessárias.</p> <p><u>(XV) Perceber</u> os efeitos de sentido criados pelo uso de figuras de linguagem.</p> <p><u>(XVI) Reconhecer e utilizar</u> recursos linguísticos que geram efeitos de sentido e que contribuem para a progressão textual, a partir da articulação entre os parágrafos.</p> <p><u>(XVII) Perceber</u>, em textos lidos e em produção própria, de todos os campos de atuação, os efeitos de sentido e a parcialidade em textos informativos e argumentativos, a partir do reconhecimento e uso de modalizadores.</p> <p><u>(XVIII) Reconhecer</u> as variedades da língua falada, a norma-padrão e o preconceito linguístico, adequando-se às diferentes situações comunicativas.</p> <p><u>(XIX) Adequar</u> as produções orais e escritas à norma culta padrão da língua, utilizando-se dos</p>
--	--

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

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

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

(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo

conhecimentos linguísticos e gramaticais para a construção dos sentidos dos textos

(XX) Perceber, em textos lidos e em produções próprias, a organização em períodos, numa relação de coordenação de subordinação, na construção dos sentidos do texto.

(XXI) Perceber os efeitos de sentido pelo uso de figuras de linguagem.

<p>com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.</p> <p>(EF69LP54) <u>Analisar</u> os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.</p> <p>(EF69LP55). <u>Reconhecer</u> as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.</p> <p>(EF69LP56). <u>Fazer</u> uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.</p>	
--	--

Fonte: Autoria própria (2023)

Como descrito, a BNCC orienta o tratamento de cada eixo de ensino por habilidades e objetos de conhecimento, enquanto a PC-PB organiza o eixo por conteúdos, e objetivos de aprendizagens relacionadas às habilidades. Como pode-se observar no quadro acima, a BNCC elenca 13 habilidades para o eixo AL/S com comandos que devem ser desenvolvidos com/nos alunos. A PC-PB, por sua vez, elenca 21 objetivos de aprendizagem, relacionados a mais de uma habilidade, com comandos que também devem ser desenvolvidos com/nos alunos, pelos professores.

Como já mencionado em outros momentos, com relação às habilidades, percebe-se que as orientações para os objetivos de conhecimento do eixo devem ser voltadas para participação discursiva, produções de textos e planejamento. Já, na PC-PB, nota-se que os direcionamentos para o trabalho com eixo devem ser pautados em atividades de produções de textos dos diversos gêneros.

O Quadro 7 destaca, em sublinhado, os verbos usados pelos comandos dados em ambos os documentos. Há verbos usados tanto nas habilidades quanto nos objetivos de aprendizagem como: analisar, utilizar, perceber, usar, reconhecer, fazer uso; relacionando-os com à Taxonomia de Bloom (1971 *apud* LINO DE ARAÚJO, 2014), percebemos que a maioria apresentam domínios de reconhecimento e análise, correspondendo a níveis de complexidade básicos e intermediário, como também a domínios de compreensão e interpretação em diferentes situações comunicativas. Ainda nesse contexto, os verbos observar e identificar aparece apenas na BNCC, enquanto os verbos empregar e adequar aparecem apenas na PC-PB.

O verbo analisar é elencado 7 vezes pela BNCC e 3 pela PC-PB. Presente nas habilidades (EF69LP16), (EF69LP17), (EF69LP19), (EF69LP27), (EF69LP40), (EF69LP42) e (EF69LP54); já na PC-PB o verbo está presente nas (I), (II) e (VI). À luz da Taxonomia de Bloom (1971, *apud* LINO DE ARAÚJO, 2014, p. 24), esses comandos indicam um comando cognitivo do nível de análise, no qual é solicitado do aluno a "percepção da interrelação de um todo e suas partes", um nível de complexidade considerado intermediário. Nesse sentido, consideramos que o foco é desenvolver nos alunos uma capacidade compreensão mais profunda do objeto de estudo. Inferimos, assim, que a BNCC e a PC-PB norteiam um trabalho de análise linguística em que o aluno não é apenas um reproduzidor de conceitos gramaticais tradicionais, mas, interfere diretamente na produção do conhecimento, mobilizando outros conhecimentos linguísticos prévios, tanto na interpretação de textos quanto em suas próprias produções.

Por conseguinte, ao analisarmos as habilidade com os objetivos de conhecimento, sobre a escolha dos verbos, como por exemplo: Reconhecer, este é listado 1 vez pela BNCC e 6 vezes pela PC-PB. Presente na habilidade (EF69LP55); na PC-PB o verbo está presente nas (V), (VIII), (IX), (XIV), (XVI), e (XVIII). De acordo com Bloom (1971, *apud* LINO DE ARAÚJO, 2014, p. 24), esses comandos apontam para o reconhecimento de informações do texto, que estão dispostas na materialidade linguística, um nível de complexidade considerado básico. Dessa maneira, compreendemos que este comando está relacionado com a prática de análise linguística por se tratar de um estudo de elementos linguísticos na construção de sentidos do texto, ou seja, não basta apenas o aluno reconhecer os elementos. Reconhecimento sem reflexão rompe a prática do uso-reflexão-uso, excluindo a última etapa desse círculo, de voltar para o texto e mobilizar o conhecimento adquirido em prol de usar a língua, após a reflexão.

Essas ideias remetem aos conceitos apontados por Geraldi ([1984] 1997) o autor destaca que existe a necessidade de partir do uso para a reflexão, e então novamente voltar

plisrara o uso. O foco deve ser não apenas a identificação, o reconhecimento e a nomeação dos recursos, comuns nas aulas de gramática tradicional, mas a análise e compreensão desses recursos na produção de sentidos do texto.

Na proposta do Estado o verbo perceber é elencado 8 vezes e 1 vez pela BNCC. Expostos nos seguintes objetivos de aprendizagem (VIII), (X), (XII), (XIII), (XV), (XVII), (XX) e (XXI); já na BNCC o verbo está presente na habilidade (EF69LP17), percebemos três domínios: identificar, relacionar e observar. Para estes comandos são destinados desenvolvimento de capacidades voltadas para identificação do objeto, ou seja para compreensão “[...] é uma análise feita a partir de elementos que são importantes para a compreensão do texto, por isso, ela não pode ser isolada, mas contextualizada e reflexiva. [...]” (PARAÍBA, 2018, p.81). a este domínio de compreensão, são consideradas de nível de complexidade básica.

Já na BNCC o verbo utilizar é elencado 3 vezes e na PC-PB 2 vezes. Presente nas habilidades (EF69LP16), (EF69LP18) e (EF69LP43); já na PC-PB o verbo está presente nas (VII) e (XVII). A esses domínios de aplicação, notamos que os objetivos de aprendizagem apresentam atividades de definição do contexto de produção e desenvolvimento, assim como atividades de práticas de análises de [...] aspectos linguísticos e semióticos, considerando o usos da língua em situações comunicativas cotidianas. [...]” (PARAÍBA, 2018, p. 109). Esses domínios de aplicação dessas habilidades também condizem com os níveis de complexidade intermediária. Como elenca Bezerra e Reinaldo (202, p. 46/47) “a prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento da leitura, compararem textos e refletirem sobre adequação linguística, sobre efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação”.

Na BNCC o verbo observar é apresentado 1 vez na habilidade (EF69LP28), notamos o domínio de : reconhecimento do objeto. No currículo do Estado não é indicado nenhuma atividade em relação a esse verbo. Dessa forma, a essa habilidade o foco é em atividades de produção e análise de diferentes textos, em que se deve considerar os contextos de vinculação dos gêneros. Um nível de complexidade considerado básico. Já o verbo usar é apresentado 1 vez em ambos os documentos, na habilidade (EF69LP41) e no objetivo de aprendizagem (III), assim, observamos que os objetivos de aprendizagem e habilidades focam para a língua em uso, através de textos em circulação e produções de textos, sendo uma das características percebidas nas orientações para o trabalho com essa prática de linguagem na maioria das seções.

Dessa maneira, o verbo fazer uso é elencado 1 veze pela BNCC e 3 pela PC-PB. Presente na habilidade (EF69LP56); já na PC-PB o verbo está presente nas (IV), (V) e (XII) .

À luz da Taxonomia de Bloom (1971, *apud* LINO DE ARAÚJO, 2014, p. 24), esses comandos apontam 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 e objetivo de aprendizagem apresentado pelos documentos vai além do estudante ter conhecimento do conceito, demanda uma abordagem epilínguística. A este domínio de compreensão, são consideradas de nível de complexidade intermediário. À vista disso, o verbo identificar aparece 1 vez na habilidade (EF69LP43), analisando a habilidade reconhecemos no objeto as marcas linguísticas ao propor que os alunos identifiquem “os modos de introdução de outras vozes no texto”, além de pistas linguísticas que orientam o aluno “a reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nos textos científicos”. O verbo supracitado não é elencado na PC-PB nos objetivos de aprendizagem.

O verbo *empregar* não aparece em nenhuma habilidade na BNCC já na PC-PB esse comando aparece 1 vez no seguinte objetivo de aprendizagem (VI), Segundo a Taxonomia de Bloom, o domínio de *empregar* possui um nível de complexidade intermediária, visto que exige do discente conhecimentos prévios sobre o gênero ou contextos específicos, para que assim consiga produzir e/ou executar tal atividade. Por último o verbo *adequar* é apenas elencado na PC-PB no objetivo (XIX), compreendemos que esse comando tem o intuito de desenvolver a capacidade de produção dos diversos gêneros textuais em que o aluno saiba adequar-se nas situações comunicativas, essa capacidade presente nesse objetivo faz parte do conhecimento e adequação em diferentes contextos, assim como, “a utilização dos conhecimentos linguísticos e gramaticais na construção dos sentidos dos textos”. O verbo mencionado, analisado a partir da Taxonomia de Bloom (1971, *apud* LINO DE ARAÚJO, 2014, p. 24) apresenta um nível cognitivo de complexidade intermediário.

Em relação aos conteúdos apresentados pela PC-PB, notamos uma predominância em objetivos de ensino voltados para análise, compreensão, uso, reconhecimento etc. E também o foco em desenvolver capacidades da linguagem oral e escrita, à vista disso é relevante também mencionar que a Proposta paraibana em seus objetivos a maioria são destinadas para mais de um conteúdo de ensino. como destaca Bezerra e Reinaldo (2020, p.45) “atividade linguística como o exercício pleno da própria linguagem: por estar presente no cotidiano comunicativo da família e da comunidade do aluno, a prática dessa atividade na escola, em interações diversificadas, conduz o discente a ampliar os recursos expressivos da fala e da escrita e a operar sobre sua própria linguagem”.

Seria pertinente destacar que analisando as habilidades da BNCC e os objetivos de conhecimento da PC-PB percebemos que ao reunir vários elementos (analisar, perceber,

reconhecer, usar et.) estes aqui já citados anteriormente, notamos uma mobilização entre os documentos para que no trabalho com o eixo AL/S o aluno tenha conhecimentos necessários para que use-reflita-use a língua em diferentes contextos.

Enfim, percebemos que as orientações para o trabalho com o eixo AL/S na Educação Básica, dadas pelos documentos, complementam-se com foco em conhecimentos voltados para capacidades de desenvolver suas habilidades de modo eficaz, a produção de textos orais e escritos e as práticas discursivas com foco em sua função social. Como observamos no Quadro 7, tanto a BNCC quanto a PC-PB elencam habilidades de características voltadas para produção textual de diversos gêneros, para atividades de fala e escuta, e também, para atividades de aspectos mais participativos em diferentes temas/conteúdos. Notamos, ainda, que a PC-PB amplia orientações com relação aos objetivos de aprendizagem, orientações para trabalho habilidades do eixo AL/S em outros eixos de ensino, ao especificar quais gêneros, atividades e conhecimentos devem ser ofertados aos alunos.

4.4 Possibilidades Metodológicas e Avaliação na Proposta Curricular do Estado da Paraíba

Nesta seção, analisaremos as seções: "5.1.4 Possibilidades Metodológicas" e "5.1.5 Avaliação", da Proposta Curricular do Estado da Paraíba do Ensino Fundamental. Inicialmente, a PC-PB propõe que as ações didáticas no ensino de Língua Portuguesa devem centrar-se em práticas de linguagens que permitam o “desenvolvimento cognitivo, sociointeracional e afetivo do sujeito aprendente, para torná-lo, paulatinamente, um cidadão ativo e crítico, consciente da diversidade sociocultural, sob o viés da alteridade e do respeito ao humano” (BRASIL, 2018, p.118).

Baseados na concepção de educação democrática, a PC-PB ressalta que "a prática pedagógica deve constar de uma organização linear, partindo dos conhecimentos prévios os quais, ao longo do processo, vão sendo ampliados e aprofundados com outros conhecimentos, que possibilitem o aluno ultrapassar a fronteira da escola e inserir-se enquanto sujeito, constituído de saberes, valores, crenças, ideologias e identidade, numa sociedade multicultural, multissemiótica, multimidiática, logo, multiletrada." (PARAÍBA, 2018, p. 119). Nesse sentido, percebemos como o documento apresenta-se alinhado às concepções contemporâneas dos Estudos Linguísticos, nos quais, segundo Luckesi (2011, *apud* ALMEIDA, 2020, p. 29), planejar “é (uma) atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido”. Dessa maneira, a PC-PB propõe uma prática pedagógica voltada para Projetos de Letramentos, organizados em

forma de sequências didáticas. Como pode-se observar no quadro abaixo, especificamente os destaque em sublinhado.

Quadro 8 - Possibilidades metodológicas na PC-PB

É preciso, portanto, planejar a prática pedagógica centrada em Projetos de Letramento (PL), que envolvam práticas de linguagem mediadas pela leitura e pela escrita, que congreguem agentes de letramento, capazes de consolidarem os objetivos da aprendizagem, seja para resolução de problemas escolares, seja para exploração de temas transversais, seja até mesmo para experiências dos alunos com as diferentes tecnologias (PowerPoint, Blogs, Vlogs, Vídeos etc).

Os PL requerem etapas bem definidas de planejamento, elaboração e execução em torno de um gênero textual/discursivo. Por isso, é importante trabalhar com Sequências Didáticas (SD), definindo cada etapa, tais quais: apresentação da situação, produção inicial, sequência de módulos e produção final.

A apresentação da situação é o momento em que o professor expõe para os alunos a proposta didática ou PL a ser desenvolvido, voltado para um determinado gênero textual.

Fonte: PC-PB (2018, p. 119)

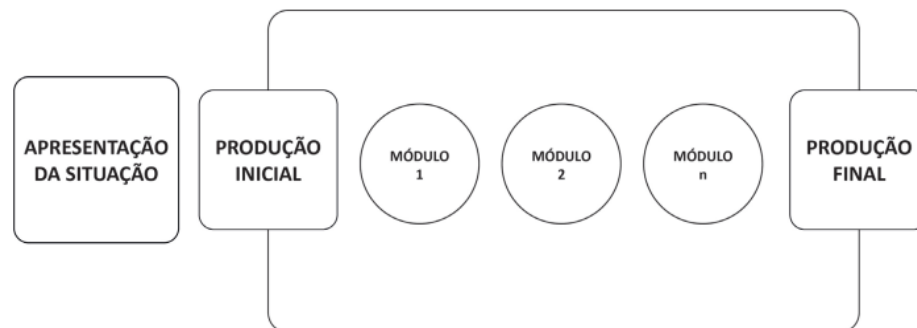
O Projeto de Letramento proposto pela PC-PB compreende um modelo de planejamento didático pautado no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita de gêneros textuais com finalidade em uma prática social. Isto é, trata-se de um instrumento organizador/ordenador do trabalho docente, nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com Almeida (2021) “o ato de planejar envolve selecionar e organizar não só atitudes, mas também materiais para atingir um dado objetivo, podendo este ser flexível, dinâmico e complexo. Nesse processo torna-se necessário o acompanhamento da execução e a sua avaliação, e o conseqüente (re) planejado para atender os objetivos (prévios ou novos) ”.

A PC-PB destaca que através do PL, o professor deverá ser capaz de avaliar e analisar os conteúdos a serem ensinados, adequando ao potencial dos alunos quanto à mobilização de conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, etc., de uso da língua em suas diferentes modalidades. Conforme destaca Almeida (2021). “O importante é levar os alunos à leitura de muitos textos exemplares dos gêneros que produzem sentidos para eles e aprendam a usá-los em práticas sociais.

Nesse sentido, a PC-PB orienta que esse projeto seja desenvolvido em forma de Sequências Didáticas (SD) aos moldes da Escola de Genebra, ou seja, o modelo proposto por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004). O modelo de organização didático proposto pelos autores é composto por um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, com atenção às situações de interação entre produtores e receptores, bem como aos recursos linguísticos utilizados na produção do texto, de acordo com a situação comunicativa proposta.

Analisando a proposta do trabalho com SD apresentado pela PC-PB, entendemos que é preciso levar em consideração que o documento propõe um trabalho com a aquisição de gêneros orais e escritos na escola básica, diferente de uma concepção cognitiva de ensino de escrita centrada no produto. Baseada numa concepção sóciointeracionista da língua: “A perspectiva sóciointeracionista centra-se no processo de construção do conhecimento, baseado na interlocução, nos usos, portanto, na dimensão pragmática e discursiva dos estudos linguísticos, considerando não só as variedades formal e informal, oral e escrita da língua, mas a maneira como as pessoas empregam intencionalmente a língua/linguagem” (PARAÍBA, 2018, p. 82). As orientações de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) para elaboração da SD sugerem iniciar a partir do que os alunos sabem – produção diagnóstica – para avançar por etapas sistematizadas de aprendizagem do gênero – módulos – a fim de chegar a uma produção final. Como mostra a figura abaixo:

Figura 6 – Esquema de sequência didática – Dolz, Noverraz e Scheneuwly



Fonte: PC-PB (2018)

O trabalho com a SD permite ao professor promover, de forma integrada e contextualizada, as diferentes práticas de uso e reflexão sobre a Língua Portuguesa. A PC-PB explana como deve ocorrer em cada momento da elaboração da sequência didática supracitada anteriormente:

Quadro 9 – Apresentação da sequência didática na PC-PB

A apresentação da situação é o momento em que o professor expõe para os alunos a proposta didática ou PL a ser desenvolvido, voltado para um determinado gênero textual. Na ocasião, é importante aliar a atividade de linguagem a uma situação comunicativa real ou representacional, envolvendo uma dimensão coletiva, na qual será esclarecido o contexto de produção: qual o gênero a ser abordado; qual o destinatário da produção; qual a forma da produção; quem participará da produção. Após a definição do contexto de produção, segue-se a dimensão de definir e apresentar aos alunos os conteúdos com quais irão trabalhar. (PARAÍBA, 2018, p. 119/120).

Fonte: PC-PB (2018)

A proposição da PC-PB é de que as atividades em sala de aula sejam desenvolvidas de modo contextualizado. Apesar de inicialmente vincular o Projeto de Letramento a Sequência Didática, o documento os diferenciam, como podemos observar no destaque sublinhado. O uso

da conjunção alternativa ou indica que se tratam de instrumentos diferentes. Todavia, o documento não especifica essa diferenciação.

Esse discurso não é novidade no âmbito curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) já indicava a SD aos moldes da Escola de Genebra como instrumento da prática pedagógica. Nesse sentido, podemos observar uma continuidade epistemológica, como indica Silva (2021). Uma outra continuidade epistemológica que podemos inferir nesse contexto, é de como essas orientações metodológicas conectam-se com a definição de Análise Linguística postulada por Geraldi ([1984] 1997), na qual o autor aponta encaminhamentos metodológicos que podem ser adotados pelos professores de Língua Portuguesa: "A preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos; Para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta quereremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno. Fundamentalmente, a prática da análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula para análise" (GERALDI, [1984] 1997, p. 73 e 74).

A Proposta Metodológica do documento indica que não se justifica mais o investimento em atividades descontextualizadas que explorem os conteúdos isoladamente, o planejamento pedagógico deve contemplar as conexões existentes entre as práticas de linguagem. As orientações abordadas por Geraldi ([1984] 1997) percebemos que se relacionam com a proposta metodológica da PC-PB, pois sugere ao professor adotar o texto produzido pelo estudante como objeto de análise, para assim abordar os demais conteúdos como destaca o currículo "Após a definição do contexto de produção, segue-se a dimensão de definir e apresentar aos alunos os conteúdos com quais irão trabalhar" (PARAÍBA, 2018, p. 119/120).

Ao propor que o gênero seja trabalhado por módulos, a PC-PB depreende que o docente possa explorar o conteúdo abordado como princípio educativo, visto que, essas ações fortalecem a autonomia do estudante mediante o processo de construção do conhecimento. Por último, na produção final se apresenta como a atividade que possibilita o docente realizar um levantamento dos conhecimentos que foram construídos e/ou ampliados ao longo da sequência. Assim, pensar no planejamento de ensino de língua, envolve objetivos e conteúdos que possibilitem aos alunos perceber/compreender e produzir língua/linguagem. Sendo assim, o trabalho organizado nessa perspectiva contribui para que os estudantes atuem de modo autônomo no processo de construção de conhecimentos sobre a língua, sempre adotando as construções orais, escritas e/ou multissemióticas como objeto de análise reflexiva.

Analisando as orientações metodológicas para o trabalho de Língua Portuguesa apresentadas pelo Currículo da Paraíba, inferimos que o planejamento sistemático desse eixo se torna uma demanda, já que são cobrados dos alunos tanto níveis que exigem um maior monitoramento da fala, quanto são postas situações reais de uso da língua em que precisam articular as práticas orais a elementos semióticos de diversas naturezas, como gestuais e digitais. Assim sendo, ao professor de Língua Portuguesa tem sido encarregada a tarefa de planejar aulas de AL/S de modo orgânico e progressivo, inserindo seus alunos nas mais variadas esferas em que este eixo é mobilizado. Para isso, é fundamental que o(a) professor(a) organize com clareza e objetividade o seu plano de ensino, de modo a atender às necessidades do alunado, dessa maneira, compreendemos que o professor não é considerado um facilitador, mas um mediador, que influencia e é influenciado no processo reflexivo do ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, a partir do momento em que o professor de Língua Portuguesa prepara seu planejamento deve pensar no processo de avaliação do ensino-aprendizagem dos seus alunos. Sabemos que o processo de avaliação é um ato que resulta em decisões adotadas pelo docente, com foco na ampliação das habilidades já desenvolvidas ou consolidadas pelos estudantes. Nesse movimento a PC-PB aponta como deve ocorrer a avaliação voltada para o eixo Análise Linguística/Semiótica. Vejamos a seguir:

Quadro 10 - Avaliação do eixo AL/S proposto pela PC-PB

A avaliação no eixo da análise linguística/semiótica deve ser associada à leitura e à produção textual, já que ela é parte integrante da construção dos sentidos dos textos. Assim sendo, é importante que o professor ofereça aos alunos situações que exijam a reflexão sobre a linguagem em seus próprios textos e em textos de outros. Tal intervenção contribui para que os educandos amadureçam, melhor compreendam e produzam textos em gêneros diversos, fazendo escolhas de maneira consciente para atender aos objetivos do autor, revelando as nuances que perpassam as entrelinhas do texto, formando um leitor mais autônomo, no ambiente escolar e fora dele. Na pretensão de avaliar a partir da compreensão do processo de aprendizagem, é imprescindível que o professor tenha em mente o seu papel como um mediador sempre disponível para a adaptação de suas práticas, em prol da ampliação da competência leitora e produtora de textos, visando ao desenvolvimento efetivo do aluno.

Fonte: PC-PB (2018)

Ao analisarmos o quadro acima, percebemos que a PC-PB propõe que a avaliação voltada para o eixo AL/S deve ter como objetivo a ascensão, a reflexão e o crescimento social do sujeito educacional. Os destaques em sublinhado indicam que o professor deve compreender o ato de avaliar baseado em conhecer, interpretar, compreender e agir sobre determinada realidade, e não somente valorar, atribuir nota ou qualificar. A ideias apresentadas pelo documento se relacionam com que o autor Luckesi (2011, *apud* LINO DE ARAÚJO, 2019, p.45) defende: “a avaliação escolar enquanto ato investigativo a respeito da aprendizagem, partindo do pressuposto que devemos investigar para conhecer e para agir.” Sendo assim, a avaliação deve ter critérios mais diagnósticos do que uma avaliação segregadora.

Dessarte, a partir das análises feitas na PC-PB entende-se que professor ao elaborar suas práticas pedagógicas possa optar por estratégias que primam pela reflexão sobre os usos da língua, para que os estudantes entendam que além dos usos que eles já dominam, existem aquelas que eles precisam aprimorar. Desse modo, o ponto de partida é o trabalho com o texto, entendemos, assim, que tais práticas devem se realizar de forma sistemática, permanente e gradual, envolvendo propostas de produção reais atreladas à reflexão sobre a linguagem, de maneira que os alunos desenvolvam um comportamento consciente sobre os usos linguísticos.

Assim, analisando o processo de avaliação pautado no eixo AL/S percebemos “que o texto é o ponto de partida e chegada para as reflexões sobre a linguagem no seu processo de aprendizagem, tal como indicava” (GERALDI [1984] 1997, p.99). De acordo com a PC-PB, o que deve ser ensinado não se restringe às imposições de organização clássica de conteúdos da gramática escolar, mas a aspectos da linguagem que sejam tematizados em função das necessidades apresentadas pelos os alunos nas atividades de: leitura, produção e escuta dos diversos gêneros textuais.

Desse modo, percebemos que a PC-PB aponta um destaque ao ensino de leitura e da escrita. Para o ensino de escrita, registra-se a preocupação em ir além das regras gramaticais, enfatizando-se não só a norma, mas também os aspectos pragmáticos e interacionais dos textos. Em outras palavras, depreendemos que a avaliação proposta pelo documento reflete a unidade objetivos-conteúdos-métodos, sendo parte integrante do plano de ensino, para que possa ajudar os alunos a desenvolverem capacidades e habilidades. Conforme exemplificamos na figura a seguir:

Figura 7 - Processo de avaliação e objetivos de aprendizagem



Fonte: Autoria própria (2023) baseado em Almeida (2021)

Diante disso, planejamento e avaliação são atividades intencionais, ideológicas, reflexivas e articuladas. Quando bem realizadas, permitem um ensino de língua portuguesa

crítico e construtivo, significativo, contextualizado, no qual professor e alunos constroem conhecimento através da interação, com o objetivo de desenvolver/aprimorar habilidades e competências linguísticas para o uso crítico na sociedade. As práticas de planejamento e avaliação como atividades meramente burocráticas precisam ser revistas, assim é preciso construir práticas efetivas de planejamento e avaliação que possam dividir lugar com a execução.

Em síntese, é de suma importância compreendermos o ensino como prática social, para além dos limites do que se espera o processo de aprendizagem que ocorre na tríade professor, aluno e conteúdo, pois, fazendo jus a uma prática que ocorre de forma articulada a outras práticas, como é o caso da elaboração das diretrizes oficiais, buscando assim, construir explicações de realidades de ensino em salas de aula segundo as suas relações com o sistema educacional e com o sistema social mais amplo. Portanto, torna-se necessário propor aos alunos a análise da língua sem separá-la de seu contexto enunciativo, buscando assim garantir as relações significativas estabelecidas pelos elementos linguísticos analisados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação ora proposta visou apresentar uma incursão em dois documentos muito importantes para o ensino de Língua Portuguesa: a BNCC, um currículo de caráter nacional e referência para todas as escolas públicas e privadas; e a PC-PB, que guarda consigo a peculiaridade de ser um desdobramento do currículo anteriormente citado, apresenta os princípios orientadores do currículo das redes e sistemas públicos e privados da Paraíba. Respalda teóricometodologicamente na Linguística Aplicada, em sua vertente interdisciplinar (MOITA LOPES, 2013), esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o tratamento dado ao eixo análise linguística/semiótica nos documentos norteadores de ensino: a BNCC para EF e Proposta Curricular do Estado da Paraíba.

Diante disso, buscou responder às seguintes perguntas: como o eixo Análise Linguística/Semiótica é retratado nos atuais documentos parametrizadores de ensino para o Ensino Fundamental Anos Finais: BNCC e PC-PB? Quais os Métodos avaliativos e possibilidades metodológicas indicados pela PC-PB?

Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) Comparar os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC com os conteúdos e objetivos de aprendizagem elencados pela PCPB; (ii) Investigar as possibilidades metodológicas indicadas pela PCPB; (iii) Analisar os métodos avaliativos propostos pela PCPB.

Nesta pesquisa, compreendemos que os documentos analisados, exploram o eixo análise linguística/semiótica como eixo de ensino transversal aos demais, com competências e habilidades, objeto de conhecimento/conteúdos e objetivos de aprendizagem próprios em toda etapa escolar do Ensino Fundamental, cujo foco são atividades de natureza comunicativo-discursiva, superando assim a dicotomia entre os aspectos da escrita e da fala. Podemos também afirmar que os documentos se complementam, visto que a PC-PB se orienta pelo que já é determinado pela BNCC para a Educação Básica, considerando todas as habilidades, competências, eixos de ensino e campos de atuação, ao mesmo tempo que amplia o escopo do aspecto pedagógico, ao determinar objetivos de aprendizagem e indicar sugestões metodológicas e tipos de avaliação.

Entretanto, os documentos analisados não apresentam um aprofundamento com relação aos estudos da análise linguística/semiótica, uma vez que não conceituam especificamente o eixo ou explanam uma definição precisa, apesar de, nas referências bibliográficas, indicarem os estudos que fizeram parte da construção do documento. O que podemos perceber é que a BNCC apresenta inicialmente os aspectos que devem ser trabalhados

no eixo AL/S, os objetivos de conhecimento, as habilidades referentes ao campo de atuação, assim todo trabalho é voltado para os gêneros textuais. A PC-PB também não apresenta uma conceituação sobre a AL/S, seguindo os conhecimentos já mencionados pela BNCC, a proposta apresenta o eixo em um viés voltado para o trabalho com os gêneros textuais possibilitando o uso-reflexão-uso, enfatizando que o eixo AL/S deve propiciar aos alunos a compreensão dos gêneros nos diversos contextos comunicativos, levando em consideração as situações formais e informais da língua. Vale ressaltar que, a PC-PB foi produzida por professores que atuam na rede estadual de ensino e especialistas, com foco em pensar a realidade e necessidade do Estado Paraibano.

Isto posto, passamos à consecução dos objetivos. Em relação ao primeiro, a comparação realizada entre os documentos, percebemos, nas relações apresentadas, que o eixo AL/S é tratado na BNCC e PC-PB como sendo um eixo vinculado à perspectiva do uso-reflexão-uso da língua. Assim sendo, compreendemos o texto como objeto central de todo trabalho a ser desenvolvido. A prática em sala da AL/S mobilizam também conhecimentos ortográficos, sintáticos, discursivos, etc., assim, guardando consonância entre as orientações da BNCC e Currículo da Paraíba.

Dessa maneira, notamos que os documentos curriculares ora analisados apresentam caminhos para os estudos do eixo supracitado complementares, mesmo cada um explanando de uma forma diferente, a essência é complementar e contextualizada, destacando a importância de conhecer a diversidade de gêneros que transcendem o espaço escolar.

Nessa perspectiva, ao analisarmos as habilidades e objetos de conhecimento/conteúdos, dos documentos, percebemos que, os objetos de conhecimento elencados pela BNCC deixam em aberto que estratégias devem ser planejadas, para quais contextos de produção. O mesmo acontece na PC-PB: o documento também não especifica quais estratégias e práticas devem ser trabalhados em sala o escopo é bastante abrangente. Tanto a BNCC quanto a PC-PB elencam habilidades de características voltadas para produção textual de diversos gêneros, para atividades de fala e escuta, e também, para atividades de aspectos mais participativos em diferentes temas/conteúdos. Notamos ainda, que a PC-PB amplia orientações com relação aos objetivos de aprendizagem, orientações para trabalho habilidades do eixo AL/S em outros eixos de ensino.

Em relação ao segundo objetivo de pesquisa - Analisando as orientações metodológicas para o trabalho de Língua Portuguesa apresentadas pelo currículo da Paraíba, inferimos que o planejamento sistemático desse eixo se torna uma demanda, já que são cobrados dos alunos tanto níveis que exigem um maior monitoramento da fala, quanto são postas

situações reais de uso da língua em que precisam articular as práticas orais a elementos semióticos de diversas naturezas, como gestuais e digitais. Assim sendo, ao professor de Língua Portuguesa tem sido encarregada a tarefa de planejar aulas de AL/S de modo orgânico e progressivo, inserindo seus alunos nas mais variadas esferas em que este eixo é mobilizado. Os dados revelam ainda, a presença de indícios do chamado paradigma contemporâneo, pois, tanto na BNCC como na PC-PB, são recorrentes os exemplos de práticas de linguagem articuladas a todos eixos de ensino.

Em relação ao terceiro objetivo, analisando o processo de avaliação pautado no eixo AL/S, percebemos uma prática que deve se realizar de forma sistemática, permanente e gradual, cujos resultados devem ser formulados com ênfase nos aspectos qualitativos. No caso específico de Língua Portuguesa, espera-se que o professor possa optar por estratégias que primam pela reflexão sobre os usos da língua. Assim, a PC-PB aponta que a avaliação, é o meio e nunca fim do processo de ensino, não deve se comprometer mas reconhecer, no processo de ensino, a formação de atitudes e valores.

Por fim, mediante os resultados apreendidos, sendo os currículos as espinhas dorsais que nutrem a prática do professor em sala de aula, esperamos que esta investigação contribua para as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, no que diz respeito à proposição de um currículo de Língua Portuguesa, que considere práticas de análise linguística.

REFERÊNCIAS:

ANDER-EGG, Ezequiel. In: MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1978.

ALMEIDA, Larissa Marcelly Farias. **Planejamento do ensino de língua portuguesa no estágio supervisionado de letras: as articulações entre os eixos**. 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/18163>. Acesso em: 13 de abr. 2023.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal a que se refere**. 2.ed.- Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande/PB: EDUFCG.20TESE.pdf> Acesso em: 28 de jan de 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 7. ed. –Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 de nov. 2022.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, José Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, [1984] 1997.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **Enciclopédia Einaudi**: v. 1. memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.

LINO DE ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Jéssica Rodrigues. **O eixo Análise Linguística na BNCC: estudo sobre as singularidades do documento norteador da Educação Básica**. Revista: e Curriculum, v. 20, n. 3, p. 1360-1391, 2022.

LINO DE ARAÚJO, Denise Lino de.; **O que é (e como faz) sequência didática?**
Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>.
Acesso em: 20 de maio de 2023.

LINO DE ARAÚJO, Denise. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer.** Olinda: Livro Rápido, 2014.

LINO DE ARAÚJO, Denise et al.; **BNCC de ensino fundamental anos finais e a proposta para a componente Língua Portuguesa: documento caleidoscópico.**
Revista Currículo e Docência. v. 2, n. 2, 2020. Disponível em:
<file:///C:/Users/Sthephany%20Paiva/AppData/Roaming/Microsoft/Windows/Network%20Shortcuts/249559-186399-2-PB.pdf>. Acesso em: 15 de maio. 2023.

LOURENÇO, Delane Cristina Galiza. **O eixo Análise Linguística/Semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental.** Disponível em:<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/9626/3/DELANE%20CRISTINA%20GALIZA%20LOUREN%C3%87O%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PPGLE%20CH%202019.pdf>. Acesso em: 12 de abr. 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORETTOI, Milena; FEITOZAI, Claudia de Jesus Abreu. **A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística.** Disponível em: <file:///C:/Users/Danielle/Downloads/241946-155744-1-PB.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2023.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, ANTONIO NAÉLITON DO.; **Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental: (des)continuidades na transposição didática do eixo oralidade.** Disponível em:<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/28984/ANTONIO%20NA%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20%28PPGLE%20%29%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 de abr. 2023.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba,** 2018.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Jéssica Rodrigues; ARAÚJO, Denise Lino de. **O eixo análise linguística na BNCC: uma análise das linhas de continuidade entre as diferentes versões da base.** fólio-Revista de Letras, v. 12, n. 1, 2020.

SILVA, Jessica Rodrigues. **O Eixo Análise Linguística Na BNCC: Estudo Sobre (Des)Continuidades do documento Norteador da Educação Básica.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Campina Grande - Programa de Pós-Graduação

em Linguagem e Ensino, Campina Grande, 2022.

SILVA, Noádia I. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 4, 2010, p. 949-9.

SOARES, Maria Gabriela Sousa. **Oralidade na BNCC e PC-PB**: um estudo comparativo sobre a abordagem do eixo oralidade nas propostas curriculares oficiais/2022.