

O EIXO ‘ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA’ NA BNCC E NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: PRESENÇA (OU NÃO) NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Carlos Eduardo B. Alves ¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral realizar uma análise da natureza dos objetos de conhecimento do eixo ALS constantes na BNCC e no Currículo de Pernambuco observando como as práticas pedagógicas referentes a esse eixo se materializam em sala de aula. A base teórica e conceitual deste estudo parte das discussões sobre currículo e suas três grandes vertentes; os aspectos legais e prescritivos constantes na BNCC de Língua Portuguesa e as contribuições teórico-metodológicas sobre Análise Linguística e Semiótica. Os procedimentos metodológicos se referendam em pesquisas documentais, ocorrendo uma revisão bibliográfica. Pretende-se, por fim, suscitar uma reflexão crítica que possa contribuir para a formação dos educadores, a partir das novas orientações nacionais para o ensino.

Palavras-chave: Análise Linguística / Semiótica, BNCC, Ensino de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre currículo sempre estiveram em voga ao longo de toda a história da educação e com o advento das chamadas teorias pós-críticas, o mesmo ganha cada vez mais relevo por se relacionar de modo intrínseco com as relações de poder presentes na sociedade. Assim, o currículo foi alcançando a condição de estar a serviço da construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Um ideal de sociedade que já viveu avanços na cultura política, social e, também, pedagógica.

Diante do ideal almejado na construção dessa sociedade, é possível perceber que o contexto histórico do currículo e do pensamento pedagógico está permeado de ideologias, valores e concepções diversas em relação ao processo educacional como um todo. Logo, pode-se notar a importância de não se dissociar o currículo da constituição histórica e social, uma vez que os documentos curriculares não emergem simplesmente. Eles surgem de uma necessidade social, econômica e cultural. Tanto é que os curriculistas indicam que o termo currículo como polissêmico (Llavador, 1994), por conjugar influências de tendências,

¹ Mestre em Letras pela UFAPE, eduardox2811@yahoo.com.br



objetivos e interesses diferentes que se inter-relacionam. Rapidamente, vejamos alguns conceitos. Para Sacristán (2000),

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. (SACRISTÁN, 2000, p.15)

Para o autor, as inquietações relacionadas ao currículo revelam que este é uma prática na qual se institui uma relação de diálogo entre agentes sociais, aspectos técnicos e alunos e professores que reagem e modelam o currículo.

Moreira e Silva (1997, p.28) concebem o currículo como “um terreno de produção e de política cultural no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.” Desse modo, o currículo escolar exerce ação direta na formação dos alunos e, pode-se notar, que as ideologias, a cultura e o poder nele configurados são determinantes nos resultados educacionais advindos de sua vivência nas salas de aula.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 prevê uma proposta de política curricular com vistas à garantia de um currículo nacional mínimo. A Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96 reforça esse ideário determinando a todos os níveis do ensino “uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (LDB, 1996, Art.26). Já em 1997, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram elaborados com a intenção de normatizar e orientar os professores sobre fatores fundamentais das disciplinas que integram o currículo. Embora não tenham força de lei, os PCNs visavam garantir uma educação de qualidade por meio da especificação dos objetivos a serem alcançados com cada componente curricular, com as especificidades das áreas do conhecimento, os conteúdos e, ainda, critérios de avaliação.

Entretanto, amparando-se legalmente nas indicações da LDB, iniciou-se a discussão sobre currículos, ensejando a elaboração de uma base de referência em âmbito nacional: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento foi gestado em três versões preliminares que foram submetidas à apreciação não apenas do público de interesse –



professores, estudantes e pesquisadores- mas da sociedade em geral, tendo a versão final aprovada em dezembro de 2017, constituindo-se em “um documento normativo que deverá servir como diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e particulares de ensino nas instâncias municipais, estaduais e federais, para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (CURY et al,2018,p.8).

Com a homologação desse novo documento norteador, inicia-se um trabalho de reconfiguração dos currículos e propostas pedagógicas, atualizando-os e qualificando-os à luz da BNCC. Em Pernambuco, esse trabalho iniciou-se no ano de 2018 com a construção de um currículo para a Educação Infantil (até então inexistente) e a atualização do currículo do Ensino Fundamental baseando-se nos pilares definidos pela BNCC. Esse processo contou com a participação de diversos segmentos e representações da sociedade que se articularam e dialogaram em vários momentos (seminários presenciais, seminários on line, contribuições em plataformas virtuais, mobilizações nas escolas, etc.) e teve como resultado, o Currículo de Pernambuco: documento oficial da Rede cuja finalidade é orientar a partir do ano de 2019 a ação pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas redes públicas do Estado (PERNAMBUCO, 2019).

Partindo das mudanças ensejadas pela homologação do novo documento curricular, as práticas pedagógicas precisam ser requalificadas à luz das novas perspectivas teórico-metodológicas. O ensino de língua materna também se adequa às alterações, atentando as suas peculiaridades e refletindo sobre percursos de ensino que serão desenvolvidos. Tanto na BNCC quanto no Currículo de Pernambuco, a organização do ensino de língua portuguesa deu-se através de Eixos estruturantes /de integração que 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,2017,p. 73).

No que concerne ao Eixo Análise Linguística, o mesmo já figurava entre documentos curriculares anteriores (PCNs (1997,1998) e Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012)). Por si só, o Eixo já evoca um entendimento que desvia o foco da abordagem metalinguística, tão somente, para encampar um trabalho que se propõe a refletir sobre a língua e seus modos de funcionamento. Entretanto, a BNCC trouxe ao Eixo o acréscimo do termo ‘semiótica’, coadunando seu teor original com as contribuições da área de Semiótica, que “envolve

conhecimentos linguísticos - sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma padrão-, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses” (BRASIL, 2017, p.80).

Face ao exposto e priorizando as questões referentes ao eixo Análise Linguística/Semiótica (ALS), emergiu o interesse em pesquisar sobre a organização do referido eixo em objetos de conhecimentos e suas habilidades constantes na BNCC, procurando estabelecer pontos de contato e de distanciamento com o Currículo de Pernambuco. Consideramos também relevante que o eixo em tela, além de perpassar entre os demais eixos, apresentou uma ‘inovação’ com a integração da semiótica, evidenciando a necessidade de se trabalhar com textos constitutivos de mais de uma modalidade da linguagem, fato que consideramos um avanço significativo para o ensino de língua materna. Por fim, reconhecidas as proposições que os documentos oficiais de ensino indicam para o eixo, ensejamos investigar as vivências de sala de aula (ou a ausência delas) relacionadas ao redimensionamento metodológico que o eixo exige, uma vez que ainda existem muitos entraves que permeiam a consolidação do trabalho com análise linguística/semiótica como prática escolar.

METODOLOGIA

É de extrema importância que o trabalho de pesquisa “seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados” (ANDRÉ, 2001, p. 57). Dessa maneira, como o objetivo dessa pesquisa é analisar a natureza dos objetos de conhecimento do eixo ALS constantes na BNCC e no Currículo Pernambuco, observando como as práticas pedagógicas referentes a esse eixo se materializam em sala de aula, o tom investigativo deste trabalho estará centrado num estudo de natureza exploratória, descritiva e, sobretudo, qualitativa, que, entendemos, melhor condiz para a consecução dos objetivos propostos, uma vez que se pretende descrever e analisar documentos curriculares de teor normativo.

Procederemos, de início, com uma revisão bibliográfica, tendo como referencial leituras de cunho teórico-metodológico, de pesquisadores e estudiosos da área em questão e fichamento do material lido. Quanto ao tratamento dos dados, a pesquisa é de natureza descritiva e documental (GIL,1999). Enquanto esta se estabelece a partir de um exame de

materiais diversos e que não receberam um olhar analítico ou que podem ser reexaminados, aquela parte do princípio de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas, aperfeiçoadas por meio de observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição.

REFERENCIAL TEÓRICO

Passaremos então a expor as referências teóricas que trarão luz às questões que foram levantadas, bem como auxiliarão no desenvolvimento da investigação. Esclarecemos previamente que a interlocução desse estudo com os autores e ideias destacados a seguir marcam a nossa posição em relação ao objeto de pesquisa, por considerarmos que eles melhor se adequam à natureza do trabalho. Entretanto, isso não invalida, nem torna menor outros teóricos e suas análises.

1.1. Currículo: breves considerações

De acordo com Lopes e Macedo, (2011) o currículo é definido como

As experiências de aprendizagens planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno (LOPES E MACEDO, 2011, p. 12).

No dizer de Moreira e Candau (2007), o currículo se configura como uma construção e seleção de conhecimentos e de práticas que foram produzidas em variados contextos reais e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas, incidindo, pois, numa concepção diversa de currículo por diferentes teóricos ligados às diferentes teorias. Desse modo, o currículo pode ser abordado como um artefato social numa perspectiva histórica, já que perpassa por processos dinâmicos e plurais.

Ao longo de sua trajetória, a educação brasileira foi profundamente influenciada por distintas orientações curriculares, cada qual com suas percepções de sociedade, ser humano, educação, escola, professor, aluno, ensino e aprendizagem. Assim, notamos que o currículo é sempre o resultado de uma seleção, ou seja, “de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2017). Nessa perspectiva, percebe-se que os currículos estão ancorados em teorias que os influenciam e também, os explicam em determinados períodos históricos, espelhando aspectos culturais, sociais, históricos e ideológicos.



Silva (op.cit) sistematiza as teorias de currículo em três grandes blocos: tradicional, crítica e pós-crítica. Vejamos uma síntese de cada um deles.

- A- Teorias tradicionais – Surgidas nos Estados Unidos, preocupam-se com o modelo econômico no qual vive a maioria dos países. Suas ideias foram difundidas, sobretudo, por Bobbit, que associava as disciplinas curriculares a questões mecânicas, simplesmente. Sua proposta era envolver a educação das massas para que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial. Então, o currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2017, pp. 147,148). Encontram-se, ainda, nos estudos tradicionais nomes como John Dewey, Ralph Tyler e Virgel Herrick. As ideias formalistas cujo ensino centrava-se na figura do professor influenciaram vários países, inclusive o Brasil.
- B- Teorias críticas – Desenvolveram-se no século XX, a partir da década de 1960 sob um período de intensas transformações e protestos estudantis em diversos países, trazendo inovações a partir de questionamentos e transformações radicais. Segundo Silva (2017), ganha relevo a adoção de uma perspectiva fenomenológica, rompendo com a epistemologia tradicional e deslocando o currículo para o campo do questionamento e experiência. A base teórica dessa teoria esteve vinculada a concepções marxistas e a autores como Max Horkheimer e Theodor Adorno. Outras influências significativas são as de Pierre Bourdieu, Michel Apple, Paulo Freire e Henry Giroux. Essa perspectiva teórica se opunha à tecnicidade do ensino e à cultura de massa assumindo importância significativa para a disseminação de pensamentos e atitudes críticas. Ainda, problematiza os fatores sociais e políticos dando ao currículo espaço para conter uma estrutura crítica com vistas à uma condição libertadora.
- C- Teorias pós-crítica – As teorias curriculares pós-críticas emergiram durante a década de 1970. Mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso, também, compreender elementos como raça, gênero, sexualidade e demais elementos constitutivos das diferenças entre pessoas. O currículo abrange, pois, a multiculturalidade e torna a escola um espaço mais democrático para a formação cidadã, da qual é produtora de conhecimento e se engaja com as relações ideológicas e de poder (SILVA, 2017). Pelo viés pós-crítico, o currículo passou a considerar a ideia



de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, se transformando nos diferentes tempos e espaços.

Assim, nessa ordem de ideias, focamos nossa pesquisa nos estudos correspondentes às teorias tradicionais, tomando como base a definição de currículo como

O que prescreve previamente a organização dos conteúdos e dos materiais didáticos a serem utilizados, estando pautados em questões políticas, sociais e científicas. Essa organização se dá em função das determinações legais para o ensino no país (SACRISTÁN, 2000, p. 6).

Ou seja, como um aparato documental que normatiza o ensino e é sistematizador dos planejamentos e práticas educacionais, perpassando toda a ação docente. A BNCC e o Currículo de Pernambuco, objetos de nossa investigação, por suas características de gradação e listagem dos objetos de conhecimento, habilidades e competências, vinculam-se, à primeira vista, à uma acepção tradicional de currículo.

1.2. Tecendo algumas ponderações sobre a BNCC

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, no seu artigo 26, estipula a elaboração de uma Base Nacional Comum que explicita os parâmetros básicos a serem seguidos na construção dos currículos das Redes estaduais e municipais de ensino. De saída, foram lançados os PCNs (1997,1998) que ensejavam apontar sugestões para os planejamentos de ensino e redirecionamento dos conteúdos curriculares. Entretanto, esses documentos não tinham um caráter normativo, nem se configuravam como um currículo. Sua função era, como o próprio termo sugere, parametrizar as ações de ensino, estabelecendo diretrizes que asseguram, através de conteúdos/procedimentos mínimos exigidos por cada disciplina escolar, uma formação básica comum aos alunos de todo o território nacional (BRASIL, 1997).

Tempos depois, o MEC envidou esforços para a construção dessa base prevista na LDB, obtendo como resultado a primeira versão da BNCC, em 2015. Em meio a um contexto sócio-político tenso, a BNCC recebe contribuições no seu texto original que retumba numa segunda versão bastante controversa e que, também, passou por apreciação pública, no ano de 2016. Em 2017, uma terceira versão do documento é submetida à apreciação pública e, ao final de 2017, após idas e vindas, temos a publicação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em sua organização, a BNCC se estruturou em torno de um processo de aprendizagem em cada série, tendo como princípio a progressão dessas aprendizagens, numa tentativa de



deixar mais evidente o que os alunos devem aprender ao longo das diferentes etapas da educação básica, estabelecendo um processo contínuo, supostamente sem rupturas (BRASIL, 2017).

Vale destacar que a BNCC adota um posicionamento teórico com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades, mantendo consonância com a LDB, cuja proposição de ensino também é baseada em competências e habilidades (BRASIL, 1996). Perrenoud (1999, p.7) define competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Para o autor, o enfrentamento de uma situação de forma satisfatória implica na mobilização de diversos recursos cognitivos necessários à elaboração do conhecimento.

Assim, a BNCC elenca 10 competências gerais para a educação básica e define competência como sendo

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 7).

Seguindo essa perspectiva, os egressos da educação básica devem ter construído seus conhecimentos considerando aspectos sócio, históricos e culturais, bem como sua relevância social para aplicá-los em situações práticas do cotidiano.

1.3. O olhar da BNCC para o Ensino de língua materna e o eixo de ALS

O ensino de língua materna, na BNCC, toma por base as contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva, com os contornos da teoria das competências. Assim, é possível notar a influência dos estudos linguísticos mais recentes, que consideram a língua na sua dimensão enunciativa e discursiva.

O texto assume o espaço central do ensino, relacionando-se com seus contextos de produção em semioses e mídias diversas, como vemos que o trabalho com textos:

pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo (BRASIL, 2017, p. 59)

Assim, entender a linguagem e seus modos de organização e circulação na sociedade, bem como saber utilizá-la de modo adequado nas diversas situações comunicativas, mobilizando conhecimentos sobre gêneros, língua, etc.



Também é válido destacar que a organização da língua portuguesa na BNCC orbita em torno de eixos estruturantes do ensino que

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, 2017, p.73)

Nessa perspectiva organizacional, deteremos nosso olhar sobre o eixo análise linguística / semiótica por ser o eixo constituinte desta pesquisa.

O ensino de gramática, exclusivamente dirigido por um viés de cunho normativista, e que durante muitas décadas predominou nas salas de aula, teve como consequência a má formação dos estudantes enquanto leitores e produtores de texto, uma vez que o centro das aulas de língua portuguesa era a gramática normativa, apenas. Nos últimos anos, entretanto, tem-se percebido, graças às pesquisas na área da linguística, por exemplo, uma diminuição na abordagem estritamente prescritivista dos fenômenos linguísticos, trazendo à tona a perspectiva da prática de ALS.

Pormenorizando as indicações curriculares, quanto ao ensino de gramática, a BNCC se apoia no trabalho com a ALS e sobre esta, já sinalizam que

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, 2017, p.82)

Entretanto, embora a prática de Análise Linguística já esteja indicada nos PCN (1997) e reiterada/redimensionada na BNCC (2017), desenvolver metodologias e estratégias capazes de efetivá-la ainda é um grande desafio. Vale destacar que as proposições sobre AL remontam aos anos 1980, tendo origem nos estudos de Geraldi (1984). Para ele, esse eixo de ensino trata da análise e reflexão sobre a língua, ao lado da leitura e da produção de textos. A prática de AL seria caracterizada pela reescrita dos textos produzidos pelos alunos, enfocando um aspecto selecionado como tema para a aula de análise linguística (GERALDI, 1997 [1984]).

Mendonça (2006), tematizando sobre AL, salienta que a mesma



É parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (2006, p. 208).

Nesse sentido, a AL se propõe à reflexão sobre a língua, considerando seus usos efetivos em dada situação de interação, ensejando que essa reflexão ocorra dentro de uma situação didática visando ao levantamento de regularidades de aspectos da língua, à sistematização de suas características específicas e às implicações semânticas que essas ocorrências podem gerar.

Além desses e outros princípios que norteiam a prática de AL, é preciso atentar para a nova nomenclatura utilizada pela BNCC: análise linguística / semiótica. Assim, o documento propõe a integração de aspectos que vão além do eixo verbal, expressando a multiplicidade de linguagens que integram os textos.

Rutiquewiski et al (2020) nos lembram que “diante do avanço tecnológico que permite a simbiose de recursos (imagens, som, diagramação, etc.) são exigidas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica” (p.164).Essas novas exigências tocam diretamente nos aspectos ligados às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e aos estudos do multiletramento. Logo, verificam-se na BNCC indicações quanto ao uso de textos multiculturais e multissemióticos que estão presentes na sociedade hodierna.

A inclusão explícita da semiótica com a análise linguística gera um efeito positivo no processo de ensino já que a BNCC reconhece a necessidade de desenvolver as competências de integração do aluno na sociedade cada vez mais midiáticas (RUTIQUEWISKI, op.cit). Esse é um aspecto muito importante já que estamos numa era plena de gêneros constituídos por combinações de semioses e que estão materializados em textos em textos ligados às práticas sociais.

Ao tratarmos da ALS, percebemos avanços e conquistas advindas dos princípios norteadores de uma concepção interacionista, ratificada num documento orientador do ensino. Isso revela mais um passo em direção à reflexão, à indução e à construção dos conhecimentos linguísticos, mas também, ressignifica os desafios da docência de língua materna. E entre avanços e entraves (que existem também no trabalho com o eixo de ALS), ensinamos, por fim, investigar esses progressos e impasses que se corporificam em sala de aula, refletindo e tentando ampliar o debate frente às propostas da BNCC e do Currículo de Pernambuco.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

O estudo científico sobre a maneira como os conteúdos de língua portuguesa são orientados para o desenvolvimento é sala de aula é pertinente e relevante, uma vez que há uma necessidade de se alinhar as diversas concepções linguísticas prescritas nos documentos oficiais com a prática docente. Nesse sentido, vemos que o documento curricular pernambucano encampa as contribuições concernentes ao ensino de ALS evidenciados pela BNCC. Também, aposta possíveis caminhos metodológicos partindo de um viés produtivo e contextualizado que concorrem para minimizar as assimetrias entre as teorias e a aplicação do ensino de língua materna por meio dos professores.

Assim, o que favorece uma ação pedagógica mais eficaz é a reflexão que o professor faz e como pode fazê-lo melhor. Logo, é necessário um conhecimento mais aprimorado sobre concepções de linguagem e suas implicações para o trabalho com análise linguística/semiótica. Momentos de formação continuada podem favorecer a reflexão não só no que tange à gramática e seus uso produtivo,mas também, acesso a experiências diversificadas de práticas de ensino

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BEZERRA, Maria Auxiliadora e REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo, Cortez, 2013.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. SEB, MEC, 2017.

_____**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9394/1996.

_____**Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília SEB, MEC, 1997.

_____**Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília SEB, MEC, 1998.



CURY, C.R.J; et al. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

GERALDI, João Wanderlei, (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição, São Paulo: Atlas, 1999.

LLAVADOR, F. Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.W (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, Márcia. **Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um novo objeto**. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo**. Brasília, MEC-SEB, 2007.

PERNAMBUCO, **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. CAED, 2012.

_____. **Currículo Pernambuco: Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação e Esportes. Recife, 2019.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RUTIQUEWISKI, A. et al. A prática de Análise Linguística/Semiótica na BNCC: pontos e pespontos. In S. Souza e A. Rutiquewiski (org.). **Ensino de Língua Portuguesa e a BNCC: Propostas e desafios**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.