v. 26, n. 2, e59276, 2026
ISSN: 1984-6398 · DOI: 10.1590/1984-6398202659276

Revista Brasileira de Linguística Aplicada

Artigo

O eixo análise linguística/semiótica: relações dialógicas entre a BNCC e um livro didático de ensino de língua materna

The Linguistic/Semiotics Analysis Axis: Dialogical Relations Between the BNCC and a Mother Tongue Teaching Textbook

Nathan Bastos de Souza*
*Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) | Bagé | RS | BR
nathansouza@unipampa.edu.br
https://orcid.org/0000-0003-1560-2867

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar o tratamento dispensado ao eixo análise linguística/semiótica em um livro do sexto ano do ensino fundamental. Para tanto, em termos metodológicos, privilegiamos, em recorte, as seções dedicadas ao eixo no livro do aluno em cotejo com as informações do manual do professor da coleção "Telaris Essencial" (recentemente aprovada no edital do PNLD 2024) e da BNCC. A abordagem teórica se inscreve na linguística aplicada voltada ao ensino de língua materna e a metodologia de análise com base nas relações dialógicas, do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2010). Os resultados que obtivemos com essa análise discursiva apontam para a predominância de atividades em que a linguagem verbal é o foco, com ênfase no tratamento tradicional dispensado ao ensino de classes gramaticais, em desacordo com a perspectiva enunciativo-discursiva assumida pela BNCC. No tocante às habilidades específicas do sexto ano, parece ficar ainda mais evidente que a abordagem do eixo análise linguística/semiótica no LD é voltada quase exclusivamente à identificação de classes gramaticais.

Palavras-chaves: ensino de língua portuguesa; análise linguística/semiótica; BNCC; relações dialógicas; linguagem e ensino.

Abstract: The objective of this article is to analyze the treatment given to the linguistic/semiotic analysis axis in a sixth-grade elementary school textbook. To this end, in methodological terms, we prioritized the sections dedicated to the axis in the student's book in comparison

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/ or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

with the information in the teacher's manual of the "Telaris Essencial" collection (recently approved in the PNLD 2024 notice) and the BNCC. The theoretical approach is inscribed in Brazilian applied linguistics and the analysis methodology based on dialogic relations, by the Russian philosopher Mikhail Bakhtin (2010). The results we obtained with this discursive analysis point to the predominance of activities in which verbal language is the focus, with an emphasis on the traditional treatment given to the teaching of grammatical classes, in disagreement with the enunciative-discursive perspective assumed by the BNCC. Regarding the specific skills of the sixth grade, it seems even more evident that the approach to the linguistic/semiotic analysis axis in the LD is focused almost exclusively on the identification of grammatical classes.

Keywords: Portuguese Language teaching; linguistic/semiotic analysis; BNCC; dialogic relations; language and teaching.

1 Introdução

Na época da abertura democrática do país, nos últimos anos da ditadura militar, as propostas de mudanças no ensino de língua materna na escola ocupavam a agenda de estudiosos brasileiros no campo da linguística e da linguística aplicada, que buscavam uma forma dessas ciências contribuírem com a sociedade brasileira. Um desses esforços coletivos de cientistas nasceu de um curso de formação continuada de professores, no oeste paranaense, e gerou uma coletânea com recém-feitos quarenta anos: "O texto na sala de aula". Aquele livro publicado em 1984 reunia artigos publicados por vários autores em diferentes suportes, sua finalidade como coletânea era auxiliar no processo de divulgação científica das ideias da linguística, pautando-se por um estilo didático e elegendo como interlocutor o professor em atuação na escola básica.

Entre os artigos ali reunidos, o organizador, João Wanderley Geraldi, assinava cinco capítulos, entre os quais estava o importante "Unidades básicas do ensino de português". Naquelas poucas páginas se lançava a audaciosa ideia de substituir um ensino de base tradicional, cuja concepção de linguagem era estruturalista, por uma alternativa em que o texto fosse mobilizado como eixo central em torno do qual a aula de português se desenvolvesse. Geraldi (2011) propôs no capítulo que as unidades básicas seriam prática de leitura, prática de produção de textos e a prática de análise linguística.

Com o passar dos anos, Geraldi (1997) revisou sua proposta em um trabalho de maior fôlego e deu à prática de análise linguística características mais específicas. Dito de outro

modo, o que foi apresentado em um estilo mais didático em "Unidades básicas do ensino de português" é revisado e ampliado à luz dos estudos doutorais do autor no começo dos anos 1990 e publicado ao final daquela década como livro em *Portos de passagem*. O argumento dessa revisão no ensino de língua portuguesa era tão importante e ganhou tal força que passou a figurar como sustentação teórica para um conjunto de documentos oficiais que foram promulgados por alguns governos estaduais e, depois, pelo governo federal. No final daquela década surge o primeiro dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, doravante) e, desde então, o ensino dessas unidades básicas passou a servir ao discurso oficial em termos de política de ensino de língua materna.

Nesse percurso que vai do primeiro PCN, em 1998, até a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), em 2017, as unidades básicas foram submetidas a procedimentos no interior do discurso oficial que lhes causaram mudanças significativas. Um exemplo mais recente é a inserção, à luz das mídias e dos multiletramentos, da análise das linguagens como uma parte do que um dia foi a unidade básica de análise linguística – que foi pensada em alternativa ao ensino tradicional de gramática, sob o viés dos estudos enunciativos e discursivos. Para isso o eixo deixa de ser análise linguística, como se lia no PCN (Brasil, 1998), e passa a ser "análise linguística/semiótica".

Com a promulgação da BNCC, o documento passou a ser um dos elementos obrigatórios de avaliação do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (doravante, PNLD) (Rodrigues, 2024). Nesse sentido, realizamos este estudo tomando como objeto o primeiro livro da coleção "Telaris Essencial – Português" (2022), recentemente aprovada no PNLD, destinado ao sexto ano do ensino fundamental. O objetivo do artigo é analisar o tratamento dispensado ao eixo análise linguística/semiótica. Para tanto, recortamos do manual do professor a seção dedicada à apresentação do eixo e do livro do aluno as seções "Língua: usos e reflexão" e "Outros desafios da língua" nas quais o eixo é desenvolvido. Toma-se como material de cotejo para o artigo a discussão teórica da apresentação do componente curricular de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (item 4.1.1) da BNCC e as habilidades relativas ao sexto ano recrutadas pelo livro didático (LD). A abordagem teórica é advinda de alguns estudiosos de linguística aplicada interessados no ensino de língua materna (Araújo; Nascimento; Nascimento, 2020; Ângelo; Menegassi, 2020; Rodrigues, 2024, entre outros). A metodologia de análise se dá pelas relações dialógicas (Bakhtin, 2010), uma abordagem bakhtiniana para estudo de enunciados.

No presente texto apresentamos duas seções. A primeira seção destinada às relações dialógicas e sua pertinência em análises discursivas como metodologia de análise. A segunda seção reservada às análises e a reflexão teórica, construídas em simultâneo aos recortes que geraram os dados. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências utilizadas.

2 Relações dialógicas: procedimentos metodológicos

Este trabalho de pesquisa apresenta abordagem metodológica qualitativa. Em termos de escolha e delimitação do *corpus* de análise, o artigo foi ancorado e desenvolvido com base em três tipos de textos no que se refere ao eixo análise linguística/semiótica: 1) Manual do professor, na seção de apresentação do eixo; 2) Livro do aluno, nas seções "Língua: usos e reflexão" e "Outros desafios da língua"; 3) A BNCC do ensino fundamental, especialmente o item teórico

do componente curricular de Língua Portuguesa (4.1.1 e as habilidades referentes ao sexto ano), sempre a partir dos elementos desse documento oficial que são recrutados no LD.

Em termos de cotejamento entre os materiais, o trabalho foi desenvolvido observando-se o estabelecimento sistemático de relações dialógicas entre os documentos descritos acima como corpus recortado e na análise da frequência de uso das habilidades da BNCC no LD. As análises foram construídas com base em exemplos à luz do recorte explicitado acima, isto é, não se pretendem exaustivas. Assim, para observar o tratamento dispensado ao eixo valemo-nos do levantamento de alguns elementos daquelas seções, da frequência com que determinadas habilidades da BNCC são escolhidas, como são direcionadas as atividades nos boxes cinza para a atividade do professor em sala de aula. O manual do professor foi utilizado para recuperar os fundamentos teórico-metodológicos perseguidos pelas autoras e a BNCC como um discurso de autoridade em tensão com os discursos teóricos do campo do ensino de língua materna. Por fim, os critérios para seleção dos exemplos se devem à presença direta das habilidades da BNCC, à representatividade do eixo, sempre voltado para uma ilustração do tratamento dispensado pelo LD, e aos paratextos instrutivos.

Como parte dos procedimentos metodológicos adotados, recorremos à abordagem bakhtiniana das relações dialógicas como uma metodologia de análise, assim, essa leitura orienta o trabalho com os dados e permite compreender as tensões entre os materiais analisados. Nesse sentido, ao bom estilo bakhtiniano, primeiramente, estabeleceremos considerações sobre as relações dialógicas como uma proposta metodológica. Em sequência procederemos ao trabalho analítico.

Mikhail Bakhtin, que se apresentava como filósofo da linguagem, não elaborou um estudo exaustivo sobre sua abordagem metodológica, isso dificulta os trabalhos que tentam "replicar" sua percepção dos fenômenos linguístico-discursivos a outros *corpora*. Como seu interesse sempre esteve relacionado à literatura, quando estudamos textos bakhtinianos com uma abordagem não alinhada a essa área temos sempre alguns desafios. A circulação dos estudos bakhtinianos no Brasil tem uma história particular, relacionando-se fortemente com os estudos linguísticos e literários, a despeito da exegese estrangeira, sobretudo em trabalhos de corte discursivo.

Nesse sentido, perseguindo a abordagem que Bakhtin (2010, 2013) deu em trabalhos de grande fôlego dedicados a Dostoiévski e Rabelais, observamos o funcionamento de sua escrita antepondo ao desenvolvimento de análises aprofundadas apartes de natureza metodológica que expõem os recortes elaborados. É um exemplo dessa questão a ressalva anterior à discussão central do capítulo "O discurso em Dostoiévski" em *Problemas da poética de Dostoiévski*. Naquele momento, Bakhtin (2010) explica que sua concepção de relações dialógicas à luz de uma distinção entre a abordagem que a linguística poderia realizar dos fenômenos e outra abordagem, cujo campo seria a "metalinguística".[1] Nesse contexto, as contribuições da linguística do sistema até então desenvolvidas serviriam para ir além daquela ciência, restrita, a rigor, conforme Bakhtin (2010, p. 207), à "abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso".

[1] A tradução desse termo é interessante. A tradução francesa, encabeçada por T. Todorov, preferiu o termo "translinguística" justamente para evitar confusões possíveis com a palavra "metalinguística", em amplo uso nos estudos da linguagem quando da chegada de PPD à França. A acepção do termo, como ficará evidente a seguir, não significa uma "linguagem para tratar da linguagem".

As pesquisas metalinguísticas no sentido bakhtiniano podem e devem aplicar os resultados da linguística, desde que avancem em relação ao objeto "discurso". Bakhtin (2010) argumenta que os critérios linguísticos permitem abordar unidades no interior do discurso, mas as *relações dialógicas*, objeto da metalinguística, não pertencem a um campo genuinamente linguístico, portanto, são extralinguísticas.

O tratamento que a linguística, sempre de acordo com Bakhtin (2010), dá ao discurso dialógico como forma composicional é do estudo de suas particularidades sintáticas ou léxico-semânticas, as quais são abstraídas da vida do discurso. Assim, a linguística compreenderia a existência das relações dialógicas, mas retirar-lhes-ia por abstração do campo a ser estudado e descrito. O autor argumenta:

> As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas (Bakhtin, 2010, p. 209).

Em discussão dessa afirmação, Bakhtin (2010) afirma que pode haver dois juízos revestidos de conteúdo concreto-semântico sem que haja entre os dois relações dialógicas. Para que houvesse, segundo o autor, seria necessário que dois sujeitos se confrontassem por meio de enunciados que contivessem esses juízos materializados. Uma vez que haja dois sujeitos que materializam seus dizeres em enunciado pode se instalar o mínimo necessário para as relações dialógicas. Bakhtin (2010, p. 210, grifo do autor) explica esse expediente nos seguintes termos: "Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem", por um lado, "[...] materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado" e por outro "ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa".

Nesse momento, então, trata-se do conceito de autor que Bakhtin (2010, p. 210) entende como uma "vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente". Em outros termos, o autor, nesse ínterim, se refere à presença de uma "voz do outro" a ser auscultada no enunciado. Por isso é possível estabelecer relações dialógicas tanto entre enunciados concretos integrais quanto oferecer um enfoque dialógico "a qualquer parte significante do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, *mas como signo da posição semântica de um outro*, como representante de um outro, ou seja, *se ouvimos nela a voz do outro*" (Bakhtin, 2010, p. 2010, grifos nossos).

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos explicitados nesta seção permitem a análise dos dados a seguir, entendendo os textos em análise neste artigo como representantes de diferentes posições, como signos de posição semântica de seus autores.

3 O eixo análise linguística/semiótica e suas habilidades na BNCC e no LD "Telaris Essencial"

Nesta seção, procederemos à análise do eixo análise linguística/semiótica e suas habilidades, com foco na apresentação no manual do professor da coleção de LDs, nos subtítulos "Língua: usos e reflexão" e "Outros desafios da língua" no livro do aluno do sexto ano,[2] bem como na BNCC do ensino fundamental, considerando o item teórico (4.1.1) e as habilidades correspondentes neste ano.

Em relação à presença da BNCC como um discurso de autoridade para livros didáticos que concorrem ao edital do PNLD é obrigatória essa articulação, como afirmou Rodrigues (2024). Nesse sentido, o LD em estudo neste artigo apresenta sua leitura do documento oficial e, portanto, sua interpretação: o manual do professor dessa coleção apresenta, nessa ordem, os eixos leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. O manual recorre à formulação dos eixos conforme a BNCC, por meio de citações diretas, com exceção do eixo oralidade sem menções desse tipo.

Este parece ser o padrão da BNCC, que o manual do professor replica: o documento oficial, na seção "4.1.1 Língua Portuguesa", dá mais espaço à discussão dos eixos leitura e análise linguística/semiótica, respectivamente com cinco e quatro páginas, à revelia dos eixos produção de textos e oralidade com cerca de apenas duas em cada um. No tratamento das práticas orais, especialmente, há menos texto teórico e a tabela relativa ao seu tratamento como eixo é bem mais simples se comparada aos três outros eixos. Vejamos um apanhado desse assunto na BNCC, no item "4.1.1 Língua Portuguesa" no tocante ao tratamento dos eixos.

Quadro 1 – Síntese do tratamento dos eixos de ensino, conforme a BNCC no item "4.1.1 Língua Portuguesa".

Tratamento das práticas leitoras:[3]
1. Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana (5)
2. Dialogia e relação entre textos (2);
3. Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto (3);
4. Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações (1);
5. Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos (3);
6. Estratégias e procedimentos de leitura (13);
7. Adesão às práticas de leitura (2).

[2] Na análise do livro do aluno tomaremos como suporte principal as informações contidas em paratextos instrutivos ao professor, em boxes cinza nas margens da página do aluno reproduzida em branco. A noção de paratexto com que trabalhamos é da obra de Genette (2010, p. 16), que compreende esse conceito como um grupo constituído por "[...] título, subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim de texto; epígrafes; ilustrações; *release*, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos". Na paratextualidade é possível observar, conforme o autor francês, a dimensão pragmática de uma obra, seu efeito sobre o leitor. Assim, em um livro didático, as instruções contidas nesses paratextos têm um peso importante como discurso de autoridade dos autores do LD. Como veremos, esses paratextos instrutivos do LD visam comentar como atingir satisfatoriamente as habilidades da BNCC.

[3] Os números entre parênteses ao final de cada descritor informam a quantidade de habilidades relacionadas são descritas.

Tratamento das práticas de produção de textos:
1. Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana (3); 2. Dialogia e relação entre textos (2); 3. Alimentação temática (1); 4. Construção da textualidade (3); 5. Aspectos notacionais e gramaticais (1); 6. Estratégias de produção (2).
Tratamento das práticas orais:[4]
1. Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana (2); 2. Compreensão de textos orais (1); 3. Produção de textos orais (1); 4. Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos (1); 5. Relação entre fala e escrita (3).
Tratamento das práticas de análise linguística/semiótica:
1. Fono-ortografia (2); 2. Morfossintaxe (3); 3. Sintaxe (3); 4. Semântica (1); 5. Variação linguística (2); 6. Elementos notacionais da escrita (3).

Fonte: BNCC (Brasil, 2017, p. 71-84).

Com base nos dados acima, percebemos que as habilidades que são desdobradas do eixo leitura são notavelmente mais abundantes, isso é verdade tanto no que diz respeito às dimensões (sete tipos) quanto ao arrazoado de vinte e nove habilidades para desenvolvê-las. O número de dimensões dos eixos produção de textos e análise linguística/semiótica são iguais, seis em cada um. No entanto, nesse último há quatorze habilidades, duas a mais que aquelas descritas para o eixo produção de textos, em que há doze. O eixo oralidade, por fim, conta com cinco dimensões desdobradas em oito habilidades apenas.

Do ponto de vista geral, os eixos de uso da linguagem – leitura, produção de textos e oralidade – contém dimensões mais sofisticadas com finalidades específicas para a compreensão, a formulação e a execução de textos seja na modalidade escrita ou oral. A própria ordem em que os eixos são apresentados ao leitor no documento oficial coloca em última posição a análise linguística/semiótica, de modo que a descrição do tratamento dos eixos de uso precede o tratamento do eixo de reflexão sobre o uso. Antes, então, de apresentar o quadro contendo as informações do tratamento do eixo de análise linguística/semiótica (dados constantes na última linha do quadro acima) a BNCC faz uma importante ressalva:

[4] "Grande parte das habilidades descritas nos eixos Leitura e Produção de texto também se relaciona com o eixo Oralidade" (Brasil, 2017, p. 79), assim o documento alerta para o fato de que o quadro contém somente habilidades relacionadas a gêneros e aspectos da modalidade oral.

> A separação dessas práticas (de uso e de análise)[5] se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam [...]. Assim, para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. São apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros (Brasil, 2017, p. 82).[6]

Nesse sentido, sobre o tratamento das práticas de análise linguística/semiótica, como eixo relacionado à reflexão sobre o uso da língua e da linguagem, percebemos que as dimensões descritas nesses excertos dão conta de partes específicas da gramática (morfossintaxe, sintaxe) e de outros elementos da língua cuja abordagem pode ser estrutural. São conhecimentos linguísticos, como o trecho acima afirma. Não se mencionam dimensões para reflexão sobre outras semioses.

Basicamente, no eixo análise linguística/semiótica a linguagem verbal é preponderante de tal maneira que pode abolir dimensões que se relacionem às outras semioses no tratamento teórico do eixo (por exemplo, Rutiquewiski *et al.* (2020) elaboraram um estudo que comprova o esmaecimento do semiótico nesse eixo). Essa questão não é totalmente obliterada porque nos eixos de uso trata-se das linguagens, ainda que não diretamente, quando se coloca em ênfase os aspectos das diferentes mídias e dos recursos linguísticos e semióticos ou multissemióticos em textos.

Como nosso interesse se reserva à prática de análise linguística/semiótica, fizemos um levantamento no livro didático da coleção em estudo, especialmente no livro de sexto ano. Para tanto, construímos o caminho a seguir descrito com vistas à construção de um *corpus* de análise que coteja o manual do professor da coleção de LDs, o livro do aluno em seções nas quais o eixo é desenvolvido no que diz respeito à aplicação dos códigos de habilidades desse eixo; subsidiariamente, lançamos mão da BNCC, em sua parte teórica e no tocante ao texto das habilidades para compreendermos melhor a maneira como o LD manuseia os códigos e propõe o ensino de análise linguística/semiótica.

Destarte, o manual do professor do LD apresenta a compreensão do eixo em questão na seguinte passagem:

> Esse eixo abrange a análise e a reflexão sobre a língua e os recursos multissemióticos que constituem os textos/gêneros tanto verbais quanto multimodais/multissemióticos (Brasil, 2018, p. 80-83). É nesse eixo que também serão sistematizados aspectos da gramática normativos com a análise de alguns usos da norma-padrão, em comparação com usos mais coloquiais. Incluem-se aqui aspectos das convenções de escrita como uso de sinais de pontuação, ortografia, casos específicos de concordância e regência. Esse eixo é desenvolvido na seção *Língua: usos e reflexão* e complementado pela subseção *Outros desafios da língua* (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. XXI-XXII).

[5] Adotaremos para essa divisão as expressões "práticas de uso" e "práticas de reflexão sobre o uso", conforme é utilizado no PCN (Brasil, 1998, p. 35), por sua vez lastreado na concepção de ensino de português de Geraldi (2011).

[6] Como a análise a seguir permitirá concluir, nem sempre os LDs utilizam esse raciocínio de que as habilidades de análise linguística/semiótica podem ser recuperadas de outros eixos. Retomaremos esse ponto de análise.

A citação acima apresenta dados interessantes para pensarmos: primeiramente, antes da chamada de citação do texto da BNCC vislumbramos ocorrências de "recursos multissemióticos" e "textos/gêneros tanto verbais quanto multimodais/multissemióticos". O LD está alinhado à BNCC, como é obrigatório para sua aprovação, portanto, parece relevante reter essa informação. Em sequência, observamos um texto de caráter autoral que coloca, como um *plus* em relação àquilo derivado diretamente da BNCC: "É nesse eixo que também serão sistematizados aspectos...". A esse enunciado se segue uma lista de elementos sistemáticos relacionados à gramática, à chamada norma-padrão, depois outra oração iniciada com "Incluem-se aqui aspectos..." também acompanhada de uma série de questões sistemáticas relacionadas às convenções de escrita.

Por fim, a informação de que o eixo será desenvolvido em duas seções: "Língua: usos e reflexão", como principal, e complementado em "Outros desafios da língua", nas quais, como o título sugere, o que se trata é da língua, ou seja, do verbal. Assim, se a BNCC fabricou nomenclatura para dar conta das linguagens e colocou-as em segundo plano, o LD em estudo parece reproduzir esse *modus operandi*. Aqui percebemos o funcionamento de um discurso bivocal (na expressão de Bakhtin, 2010), no qual o LD remete constantemente à BNCC como seu salvo-conduto para atividades do eixo análise linguística/semiótica que privilegiam o linguístico apesar do semiótico. A confrontação das relações dialógicas ganha corpo à medida que identificamos nessa formulação de um discurso bivocal em que juízos de autorias diferentes são colocados em embate. Por um lado, a presença obrigatória do discurso curricular da BNCC, por outro, as autoras do livro didático apresentando sua proposta ao professor.

Com base nessa informação fizemos um levantamento no livro didático relativo ao sexto ano e tomamos as seções "Língua: usos e reflexão" e "Outros desafios da língua" como prioridades. Conforme o argumento das autoras da coleção, o desenvolvimento do eixo análise linguística/semiótica é estruturado em uma "perspectiva [de] prática situada em condições reais de comunicação" (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. XXII), o que redundaria, sempre de acordo com as autoras, em utilizar os gêneros como ponto de partida.

As autoras do LD argumentam, ainda, que "fatos" linguísticos/semióticos que são destacados como objetos de estudo são tratados em dois momentos complementares, quais sejam, "primeiramente apontados ao longo da interpretação do texto, enfatizando-se a dedução de efeitos de sentido produzidos" (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. XXII), depois, retomados "para que se tornem ponto de partida para a sistematização e até descrição dessas ocorrências linguístico-textuais" (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. XXII).

Esses procedimentos que as autoras escalonam como complementares parecem semelhantes à proposta que foi lançada nos anos 1980 por Geraldi (2011) e posteriormente aprimorada pelo autor em 1997. Segundo essa perspectiva, uma "análise linguística[7] de base dialógica", como denominaram Polato e Mendonça (2024), deveria acontecer partindo de atividades epilinguísticas como uma condição para as atividades metalinguísticas.[8] Isso quer dizer, na proposta de Geraldi (1997), antes e prioritariamente, se opera sobre a linguagem para, depois e se preciso, sistematizar o conhecimento por meio de uma metalinguagem.

[7] Aqui não se trata de análise linguística/semiótica, como na BNCC. O autor trabalhou esse assunto com foco na linguagem verbal somente.

[8] Ressalte-se o fato de não confundir atividades metalinguísticas, na esteira de Geraldi (1997), com a metalinguística a que Bakhtin (2010) se refere.

Esse autor, todavia, não é mencionado no manual do professor, esquecimento recorrente, inclusive nos documentos oficiais após os PCNs.

O aspecto que diferencia as atividades *epilinguísticas* de atividades *metalinguísticas*, segundo Geraldi (1997), não deve se alicerçar na problemática questão entre consciente e inconsciente. A reformulação desses conceitos pelo autor brasileiro, que partem da linguística da enunciação de Antoine Culioli, trata o epilinguístico não mais como conhecimento não consciente do sujeito sobre sua língua,[9] mas como "atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando" (Geraldi, 1997, p. 24). Essas operações incidiriam sobre aspectos estruturais e discursivos. Em sequência a esse conceito, Geraldi (1997, p. 26) formula a ideia de que a metalinguagem é requerida em atividades "que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas e, em consequência, à formação cultural dos sujeitos".

É forçoso dizer que essa ideia de análise linguística é formulada com amparo de uma perspectiva de linguagem de base bakhtiniana, que é usada em alguma medida pelos documentos oficiais nos últimos vinte e cinco anos, mas nem sempre citada. É verdade também que os estudos bakhtinianos estão presentes nessa perspectiva de ensino de língua gestada pelos documentos oficiais de ensino, como já dissemos, nem sempre com a devida referência às fontes teóricas de conceitos como gêneros do discurso, campos de atuação/esferas de utilização da língua. Como sabemos, ademais, a BNCC apesar de assumir em seus primeiros parágrafos da parte teórica, seção 4.1.1, uma perspectiva enunciativo-discursiva, estabelece uma convivência problemática com uma abordagem cognitivista, como a teoria das habilidades e competências (Araújo; Nascimento; Nascimento, 2020; Ângelo; Menegassi, 2020), entre outras incoerências epistemológicas (Rodrigues, 2024). Isso permitiria caracterizar a própria BNCC como um exemplo de discurso bivocal, em que elementos teóricos de bases diferentes "convivem pacificamente".

Isso em um contexto no qual o texto é central e os gêneros sua forma de acontecer. Conforme afirma Rodrigues (2024, p. 116), a inclusão de "semiótica" em um dos eixos "sinaliza para a reflexão analítica sobre os textos multimodais, destacados em vários momentos do documento". Para a autora isso representaria dois prejuízos: primeiro, "compromete [...] a coerência da expressão 'análise linguística', ao pareá-la várias vezes com os limites da gramática". Esse comprometimento tem relação com a formulação a que nos referimos de uma análise linguística como alternativa ao ensino de gramática tradicional, conforme discutimos com Geraldi (1997, 2011). O segundo prejuízo seria o uso da expressão "análise linguística/semiótica" em que "a linguagem verbal também é uma modalidade semiótica, em que essa junção dos dois termos não se acomoda teoricamente" (Rodrigues, 2024, p. 116). Em outras palavras, o argumento central desse texto da autora circunda a ideia de que a expressão que nomeia o eixo "análise linguística/semiótica" reenuncia a análise linguística, no sentido de Geraldi (1997), ao mesmo tempo em que enfatiza as linguagens, ainda que não as manuseie como seria esperado. Esse movimento poderia ser entendido no sentido de Arán (2016, 2024) como uma migração teórica, levando-se uma teoria para alcançar campos não vislumbrados em seu campo de emergência política e conceitual.

[9] Essa é a ideia de que partem todos os autores para explicar a emergência do conceito em Culioli, ver Polato e Mendonça (2024), por exemplo.

Em continuação à discussão do manual do professor, reproduzindo o que parece ser um postulado forte para a BNCC, qual seja, o caráter sincrético do ponto de vista teórico, as autoras do LD mencionaram que no eixo análise linguística/semiótica:

> No estudo e na reflexão sobre procedimentos linguísticos, em busca da construção de bases que deem maior grau de autonomia aos estudantes, espera-se colaborar para que eles se apropriem de procedimentos *metacognitivos*, de modo que sejam capazes de fazer escolhas conscientes de linguagem, as quais atendam a seus propósitos de comunicação tanto na língua falada como na língua escrita. (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. XXII, grifo das autoras)

Como já argumentamos, todos os LDs que passam pelo processo de avaliação do PNLD tem como um de seus aspectos importantes o alinhamento à perspectiva da BNCC (Rodrigues, 2024). Nessa medida, como o documento coloca em diálogo teorias epistemologicamente distantes, por exemplo, as abordagens interacional e cognitiva, faz algum sentido que esse mesmo *modus operandi* sincrético apareça em manuais do professor de LDs fabricados para dar conta da amálgama teórica que a política pública elaborou. Nesse sentido, o trecho acima mencionado faz dialogar o estudo e a reflexão sobre procedimentos linguísticos pautados, conforme já demonstramos, em uma perspectiva enunciativo-discursiva com "procedimentos metacognitivos", que ensejariam "escolhas conscientes de linguagem".

Esses procedimentos consistiriam em "operações deliberadas do sujeito sobre suas próprias ações intelectuais" (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. XXII), ou seja, voltamos ao problema da consciência do sujeito sobre os usos da linguagem, em chave de leitura culioliana. Esse problema foi afastado na versão de Geraldi (1997) para uma análise linguística de perspectiva dialógica. O fato é que esse modo de funcionamento próprio da BNCC, que reúne abordagens distintas epistemologicamente, parece ser reproduzido no LD: o discurso bivocal que analisamos no LD arregimenta como um discurso de autoridade os problemas que a BNCC apresenta.

Apenas ilustrando esse caráter sincrético que o manual do professor do LD parece adotar – e esta análise se restringiu ao título diretamente relacionado ao eixo análise linguística/semiótica – em dois parágrafos subsequentes a esse trecho citado acima é mencionado, como um desdobramento óbvio dos chamados "procedimentos metacognitivos", que um usuário da língua teria um uso autônomo quando atingisse um domínio das diversas modalidades de uso da língua. Chega-se, ao fim e ao cabo, à questão do nível de monitoramento, articulando os níveis mais espontâneos e os mais formais de uso da língua, em que se acha ocasião para tratar de "norma-padrão".

Essa expressão é seguida de uma nota de rodapé com citação ao livro *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*, de Maria Helena de Moura Neves. Na citação não há definição para o termo, mas apresenta-se o estudo da gramática pelo viés funcionalista da linguagem. Em seguida, o manual do professor avança na direção do que é definido como um "estudo da gramática em sentido amplo". Argumentam as autoras: "muito mais do que a aprendizagem de um conjunto de regras de uso 'correto' da língua falada ou escrita, esse estudo deve ser compreendido como o entendimento do *modo de organização dos enunciados* supostos nos diversos usos da língua (Neves, 2008)" (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. XXII, grifo das autoras).

Nesse diapasão, uma base funcionalista para pensar o uso da linguagem é recuperada pelas autoras ao mencionar a leitura dos funcionalistas europeus por Moura Neves. No desenvolver dessas ideias volta-se ao ponto dos "processos metacognitivos", agora renomeados como "estratégias metacognitivas", para trabalhar a ideia de que os estudantes serão confrontados por uma perspectiva em que o uso – ou seja, o texto – é motivo de pensar no uso. Em termos geraldianos, ainda que não seja esse autor mencionado ali, pensar o uso com base em atividades epilinguísticas, o que rejeitaria uma perspectiva cognitivista. As operações feitas sobre a linguagem geram a necessidade de uma sistematização, que é o último argumento desse item, formulado assim no manual do professor:

> É importante considerar também que faz parte dos estudos linguísticos e gramaticais o exercício de sistematizar e consolidar a apropriação e o manejo da língua escrita no que se refere ao domínio das convenções de escrita e das notações léxicas que compõem o repertório de recursos que o usuário pleno da língua tem à disposição para suas necessidades tanto de compreensão quanto de comunicação. (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. XXII)

Por um lado, com esse fragmento, em suma, percebemos a restrição à língua escrita, de modo que o eixo análise linguística/semiótica não chegaria a elaborar reflexões sobre o uso da linguagem por meio da oralidade como uma forma alternativa de produzir textos. Por outro lado, ao finalizar a seção teórica dedicada ao eixo chegamos à conclusão de que o manual do professor, nesse item, alude apenas tangencialmente a termos de análise semiótica *stricto sensu*. Compreendemos, então, que as linguagens seriam um efeito colateral e o linguístico-gramatical o fator central em um eixo como esse, segundo se lê aqui.

Obviamente as linguagens são longamente revisadas em outros momentos do material em análise, mas quando se faz uma leitura com foco na forma de apresentação dos eixos ao professor no manual o que percebemos é parcialidade, deixa-se de lado uma porção representativa. Isso encontra forte lastro, como já referimos acima com relação à oralidade, na forma como a BNCC faz a descrição do eixo e seu tratamento. Rutiquewiski *et al*. (2020, p. 171) argumentam que entre os vinte e cinco objetos de conhecimento do eixo, somente um se refere tanto ao escrito/impresso quanto ao multimodal; enquanto entre as habilidades, segundo os autores, em um total de setenta e três, apenas nove não mencionam a modalidade verbal em sua formulação.

Em outros termos, voltando ao assunto do manual do professor, é natural que o semiótico tenha papel menor e apareça menos, visto o próprio documento curricular que o convoca reservar-lhe espaço de coadjuvante do linguístico na formulação dos objetos de conhecimento e das habilidades. Será que esse acréscimo no nome do eixo surtiu mesmo o efeito de equiparação das linguagens? A resposta negativa foi dada pela BNCC e esse LD do sexto ano a reforçou como discurso de autoridade.

No LD em questão fizemos um levantamento da forma de tratamento do eixo análise linguística/semiótica no livro do aluno do sexto ano. Assim, primeiro com foco na seção "Língua: usos e reflexão" foi elaborado um recorte. O livro apresenta oito unidades no total, em todas encontramos a ocorrência da seção acima referida por ser obrigatória. Nesse sentido, passamos todas as unidades em revista e apresentamos a seguir um apanhado a respeito dos objetos tratados em cada unidade: (1) variedades linguísticas; (2) frases, oração e período; (3) figuras de linguagem; (4) substantivo; (5) determinantes do substantivo e concordância nominal. Adjetivo: funções e flexões; (6) verbo; (7) o verbo na oração; (8) verbo e usos dos modos verbais.

Em uma leitura geral, somente pela síntese apresentada, temos as variedades linguísticas, as figuras de linguagem, morfossintaxe e sintaxe sendo recrutados como objetos de conhecimento, conforme a nomenclatura adotada nas tabelas da BNCC. Em um sentido mais prático, o foco em atividades do eixo análise linguística/semiótica nesse livro didático recupera somente aquelas atividades que tenham a ver com esses quatro objetos de conhecimento.

Entre as oito unidades, revisando somente os paratextos editoriais destinados às orientações do professor, observamos como regularidade a menção a diferentes códigos de habilidades da BNCC. Com isso em mente, selecionamos os códigos ali apresentados para análise. É surpreendente a quantidade de códigos que o livro didático utiliza somente nessa seção voltada para o eixo de análise linguística/semiótica: no total são 71. Percebemos que há repetições e resolvemos compreender o motivo de algumas se repetirem tanto, por exemplo, a habilidade EF67LP32 aparece sete vezes, enquanto outro grupo de habilidades (EF69LP56, EF69LP05, EF69LP33, EF06LP07, EF06LP08, EF06LP11) foi mencionado cinco vezes cada.[10]

Nessa direção, a habilidade mais frequente nas oito seções "Língua: usos e reflexão" do livro apresenta a seguinte formulação: "(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita" (Brasil, 2017, p. 171). Isso já era esperado visto que no manual do professor as autoras apresentam ao leitor que no eixo análise linguística/semiótica cabe espaço à parte para uma ressalva a respeito "Ortografia e convenções de escrita".

Segundo as autoras do LD, contra certo consenso para o qual nos anos finais do ensino fundamental os alunos já dominariam plenamente a base alfabética da língua e manejariam bem as convenções de uso linguístico, faz-se necessário o esforço de sistematizar esses conhecimentos. Assim, argumentam: "Nesta coleção, cabe à Educação Básica a sistematização e a consolidação dos estudos sobre o sistema alfabético da escrita e o sistema ortográfico, inclusive para suprir possíveis defasagens que o estudante apresente [...]" (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. XXII).

Destarte, localizam a seção "Outros desafios da língua" como o espaço em que serão reforçados e sistematizados conhecimentos relativos à apropriação do sistema de escrita e suas convenções. Mas, como já percebemos, a habilidade acima citada já é a mais frequente na seção principal dedicada ao eixo, assim, parece haver uma ênfase na apropriação do sistema alfabético e na ortografia ao longo das páginas dedicadas ao eixo.

Apenas a título de exemplo em "Outros desafios da língua" são tratados os seguintes temas: ortografia, sons e letras, formação de palavras, tonicidade, acentuação (em duas seções), emprego de pronomes pessoais oblíquos e usos dos porquês. Em todas as seções "Outros desafios da língua" ocorre a habilidade EF67LP32, quando não sozinha (unidades 1, 4, 5, 6 e 7), acompanhada de outras, como nas unidades 2 (EF69LP05, EF67LP32), 3 (EF67LP32, EF67LP34, EF67LP35) e 8 (EF69LP56, EF67LP32).

Todas as habilidades acima arroladas são do eixo análise linguística/semiótica, com uma única exceção: EF69LP05, do eixo leitura, com o objeto de conhecimento "Efeitos de sentido" e a seguinte redação: "(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo

[10] Outros dados se repetem em grupos de frequência, como o grupo (EF06LP09, EF06LP06, EF06LP04, EF69LP55, EF69LP17), o grupo (EF69LP33, EF06LP12), o grupo (EF69LP54, EF67LP36, EF06LP05), o grupo (EF67LP34, EF67LP35, EF67LP38, EF06LP10, EF69LP53, EF69LP50, EF69LP28, EF67LP37) com respectivamente 4, 3, 2, 1 ocorrências para cada habilidade. A ordem de apresentação aqui obedece ao aparecimento no LD.

de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc" (Brasil, 2017, p. 141). Salvo essa exceção, que mobiliza, ainda que no eixo leitura, textos que não são exclusivamente dos chamados "letramentos da letra", o semiótico do eixo estaria totalmente obliterado na seção em questão, uma vez que entre as demais são recrutados como objetos de conhecimento fono-ortografia, léxico-morfossintaxe e variação linguística. Nota-se, por fim, que essa habilidade é convocada apenas em uma das unidades. O que redunda em dizer que as outras sete unidades, na seção "Outros desafios da língua", se restringiram ao sistema alfabético e ortográfico. Faz algum sentido, o próprio título escolhido diz isso, não são os "outros desafios das linguagens", são os "outros desafios da língua".

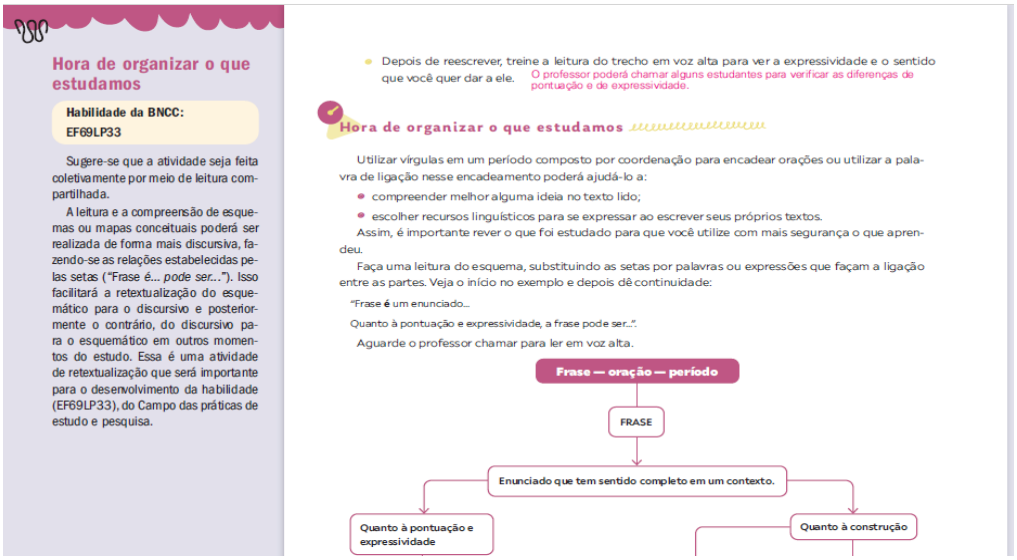
Sobre a análise da seção principal "Língua: usos e reflexão" dedicada ao eixo análise linguística/semiótica no LD, ressaltamos também que outras habilidades se repetiam cinco vezes cada uma. Duas são do eixo leitura, a primeira já estudada acima, EF69LP05; a segunda EF69LP33 se repete com essa frequência por um objetivo claro do LD: a elaboração de esquemas visuais ao final de cada parte dedicada ao eixo análise linguística/semiótica.

A habilidade EF69LP33, cujos objetos de conhecimento são "Estratégias e procedimentos de leitura", "Relação do verbal com outras semioses", "Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão" possui a seguinte redação:

> (EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático [...] e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão (Brasil, 2017, p. 151).

Para utilizar essa habilidade, recorremos às porções finais da seção "Língua: usos e reflexão", em que observamos o subtítulo "Hora de organizar o que estudamos" no livro do aluno (parte em branco na imagem a seguir), acompanhada de um paratexto no boxe cinza (à esquerda, neste caso) no exemplo a seguir, retirado da unidade 2 do LD.

Imagem 1 – Subtítulo "Hora de organizar o que estudamos"

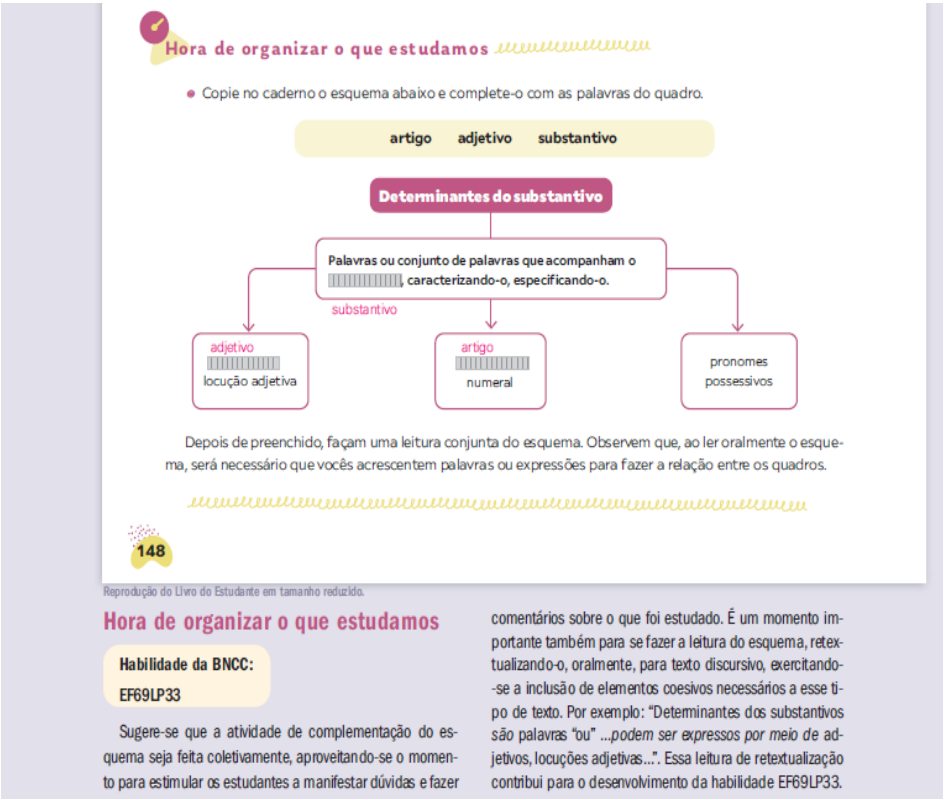


Fonte: Trinconi, Bertin, Marchezi (2022, p. 70).

Na imagem 1, observamos que uma das poucas habilidades que se referem a outras linguagens é utilizada aqui somente no sentido de elaborar uma ilustração e/ou retextualização sob a forma de texto escrito. A proposta da "(re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica", no exemplo acima, não é mais que o uso de um esquema para fixação de conteúdos gramaticais, no caso em questão os conceitos sintáticos de frase, período e oração. O semiótico é um pretexto para o ensino gramatical.

Vejamos um exemplo complementar à discussão, dessa vez retirado do subtítulo "Hora de organizar o que estudamos" da unidade 5 do LD em estudo:

Imagem 2 – Subtítulo "Hora de organizar o que estudamos II"



Fonte: Trinconi, Bertin, Marchezi (2022, p. 148).

No exemplo acima, observamos o mesmo tipo de uso para a habilidade em questão, no qual o elemento semiótico apenas serve à finalidade de uma prática mnemônica de conteúdos de ordem morfossintática. Além disso, o tipo de exercício esperado do estudante é aquele do modelo em que são preenchidas lacunas deixadas em um esquema pré-pronto a ser copiado no caderno. Isso redunda no *modelo beletrista* de ensino de gramática (Nonato, 2021), afastado nos últimos anos e agora de volta, ainda que ultrapassado; parece ser a própria BNCC que o convoca outra vez: o que fazer com habilidades com o verbo "identificar", por exemplo, que não sejam práticas mnemônicas e de rastreio na superfície linguística? Assim, o discurso bivocal do LD, ao pautar-se na BNCC, recupera, nas habilidades do eixo integrador análise linguística/semiótica, aquilo que elas apresentam em si: um discurso tradicional sobre o ensino de língua materna com nova roupagem. Aqui, então, se amalgamam o discurso tradicional e um suposto discurso de novidade na BNCC.

Ao cotejarmos os paratextos explicativos ao professor dos boxes cinza, nas imagens acima, observamos que o discurso dos autores do LD formula, inclusive, a maneira de articular a explicação do esquema, casualmente em ambos os casos as instruções iniciam com "Sugere-se que...". Também em ambas as ocasiões há exemplos de como usar a habilidade. Esse mesmo expediente se repete na unidade 6 do LD, quando a mesma habilidade surge em um esquema sobre classificação verbal e sugerem-se formas de tratamento didático do esquema.[11]

O saldo dessa análise é que o semiótico está a serviço do linguístico: arremeda-se uma análise das linguagens com fins de fixar conteúdos gramaticais. Além disso, a perspectiva de ensino de gramática ali contida está alinhada mais a uma abordagem tradicional – *modelo beletrista*, no dizer de Nonato (2021) – que a outros discursos sobre a prática de análise linguística. Aqui não necessariamente a análise semiótica, já que nos referimos à proposta de Geraldi (1997) e outros (Polato; Mendonça, 2024; Rodrigues, 2024; Mendonça, 2022, etc.) que trabalharam à luz daquele autor no movimento de repensar o ensino de português.

Nessa chave de leitura de análise linguística, os exercícios de preenchimento de lacunas e de memorização dariam espaço a uma aprendizagem pelo estudante que levasse em conta o texto no sentido do uso da linguagem. Do mesmo modo, parece-nos que a perspectiva funcionalista da linguística, que foi revisada no manual do professor na apresentação do eixo análise linguística/semiótica, não está contemplada também, pelo mesmo motivo: a perspectiva de ensino de gramática é tradicional.

Geraldi (2010) havia alertado para os usos de conceitos pensados em um contexto das práticas libertárias de ensino servindo a outros fins à luz da manufatura que os documentos oficiais elaboraram.[12] O autor apresentou esse argumento para pensar nos deslocamentos do conceito de gêneros do discurso, do contexto bakhtiniano aos PCNs, de um modo tal que os gêneros se descaracterizaram nesse percurso. Deixaram de dar conta de uma realidade de uso e passaram a finalidades de seriação e progressão.

A BNCC aperfeiçoou esse movimento, fruto do neoliberalismo, no sentido do enrijecimento do ensino de gêneros, agora no contexto das muitas habilidades nas quais os estudantes poderiam se exercitar. Parece ser possível avaliar a situação de maneira semelhante com o conceito de análise linguística após a BNCC: pensado como prática libertária centrado no uso por meio do texto, agora inserido em um contexto de habilidades e competências nas quais os alunos são obrigados a estudar gêneros esquadrinhados por objetos de conhecimento "seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais" (Geraldi, 2010, p. 79).

---

[11] Preferimos não fazer essa retomada em função do exaustivo que ficaria.

[12] Inclusive o contexto político brasileiro interferiu na maneira como as unidades básicas foram pensadas por Geraldi (2011) no começo dos anos 1980: recém se vislumbrava a possibilidade de viver em um país democrático mais uma vez, no eclipse da ditadura militar. As unidades básicas de ensino de português tratavam do ensino com base no texto como uma aposta nas operações possíveis de uso da linguagem e de reflexão sobre esses usos. Essas práticas que nasceram para dar conta de um ensino de base interacional não serviriam às finalidades do estado neoliberal e de sua sanha por avaliações nacionais capazes de tratar os "diferentes como desiguais", para usar a feliz expressão de Geraldi (2015) em outro de seus textos. Por isso o neoliberalismo transformou as práticas de linguagem em objetos de conhecimento (Geraldi, 2010). A BNCC parece o ponto final dessa linha do tempo, afinal os gêneros são ensinados sem gênese, as práticas são exercícios escolares. Nada menos bakhtiniano, nada mais longe das propostas de base dialógica de Geraldi (1997, 2010, 2011) para o ensino de língua materna.

De volta à análise das habilidades mais frequentes na seção do LD, as três outras com cinco ocorrências em "Língua: usos e reflexão" são EF06LP07, EF06LP08, EF06LP11. As duas primeiras circunscritas ao objeto de conhecimento "morfossintaxe", a última ao objeto "Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe".

> (EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.
> (EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.
> (EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc. (Brasil, 2017, p. 173).

Diferente daquelas anteriormente colocadas em exame, aqui há três habilidades específicas do sexto ano, as quais remetem às especificidades dos conteúdos gramaticais que o currículo mínimo da BNCC define para esse ano escolar. O que é curioso no jogo de forças que a BNCC representa é que o discurso tradicional no ensino de língua tenha conseguido espaço, porque o havia perdido paulatinamente nos documentos oficiais e nas discussões teóricas dos linguistas e linguistas aplicados desde os anos 1980 (Geraldi, 2020; Rangel, 2020; Mendonça, 2022).

Segundo Rangel (2020, p. 219, grifo do autor), em termos do eixo análise linguística/semiótica, "a seleção de algumas habilidades repõe em pauta escolar *conteúdos de gramática tradicional* ainda há pouco postos em segundo plano e subordinados a demandas de leitura, produção e oralidade". Nesse sentido, em habilidades como EF06LP07 espera-se do estudante a habilidade de identificar períodos compostos por coordenação em textos; já em EF06LP08 abre-se espaço no tocante à centralidade do texto que a própria BNCC apregoa em suas páginas teóricas para assumir a possibilidade de identificar orações ou períodos em "em texto ou sequência textual"; por fim, em EF06LP11, o estudante deve ser capaz de utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais para, basicamente, operar sobre a linguagem em atividades de produção de textos. O interessante dessas três habilidades é que nas duas primeiras temos habilidades que exigem identificação, enquanto na última, utilização, embora o conjunto represente conteúdos de gramática tradicional, como já afirmou Rangel (2020). Não comentaremos todas as habilidades em sua articulação com o discurso do LD, vamos passar a uma nova pauta a seguir.

Com base na identificação de uma série de repetições dentre as 71 habilidades selecionadas na seção "Língua: usos e reflexão", de que fizemos uma breve análise daquelas mais frequentes (com 7 e 5 ocorrências, respectivamente), recortamos, em um novo procedimento, apenas habilidades relacionadas ao sexto ano, série em que o LD será utilizado.

Nesse sentido, entre as 71 ocorrências, excluindo-se as repetições, obtivemos um total de 24 habilidades diferentes. Dentre as quais havia, também, duas habilidades do eixo leitura, uma do eixo oralidade e uma do eixo produção de textos. Essas quatro foram descartadas

devido ao objetivo deste artigo.[13] Das 20 restantes havia 5 referentes a todos os anos do ensino fundamental anos finais, 7 comuns ao sexto e sétimo anos e, por fim, 8 referentes ao sexto ano. Com somente essas últimas em vista, elaboramos o quadro a seguir:[14]

Quadro 2 – Habilidades referentes ao sexto ano utilizadas na seção "Língua: usos e reflexão" do LD.

Habilidade	Unidade	Repetições
(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.	4, 5, 6 e 8	4
(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	6 e 8	2
(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	4, 5, 6 e 7	4
(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.	2 e 7	4
(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.	2 e 7	4
(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.	2 e 7	3
(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	2, 4, 5 e 7	4
(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	4 e 7	3

Fonte: códigos coletados no LD, textos dos códigos coletados na BNCC (Brasil, 2017, p. 171-173).

Com base nos dados acima, analisamos a frequência, por um lado, e a maneira de realizar a análise linguística/semiótica segundo caracteriza a BNCC, por outro. Como já tivemos ocasião de uma análise das habilidades EF06LP07, EF06LP08 e EF06LP11, retomaremos apenas para considerações gerais esses códigos. De um ponto de vista geral, as habilidades introduzidas pelo verbo "identificar" são as mais frequentes: isso tanto quando percebemos serem três em um conjunto de oito, quanto por representarem dez ocorrências

[13] Fazemos lembrar, no entanto, que a articulação entre os eixos que a BNCC propôs em citação já revisada neste artigo não parece ser contemplada nesse livro didático de sexto ano. Como verificamos, a orientação para o eixo é centralizar em habilidades exclusivamente enquadradas em análise linguística/semiótica na BNCC. Isso significou um enfoque no tratamento de aspectos linguísticos e gramaticais, a despeito da relação com o semiótico que está contemplada em outras habilidades dos demais eixos.

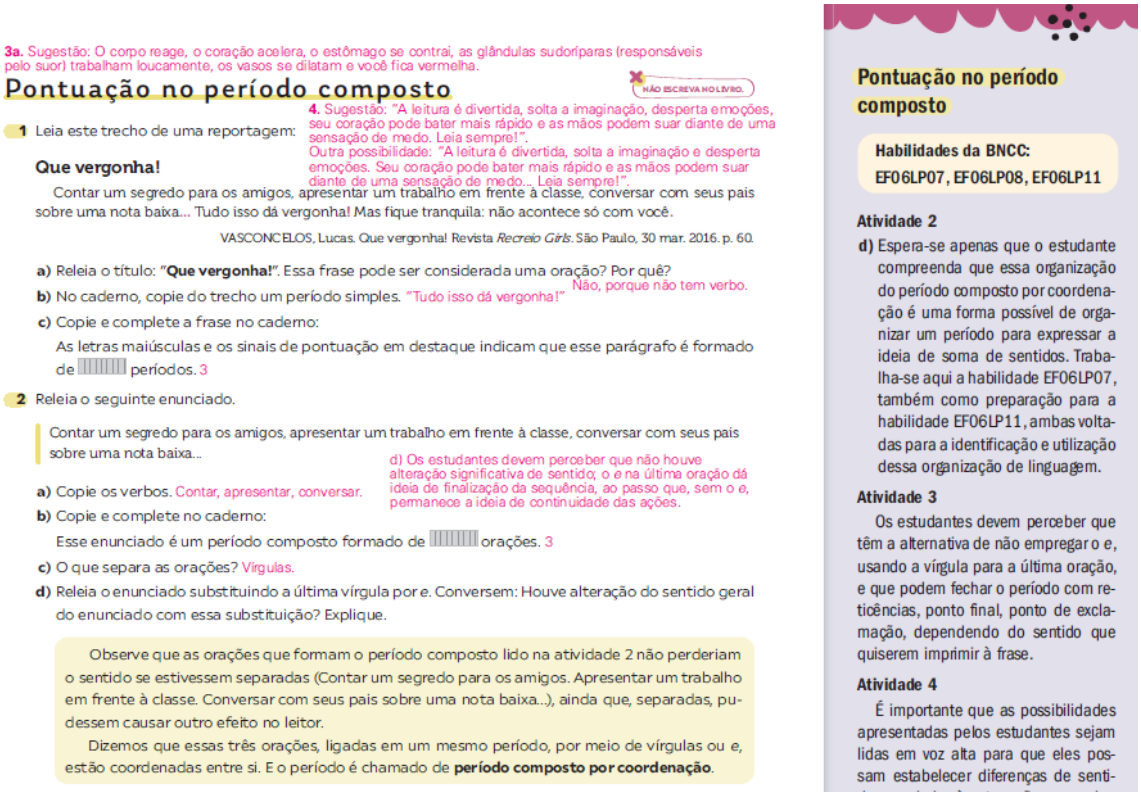
[14] A justificativa para o recorte é a mesma dada acima: devido aos objetivos do artigo, estamos tratando apenas do livro do sexto ano do ensino fundamental, assim faz sentido que sejam escrutinadas somente aquelas habilidades específicas deste ano e no eixo principal em estudo no texto.

no total. Assim, fica evidente que o LD, nesse eixo e naquelas habilidades exclusivas do sexto ano, enfatiza atividades de identificação.

O segundo verbo mais frequente na introdução das demais habilidades é "utilizar", presente em EF06LP11 e EF06LP12. Ambas as habilidades acoplam a este verbo o complemento "ao produzir texto", o que poderia ser interpretado como uma habilidade de entremeio entre os eixos de análise linguística/semiótica e produção de textos. O que a BNCC espera com habilidades como essas duas é o manuseio de recursos expressivos tanto de ordem linguístico-gramatical, no caso da primeira, quanto de ordem textual, no caso da segunda. Essas habilidades poderiam ser bem desenvolvidas à luz de um trabalho com o texto, isto é, em atividades cujo objetivo fosse produzir textos.

Vejamos um exemplo do uso da habilidade EF06LP11 no LD:

Imagem 3 – Exercício com as habilidades EF06LP07, EF06LP08 e EF06LP11 no LD



3a. Sugestão: O corpo reage, o coração acelera, o estômago se contrai, as glândulas sudoríparas (responsáveis pelo suor) trabalham loucamente, os vasos se dilatam e você fica vermelha.

Pontuação no período composto

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

1 Leia este trecho de uma reportagem:

Que vergonha!

Contar um segredo para os amigos, apresentar um trabalho em frente à classe, conversar com seus pais sobre uma nota baixa... Tudo isso dá vergonha! Mas fique tranquila: não acontece só com você.

VASCONCELOS, Lucas. Que vergonha! Revista *Recreio Girls*. São Paulo, 30 mar. 2016. p. 60.

4. Sugestão: "A leitura é divertida, solta a imaginação, desperta emoções, seu coração pode bater mais rápido e as mãos podem suar diante de uma sensação de medo. Leia sempre!".
Outra possibilidade: "A leitura é divertida, solta a imaginação e desperta emoções. Seu coração pode bater mais rápido e as mãos podem suar diante de uma sensação de medo... Leia sempre!".

a) Releia o título: "**Que vergonha!**". Essa frase pode ser considerada uma oração? Por quê?
b) No caderno, copie do trecho um período simples. "Tudo isso dá vergonha!"
Não, porque não tem verbo.
c) Copie e complete a frase no caderno:
As letras maiúsculas e os sinais de pontuação em destaque indicam que esse parágrafo é formado de [redacted] períodos. 3

2 Releia o seguinte enunciado.

Contar um segredo para os amigos, apresentar um trabalho em frente à classe, conversar com seus pais sobre uma nota baixa...

a) Copie os verbos. Contar, apresentar, conversar.
b) Copie e complete no caderno:
Esse enunciado é um período composto formado de [redacted] orações. 3
c) O que separa as orações? Vírgulas.
d) Releia o enunciado substituindo a última vírgula por *e*. Conversem: Houve alteração do sentido geral do enunciado com essa substituição? Explique.
d) Os estudantes devem perceber que não houve alteração significativa de sentido; o *e* na última oração dá ideia de finalização da sequência, ao passo que, sem o *e*, permanece a ideia de continuidade das ações.

Observe que as orações que formam o período composto lido na atividade 2 não perderiam o sentido se estivessem separadas (Contar um segredo para os amigos. Apresentar um trabalho em frente à classe. Conversar com seus pais sobre uma nota baixa...), ainda que, separadas, pudessem causar outro efeito no leitor.

Dizemos que essas três orações, ligadas em um mesmo período, por meio de vírgulas ou *e*, estão coordenadas entre si. E o período é chamado de **período composto por coordenação**.

Pontuação no período composto

Habilidades da BNCC:
EF06LP07, EF06LP08, EF06LP11

Atividade 2
d) Espera-se apenas que o estudante compreenda que essa organização do período composto por coordenação é uma forma possível de organizar um período para expressar a ideia de soma de sentidos. Trabalha-se aqui a habilidade EF06LP07, também como preparação para a habilidade EF06LP11, ambas voltadas para a identificação e utilização dessa organização de linguagem.

Atividade 3
Os estudantes devem perceber que têm a alternativa de não empregar o *e*, usando a vírgula para a última oração, e que podem fechar o período com reticências, ponto final, ponto de exclamação, dependendo do sentido que quiserem imprimir à frase.

Atividade 4
É importante que as possibilidades apresentadas pelos estudantes sejam lidas em voz alta para que eles possam estabelecer diferenças de senti-

Fonte: Trinconi, Bertin, Marchezi (2022, p. 148).

Na imagem 3, temos um exercício sendo apresentado ao aluno no boxe branco enquanto no boxe cinza, à esquerda, temos os paratextos para o professor: ali visualizamos os códigos das habilidades, antecedidos do tipo de conteúdo gramatical e sugestões de condução do trabalho em sala de aula. No livro do aluno o exercício é ler um trecho de uma reportagem, tomada, como se vê, como pretexto para o ensino de gramática. Em sequência, na letra A se pede a releitura e identificação do conceito de frase; na letra B, a cópia de um período simples do fragmento de texto lido; na letra C, completar uma lacuna com um número, o que demanda saber contar os períodos do fragmento textual apresentado. Não bastasse esse exercício totalmente de identificação, o exercício 2 vai na mesma direção: na letra A o aluno

deve copiar os verbos; na letra B, contar as orações; na letra C, observar a pontuação e na letra D, fazer uma substituição e explicar algo que o próprio LD responde em um quadro amarelo.

A explicação no paratexto para o professor para a atividade 2, letra D, refere à habilidade EF06LP07 para identificação e à habilidade EF06LP11 para utilização, mas esquece-se que o complemento da última habilidade é em atividades de uso, isto é, para produzir textos. Assim, incluindo habilidades que lançam mão do verbo "utilizar", o LD engessa o andamento do trabalho com a análise linguística/semiótica em termos de identificação e resposta mecânica.

Para concluirmos essa análise, as habilidades específicas do sexto ano que aparecem com, respectivamente, quatro, quatro e três repetições na seção destinada ao desenvolvimento do eixo análise linguística/semiótica são EF06LP04, EF06LP06 e EF06LP09. A primeira das três visa "analisar" a função e as flexões de substantivos, adjetivos e verbos. A segunda é ancorada pelo verbo "empregar" complementado por regras de concordância nominal e verbal. Por fim, a terceira é encabeçada pelo verbo "classificar" complementado por períodos simples e compostos e novamente abre-se mão da centralidade do texto para ter a opção de realizar o exercício em "sequência textual".

Como saldo dessa análise estabelecemos dois agrupamentos até certo ponto estáveis entre as oito habilidades. O primeiro contendo cinco habilidades que são da ordem da identificação de categorias linguístico-gramaticais. Para isso, entendemos que se considerarmos que as atividades de identificação e classificação são quase paráfrases, as quatro habilidades que se iniciam com "identificar" e "classificar" representam a metade do conjunto listado no quadro. Some-se a isso que a habilidade encabeçada pelo verbo "analisar" poderia ser facilmente parafraseada por "identificar" ou "classificar", o que significaria que cinco habilidades remetem ao mesmo tipo de ação, cujas práticas estão inscritas em uma história de longa duração no ensino de língua materna no Brasil, o *modelo beletrista* (Nonato, 2021).

Quando analisamos as três habilidades que restaram nesse quadro é possível defini-las como pertencentes a um segundo agrupamento: já que poderia haver uma paráfrase de "empregar" por "utilizar" na habilidade EF06LP06, sem prejuízo de sentido, o que resultaria em três habilidades com foco na utilização de recursos linguísticos e/ou gramaticais. E isso não necessariamente em textos: afinal uma das contradições que visualizamos entre a parte teórica em 4.1.1 na BNCC e a formulação das habilidades do eixo de análise linguística/semiótica é que algumas abrem mão do "texto" como objeto central e apresentam como alternativa "sequência textual". Avaliamos esse expediente como mais um retrocesso em termos de uma análise linguística de base dialógica, cujos fundamentos são interacionais.

A única diferença sensível entre as três é que na EF06LP06 a BNCC se resguarda ao emprego de concordância "adequada", enquanto nas habilidades encabeçadas por "utilizar" refere-se à produção de textos, ainda que quando aplicada no excerto em análise no LD (imagem 3) não se leia por completo o texto da referida habilidade. Esse segundo agrupamento, apesar do caráter integrador que pode representar a ideia de utilização de recursos expressivos, não redunda em uma perspectiva alinhada à abordagem interacional da linguagem, que estaria mais próxima de uma perspectiva enunciativo-discursiva adotada pela BNCC. O fato é que essa utilização parece apartada da reflexão, apesar das promessas da BNCC e do manual do professor no sentido de integração entre os eixos e do expediente das práticas situadas.

4 Considerações finais

Com o objetivo de analisar, neste artigo, o tratamento dispensado ao eixo análise linguística/semiótica em um livro do sexto ano do ensino fundamental, fizemos um estudo que estabeleceu relações dialógicas entre a BNCC e o LD. Nesse sentido, ao longo do texto estabelecemos diálogos entre certa tradição no ensino de língua materna no Brasil – o ensino beletrista – e a suposta discussão inovadora que a BNCC coloca em discurso com a ideia de um eixo de análise linguística/semiótica, essa tensão se materializou nas análises por meio das relações dialógicas entre esses polos (tradição x inovação).

A proposição desse eixo se alicerçou sobre uma ideia que já aparecia nos documentos oficiais anteriores à BNCC, como análise linguística, simplesmente, e ali é ampliada à luz das linguagens e dos multiletramentos. Com isso em vista, realizamos um trabalho de análise das relações dialógicas que se deu pela verificação nas seções do LD dedicado ao aluno sobre a forma como o eixo estava proposto. Relacionamos essa discussão aos paratextos instrutivos que existem para o professor ao longo do livro do aluno – boxes cinza em todo o LD. Também utilizamos como cotejo o material teórico preparado pelas autoras do LD que consta no manual do professor. Por fim, analisamos a frequência de uso e os sentidos que as habilidades da BNCC recrutadas no LD produzem em vistas de um diálogo tenso com o ensino de língua em modelos tradicionais. Os resultados que obtivemos com essa análise das relações dialógicas apontam para a predominância de atividades em que a linguagem verbal é o foco, com ênfase no tratamento tradicional dispensado ao ensino de classes gramaticais, em desacordo com a perspectiva enunciativo-discursiva assumida pela BNCC. No tocante às habilidades específicas do sexto ano, parece ficar ainda mais evidente que a abordagem do eixo análise linguística/semiótica no LD é voltada quase exclusivamente à identificação de classes gramaticais. As relações dialógicas que demonstramos ao longo da análise colocam em embate uma visão curricular tradicional de ensino de língua materna e uma visão de currículo supostamente inovadora como vozes em desacordo.

Financiamento

Agradeço ao financiamento de pesquisa concedido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Projeto FAPERGS nº 24/2551-0000647-8).

Referências

ÂNGELO, C.; MENEGASSI, R. Ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular. *In*: SOUZA, S. RUTIQUEWISKI, A. *Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*: Propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 93-112.

ARÁN, P. *La herencia de Bajtín*: Reflexiones y migraciones. Córdoba: Ferreyra Editor, 2016.

ARÁN, P. *A herança de Bakhtin*: Reflexões e migrações. Seleção de textos. Tradução do espanhol de Nathan Bastos de Souza. Campinas: Mercado de Letras, 2024.

ARAÚJO, D.; NASCIMENTO, M.; NASCIMENTO, A. Concepção(ões) de escrita na Base Nacional Comum Curricular no ensino fundamental. *In*: SOUZA, S. RUTIQUEWISKI, A. *Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*: Propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p.113-154.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na idade média e no renascimento*: o contexto de François Rabelais. Tradução de Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Língua Portuguesa. Brasília, 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

GERALDI, J. W. A diferença identifica: A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. *In*: GERALDI, J. W. *Ancoragens*: Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 103-123.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. Com a palavra João Wanderley Geraldi. Entrevista. *In*: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. *Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*: Propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 224-233.

GERALDI, J. W. Deslocamentos no ensino: De objetos a práticas; de práticas a objetos. *In*: GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 187-219.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008.

NONATO, S. Gramática, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Scripta*, v. 25, n. 53, p. 586-617, 2021. DOI: https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n53p586-617.

POLATO, A.; MENDONÇA, M. A prática de análise linguística/semiótica e a relação entre epilinguagem e metalinguagem. *In*: PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H.; COSTA-HÜBES, T. (orgs.). *Prática de análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa*: entre a tradição e a mudança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 53-101.

RANGEL, E. Com a palavra Egon Rangel. Entrevista. *In*: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. *Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*: Propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 207-224.

RODRIGUES, R. H. A prática de análise linguística em livros didáticos de língua Portuguesa: a refração dos discursos que incidem sobre esse conceito e sobre as atividades propostas. *In*: PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H.; COSTA-HÜBES, T. (orgs.). *Prática de análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa*: entre a tradição e a mudança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 101-161.

RUTIQUEWISKI, A.; LEAL, A.; SILVA, L.; SOUZA, S. A prática de análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular: pontos e pespontos. *In*: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. *Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*: Propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 155-181.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Telaris Essencial*. Português. Sexto ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022.

Histórico

Data de submissão: 22/05/2025.
Data de aprovação: 04/11/2025.

Editor responsável

Larissa Giacometti Paris, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais/MG, Brasil. Lattes: https://lattes.cnpq.br/1653214069292082, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1472-0581, e-mail: larissagparis@gmail.com.

Declaração de conflito de interesses

Não há conflitos de interesses a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados

Os dados são derivados da BNCC e do livro didático em estudo, ambos de acesso aberto na internet, assim como advindos de textos acadêmicos.

Uso de IA

Nenhuma ferramenta de IA foi utilizada em nenhuma parte da concepção ao processo de escrita do artigo.

Pareceres

Como parte do compromisso assumido pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada com a Ciência Aberta, a revista publica os pareceres emitidos a respeito dos trabalhos nela publicados, quando autorizado por todas as partes envolvidas.