

CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEMIÓTICA NA BNCC: DO DOCUMENTO AO DISCURSO DA PROFESSORA

ADDRESSING SEMIOTICS IN THE BNCC: FROM THE DOCUMENT TO THROUGH TEACHER'S DISCOURSE

DOI 10.20873/uft2179-3948.2022v13n3p235-264

Eliane Aparecida Miqueletti¹
Larissa Nugoli Zago²

Resumo: Este trabalho compreende reflexões sobre as novas orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa na educação básica. Numa abordagem qualitativa e com o embasamento teórico da semiótica discursiva, realiza considerações sobre o movimento argumentativo do enunciador-destinador do texto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e a inserção da semiótica nas práticas de linguagem. Em seguida, investiga como as novas orientações podem ser entendidas pelos professores da educação básica, sobretudo no que se refere à presença da semiótica, a partir da análise da entrevista com uma professora da rede pública de ensino do Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: movimento argumentativo; orientações curriculares; formação de professores.

Abstract: This article presents reflections about the new curricular guidelines for portuguese language teaching in basic education. In a qualitative approach and a theoretical foundation in discursive semiotics, this study proposes considerations about argumentative process of enunciator-writer in the Base Nacional Comum Curricular text for the Elementary School and the incorporation of semiotics in linguistic social practices. Afterward, its investigates how the new guidelines can be understood by teachers of basic education, most importantly, with regard to the presence of semiotics, from the analysis of a teacher interview from the Public Education of the state of Mato Grosso do Sul, Brazil.

Keywords: argumentative process; curricular guidelines; teachers training.

Considerações iniciais

¹ Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLLIT, Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT. Professora da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras-FALE da Universidade Federal da Grande Dourados -UFGD. E-mail: elianemiqueletti@ufgd.edu.br. ORCID: 0000-0002-3966-8847.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras - FALE da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. E-mail: larissanugoliz@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6842-4673.

O processo de elaboração e as tentativas de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) para a educação básica brasileira têm mobilizado pesquisadores das mais diferentes áreas ligadas ao ensino. Entre os interesses investigativos estão os direcionamentos dentro de cada componente curricular e as leituras dessas orientações, realizadas por gestores e professores vistos por nós como os principais protagonistas das possíveis mudanças propostas.

As reflexões apresentadas neste artigo vinculam-se a dois projetos de pesquisa. O primeiro deles, “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como indutora das Políticas Educacionais”, está ligado ao Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF). Entre as hipóteses de tal projeto está o estudo da BNCC (BRASIL, 2018) como documento articulador de mudanças nas políticas educacionais brasileiras – da educação básica e do ensino superior – e como parte de uma proposta de educação gerencial. Aliada a essa proposta, no âmbito de um plano de trabalho do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica, iniciamos a leitura analítica da BNCC, com maior atenção ao componente curricular Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, atentas às novas orientações e à presença do termo “semiótica” no documento. Além disso, realizamos a entrevista com uma professora da rede pública de ensino do Mato Grosso do Sul. O segundo projeto, “A semiótica no ensino: dos documentos oficiais aos professores da educação básica”, deu continuidade às reflexões teóricas e analíticas, buscando contribuir com o diálogo entre a semiótica e o ensino a partir da análise de concepções que perpassam documentos oficiais e embasam as práticas dos professores de Língua Portuguesa³.

Neste trabalho, realizamos ponderações gerais sobre a BNCC, com foco no seguinte recorte: a) item “4.1.1. Língua Portuguesa” (compreendendo o intervalo entre as páginas 67 e 87), parte da BNCC que apresenta orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental; b) parte da entrevista semiestruturada com uma professora de Língua Portuguesa da rede pública do Estado de Mato Grosso do Sul.

Leituras do campo das políticas educacionais ajudaram a entender o contexto de elaboração da BNCC, mas o aparato teórico-metodológico principal é o da semiótica discursiva, seus instrumentais guiaram a investigação sobre a relação entre o que é apresentado pelo documento e o discurso da professora. A semiótica, que é sobretudo uma “teoria da

³ Trata-se de projeto desenvolvido por uma das autoras durante o pós-doutorado vinculado ao Programa de pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, sob supervisão da professora Luiza Helena Oliveira da Silva.

significação" (GREIMAS; COURTÉS, s/d, p. 415), explora os procedimentos da organização textual e os mecanismos enunciativos de produção e de apreensão do sentido.

Entre as questões examinadas estão as relações entre os valores inscritos nos objetos e os sujeitos; as determinações que modificam a relação do sujeito com os objetos e seus valores (modalização do ser) ou que qualificam a relação do sujeito com o seu fazer (modalização do fazer). Nesse sentido, destacamos as modalizações que perpassam a semântica narrativa e estão presentes na relação entre enunciador e enunciatário, no nível discursivo.

Numa abordagem qualitativa, realizamos considerações sobre o movimento argumentativo do enunciador-destinador do texto da BNCC – o fazer-criar para fazer-fazer o enunciatário-destinatário – e a inserção da semiótica nas práticas de linguagem. Em seguida, investigamos como as novas orientações podem ser entendidas pelos professores da educação básica, sobretudo no que se refere à semiótica, a partir do fazer interpretativo de uma professora. As reflexões indicam orientações para o ensino de língua portuguesa ligados a essa presença da semiótica, ainda que não explicitamente como uma teoria do discurso.

Dessa forma, considerando que nenhum texto é neutro, inclusive os documentos escolares oficiais, havendo motivos específicos imbuídos na sua constituição discursiva, no próximo tópico apresentamos breves considerações sobre o contexto de construção e publicação da BNCC. Essa contextualização é importante por compor a rede interdiscursiva que constitui o entendimento sobre o que indica as novas orientações curriculares nacionais.

1 Algumas reflexões contextuais sobre a BNCC

A redemocratização no país, após o período de regime militar (1964-1985), e o ascender do neoliberalismo, no Brasil e no mundo, despertaram o anseio de novas práticas sociais e políticas, inclusive na educação. Nesse contexto, começa a surgir a discussão sobre uma Base para a educação do país, temática que já aparece, entre outros documentos, na Constituição Brasileira (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) ao referir-se aos conteúdos mínimos a serem fixados para o Ensino Fundamental, no sentido de assegurar formação básica comum.

Com o Plano Nacional de Educação, 2014-2024 (Lei 13.005/2014), exibiu-se a expectativa de um documento que convergisse e sustentasse as mudanças sociais e, conseqüentemente, educacionais no país. Metas apontam para estratégias de universalização e reforma do ensino básico, tornando a Base o principal elemento da agenda educacional brasileira durante tal período. Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu,

em 2014, o início dos trabalhos sobre a elaboração de um documento nacional que sustentasse tais pretensões e, a partir de então, foram realizadas conferências e seminários para discussões e colaborações acerca do tema.

O parágrafo anterior poderia representar a síntese da construção democrática de um documento que auxiliaria na melhoria da educação básica, mas o processo não foi tão tranquilo e sim permeado por “consensos e dissensos”, sem o fundamental suporte de uma referência que deixasse claro o projeto de educação desejado. Conjuntura indicada por Aguiar (2018, p.15) e outros pesquisadores ao longo dos artigos apresentados na obra “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas”, uma publicação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, a partir da qual sistematizamos a maior parte das colocações desta seção e a qual indicamos a leitura para conhecimento mais aprofundado dessa contextualização.

De maneira geral, os desdobramentos políticos ao longo do que viria compor a BNCC revelam um contexto complexo, permeado por diferentes vozes. Foram quatro versões cindidas por perspectivas de políticas educacionais diferentes. A primeira versão (segundo semestre de 2015) foi preliminar e disponibilizada para consulta pública. A segunda (primeiro semestre de 2016) também foi apresentada como um documento em construção tendo em vista a necessidade de discussões em esferas representativas para o ensino, entre elas os seminários estaduais. Ambas as versões foram elaboradas durante o governo de Dilma Rousseff (vinculada ao Partido dos Trabalhadores-PT).

No segundo semestre de 2016, ocorre o *impeachment* da presidenta Dilma, denominação dada a um golpe “jurídico-midiático-parlamentar” (SAVIANE, 2016). Rompe-se com o governo de regime político democrático, delineando retrocessos na educação brasileira “que deverá marcar tanto a LDB como a legislação complementar da educação”, como já apontava Saviane (2016, p. 390). Ao assumir a presidência da república, Michel Temer (vinculado ao Movimento Democrático Brasileiro-MDB), aliado à visão neoliberal de educação, realizou várias mudanças na equipe que geria a elaboração da BNCC o que, conseqüentemente, muda os direcionamentos inclusive com alterações do que havia sido alcançado até então, acentuando a obscuridade no campo da educação⁴. Dessa forma, a terceira

⁴ Essas mudanças não são foco deste trabalho, mas novamente indicamos a leitura dos artigos publicados em: Márcia Angela da Silva Aguiar; Luiz Fernandes Dourado (Orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife, ANPAE, 2018. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12/07/2020.

versão (primeiro semestre de 2017) é entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, sem consulta pública ou discussão prévia, para parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que seriam encaminhados ao MEC.

Em 20 de dezembro de 2017 a última versão da BNCC, correspondente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Durante 2018, a terceira versão da Base do Ensino Médio foi elaborada e homologada, em 14 de dezembro de 2018, pelo ministro da Educação, Rossieli Soares.

A BNCC, com caráter de lei, determina quais aprendizados devem ser desenvolvidos na educação básica. Entre as mudanças/alterações verificadas entre as duas primeiras versões e a final está a centralização das concepções de educação e currículo reduzidas à ênfase nas competências e habilidades, marcando a visão gerencial/mercadológica, uma investida do capital contra a educação pública. Silva (2018, p.11) ressalta: “A prescrição de competências também visa ao controle – das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou”.

Nessa perspectiva, Selles (2018, p. 338) assevera que aceitar que haja uma política curricular é diferente de traduzi-la em um longo documento “enumerando competências, listagem de objetivos e conteúdos traduzidos em tempos da escolaridade, que sempre receberão críticas por estarem incompletos ou extensos demais, por incluírem ou excluírem informações consideradas indispensáveis por determinadas áreas do conhecimento”. À vista da consideração sobre a organização da BNCC, é possível notar a complexidade de compreensão de um documento, com mais de quatrocentas páginas somando apenas Educação Infantil e Ensino Fundamental, que envolve conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos precisam desenvolver nesse período da vida escolar. Nesses termos, no Ensino Fundamental, o componente Língua Portuguesa insere-se na área das Linguagens e está ligada a seis competências específicas da área e dez competências do componente. Quanto às habilidades, elas estão definidas a partir dos eixos de práticas de linguagem: leitura/escuta, oralidade, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Os eixos são articulados dentro dos campos de atuação em que essas práticas se realizam, sendo: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública. Fica em nós o questionamento: seria possível a construção de um documento mais acessível aos educadores? Ou a complexidade traduz parte da essência dos seus reais objetivos, definindo a obscuridade da forma?

Diante do que estamos apontando, a objeção que subsume as questões apresentadas neste artigo envolve considerar o nebuloso contexto de sistematização e de tentativas de implementação, em processo, de um documento curricular nacional que “[...] além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 5).

Dessa forma, justifica-se a importância de pautar a leitura crítica desse documento que compõe o universo escolar, atentos à não isenção das influências políticas-ideológicas, o que vai sendo revelado nas construções discursivas que o constitui. Afinal, “desafiar o povo a ler criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam o seu poder na ‘inocência’ dos explorados. Quem ajuíza o que faço é minha prática. Mas minha prática iluminada teoricamente” (FREIRE, 2012, p.128).

No próximo tópico apresentamos algumas das considerações teóricas que embasaram as reflexões analíticas realizadas.

2 Reflexões teóricas

A semiótica discursiva tem como foco de suas preocupações descrever como os sentidos se constroem nos textos, entendendo o texto como objeto de significação – possui uma estruturação que o constitui como “todo de sentido” – e objeto de comunicação – relaciona-se com determinado contexto sócio-histórico (BARROS, 2005, p.7). Para essa abordagem teórica, o texto é uma totalidade significativa dotada de plano de conteúdo (discurso textualizado) e plano da expressão (manifestação do conteúdo), podendo a manifestação ocorrer por uma ou mais linguagens.

Para a análise da construção do plano do conteúdo dos textos, a teoria propõe o modelo teórico-metodológico denominado “percurso gerativo de sentido”, organizado em níveis de abstração do sentido, do mais profundo e abstrato ao mais superficial e concreto.⁵ Em síntese, dentro dessa abordagem, o nível fundamental determina os valores a partir dos quais o discurso se constrói; o narrativo marca a simulação do fazer do homem, as mudanças de estado na relação do sujeito com os valores do objeto que ele busca e os contratos entre os sujeitos (destinador e destinatário) envolvidos nas transformações ocorridas ao longo do encadeamento das etapas narrativas (manipulação, competência, *performance* e sanção); o discursivo é o nível no qual

⁵ Para uma melhor compreensão dos patamares do percurso gerativo de sentido indicamos a leitura de duas das principais obras de divulgação da teoria no Brasil: Barros (2005) e Fiorin (2005).

analisamos as projeções da enunciação, os percursos temáticos e figurativos. Nele verificamos o objetivo do texto e podemos explorar os recursos de persuasão e de interpretação movidos entre enunciador (produtor do texto, responsável pela articulação dos valores do discurso) e enunciatário (leitor, responsável pela interpretação), compreendendo que todo discurso pressupõe um contrato entre eles.

Permeando a relação entre os sujeitos e os objetos, destacamos as modalizações. Como ressalta Bertrand (2003, p.311-312), as modalidades podem ser apreendidas em um nível mais abstrato (nível mais profundo, das estruturas narrativas) envolvendo as transformações narrativas, as condições para a ação do sujeito do fazer, a constituição do percurso canônico, e num nível mais superficial (no discurso, nível mais concreto) revelando a construção das imagens do enunciador e do enunciatário, além da orientação argumentativa e ideológica dos textos.

Na construção do nível narrativo (sua sintaxe e semântica), os arranjos modais indicam a dinâmica dos sujeitos dentro da narrativa e são determinadas por quatro modalidades: *querer*, *dever*, *saber* e *poder*. Resumidamente, na relação do sujeito com o seu fazer (modalização do fazer) há condições necessárias para realizar a ação, competências modais, ou seja, ele só pode realizar uma ação se *quer* e/ou *deve*, *sabe* e *pode* fazer. Tais modalizações estão ligadas à manipulação, já que esses valores são doados por um destinador-manipulador. Como explica Barros (2005, p.43), há dois aspectos a considerar na modalização do fazer: “o *fazer-fazer*, isto é, o fazer do destinador que comunica valores modais ao destinatário-sujeito, para que ele faça, e o *ser-fazer*, ou seja, a organização modal da competência do sujeito”. Nessa organização, estão os modos de existência do sujeito: sujeitos virtuais (*querem* e/ou *devem fazer*), instaurados para a ação; sujeitos atualizados (*sabem* e *podem fazer*), qualificados para a ação; sujeitos realizados, os que fazem. Vale ressaltar que, realizada ou não a ação (*performance*), de acordo com as condições necessárias, o sujeito será julgado pelo destinador-manipulador, etapa da sanção.

Já a modalização do ser envolve a existência modal do sujeito de estado. Como afirma Fiorin (2000, p.176): “a modalização do estado incide sobre o objeto, ou, mais particularmente, sobre o valor nele investido e que isso repercute sobre a existência modal do sujeito. É o objeto desejável que faz o sujeito desejante; é o objeto impossível que faz o sujeito impotente, e assim por diante”.

Nesse âmbito, temos a perspectiva da relação do sujeito com o objeto, as chamadas modalizações veridictórias, elas se articulam como categoria modal em /ser/ x /parecer/ dizendo

ser essa relação verdadeira (parece e é) ou falsos (não parece e não é); mentirosos (parece mas não é) ou secretos (não parece mas é). Está relacionada ao fazer interpretativo da manipulação. Os enunciados modalizados veridictoriamente podem ser sobredeterminados pelas modalidades epistêmicas do *crer*, por exemplo, o sujeito crê que um estado parece ou é verdadeiro. O *crer* do destinatário diz respeito ao fazer interpretativo, “é, também, um fazer cognitivo e consiste em modalizar um enunciado pelo parecer e pelo ser e em estabelecer a correlação entre os dois planos, da manifestação e da imanência”, dessa forma, os enunciados modalizados veridictoriamente, “são sobredeterminados pelas modalidades epistêmicas do *crer*, ou seja, sofrem julgamentos epistêmicos” (BARROS, 2002, p.56-57). Dessa forma, o *crer* precede o *saber*.

Além disso, o sujeito de estado pode ser modalizado por modalidades compatíveis ou não. Esses arranjos modais (determinadas pelas modalidades do *querer*, *dever*, *saber* e *poder*), envolvendo a relação do sujeito com os valores dos objetos, alteram a existência modal do sujeito e implicam efeitos de sentido, estruturados na linguagem, estudados pela semiótica como “passionais”. Esses “estados de alma” são construídos ao longo da narrativa, a exemplo da “felicidade”, paixão que compreende um efeito de satisfação que pode ser resultante do *saber-poder-ser* possível a conjunção com o objeto-valor desejado.

No nível discursivo, levamos em consideração que a relação entre enunciador e enunciatário também possa ser compreendida a partir da organização sintática narrativa da enunciação. Como explicita Barros (2012, p.27), a enunciação pode ser “concebida como um ‘espetáculo’ que se organiza narrativamente”. Nesses termos, a partir do conceito de sujeito da enunciação, temos os papéis narrativos de enunciador e destinatário: o sujeito pragmático (enunciador), que cria o texto/discurso revelando valores, crenças e aspirações; e o destinatário, que instala no discurso o destinatário. Dessa forma, enunciador e enunciatário exercem as funções sintáticas de enunciador-destinatário e enunciatário-destinatário dentro do processo de manipulação.

Para a semiótica, os sujeitos participam de dois tipos de relações “entre sujeito e objeto, relação que simula a do homem com o mundo, sobre o qual age; entre sujeitos, relação que simula as de comunicação e interação entre homens” (BARROS, 2012, p.29), é nessa última que está a narrativa da enunciação. Considerando que toda comunicação é também manipulação, cabe observar as estratégias que o enunciador-destinatário utiliza para persuadir, manipular seu enunciatário-destinatário. A persuasão envolve o contrato fiduciário entre enunciador e enunciatário. Assim, o enunciador, no papel de destinatário-manipulador, procura

manipular o enunciatário, no papel de destinatário, a *crer* e a *fazer*, por meio de valores do discurso. No discurso, o enunciador deixa pistas a serem lidas pelo enunciatário, que realiza o fazer interpretativo do discurso, nele podendo *crer*, ou não.

Diante da exposição acerca do nível narrativo e das modalizações que permeiam as relações entre os sujeitos e os objetos, cabe considerar, no domínio da sociossemiótica, os desdobramentos para a análise das interações sensíveis. Landowski (2014, p. 16) destaca que, na construção dos sentidos na vida em sociedade, nossa percepção do mundo depende dos regimes de presença e de interação “nos quais se inscrevem nossas relações com o mundo e com o outro”. Nesses termos, em *Interações arriscadas* (LANDOWSKI, 2014), o semioticista sistematiza quatro “regimes de interação”, os quais se inter-relacionam nas diferentes práticas sociais e permitem compreender e analisar como o homem estabelece suas interações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Segundo Fiorin (2013, p.441), Landowski alarga os modelos narrativos proporcionando: “[...] um alcance enorme para a explicação de uma série de fenômenos de significação, que não encontravam lugar adequado no modelo”. Ao considerar o sentido em ato, passa a tratar não só das interações em que os sujeitos são mediados pelos objetos de valor, mas também aquelas com base na copresença sensível, interações não mediadas, o que entra nas preocupações da teoria semiótica após a publicação da obra *Da imperfeição* (GREIMAS, 2002), e são revisitadas por Landowski.

Em síntese, são quatro modelos narrativos, dois deles estruturados da gramática narrativa de Greimas, regidos pela lógica da junção: a programação e a manipulação. A programação (*fazer-ser*) é baseada no princípio da regularidade, das estruturas rígidas, quando os sujeitos atuam segundo um comportamento programado/previsível, enredando formas estereotipadas de interação, a rotina. A manipulação (*fazer-fazer*) é pautada pelo princípio da intencionalidade, quando o sujeito age sobre o outro com o objetivo de levá-lo a querer e/ou a dever-fazer. Os outros dois modelos são regidos pela lógica da união, das trocas estésicas: o ajustamento e o acidente. No ajustamento (*fazer-sentir*), o sujeito é conduzido pelo princípio da sensibilidade, pelo contágio (entre sujeitos e/ou objetos), requerendo a empatia e a reciprocidade, isto é, a união entre os sujeitos que juntos sentem e processam um ato de sentido. Nesse caso, não buscam mais a satisfação de necessidades pessoais, “cada qual busca, antes de tudo, descobrir uma forma de *realização mútua*” (LANDOWSKI, 2014, p.54). Por fim, propõe o acidente (*fazer-sobrevir*), ligado ao princípio da imprevisibilidade, da aleatoriedade, e que ocorre a partir da ruptura das regularidades. É o acaso, como ocorre diante de eventos inesperados; imprime a descontinuidade nos programas narrativos.

Considerando as interações dos sujeitos com outros sujeitos e com os objetos, as contribuições da semiótica discursiva ajudarão a compreender a relação de sentido entre a BNCC e os professores.

3 A semiótica na BNCC: do movimento argumentativo ao termo no eixo articulador das práticas de linguagem

3.1 O movimento argumentativo

Como já informamos, o recorte principal de nossa análise, o tópico “4.1.1. Língua Portuguesa” da BNCC, compreende a apresentação de fundamentos e de orientações gerais para o componente Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental. Antes de tratarmos da argumentação na narrativa da enunciação, cabem algumas observações quanto às relações que permeiam o nível das estruturas narrativas desse texto, ou melhor, de uma narrativa maior dentro da qual ele se situa e que vai sendo retomada em nossas análises, ganhando concretude no nível discursivo.

Em síntese, narrativamente, temos uma configuração complexa para que ocorra a *performance* principal: a implementação das novas orientações curriculares para o ensino. Nesses termos, o MEC, via especialistas da área – como o texto apresenta: “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo [...]” (BRASIL, 2018, p.5) –, é o destinador-manipulador que pretende manipular os destinatários, os professores e gestores⁶. Estes, na condição de sujeitos de estado, em disjunção com as novas orientações, devem adquirir novos saberes e assim, no papel de sujeitos do fazer, fazer, ou seja, elaborar os currículos que, conseqüentemente, devem ser colocados em prática, na sala de aula.

Esse cenário enreda as manipulações operadas pelo destinador-manipulador e a alteração modal do manipulado, lembrando que a manipulação “só será bem-sucedida quando o sistema de valores em que ela está assentada for compartilhada pelo manipulador e pelo manipulado, quando houver uma certa cumplicidade entre eles” (BARROS, 2005, p.33). Por se tratar de uma Lei, seu caráter normativo já implica valores da ordem do *dever-fazer*, como é

⁶ Temos em vista que a BNCC é um documento basilar para a elaboração dos currículos dos estados e municípios. Nesse sentido, denominamos como gestores os profissionais da educação com cargos nas secretarias dos estados e municípios, responsáveis por gerir as orientações recebidas do MEC e encaminhá-las para as escolas, bem como aqueles que, nas escolas, como é o caso dos coordenadores, sistematizam essas informações para/com os professores que estão atuando na sala de aula.

enunciado no início da introdução da Base, ela “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.7), ainda que discursivamente essa obrigação possa ser minimizada (ocultada) com vistas à persuasão, como veremos mais adiante. Nesse sentido, no próximo tópico do nosso trabalho, poderemos ouvir uma das professoras da educação básica e, em certa medida, examinar como esses valores estão sendo, ou não partilhados

Além disso, cabe considerar que será preciso que os gestores e professores *devam e/ou queiram-fazer* e, também, *possam e /ou saibam-fazer* para que a *performance* ocorra, o que será avaliado, conforme previsto pela última etapa da organização narrativa – a sanção. Esta está subentendida e suspensa, pois os sujeitos do fazer serão julgados pelo MEC, via sistemas de avaliação da educação, a curto e a longo prazo, de acordo com a adequação de seus currículos e resultados das avaliações internas e externas, inclusive de larga escala e padronizada, como é o caso das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Diante dos resultados, poderão sofrer a sanção pragmática (a retribuição por recompensa ou punição) – questão em andamento nas novas políticas educacionais.

Dessa forma, se afinarmos nosso olhar e levarmos em consideração a grande narrativa de implementação da BNCC, notamos que o processo envolve uma “dinâmica em cascata” das relações entre os sujeitos e os objetos-valores envolvidos: o MEC manipula os gestores das secretarias de educação, que manipulam os gestores das escolas, que manipulam os professores, que manipulam os alunos. Os objetos envolvidos nessas relações integram, no escopo das prescrições da BNCC, os currículos, esses também podem ser vistos como objetos modais necessários para que se alcance o objeto-valor sintetizado nas práticas docentes. É certo que teríamos de semiotizar melhor as particularidades de cada um desses sistemas narrativos aliados aos recortes textuais, a exposição aqui é no sentido de problematizar a situação que se apresenta a partir da promulgação do documento, o que poderá ser melhor desenvolvido por nós em outros trabalhos.

Voltando nossa atenção para a construção do sentido no nível da enunciação, destacamos o aspecto argumentativo. A BNCC, como um documento normativo, promulgada em um contexto conturbado, como apontamos no tópico de contextualização, precisa se constituir como legítima para os professores e o fazer ser da prática na escola. Há um jogo de persuasão para construir o efeito de verdade, de credibilidade, “o fazer persuasivo procura *fazer-crer* por meio do *fazer-parecer-verdadeiro*” (BARROS, 2002, p.56), o que é

estrategicamente orquestrado nas escolhas discursivas, algumas delas apontaremos em um sobrevoo pelo recorte dedicado ao componente Língua Portuguesa.

Nos três primeiros parágrafos do tópico em análise, já é possível verificar o movimento argumentativo do enunciador. Vejamos trechos do primeiro e do terceiro parágrafos:

O componente Língua Portuguesa da BNCC **dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas**, buscando **atualizá-los** em relação às **pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem** ocorridas **neste século**, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já **assumida em outros documentos**, como os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** [...]” (BRASIL, 1998, p. 67, destaques nossos).

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar [...], **considera as práticas contemporâneas de linguagem**. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as **diferentes linguagens (semioses) devem ser** mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, **devem estar** a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p.67, destaques nossos).

O enunciador-destinador tenta persuadir seu enunciatário-destinatário, *fazer-criar*, a partir de saberes que se pressupõe sabidos e aceitos pelos professores. Esse *saber-fazer* já estaria solidificado por pesquisas na área, pela formação de professores, inclusive vinculados a documentos e orientações curriculares anteriores à BNCC (sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais, citados ao longo do documento e com o qual a Base “dialoga”). Com isso, justifica-se a continuidade de concepções, como a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, ao mesmo tempo em que indica a necessidade de “atualização” diante dos desenvolvimentos envolvendo as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as novas práticas de linguagem – incluindo as “diferentes linguagens (semioses)”, como abordaremos no próximo tópico. Dessa forma, marca a contemporaneidade do documento e prepara o enunciatário para a inserção dos outros saberes ligados aos novos letramentos e multiletramentos. Merith-Claros (2021, p. 84), também embasada em conceitos da semiótica discursiva, afirma que partir de uma abordagem de ensino solidificada indica “[...] uma estratégia do enunciador de não impactar, manipulando o enunciatário pelo esperado, ou ainda, pelo conforto do já conhecido”.

Cabe atentar para algumas escolhas ligadas à projeção da enunciação que ajudam a manter o “tom” de diálogo com o enunciatário, sem perder a objetividade. Dessa forma, há

uma “eu” implícito, enuncivo, apresentando a proposta em questão: “O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga”, num aqui e agora enunciativo: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem”. São maneiras de construir o discurso que contribuem para o efeito de proximidade com o destinatário-enunciatário, em vista do seu *querer-fazer*, o que não impede o ditame da Lei marcado nas locuções verbais “devem ser”, “devem estar”; modalização pelo *dever-fazer*.

Imbuído nisso, são expostos vários argumentos, numa dinâmica que situa/indica novas práticas de linguagem, “moldando” a perspectiva defendida pelas orientações curriculares para atender as demandas apresentadas e, assim, convencer:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos **tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos** multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. **Não só é possível acessar** conteúdos variados em diferentes mídias, como também **produzir e publicar** fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, **pode-se** postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; **podemos** produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, **nos tornar** um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, **a Web é democrática: todos podem** acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, **por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?** (BRASIL, 2018, p.68, destaques nossos).

O exerto é um dos exemplos de como o enunciador-destinador argumenta sobre a necessidade de se pautar os novos gêneros que permeiam as práticas de linguagem contemporânea. Numa clara perspectiva prescritiva, trata do que se *pode-fazer*, o que pressupõe um *dever-fazer* e um *saber-fazer*, e faz isso, mais uma vez, mantendo certa proximidade com o enunciatário-destinatário ao projetar, entremeando o enuncivo “pode-se”, a debreagem actancial enunciativa no uso do “nós” inclusivo (eu, você/professor e seus alunos): “**podemos** produzir playlists [...], **nos tornar** um booktuber, dentre outras muitas possibilidades”. Ressaltamos que nas afirmações feitas, com destaque para os usos das redes sociais e outros ambientes da Web, o “nós” pressupõe a cumplicidade com os valores do enunciatário, é preciso que ambos passem a “crer” nos mesmos valores para que a persuasão ocorra. Sublinhamos a generalização em relação aos usos da Web, o que nem sempre ocorre em um país como o Brasil: “Em tese, **a Web é democrática: todos podem** acessá-la e alimentá-la continuamente”.

Está em jogo o *fazer-crer* para que o professor queira fazer, o que guiará suas ações a

partir das novas orientações curriculares, o *fazer-fazer*. A pergunta retórica reforça os argumentos e mantém o envolvimento entre enunciador-destinador e enunciatário-destinatário: “Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?” Nesse questionamento está implícito um não *saber fazer* do professor em relação às problemáticas, aos conteúdos que ela implica, isto é, o professor não está atualizado o suficiente para isso. Dessa forma, o documento chama a atenção para essas questões colocadas pelas novas práticas de linguagem, instaurando o *dever-fazer* da escola/dos professores que vai sendo prescrito ao longo do documento.

A título de elucidação temos os argumentos que respondem à pergunta anterior e, entre outras coisas, justificam a necessária abordagem das dimensões ética, estética e política de uso da Web e, dentro disso, a pós verdade na esfera da recolocação das “fronteiras entre o público e o privado”: “Não se trata de **querer impor** a tradição a qualquer custo, mas de **refletir sobre as redefinições** desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato [...] (BRASIL, 2018, p.68, destaques nossos). Ao negar uma possível imposição, antecipa conclusões: “Não se trata de querer impor...”, mantém-se a cumplicidade com o enunciatário levando-o a “refletir” sobre a problematização apresentada, preservando a imagem do enunciador-destinador como aquele que exerce o papel de “condutor” das novas prescrições para o ensino de língua portuguesa; a tentativa é a de modalização do *querer-fazer* para o *dever-fazer*.

A forma como vai exemplificando a necessidade de trato com os novos letramentos, com as práticas ligadas às TDIC coloca em prova a maestria e/ou a falta de atenção, dada pelos professores, quanto às demandas apresentadas (*não saber-fazer, não querer-fazer*). Os especialistas sabem e colocam em pauta, os professores *devem-fazer*. Mas sempre com o cuidado de *fazer-crer* que o novo foco não desvaloriza o *saber-fazer* já consolidado pelas práticas escolares, entres eles o letramento da letra. Por isso, na nota de rodapé número 30 lemos a seguinte justificativa: “O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido **tão somente** ao fato de que sua articulação ao currículo **é mais recente e ainda pouco usual**, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados”. (BRASIL, 2018, p.69, destaques nossos). Oscila a modalização em relação ao professor: entre o que o instaura para a ação, a virtualização (*dever e querer-fazer*), e o que o qualifica para a ação, a atualização (*saber e poder-fazer*).

Em síntese, o enunciador-destinador tenta manipular não só pelo *dever-fazer*, mas também, pelo *querer-fazer*, por isso utiliza, entre outras estratégias, dos argumentos de autoridades assentados nos documentos já conhecidos pelos professores, da explanação sobre a

importância das práticas de linguagem contemporâneas. E, assim, vai construindo o fazer verdadeiro, com vistas ao *crer* do enunciatário. Num movimento que procura manter o efeito de sentido de diálogo, dirimindo impactos nas prescrições estabelecidas.

Nesse interim, almeja-se um enunciatário-destinatário que acredite na mudança de suas práticas e é entre os novos e os velhos desafios que o termo “semiótica” é inserido, uma “novidade” para atender as novas práticas de letramento, as práticas de linguagem contemporâneas, os novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, as várias mídias e semioses. Passamos, então, a explorar a presença do termo “semiótica” nesse texto introdutório na busca por compreender possíveis direcionamentos em relação ao que se entende, ou o que se espera que seja abordado no seu bojo, tal qual inserido no documento.

3.2 A presença da semiótica nas práticas de linguagem

O termo “semiótica”, seja ao longo das orientações gerais para o ensino de língua portuguesa ou para nomear um dos eixos das práticas de linguagem, “análise linguística/semiótica”, só é inserido na quarta e última versão da BNCC, bem como outros derivados dele: “multissemiose”, “multissemiótico”, “semiose(s)”, (este aparece uma vez na terceira versão, mas dentro do componente Língua Inglesa)⁷. Tendo em vista o contexto de construção do documento, essa pode ser uma das mudanças resultantes das escolhas dos novos redatores, indicados pelo governo Temer, que assumem os trabalhos após a segunda versão do documento, como apontou Merith-Claras (2019).

Buscamos o termo “semiótica” nos PCN de Língua Portuguesa, do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, já que a BNCC cita-os como um dos documentos referência para suas prescrições, e não encontramos nenhum registro. Já a “análise linguística” consta como uma prática de linguagem e as orientações indicam a articulação dos conteúdos em torno dos eixos: de **uso** de língua oral e escrita (organizados em prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos) e de **reflexão** sobre a língua e linguagem (prática de análise linguística) (BRASIL, 1998, p. 34-35).

Naquele momento, a perspectiva de uma “análise linguística” assinalava novos encaminhamentos para o ensino de língua portuguesa, diante de investigações da linguística na década de 1980. Geraldi foi o pesquisador que cunhou o termo, difundido principalmente com

⁷ Ao longo do documento, outros termos/conceitos são usados no âmbito das orientações nas quais se situa a inserção do termo semiótica, entre eles estão “letramentos” e “multiletramentos”, não abordados por nós neste trabalho, mas que remetem aos contextos das novas práticas de linguagem e os gêneros digitais, como temos ressaltado desde o início deste artigo. Para uma leitura sobre esses conceitos, indicamos Rojo (2019).

a publicação do livro *O texto na sala de aula: leitura e produção* (GERALDI, 1984) – remetendo à redação escolar e à análise gramatical a partir da correção e auto-correção dos textos dos alunos. Aos poucos, essa compreensão foi sendo desenvolvida na busca por ultrapassar o ensino da língua como sinônimo de gramática normativa-prescritiva, essencialmente metalinguístico, aproximando-se de uma gramática reflexiva, como defende Travaglia (2009), privilegiando os efeitos de sentido dos elementos linguísticos nos textos.

Segundo Mendonça (2006, p. 205), a análise linguística marca a “perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. Entre outras coisas expostas pela pesquisadora, essa concepção encerra uma prática de: metodologia reflexiva baseada na indução, no qual a reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos ocorre a partir de casos particulares identificados em textos. Esse trabalho envolve habilidades metalinguísticas e epilinguísticas (parte-se da reflexão sobre o uso da língua, atividades epilinguísticas, para a descrição das regras de uso, a metalinguagem); considera a centralidade nos efeitos de sentido ligados aos gêneros; toma o texto como unidade de ensino; compreende a integração entre os eixos (a análise linguística e o exame gramatical para a leitura e escrita). Em síntese, o ensino de Língua Portuguesa ocorre para ampliar as capacidades linguístico-discursivas dos alunos frente às diferentes situações de interação.

Na BNCC, o que lemos no recorte estudado não parece negar essa visão, com ênfase nas exigências das atuais práticas de linguagem, como já temos destacado. Os novos gêneros (digitais) são apresentados como objeto de conhecimento (conteúdos) e os multiletramentos como objetivo de ensino, tendo em vista a escola como uma instituição responsável por oportunizar a vivência reflexiva/crítica dessas práticas, como verificamos em um dos exemplos da subseção anterior sobre o movimento de argumentação deste documento. Dentro disso, o trabalho de reflexão sobre a língua e a linguagem busca a compreensão dos sentidos, o que envolve a análise dos fatos a partir da articulação textual e discursiva; a exploração dos vários aspectos de composição dos textos a depender das linguagens envolvidas, incluindo os meios de produção e de circulação – para atender esta demanda está a semiótica.

Não é nosso interesse neste artigo aprofundar o conceito de análise linguística, nem tão pouco imprimir a existência de um conceito para a semiótica inserida na BNCC – ciência da significação, que se desenvolveu a partir da Linguística e que tem a semente lançada ainda com Saussure, no *Curso de linguística geral*. Afinal não há exposição de uma vinculação teórica sólida na Base (apesar de apontar alguns conceitos que indiciam teorias). Além disso, seria

discutível delimitar vínculos tendo em vista o caráter prescritivo do documento e a pluralidade de formação dos docentes. O intuito é problematizar a presença da semiótica e as possíveis implicações nas práticas docentes, inclusive entendendo que a análise não deve mirar a transpor para a sala de aula uma teoria linguística, mas uma prática de linguagem que pode ter como referência uma abordagem teórico-metodológica.

Diante dessas considerações, passamos a analisar alguns momentos em que o termo “semiótica” (e as derivações “multissemiose”, “multissemiótico(a)”, “semiose(s)”) está presente no texto de introdução para o componente Língua Portuguesa.

As duas primeiras referências à semiótica são realizadas logo no segundo e no terceiro parágrafos, inscrita no termo “semioses”, compondo a perspectiva basilar para o ensino de língua portuguesa:

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

[...] Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes **linguagens (semioses) devem ser** mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens [...]. (BRASIL, 2018, p. 67, destaques nossos).

Nos trechos acima entra em pauta o que se entende por “semiose (s)”. De maneira geral, respeitadas as particularidades de cada vertente semiótica – seus objetos, objetivos e metodologias de análise – a semiose é o elemento de estudo da semiótica, refere-se ao processo de produção do signo, da significação, entre outras coisas, “é sinônimo de função semiótica” (GREIMAS; COURTÉS, s/d, p. 408-409), o que não deixa de estar relacionado a maneira como os textos são estruturados, os elementos constitutivos acionados; sentido retomado no primeiro exemplo. O foco é na (s) linguagem (ns), seu uso significativo “em várias mídias e semioses”, ou seja, em várias formas de construção dos sentidos.

No entanto, no segundo parágrafo o termo, dentro dos parenteses, pode indicá-la como sinônimo de linguagens, gerando inconsistência. Os dois termos/conceitos estão relacionados, mas cabe entender que são diferentes: todo ato de linguagem envolve semiose (a função semiótica), dessa forma para construir um texto é possível acionar uma ou mais linguagens, envolvendo diferentes processos semióticos, diferentes semioses. Essas compreensões podem influenciar as práticas docentes, pois entender que todo e qualquer texto é resultado de um processo de construção de sentidos, noção no bojo da semiose, e que as linguagens estão a

serviço disso, é essencial para um trabalho que busca o uso reflexivo das/nas práticas de linguagem. Ainda no segundo trecho, destacamos que o “tratamento das linguagens” é colocado como uma das capacidades a ser desenvolvida, assim como leitura e escrita, aspecto que é reforçado ao longo do documento, como leremos em outros exemplos apontados por nós.

Seguindo a leitura, temos a continuidade da apresentação de princípios que ancoram a Base, marcados por argumentos que justificam o foco nas práticas de linguagem contemporâneas, essencialmente digitais, e a primeira inserção do termo “semiótica”, nos eixos de integração do componente curricular:

[...] são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: **oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica** (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras **semioses**). (BRASIL, 2018, p.71, destaques nossos).

Verificamos que as práticas de linguagem seguem o que está nos PCN, documento “já consagrado” (sem entramos no âmbito da abrangência delas em cada um dos documentos), tendo como diferencial, entre outros elementos, os termos “multissemiótica”, “semiótica” e “semiose”. A “multissemiótica”, incluída na prática de linguagem “produção”, marca a ampliação dessa para além da escrita (integrando mais de uma semiose), ainda que, ao longo das orientações, essa perspectiva seja prescrita para todas as práticas de linguagem.

Quanto ao termo “semiótica”, cabe um adendo no sentido de problematizar a forma como foi disposto na relação com “análise linguística”. Separados por uma barra poderão ser lidos como: análise linguística é semiótica, análise linguística e semiótica, análise linguística **para a** semiótica ou análise linguística **com a** semiótica. Essa composição do eixo pode gerar interpretações problemáticas inclusive por ser a semiótica pouco conhecida dos professores da educação básica, já que pouco abordada nas licenciaturas, normalmente incluído no conteúdo de algum componente curricular ligado à Linguística.

Na explicação do eixo “análise linguística/semiótica” (entre parênteses), informa-se que ele envolve os conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos, e, complementarmente como indica a conjunção aditiva “e”, conhecimentos “sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses”. O que seriam “outras semioses”? A construção dos sentidos para além dos textos verbais? É o que o documento parece indicar. Eis o espaço para as contribuições da visão semiótica sobre as linguagens, inserida como uma “extensão” do trabalho pelo viés da análise linguística, auxiliando no trato com as especificidades das linguagens, isto é, para além do

verbal, os textos não verbais, multissemióticos, multimodais, ou sincréticos de acordo com a semiótica discursiva⁸.

Nas próximas páginas do nosso recorte, temos a apresentação das dimensões que compõem as práticas de linguagem, em todas elas há referências ao trabalho envolvendo os efeitos de sentido a partir dos recursos linguísticos e multissemióticos, respaldando as considerações feitas no parágrafo anterior. Atendo neste artigo ao eixo análise linguística/semiótica, lemos:

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a **leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos**, situadas em campos de atuação específicos, **a outra face** provém da **reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas**. Temos aí, portanto, **o eixo da análise linguística/semiótica**, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve **transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica** – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2018, p.80, destaques nossos).

Confirmamos que a organização dos encaminhamentos metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa vincula-se ao que consta nos PCN sobre os eixos de uso e reflexão, neste está a análise linguística/semiótica e ele guia o trabalho sobre/das práticas de uso, já que “se desenvolve transversalmente aos dois eixos” (e aqui apresentado como dois e não mais três, englobando oralidade com leitura). Desse ponto de vista, é possível verificar que há certo direcionamento que nos leva a entender a “leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica” como práticas de linguagem e a análise linguística/semiótica como prática de análise das práticas de linguagem, no próprio trecho citado lemos “reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas”. Temos endossado a abordagem “que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses” – materialidade que será reforçada nos próximos exemplos.

Demarca-se a abrangência do eixo, integrando os aspectos que já fomos evidenciando na leitura numa visão “(meta)cognitiva” de ensino das linguagens, isto é, o uso consciente:

⁸ Os termos multissemiótico e multimodal são usados para denominar os textos que articulam mais de uma linguagem em sua construção, tornaram-se conhecido entre os professores da educação básica ao serem utilizados por pesquisadores que trabalham com as teorias ligadas aos gêneros textuais/discursivos. Na semiótica discursiva também utilizamos a denominação “texto sincrético”, “linguagem sincrética”, compreendendo que sincrético é “[...] um objeto, que acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação” (TEIXEIRA, 2009, p. 47), é esse efeito de unidade, construído a partir de uma estratégia enunciativa, que interessa para a análise.

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** (BRASIL, 1998, p.80, destaques nossos).

Da exposição acima, ressaltamos novamente a menção às “materialidades dos textos” que interferem na construção dos sentidos, incluindo as formas de composição e de estilos ligados aos gêneros dos textos. Entre as páginas 80 e 81, temos a indicação de elementos que podem ser considerados dentro da abordagem das materialidades, entre eles: nos textos verbais, coesão, coerência e organização da progressão temática; no orais, ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística, postura, expressão facial, gestualidade; nos multissemióticos, plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade, ritmo, andamento, timbre, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens. Trata-se de elementos da ordem da análise linguística e semiótica, afinal:

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. (BRASIL, 2018, p. 81, destaques nossos).

A utilização da aditiva “análises linguísticas e semióticas” marca a extensão do trabalho com o olhar semiótico.

Diante das reflexões analíticas apresentadas, reforçamos a conclusão em torno das orientações para o ensino de Língua Portuguesa que estabeleça relação entre o uso da língua/da linguagem e os efeitos de sentido nos mais diferentes textos, para isso é preciso considerar as particularidades das linguagens, ou seja, entre os novos desafios para o professor, como afirma Lima (2021, p.161), está o de: “ultrapassar o exame do conteúdo e dos aspectos puramente gramaticais dos enunciados para privilegiar também o seu plano de expressão, a sua materialidade significativa, os recursos propriamente textuais, de manifestação discursiva”. E é assim que, dissolvida em menções ao longo do documento, ou compondo um eixo das práticas de linguagem, a semiótica tem seu “lugar” nas novas orientações curriculares, ainda que sem explicitação de uma vinculação teórica e com algumas imprecisões, sobretudo para colocar em cena os textos que articulam linguagens, com foco na análise das suas materialidades para a construção dos efeitos de sentido. Ela perpassa as práticas de uso das linguagens para sublinhar

as características das semioses e, “em cada campo é destacado o que **pode/deve** ser trabalhado em termos de semioses/modalidades, de forma articulada com as práticas de leitura/escuta e produção [...]” (BRASIL, 2018, p. 81-82).

Nesse sentido, apontamos a semiótica discursiva como uma das alternativas para auxiliar o professor nesse trabalho, tanto para a análise da textualidade (o arranjo dos elementos da ordem do conteúdo e da expressão), quanto da discursividade dos textos (da ordem do conteúdo, gerida pelo sujeito da enunciação). Como provam diversos estudos, inclusive de pesquisadores preocupados com uma semiótica didática.

4 O termo semiótica na BNCC para uma professora da educação básica

Nas análises aventadas na seção anterior, verificamos alguns direcionamentos que orientam para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental. Na outra ponta do processo comunicativo estão os professores, com seus valores e seus fazeres interpretativos em relação às novas orientações curriculares. É preciso ouvi-los.

Nesse sentido, apresentamos a análise de recortes da entrevista semiestruturada realizada com uma professora de uma escola estadual da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. O objetivo principal era o de verificar compreensões sobre a presença do termo “semiótica” na BNCC. A escolha da participante ocorreu tendo em vista seu tempo de atuação na educação básica, mais de 20 anos, e a disponibilidade para participar da pesquisa. Cabe destacar que esta experiência também foi utilizada por nós como uma entrevista piloto para o desenvolvimento de outro projeto, em andamento, integrando entrevistas com professores atuantes na mesma escola na qual ela é coordenadora.

A entrevista foi realizada remotamente, via *Google Meet*, no dia 16 de dezembro de 2021, com duração de 55 minutos. Iniciamos com uma breve conversa sobre a formação acadêmica e a experiência profissional da participante. Na sequência, utilizamos um roteiro com quatro perguntas para guiar nosso diálogo. Neste artigo, analisaremos duas delas por atender mais de perto aos objetivos do nosso trabalho.

A participante possui licenciatura em Letras e mestrado pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS, 2016-2017). Atua como professora da educação básica há mais de 21 anos e desde 2020, além de continuar ministrando aulas, é coordenadora pedagógica da mesma rede de ensino, mas em uma escola diferente da qual ministra aulas. A primeira pergunta direcionada a ela foi: Qual o seu entendimento sobre o termo “semiótica” na BNCC e outros que parecem ligados a ele, como: semiose, multissemiótico?

[...] toda vez que eu vejo assim, o termo, né, semiótica na BNCC, eu acho que eles tentam colocar pra nós, pra que a gente consiga fazer a análise do texto em vários aspectos. Eu acho assim, eu tenho comigo, é, os professores, sem julgar também por que, quem somos nós, né, pra julgar. Eu acho que muitas vezes, tinha professor que ele pegava uma frase e ele trabalhava aquilo só no que tange a questão gramatical especificamente assim, né. Ele não, não abordava as várias possibilidades ali, né. E eu não vou falar nem que são os professores mais, que tem mais tempo de profissão ou coisa assim, porque tem professor que tem anos de profissão e ele tenta, ele tenta, ele busca, ele faz leituras. Eu acho que a BNCC ela tenta trazer, quando ela usa esse aspecto semiótico, ela tenta trazer o todo, inclusive, né, todas as significações, todos os signos possíveis. E também acho que tem professor que não vai conseguir chegar nisso daí, ou porque ele não quer mesmo, porque tem isso, ou porque ele não está realmente preparado. É, tira pelo que eu falei pra você sobre da escolha do livro do Ensino Médio, que os professores: “ah, vamos escolher o que está mais próximo do que já tínhamos”, ou seja, [do que já sabia]. É, ou realmente, até porque o novo assusta um pouco. Então, eu acho assim, eles abrem essa questão pra gente poder fazer todas as leituras possíveis, né. É, porque assim, o que que eles fazem, quando eu acho assim, que a proposta de um gênero com, com a gente. Eu pensando no que fizemos com a crônica argumentativa no PIBID, né. O quão não é rico aquilo ali, da um bimestre, né, se a gente for analisar aqueles aspectos. Porque você tem o próprio gênero que você vai fazer um estudo, né, você tem o aspecto linguístico, você tem a questão da pontuação depois, das concordâncias. Em cima de um gênero. E porque não o aspecto da semiótica ali também que a gente fez todo esse trabalho. Então, assim. E aí eu fico pensando: nós, como professores, a gente está preparado mesmo pra isso? Né? O professor que às vezes está há anos fora da universidade e que ele não foi, que ele não buscou isso. É, eu juro que eu não estou falando mal do Estado não, mas eu vou colocar a formação continuada do Estado. As formações, eu já fiz muita formação continuada na minha vida, só que assim, as formações continuadas fornecidas pela secretaria de educação, se eu fosse pautar minha mudança enquanto professora, dentro de algumas questões de sala de aula, em cima das formações que o Estado fornece, juro pra vocês que eu estaria igual quando eu sai da faculdade ou pior, porque a universidade me deu mais respaldo pra algumas coisas, do que essas formações continuadas [...].

Ao ler a resposta dada pela professora, uma primeira observação a ser feita diz respeito a alternância de debragem actancial para marcar os papéis que esse “ator” do discurso representa: 1. a professora que se insere como parte da classe, enunciatário-destinatário da BNCC, como tal ela utiliza a primeira pessoa do plural (debragem actancial enunciativa/eu + ele = nós professores), um “nós” implicativo/inclusivo. 2. a professora (e coordenadora) que tem uma visão do todo, ou seja, de como os professores estão lidando com as novas orientações curriculares, e que tece conclusões sobre as práticas e as opiniões dos outros docentes, por isso refere-se a “eles” (debragem actancial enunciativa/eles) – neste caso, do ponto de vista narrativo, ela assume o papel actancial de destinador-julgador e sanciona negativamente o fazer dos professores.

E é nessa relação que ela expõe o seu entendimento sobre a “semiótica” na BNCC, a partir do seu fazer-interpretativo que tem por base não só a leitura do documento, mas as vivências experienciadas por ela e seus pares com vistas ao que “eles tentam colocar pra nós”

– referindo-se aos responsáveis pelas prescrições concretizadas na BNCC – o destinador-manipulador.

No que se refere à inserção da “semiótica”, pactuando com o direcionamento revelado pela análise da Base, a docente relaciona com o trabalho que considera o estudo das linguagens, para além de uma visão tradicional do ensino da gramática, ligada à análise da frase, como revelam as colocações: “análise do texto em vários aspectos”, “as várias possibilidades”, “ela tenta trazer o todo, inclusive, né, todas as significações, todos os signos possíveis”, “fazer todas as leituras possíveis”. Demonstra que tem uma visão ampla do ensino de língua portuguesa, numa busca pelas “significações”, ainda que na tentativa de exemplificação, ao lembrar um trabalho com crônica argumentativa realizada durante sua participação como supervisora do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)⁹, não fique muito claro seu entendimento quando parece diferenciar a semiótica da análise envolvendo questões gramaticais e do gênero, entendendo aquela como algo mais abrangente.

É preciso considerar que a participante possui mestrado profissionalizante, participou como supervisora do PIBID e relatou, durante nossa conversa, que procura realizar diversos cursos ligados ao ensino, ou seja, sua formação pode fazer a diferença no trabalho com o ensino de língua portuguesa, no entanto esse nem sempre é o perfil de formação dos nossos professores. Sem deixar de reconhecer, ainda, que a professora tem em vista quem são seus interlocutores naquele momento (enunciatório-destinatário), as pesquisadoras da universidade. Dessa forma, ela procura *fazer-criar* que está em conjunção com os conhecimentos que ela pressupõe serem aceitos na academia, já que participou de uma formação com uma delas, ainda que a temática tenha sido outra.

Ao longo da exposição, a resposta ao nosso questionamento é aliada aos exemplos da prática, fontes para a compreensão dos desejos e desafios que podem obstaculizar o fazer docente. Ressalta as condições necessárias para a ação, o *saber* e o *poder-fazer* que qualificam o professor para que ele “consiga fazer”. Um sujeito em busca desses saberes, “ele tenta, ele tenta, ele busca, ele faz leituras”. Dessa forma, ela vai revelando que o professor, na perspectiva trazida pela presença da semiótica na BNCC, encontra-se entre as modalidades virtualizantes (*dever e querer*) e o atualizantes (*poder e saber*).

⁹ O PIBID, criado em 2007 pelo Ministério da Educação e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura no estímulo à docência. Em síntese, há concessão de bolsas aos envolvidos no programa (estudantes de licenciaturas, professores da educação básica e do ensino superior) para a realização de projetos nas escolas com o intuito de articular teoria e prática.

O professor nem sempre é movido pelo *querer-fazer*, mas pela prescrição (*dever-fazer*), um querer do destinador, pois ainda está numa ceara movediça, de incertezas sobre o “como” fazer. Incerteza reforçada pelo uso repetitivo da expressão “eu acho”. Nesse bojo, está a prática arraigada ao ensino de língua restrito a análise da frase. Dessa forma, o documento pode ser um coadjuvante dessa mudança que envolve o olhar para as “várias possibilidades” de análise da língua.

Ao trazer para o discurso o direcionamento, dado pelas novas orientações curriculares, para a prática didática, a professora projeta a enunciação em um tempo anterior ao da fala, antes da BNCC, e para o tempo presente, revelando o reconhecimento de uma mudança em processo: “**tinha** professor que ele **pegava** uma frase e ele **trabalhava** [...], não **abordava** as várias possibilidades”, “tem professor que tem anos de profissão e ele **tenta**, ele **tenta**, ele **busca**, ele **faz** leituras”.

Retomando Barros (2002, p. 54), reforçamos que as estruturas modais do *poder-fazer* e do *dever-fazer* estão implicadas: “a modalidade atualizante do poder pressupõe a modalidade virtualizante do dever. A obediência (não-poder-não-fazer), por exemplo, implica a prescrição (dever-fazer)”. A mudança ainda é uma possibilidade, o professor pode até se adequar porque precisa ser obediente (*não-poder-não-fazer*). Nesses termos, a professora aponta a existência de dois grupos de profissionais relacionados a não realização do fazer conforme prevê as orientações curriculares (*o não-poder-fazer/impotência*): aqueles movidos pelo não-*querer-fazer* (má vontade ou nolição), “ele não quer mesmo”, e aqueles movidos por um não-saber-fazer (incompetência), “ele não está realmente preparado”.

Ainda nesse sentido, chama a atenção a referência que ela faz ao posicionamento dos professores diante da escolha do livro didático do Ensino Médio: “ ‘ah, vamos escolher o que está mais próximo do que já tínhamos’ ”. A voz dos enredados na vivência das práticas na escola é trazida para o enunciado (debreagem de segundo grau), serve como uma estratégia argumentativa, dá mais veracidade ao que é afirmado, e permite à docente manter certo grau de distanciamento do que é narrado, dessa forma ela avalia a dificuldade dos professores diante das atuais mudanças. Esses, segundo sua avaliação, resistem ao desconhecido, “até porque o novo assusta”, o que pode ser analisado pela semiótica, no que se refere à modalização que incide no “ser”, como o *não-querer-ser*, o “medo”. Um “estado de alma”, uma paixão de papel para a semiótica, voltada para o futuro, já que só podemos ter medo do que vai acontecer. No quadro apresentado, a atitude dos professores parece estar ligada, ainda, à resistência ao risco existente quando se assume sair da zona de conforto, por outro lado relaciona-se à falta de

preparação dos profissionais para lidar com as novas prescrições, algo que sobrevém no curso do que já existia, ditadas sem a suficiente preparação prévia dos docentes.

A formação como uma das condições para o *poder-fazer* e *saber-fazer* (competência) e, finalmente, a realização da ação, o *fazer*, permeia a resposta da professora e atinge a todos: os professores com menos ou mais tempo de profissão; os que buscam melhorar ou os que se acomodam: “E eu não vou falar nem que são os professores mais, que tem mais tempo de profissão ou coisa assim, porque tem professor que tem anos de profissão e ele tenta, ele tenta, ele busca, ele faz leituras”; “O professor que às vezes está há anos fora da universidade e que ele não foi, que ele não buscou isso”.

Em síntese, há falta de saberes que possibilitem a mudança. Em sua perspectiva, o sujeito professor é o sujeito em dúvida, na incerteza, inseguro, nem sempre por não-querer mudar, mas por não estar preparado para isso, como fica reforçado no questionamento: “nós, como professores, a gente está preparado mesmo pra isso?” A indagação é autorreflexiva-analítica da professora diante dos fazeres do grupo do qual ela participa, mas também nos leva, como pesquisadoras e professoras, a refletirmos sobre as possíveis respostas.

O exposto revela um cenário aliado à BNCC enquanto parte de uma política curricular. É necessário que o sujeito tenha acesso a objetos modais (representados por formações) que o façam alcançar o objeto-valor inscrito no atendimento das prescrições curriculares. Nesse sentido, a lembrança das atividades realizada pelo PIBID aponta caminhos para sanar as dificuldades apresentadas, já que a formação oferecida pelo Estado/secretaria de educação (destinador-manipulador dos professores e que poderia ser um adjuvante nesse processo) não cumpre essa função: “se eu fosse pautar minha mudança enquanto professora, dentro de algumas questões de sala de aula, em cima das formações que o Estado fornece, juro pra vocês que eu estaria igual quando eu sai da faculdade ou pior, porque a universidade me deu mais respaldo pra algumas coisas [...]”

Diante das observações colocadas, finalizamos a entrevista com a seguinte pergunta: O que você tem notado do entendimento dos professores sobre o termo “semiótica” na BNCC? Tendo em vista, nesse momento, o olhar dela como coordenadora, ainda que já tenha se colocado como tal em partes da resposta anterior. Segue um recorte da resposta, tendo em vista a extensão desse trabalho:

[...] Olha, não. De forma alguma. Não, eu garanto para vocês que não está tendo [...]. Tanto que tem professor que não trocou o planejamento de 2019 para 2020 [...], eu acho que muitos professores vão ter muita dificuldade, quando, porque ainda a gente

não parou para falar, para exigir isso do professor. É, eu vou colocar uma situação para vocês, como coordenadora, eu peguei a coordenação ano passado [...]. Alguns professores, a gente percebe que ele mudou a habilidade, quer dizer, ele saiu do conteúdo para a habilidade, mas ele não se encaixou no que diz respeito a BNCC metodologicamente falando. [...] Ainda está só muito na habilidade. Quer dizer, substituiu-se por uma habilidade que seja mais próxima de algum conteúdo que eu precise trabalhar e a minha metodologia é a mesma. [...].

A professora ratifica o que foi apresentado para a pergunta anterior quanto à dificuldade dos professores em “adequarem” suas práticas dentro das orientações curriculares apresentadas pela BNCC, sobretudo no que se refere à presença de uma perspectiva trazida pelo termo “semiótica”, para a qual ela afirma não ter o devido entendimento por parte dos docentes: “Tanto que tem professor que não trocou o planejamento de 2019 para 2020”.

Como podemos notar no trecho apresentado, a participante volta suas observações para o planejamento que, a partir da BNCC, passa a ser guiado por habilidades. Nesse momento, coloca-se no papel de destinador-manipulador dos professores, coadjuvante das determinações legais (supostamente pressuposta pelas determinações da Secretaria de educação do Estado), como tal deixa implícito a exigência ao cumprimento das determinações legais em: “porque ainda a gente não parou para falar, para exigir isso do professor”. O uso dos verbos “falar” e “exigir” revelam a implantação de uma Lei, em processo, ou seja, os professores ainda serão orientados e cobrados sobre a “obrigatoriedade” do trabalho considerando as novas orientações: a obediência (*não-poder-não-fazer*) para responder a prescrição (*dever-fazer*). Nesses termos, a sanção está suspensa e a própria professora, na função de coordenadora, pode exercer o papel de destinador-julgador (o que já está pressuposto nas avaliações que ela faz sobre as práticas dos professores e o atendimento, ou não, das exigências da nova Lei).

Novamente, é recorrendo à prática que a docente esclarece o que tem vivenciado, reforçando o que já apontamos até aqui: os professores são movidos por valores deônticos (deveres morais) e não volitivos (vontade). Confrontando as modalidades, obtemos as incompatibilidades que determinam o tipo de narrativa que caracteriza a relação entre os sujeitos e o objeto-valor envolvido na implantação da BNCC: temos o *dever-fazer* e o *não-querer-fazer* que não se harmonizam e caracterizam a resistência passiva. Assim como *dever-fazer* e o *não-saber-fazer*. Por isso, muitos professores apenas fazem a troca de nomenclaturas a serem inseridas no planejamento para cumprir uma exigência, mas sem alteração real da sua prática: “ele saiu do conteúdo para a habilidade, mas ele não se encaixou no que diz respeito a BNCC metodologicamente falando”; “[...] substituiu-se por uma habilidade que seja mais próxima de algum conteúdo que eu precise trabalhar e a minha metodologia é a mesma. [...]”.

Ressaltamos, ainda, que o uso da expressão “não se encaixou” reforça uma existência modal (desse sujeito de estado - o professor) no âmbito do virtual/ indesejável (*não-querer-ser*), que também havíamos categorizado na paixão do medo.

Considerações finais e um esboço dos regimes de sentido

Finalizamos este trabalho cientes das muitas arestas a serem aparadas na continuidade de nossos estudos. Entre outras coisas, esperamos analisar os direcionamentos em torno da presença da semiótica, e suas implicações, no currículo de referência do Estado de Mato Grosso do Sul, não só no texto introdutório, mas em como são apresentados nas habilidades e como essas possíveis mudanças chegam no “chão da escola”, na prática docente. Para além de algumas conclusões e/ou ponderações que já fomos inserindo ao longo das seções, esperamos ter colocado em pauta a necessidade de olhar a BNCC, bem como outros documentos curriculares, como documentos inseridos em contextos discursivos específico e que precisam ser considerados na análise da construção dos sentidos.

Para fechar este artigo, optamos por traçar algumas considerações sobre os regimes de interação que permeiam as relações apresentadas ao longo das análises – trabalho que também pretendemos aprofundar em nossas pesquisas, ratificando ou refutando as questões aqui apresentadas.

De maneira geral, a manipulação, estratégia argumentativa (*fazer-crer* para *fazer-fazer*), como o ato de levar o outro a aceitar o que está sendo comunicado, perpassa o movimento argumentativo do documento curricular analisado e o discurso da professora e coordenadora, esta que, no papel de coordenadora, revela-se adjuvante na implementação das orientações. Há, constantemente, uma ação do sujeito que age sobre o outro com o objetivo de levá-lo a *querer* e/ou a *dever-fazer*, neste caso representados pelo MEC na figura dos gestores das secretarias e dos coordenadores nas escolas, encarregados de *fazer-fazer* os professores, ou melhor, levá-los a “adequação” diante do que está posto na Lei – *fazer-crer* que a mudança é necessária.

No entanto, a manipulação é uma interação que depende de um contrato entre os sujeitos, tende a ser bem sucedida quando destinador-manipulador e destinatário-manipulado partilham os valores colocados em cena. O relato da professora indica um processo que vai se intensificando em relação ao *dever-ser* do professor em função do *dever-fazer*. Implicado nisso está a tentativa de programar a serviço de uma lógica neoliberal de educação/formação.

Nesse interim, há uma programação manipulada em curso. Os professores nem sempre *sabem fazer*, ou podem até *saber-fazer*, mas *não querem*, ou não estão convencidos o bastante

para isso, dessa forma, seguem “maquiando” uma adequação que se resume à substituição de termos, do conteúdo para a habilidade, para cumprir a exigência legal. Ou seja, para satisfazer o sistema, entram nas estruturas rígidas colocadas pelo planejamento (aquele que precisa constar nas plataformas das secretarias e são avaliadas pelos gestores), a rotina leva-os a reproduzir uma lista de habilidades sem a devida reflexão sobre as implicações dos objetos e objetivos de ensino. O papel de executor (programação) está sendo colocado em ação permitindo, inclusive, facilitar o controle sobre o seu fazer. Dessa forma, a eficácia dessa ação, a sanção, pode até ser avaliada como positiva, se considerar que os professores cumprem o *dever-fazer* inscrito na ação de citar as habilidades em seus planejamentos, o que não garantirá o efetivo desenvolvimento em suas práticas.

A BNCC e, dentro disso, as mudanças trazidas com a inserção da semiótica (não apenas como um termo, mas como uma oportunidade de exercitar o olhar semiótico para os textos), pode ser entendida como um quase acidente, rompendo com as regularidades do que vinha sendo realizado até então. Dessa forma, necessitamos de ajustamentos que aliem gestores e professores num objetivo comum: para além das prescrições, a formação crítica de nossas crianças e adolescentes. Situação que, ao nosso ver, só será resolvida diante de políticas públicas sérias que visem à formação inicial e continuada dos professores e às melhores condições de trabalho.

A semiótica discursiva e as sistematizações realizadas por Landowski (2014), na esfera da sociosemiótica, podem nos ajudar a lançar luz sobre o complexo mundo do ensino-aprendizagem, esfera social na qual cabe olhar para a interrelação, constante e tensa, das formas de interação. Complexidade que expressa a riqueza da educação e revela um leque de possibilidades para a semiotização.

Diante das reflexões realizadas, esperamos colaborar com os estudos na esfera de investigações que se ocupam das contribuições da semiótica para o ensino, o que implica abordagens da didatizações da teoria, da intervenções da semiótica nas práticas didáticas e da análise das práticas e dos discursos que compõem o “universo” do ensino (espaço escolar, documentos curriculares, interações professores e alunos). Nesse contexto, cabe reconhecer a necessidade de maior divulgação da rentabilidade da semiótica discursiva para a educação básica, sobretudo a partir da formações para os professores. Quiçá a presença da semiótica nos documentos curriculares abra a oportunidade para que a teoria seja divulgada e, principalmente, para que seus pesquisadores dediquem maior atenção na busca por uma semiótica mais didática.

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12/07/2020.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo : Ática, 2005.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Algumas reflexões semióticas sobre a enunciação*. In: FANTI, Maria da Glória Di; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.) *Enunciação e discurso: tramas de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 25-49.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do discurso: fundamentos semióticos*. 3 ed. São Paulo: Humanitas-FFLCH/USP, 2002.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Tradução do grupo CASA sob a coordenação de Ivã Carlos Lopes et.al. São Paulo: EDUSC, 2003.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 13 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FIORIN, José Luiz. *Estruturas narrativas*. In: OLIVEIRA, Ana Claudia (Ed.). *As interações sensíveis: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski*. São Paulo: Estação das letras e cores, 2013, p. 435-452.
- FIORIN, José Luiz. Modalização: da língua ao discurso. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 44, 2000, p.171-192. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4204>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- FREIRE, PAULO. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 23.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. Trad. Alceu Lima Dias et.al. São Paulo: Cultrix, s/d.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. Trad. Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: Hacker editores, 2002.
- LANDOWSKI, Eric. *Interações arriscadas*. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014.
- LIMA, Eliane Soares de. *Da análise linguística à análise semiótica: novos desafios ao ensino de língua materna*. In: ABREU-TARDELLI Lília Santos; GARCIA, Talita Storti e FERREIRA, Anise de Abreu G. D'Orange. *Pesquisas em Linguagem: Diálogos com a contemporaneidade / Organizadoras:– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021, p.154-176*.
- MERITH-CLARAS, Sonia. As modulações sensíveis dos atores da enunciação na BNCC: entre o esperado e o abrupto. *Papéis*. Campo Grande-MS. Vol.25, n.49, 2021, p.80-100. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/12948>. Acesso em: 20 agosto de 2022.
- MERITH-CLARAS, Sonia. O fazer verdadeiro e a transição de governo na construção da Base Nacional Comum Curricular: um documento também político. *Estudos Semióticos* [online].

Dossiê temático “Discursos políticos na contemporaneidade: desafios teóricos e analíticos”. Volume 15, n. 1. Editores convidados: Oriana N. Fulaneti e Alexandre Marcelo Bueno. São Paulo, agosto de 2019, p. 98–118. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse i. Acesso em 20/07/2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola editorial, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB As 39 leis que a modificaram. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016.

SELLES, Sandra Escovedo. A BNCC e a Resolução CNE/CP nº2/2015 para a formação docente: a “carroça na frente dos bois”. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.35,n.2, p.337-344, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/issue/view/2627>> Acesso em 06 de janeiro de 2022

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC Da Reforma Do Ensino Médio: O Resgate De Um Empoeirado Discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, 2018, p.1-15.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de.; TEIXEIRA, Lucia. *Linguagem na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Edição da Letras e Cores, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em 10 de dezembro de 2022.

Aceito em 10 de janeiro de 2023.