

## **Análise Linguística/Semiótica para o Ensino Médio: A Proposta da BNCC**

### **Linguistic/Semiotic Analysis for High School: The BNCC Proposal**

Andréia Rutiquewiski\*<sup>1</sup>

\* Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Curitiba - PR, 80230-901,  
e-mail: andreiaruti@gmail.com

Audria Leal\*\*<sup>2</sup>

\*\* Universidade Nova de Lisboa, UNL, Campus de Campolide 1099-085 Lisboa,  
e-mail: audrialeal@fcs.unl.pt

Luciana da Silva Pereira\*\*\*<sup>3</sup>

\*\*\* Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Curitiba - PR, 80230-901,  
e-mail: silvapereiralu@gmail.com

Sweder Souza\*\*\*\*<sup>4</sup>

\*\*\*\* Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba - PR, 80060-000,  
e-mail: swedersouza@gmail.com

**Resumo:** A Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017/2018) trouxe muitos questionamentos para o cenário escolar. Uma dessas indagações inspirou a presente pesquisa: como a análise linguística/semiótica (AL/S) deve ser trabalhada nas aulas de Português do Ensino Médio? Assim, em busca de uma resposta a essa questão, este artigo discute os pressupostos que norteiam esse eixo e sinaliza algumas dificuldades para a sua implementação. No entanto, em busca de um olhar inspirador, este texto também apresenta uma proposta de trabalho para a prática pedagógica, visando, desse modo, iluminar o desenvolvimento de atividades de AL/S.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular, Análise Linguística/Semiótica, Proposta de Atividades.

**Abstract:** The National Curricular Common Base/BNCC (BRASIL, 2017/2018) brought many questions to the school scenario. One of these questions inspired the present research: how should linguistic/semiotic analysis (AL/S) be worked on in high school Portuguese classes? Thus, in search of an answer to this question, this article discusses the assumptions that guide this axis and points out some difficulties for its implementation. However, in search of an inspiring look, this text also presents a work proposal for pedagogical practice, aiming, in this way, to illuminate the development of AL/S activities.

**Keywords:** National Curricular Common Base, Linguistic/Semiotic Analysis, Activities Proposal.

<sup>1</sup> Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR-CT.

<sup>2</sup> Professora do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa.

<sup>3</sup> Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR-CT.

<sup>4</sup> Doutorando em Letras/Estudos Linguísticos pelo PPG-Letras/UFPR. Professor e Coordenador dos Cursos de Letras da FAEL-Lapa/PR. Membro do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF/UA) e do Laboratório de Educação em Línguas (LabELing/UA).

## Considerações Iniciais

A recomendação de práticas de Análise Linguística (AL) em sala de aula não é recente: os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998, 2000) já defendem a AL como um dos eixos de ensino de Língua Portuguesa; a academia propaga a AL como parte da atividade escolar desde Geraldí (1984). No entanto, a despeito desse tempo, essa prática ainda vem sendo desconsiderada ou trabalhada de modo equivocado em sala de aula. Isso ocorre, sobretudo, na etapa do Ensino Médio (EM), quando os sistemas de seleção para o ensino superior acabam "impondo" certos conteúdos em sala de aula, bem como definindo até mesmo a organização curricular. Exemplo dessa organização curricular imposta por processos de seleção é a segmentação das aulas de Língua Portuguesa em Literatura, Gramática e Redação. Isso ocorre em cursinhos pré-vestibulares e na maioria esmagadora dos colégios da rede privada.

No intuito de instigar uma mudança da prática escolar, a *Base Nacional Comum Curricular* - etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) - reforça a recomendação do trabalho com os eixos de ensino (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) de forma integrada e destaca a relevância de não se compreender a AL como ensino de gramática normativa tradicional. Aliado a isso, face às demandas contemporâneas de uso da língua(gem), a *Base* incorpora a análise semiótica (AS) à AL. Assim, essa prática de linguagem passa a denominar-se Análise Linguística/Semiótica (AL/S).

Neste capítulo, em particular, toma-se a AL/S na BNCC-EM como objeto de análise, buscando-se refletir como esse eixo se apresenta no documento, quais são os andaimes que alicerçam sua proposta e quais os desafios a serem enfrentados a fim de que sua implementação junto aos jovens do Ensino Médio se dê de forma efetiva e produtora.

Para isso, este texto está dividido em 03 (três) partes. Inicia-se recuperando a definição de AL/S, suas origens e seus fundamentos. É realizada, na sequência, uma análise da prática de linguagem AL/S na BNCC-EM, observando sua distribuição e suas características. Em seguida, propõem-se, como exemplo, atividades de AL/S para o EM a partir do gênero capa de revista, tentando demonstrar como se poderia aplicar uma ou mais habilidades da BNCC em exercícios práticos de leitura e análise textual. Por fim, são tecidas algumas considerações acerca de toda a temática desenvolvida.

## Análise Linguística: de novo ou por que ainda não?

Um verdadeiro mistério ronda as práticas de análise linguística (na BNCC nominada “análise linguística/semiótica - AL/S”). Certamente, trata-se, entre as práticas listadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 2000) - ao lado da leitura, escuta e produção -, aquela que maior desconhecimento e confusão causa nos docentes de língua portuguesa. Esse mistério só não é maior do que a mística que envolve a “gramática”: pouquíssimos conhecem, outro tanto lhe tem ojeriza, mas a maioria a teme. Apesar disso, ela segue com seu lugar de honra no imaginário de todo aquele que passou pelos bancos escolares. Saber gramática (sabe-se lá o que isso significa...) é garantia de passar no vestibular, ser aprovado em concurso público, ser reconhecido como um falante “culto” da língua. Mesmo que a Linguística venha fazendo um longo, metucioso e científico trabalho de esclarecer o que vem a ser essa esfinge, ainda não foi possível destronar “essa vetusta senhora” para, em seu lugar, implantar a prática de AL/S, muito mais produtora para um trabalho interacional com a língua, já que proporciona compreensão e produção de linguagem adequadas à vida em sociedade.

Não é o caso aqui de retomar todos os conceitos de gramática (há uma vasta e qualificada produção nessa área), nem de reposicionar os dois conceitos - há o espaço “das gramáticas” e há a prática pedagógica de análise e reflexão sobre a língua: a análise linguístico/semiótica (AL/S). Em Rutiquewiski et. al. (2020), quando tratamos do conceito de AL/S presente na BNCC-Ensino Fundamental, buscamos recuperar a trajetória trilhada pela AL/S desde seu surgimento nas orientações aos docentes (GERALDI (2002 [1984])); passando por sua inclusão nos Parâmetros (1998); sua proficuidade nas pesquisas acadêmicas e culminando em sua ampliação (de AL para AL/S) e consolidação na *Base*. Como já discutido em Rutiquewiski et. al. (2020), a Base busca ratificar esse eixo como um componente intrínseco ao ensino de língua materna.

Tratando agora especificamente do Ensino Médio, o documento confirma esse posicionamento didático-metodológico; conforme se evidencia nas próprias palavras do documento:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2017/2018, p. 474)

Nota-se que essa etapa (Ensino Médio) se caracteriza, principalmente, por “consolidação” e “ampliação”; ou seja, os princípios norteadores continuam os mesmos já apresentados e defendidos na BNCC-Ensino Fundamental. E isso vale para todos os componentes e todos os eixos; entre eles, a AL/S.

Assim, o documento orienta que o trabalho no EM (em todos os componentes) privilegie o “exercício de análise” \_ tratando especificamente da Língua Portuguesa \_ “de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados (...)”; conforme podemos conferir na citação a seguir:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). (BRASIL, 2017/2018, p. 478)

Ou seja, a ênfase continua sendo na “exploração” e nas “reflexões”; e não na (mera) identificação/reconhecimento de componentes da gramática (dita) tradicional. A nova etapa, Ensino Médio vai trazer

o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses (...). (BRASIL, 2017/2018, p.491, ênfase adicionada)

Como se infere, portanto, do texto da *Base*, e a partir das reflexões realizadas, o eixo da AL/S mantém-se como norteador das práticas de língua materna, em detrimento da “velha senhora”, nossa conhecida gramática escolar. Sua maior qualidade [da AL/S], paradoxalmente, pode ser o maior empecilho para sua efetiva incorporação às aulas de língua portuguesa. Para tentar compreender esse paradoxo, vamos tratar, brevemente, da gramática (dita) escolar, mostrando como esse monolítico (a gramática empregada na escola) foi se constituindo ao longo do tempo.

Faraco (2017) aponta que há uma identificação entre escola e gramática (bem como entre Língua Portuguesa e gramática) e localiza essa identificação na Antiguidade Clássica.

A simbiose escola/gramática remonta aos gregos alexandrinos. Foram eles que criaram, por volta do século II a.C., a gramática como disciplina autônoma, paralelamente a seus estudos de filologia, que se voltavam para a edição crítica dos textos de autores gregos clássicos. A gramática nasceu, portanto, da filologia, absorveu um conceitual filosófico (por exemplo, as classes dos nomes e dos verbos; e as noções de sujeito e predicado) e, posteriormente, incorporou capítulos com conteúdos retirados da retórica (as chamadas figuras de linguagem). (...) Tal modelo (...) vem se reproduzindo desde então e formata ainda hoje as chamadas gramáticas tradicionais (FARACO, 2017, p.1-2).

E é ainda entre os gregos, mais precisamente em Quintiliano (*apud* FARACO, 2017), que Faraco localiza o que poderíamos chamar da primeira menção ao que nomeamos atualmente como AL:

Sobre especificamente o trabalho do **grammaticus**, Quintiliano recomendava que, nos estudos gramaticais, não se descesse a minúcias fastidiosas, pois, concluía ele, “nada do que diz respeito à gramática fará mal, salvo o que é inútil” (Livro I, cap. VII, 34). Ou seja, Quintiliano postulava uma diretriz pedagógica claramente funcional: não ensinar a gramática em si, mas sempre articulada à leitura e comentários dos textos exemplares e à produção dos alunos; e não descer a detalhes, mas selecionar o que, de fato, pode ser útil para o domínio da expressão (...) (FARACO, 2017, p.1-2, ênfase adicionada).

No entanto, não foi essa perspectiva que perdurou no ensino de uma língua materna. Faraco (2017) discute como a concepção do que é ensinar uma língua foi se transformando e consolidando no tempo e no espaço até chegarmos ao Brasil do séc. XIX:

(...) Essas primeiras gramáticas (escritas por João Ribeiro, por Alfredo Gomes, por Pacheco da Silva Jr. & Lameira de Andrade e por Maximino Maciel) e as posteriores (em especial as de Eduardo Carlos Pereira) passaram a ser, ao lado da Antologia Nacional (cf. RAZZINI, 2000), os livros de referência do ensino de português durante boa parte do século XX. Depois de 1959, os autores das gramáticas escolares continuaram repetindo o modelo, apenas ajustando-o à NGB, que permanece balizando tanto as gramáticas escolares atuais quanto os livros didáticos (FARACO, 2017, p.7).

Essas gramáticas eram elaboradas com 46 itens que iam desde os conceitos de gramática até as figuras de linguagem, passando pela fonologia, ortografia, classes de palavras, formação do léxico e sintaxe; itens esses estipulados pela reformulação do ensino secundário, de 1887 (FARACO, 2017).

Entende-se, assim, o “apego” à gramática tradicional e a dificuldade em suplantá-lo pela AL/S. É oportuno registrar, no entanto, que Faraco (2017) lembra que a

dificuldade de superação da gramática tradicional e a posterior adoção de práticas mais afeitas à análise e à reflexão talvez se deva ao ainda incompleto trabalho desenvolvido por parte das universidades e institutos de formação:

As lacunas na sistematização têm, claro, seus efeitos: de um lado, dificultam a formação dos professores e, de outro, inviabilizam uma interação produtiva com os professores já em exercício. Uns e outros preferem a segurança do ensino tradicional (mesmo reconhecendo sua ineficácia) porque, bem ou mal, receberam esse ensino em sua própria experiência escolar. Por outro lado, encontram nos livros didáticos o suporte para continuarem reproduzindo a tradição (FARACO, 2017, p. 11).

Mas mesmo que não existisse o “entrave” da gramática dita tradicional, como tentou-se demonstrar acima, ainda se manteria uma dificuldade para a implantação da proposta de AL/S presente na Base; o paradoxo que mencionamos anteriormente.

Para entendermos esse componente adicional, vamos trabalhar com dois conjuntos de temas expostos a seguir:

#### QUADRO I

**I** - verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, uso de terceira pessoa e de voz passiva, ordem dos constituintes da sentença, estrutura dos sintagmas, categorias sintáticas, processos de coordenação e subordinação, sintaxe de concordância e de regência, ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal, variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática.

**II** - entonação, volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste, disposição e transição, movimentos de câmera, remix, movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico, entonação, trilha sonora, sampleamento, modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia.

**Fonte:** os autores (2020).

Todas as palavras e/ou expressões elencadas acima foram pinçadas das habilidades relacionadas ao eixo da AL/S presentes na BNCC-EM. O primeiro conjunto já é bem conhecido dos docentes de língua portuguesa: foram objeto de discussão ao longo de sua formação (educação básica e superior), transitam pelos livros didáticos, compõem os



sumários das gramáticas e aparecem nos programas de provas e concursos. São, afinal, especificidades da língua verbal (notadamente a escrita), objeto de discussão e análise dos profissionais de Letras.

Já o segundo conjunto, muito dificilmente foi tema das aulas de língua de boa parte dos cursos de graduação em Letras; provavelmente aparecem em cursos de Design e/ou correlatos. Mas são imprescindíveis para o trabalho de AL/S com gêneros multissemióticos, como os propostos pela BNCC.

Se, em relação ao verbal escrito, há um arcabouço teórico metodológico que pode subsidiar o trabalho docente junto aos jovens do EM (sem contar a familiaridade dos profissionais em relação a essa terminologia), o mesmo não se pode dizer em relação a uma “gramática” do visual, do oral e do hipertextual. Há sim uma literatura na área, entretanto ela, de modo muito tímido, foi incorporada à formação inicial dos graduandos em Letras e, mais timidamente ainda, passou por um processo de divulgação massivo que a levou para os livros didáticos e para a produção de materiais de apoio para os docentes de língua materna.

A solução dessa questão não é rápida e não se circunscreve ao escopo deste capítulo. Entretanto, “a pedra no caminho” não pode frear a urgência da entrada da prática da AL/S dos gêneros multissemióticos na escola e sua efetiva implantação.

A seguir, vamos examinar mais acuradamente como a AL/S aparece na *Base* para o Ensino Médio, destacando algumas especificidades dessa etapa de ensino.

### **Análise Linguística/Semiótica no Ensino Médio: uma análise da BNCC**

Para o trabalho com Língua Portuguesa (LP) no EM a *Base* estabelece os mesmos eixos de integração sugeridos para o Ensino Fundamental, ou seja, a leitura, a produção de textos, a oralidade e a análise linguística/semiótica. Entretanto, diferentemente do Fundamental, não há, para o EM, indicação de seriação para o estabelecimento das habilidades. Segundo a própria *Base*, isso se justifica “não só em função da natureza mais flexível do currículo para esse nível de ensino, mas também [...] do grau de autonomia dos estudantes, que se supõe alcançado.” (BRASIL, 2017/2018, p. 493).

O ensino de LP, na BNCC, aparece ancorado às práticas contemporâneas de linguagem, assumindo a perspectiva de língua(gem) enunciativo-discursiva e a centralidade do texto. Logo, as habilidades específicas da área de LP para o EM aparecem distribuídas

em campos de atuação social (tal como ocorre na parte da Educação Infantil e Ensino Fundamental), como mostra o quadro abaixo, retirado de Brasil (2017/2018, p. 501):

QUADRO II

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL, 2017/2018, p. 501.

É importante destacar que, a todo momento, por conta das inovações ocorridas nas práticas sociais nas últimas década, o documento destaca a importância de se trabalhar com a cultura digital em sala de aula. Conforme Brasil (2017/2018, p. 478), "para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem." Assim, em todos os eixos de ensino, há menção a gêneros próprios das novas tecnologias de informação e gêneros multimodais. A consequência disso, como visto na seção anterior, é que a AL na BNCC passou a ser denominada AL/S, fato bastante importante frente às demandas atuais de leitura, audição e escrita de textos multimodais<sup>5</sup>.

A proposta de LP para o EM traz as recomendações a partir dos campos de atuação social, das práticas de linguagem, das habilidades e da referência (por número) às competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias (relacionadas entre as páginas 491 a 497 do documento). Não há, na parte do EM, um roteiro particular para a apresentação dos objetos de conhecimento (ou conteúdos), como acontece na etapa referente

<sup>5</sup> A BNCC emprega o termo "semiótico" para se referir à presença de mais de uma semiose em um texto. Neste capítulo, além de "semiótico(a)" utilizamos também "multimodal" e "multisemiótico"; sem prejuízo da concepção de textos compostos por elementos além dos exclusivamente verbais. Essa questão notacional é discutida em Rutiquewiski et. al. (2020).



ao Ensino Fundamental. Para a exemplificação do que se comenta, observem-se os exemplos a seguir, do Fundamental e do Médio, respectivamente:

QUADRO III

Prática de Linguagem	Objeto de Conhecimento	Habilidade
Análise Linguística/Semiótica	Sintaxe	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.

Fonte: BRASIL, 2017/2018, p. 172-173.

O quadro acima sugere o trabalho de AL/S no EF, com o ensino de sintaxe, com vistas à identificação de sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração. Há, desse modo, a indicação do objeto de conhecimento "sintaxe" aliado à habilidade (EF06LP10).

Já no tocante ao EM, os conteúdos não aparecem em coluna própria, mas diluídos dentro das habilidades específicas da área de LP:

QUADRO IV

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
PRÁTICAS Leitura, Escuta, Produção de Textos (orais, escritos, multissemióticos) e Análise Linguística/Semiótica	
Habilidades	Competências Específicas (da área de Linguagens e suas Tecnologias)
(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.).	2
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	1
(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	1

(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos e para construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.	1
(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	3
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	1
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	1
(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do Português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.	1
(EM13LP09) Fazer curadoria de informações, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	7
(EM13LP10) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.	1, 7
(EM13LP11) Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando em conta esses efeitos na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
(EM13LP12) Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i> ), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	1, 3
(EM13LP14) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	1, 4

(EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados ( <i>vlog</i> , videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas.	3, 7
(EM13LP16) Utilizar <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	7
(EM13LP17) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	4
(EM13LP18) Utilizar <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	7

**Fonte:** BRASIL, 2017/2018, p. 506-509.

O fato de os conteúdos estarem dissolvidos dentro das habilidades pode contribuir para a promoção de um ensino articulado, isto é, um ensino que não fragmente o trabalho entre as práticas de linguagem, as habilidades e os objetos de conhecimento. Considera-se aqui que se trata de uma forma relevante de apresentar um currículo comum mínimo para o ensino-aprendizagem da LP, pois como visto em Rutiquewiski et. al. (2020), a definição de conteúdos pode, em algumas vezes, fazer referência direta à Gramática Normativa Tradicional e gerar o equívoco de que tais conteúdos devem ser trabalhados isoladamente ou então que sejam utilizados textos com fins específicos ao trabalho com regras tradicionais de identificação/ nomeação. Essa interpretação equivocada acaba por estimular o retorno - ou estagnação - ao ensino mecânico e/ou desarticulado já mencionado anteriormente.

Assim, no modo articulado de exposição, a habilidade já contempla o conteúdo, favorecendo a compreensão integrada por parte dos docentes em relação ao trabalho com o(s) eixo(s). A título de exemplificação, observe-se a habilidade (EM13LP07) do quadro acima, que se refere a todos os campos de atuação social e deve/pode, portanto, ser trabalhada por meio dos mais diferentes gêneros textuais:

#### QUADRO V

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	1
--	---

**Fonte:** BRASIL, 2017/2018, p. 507.

Para a compreensão dessa habilidade, primeiramente, vale lembrar que o número 1 (na segunda coluna do quadro acima) atrelado a essa habilidade faz menção à Competência Específica 1 da área de Linguagens e suas Tecnologias, a saber:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2017/2018, p. 491)

Dessa forma, relacionada à competência da área de Linguagens e suas Tecnologias 1, a habilidade (EM13LP07) traz uma clara articulação entre o trabalho de leitura, análise e escrita (*analisar, em textos de diferentes gêneros [...] e o manejo adequado desses elementos nos textos produzidos [...]*). Essa interrelação aparece mediada por práticas de AL/S, ou seja, há a sugestão para o trabalho reflexivo com elementos linguísticos em conjunto com as atividades de leitura e escrita. A habilidade menciona alguns elementos que podem ser analisados em atividades de leitura e aplicados em futuras atividades de escrita: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.).

Nesse ponto, é possível estabelecer uma aproximação com o que os PCNs (1998, 1999) já recomendam ao ensino de língua materna, ou seja, que a AL não seja trabalhada isoladamente, mas que intermedie as práticas de escrita, leitura e oralidade. Essa recomendação também se faz explícita na BNCC. Logo, as divisões propostas nos quadros são apenas um meio de operacionalizar as informações aos docentes. Uma forma mais didática de apresentar os dados.

Uma outra ponderação a fazer é que a articulação não precisa ocorrer apenas dentro de uma habilidade, já que, muitas vezes, as habilidades se cruzam e os campos de atuação apresentam intersecções, como salienta a própria Base (BRASIL, 2017/2018, p. 505):

A pesquisa, por exemplo, além de ser mais diretamente dedicada a um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvidas na curadoria de informação, devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos. Os Direitos Humanos também perpassam todos os campos de atuação social de diferentes formas, seja no debate de ideias e organização de formas de defesa de direitos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desse direito (direito à literatura, à arte, à informação, aos conhecimentos disponíveis, ao saber sobre si etc.).

Mas como poderia ocorrer, de fato, a AL na prática docente? Para ilustrar a organização da *Base* e como ela pode ser operacionalizada em sala de aula, na seção seguinte, passa-se à apresentação de uma proposta de atividade. Por conta da novidade da multimodalidade (e sua consequente análise semiótica), opta-se um gênero constituído, majoritariamente, por semioses não verbais.

### **Pensando numa Proposta Multimodal para o Ensino Médio**

Nesta seção, apresenta-se proposta de trabalho com textos multimodais em sala de aula. Especificamente, escolhemos dar ênfase às habilidades (EM13LP12) e (EM13LP07), vinculadas à competência específica 1 da área de Linguagens e suas Tecnologias. A sugestão, baseada em Leal (2019), toma como ponto de partida o gênero conhecido como *Capa de Revista* (cuja breve descrição é apresentada a seguir), enfatiza a relação do verbal com o não verbal para o ensino da compreensão textual e incide sobre como um único gênero pode gerar múltiplas possibilidades de trabalho na escola.

A *Capa de Revista*, com suporte de revista impressa, é geralmente associada ao gênero *reportagem*. A capa têm a função de atrair o leitor para o "consumo" da revista, sua compra e, consequente, leitura. Sendo assim, a configuração gráfica e a parte verbal é pensada com esse propósito de convidar o leitor a "navegar" pelos artigos da revista. Normalmente, o destaque maior é dado ao artigo principal da revista (reportagem de capa), trazendo também pequenas chamadas de outros artigos. Contudo, é possível também

encontrar capas que trazem uma temática que será o foco de diferentes artigos da revista. É o caso da capa que trazemos aqui para exemplificar a nossa proposta do trabalho em sala de aula com textos multimodais/multissemióticos.

O texto multimodal trabalhado é a capa da revista *Cláudia*, editora Abril, publicada em março de 2018, em suporte *papel*. A escolha do suporte traz implicações tanto para a produção textual quanto para a sua recepção. O fato de ser publicado em suporte papel faz com que a sua configuração seja apresentada de modo estático, convencional, isto é, segundo as normas gráficas para a impressão e relativamente estabilizado pela prática. Certamente, o suporte eletrônico traz desafios diferentes à análise do texto. Essas características aparecem como parte do gênero, podendo mesmo ser ensinadas em sala de aula.

Exemplo:

FIGURA I



Fonte: Capa da revista *Cláudia*, ano 57, nº 3, Editora Abril, Março 2018



A habilidade (EM13LP12) salienta, entre outras questões, "(...) Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição...) ". Esses serão os pontos dessa habilidade a que daremos ênfase na proposta de trabalhar com a capa impressa. Para isso, seguiremos a proposta de Leal (2019) para o trabalho com multimodalidade. Leal (2019) apresenta uma sugestão voltada para o ensino da leitura com ênfase no percurso interpretativo do leitor, uma vez que os textos multimodais possuem a característica de estabelecer um caminho não linear de leitura que vai ter consequência na interpretação do texto. Aliada a essa ideia, a autora ainda dá ênfase à interação entre o linguístico e as outras semioses, procurando especificar os valores e as funções que as diferentes unidades semióticas possuem no texto, assim como os diferentes significados que surgem na interrelação entre o verbal e o não verbal.

Para Leal (2019), o ensino da multimodalidade fundamenta-se em 03 eixos principais:

- a) 1º eixo: identificar o tipo de representação das diferentes unidades semióticas e suas relações. Esse eixo é indicador do conteúdo temático.
- b) 2º eixo: verificar como é construída a interação do produtor com o leitor.
- c) 3º eixo: analisar a organização geral do texto.

Ainda, segundo Leal (2019), o trabalho de leitura passa por dois passos fundamentais: reconhecer e construir. O primeiro é o reconhecimento do gênero, suporte, atividade em que o texto se insere e do contexto físico e social. O segundo incide na relação entre os elementos do texto. Neste momento, o aluno deverá perceber as relações dos elementos do texto, construir inferências e detectar juízos de valor. Esse processo deverá orientar o aluno para que ele perceba quais os propósitos do produtor textual, ou seja, qual a intenção do produtor na escolha dos elementos textuais. Consequentemente, essa percepção vai levar a uma posição crítica diante do texto.

Assim, em primeiro lugar, é sempre necessário o professor propiciar um contato inicial do estudante com o gênero a ser trabalhado em sala de aula. Esse contato inicial passa pela observação da mancha gráfica como um todo e da disposição ocupada pelas diferentes unidades semióticas constitutivas do todo textual. Esse primeiro contato também terá a função de ativar os conhecimentos prévios sobre a temática do texto. Essa temática poderá já ter sido trabalhada a partir de outros gêneros ou esse gênero ser o introdutor da temática. No



caso do nosso exemplo, a temática principal será o "feminismo". Sob esse foco principal, encontram-se outros tópicos que são interligados e subjetivos a essa temática, como, por exemplo, o relato de experiência das diferentes personalidades apresentadas na capa da revista.

Ainda no contato inicial, é necessário trabalhar questões contextuais. Para isso, o professor pode propor questões, como as que se seguem:

- a) Qual a atividade?
- b) Onde foi publicado?
- c) Quando foi publicado?
- d) Há autores? Quais?
- e) Qual o papel social do produtor?
- f) Qual o objetivo comunicativo?
- g) Qual o público-alvo?

Ao responder a essas perguntas, o aluno já inicia o processo de compreensão textual. A percepção do contexto está inerente a todos as habilidades orientadas para o trabalho com textos em sala de aula. A partir daqui muitos caminhos podem ser seguidos para o ensino. Como o nosso foco é a habilidade (EM13LP12), colocamos a seguir questões que se centram na criação dos efeitos de sentido a partir da formatação.

Nesse caso, é interessante levar o aluno a observar o que chama mais atenção na capa da revista. Para isso, algumas perguntas podem direcioná-lo. Para um tratamento didático, pode-se dividir as perguntas em 3 blocos:

- Que tipo de imagem você visualiza?
  - a) Há fotografias, esquemas, gráficos?
  - b) Há uso de cores? Quais?
  - c) Qual o tipo e o tamanho da letra?
  - d) As imagens são frontais? ou estão em outro ângulo?
  - e) A imagem olha para onde?
  
- Como os blocos (ou unidades) estão dispostos na superfície textual (estruturação/emolduramento)?
  - a) O texto divide-se em partes? Como são delimitadas essas partes?
  - b) Há colunas? Há quadros?
  - c) Há elementos sobrepostos?

- d) O texto organiza-se em parágrafos? Há listas? Há sucessão de perguntas e respostas?
- e) Há espaços? É possível identificar blocos?

- Onde estão localizados os elementos e/ou blocos (trabalho com sequenciação)?

- a) Estão à direita ou à esquerda?
- b) Há elementos centrais?
- c) Estão em cima? Ou em baixo?

As respostas apresentadas vão evidenciar os critérios da formatação. Na sequência, pode-se levantar questionamentos que direcionem o discente a pensar na escolha e intenção do produtor. No caso do exemplo, o estudante deverá observar que o uso da cor vermelha com letras maiúsculas e posição centralizada, ocupando grande parte do espaço textual, confere grande destaque ao conteúdo temático o *feminismo*. Em seguida, o segundo elemento de grande destaque são as fotografias em modelo 3x4, fazendo referência às fotografias de documentos, que podem inclusive lembrar fichas de identificação. As fotografias estão colocadas em colunas e linhas perfeitamente ajustadas com a frase em vermelho ao todo da página. Essa posição levará a que a leitura seja feita da esquerda para a direita, pois a colocação das imagens está em modo polarizado.

Abaixo das fotografias, em formato de legenda, encontram-se relatos das experiências que fazem a ligação dessas mulheres com o grande tema do feminismo. As imagens das mulheres são mostradas de forma uniforme, com roupas de mesma cor (branca), o que vai conferir harmonia entre as imagens e também com o fundo do texto. O uso da cor branca reforça a saliência da cor vermelha e a colocação das fotografias. As imagens das mulheres estão dispostas em ângulo frontal, com o olhar direcionado para o leitor, convidando-o a fazer parte da cena comunicativa. Além disso, o uso do frontal em plano médio, ou seja, com visualização da linha abaixo dos ombros para cima, cria um valor de aproximação com o leitor, construindo uma identificação.

Contudo, o plano médio apresenta uma distância social, que assegura uma posição confortável ao interlocutor. Este plano médio mostra uma distância segura, de igualdade, sem mostrar muita nem pouca intimidade. De fato, o uso do ângulo e planos no texto estabelece um grau de interação do leitor com o texto. O tipo de formatação que encontramos na capa aqui analisada procura de forma clara e sem alterações de poder estabelecer uma ligação com o leitor, para que esse se identifique com as imagens. Como consequência, esse tipo de formatação procura conseguir a adesão do leitor às ideias do conteúdo temático.

Após o estudo da formatação, sugere-se passar para o estudo da linguagem verbal e sua interação com o visual. Como já referido, essa parte vai procurar ir ao encontro da habilidade (EM13LP07), relacionada à habilidade EM13LP12. Esse trabalho mostra a relação entre o verbal e o não verbal e como essa relação cria os sentidos do texto. Portanto, a tarefa do docente deverá ser orientar o aluno para que identifique qual o posicionamento do enunciador diante do conteúdo temático apresentado. Isto é, os questionamentos devem ir ao encontro de perceber quais são as marcas semióticas que atestam a posição do enunciador frente ao que é dito no texto. Assim, abaixo, apresenta-se exemplos de perguntas que são indicativas da posição do enunciador. Entre outras, pode-se destacar:

- a) O que as letras vermelhas afirmam?
- b) Quem é responsável por essa afirmação?
- c) Há marcas linguísticas do enunciador? Quais?
- d) A quem o "nós" se refere na seguinte frase: "Como garantir segurança, justiça e oportunidade para todas nós?"
- e) Qual(is) o(s) valor modal(es) construído(s) nesse texto?
- f) Há marcas deste valor modal? Se sim, quais?

O aluno deverá perceber que a afirmação "Feminismo não é mimimi", em letras vermelhas, parte da voz do enunciador e apresenta uma declaração com valor epistêmico. Esse valor é construído pelo uso do verbo "ser" no presente do indicativo, o que parece conferir um valor genérico de "verdade". Se analisada apenas essa afirmação, essa verdade parecerá subjetiva, uma vez que, segundo Lyons (1977), o enunciador, na construção do valor modal epistêmico subjetivo, refere-se à construção da verdade a partir do seu conhecimento ou sua interpretação particular. É o que Palmer (1986) chama de modalidade epistêmica aplicada a " *judgments*", ou seja, as opiniões e conclusões (*judgments*) envolvem julgamentos pelo enunciador. No entanto, ao relacionar a frase "feminismo não é mimimi" com os relatos de experiências que estão abaixo das fotografias, o enunciador procurará conferir dados do mundo real, para construir inferência confirmável por um conhecimento pertencente a uma determinada comunidade. Isso confere um valor de verdade atestada e validada socialmente à afirmação "feminismo não é mimimi".

Outra questão interessante está na construção deôntica que pode estar subjacente ao sintagma nominal "Como garantir segurança, justiça e oportunidade para todas nós?". A construção do valor deôntico é observado se levarmos em consideração que a interrogação

pode querer procurar levar o co-enunciador do texto à construção de uma ação: a de garantir segurança, justiça e oportunidade. A utilização do "como" no início da frase interrogativa confere um caráter injuntivo a essa expressão. Essa construção injuntiva procura direcionar o leitor ao "fazer agir", ou seja, orientar para a realização de determinadas ações. Palmer (1986) observa que a "ação" ou o "agir" é uma característica da construção do valor deôntico, seja essa ação feita por outro ou pelo enunciador.

Ainda é possível estabelecer uma relação das frases com o destaque da cor vermelha - o nome *Cláudia* (revista para o público feminino), o *hashtag #Eutenhodireitos* e a afirmação *feminismo não é mimimi*. De fato, essas três afirmações vão compor o posicionamento do enunciador, que é a revista. O uso do "eu" e, posteriormente, do "nós" marcam não só a implicação da revista, como também marcam a procura por interação e identificação com o seu leitor. Juntamente com a formatação, a revista espera conseguir a adesão do seu público-alvo: as suas leitoras.

Enfatiza-se, por fim, que a proposta aqui delineada procura trazer algumas pistas para o trabalho da AL/S integrado. A intenção não é fornecer modos fixos, nem receitas únicas. Procura-se apenas mostrar que o trabalho com textos multimodais permite abertura e flexibilidade para que o professor possa enquadrar e adaptar o seu fazer didático em sala de aula em função do seu contexto específico de ensino-aprendizagem.

### **Considerações Finais**

Qual o empecilho para a implementação exitosa das práticas de análise linguística/semiótica - como proposto na Base - em sala de aula? É possível listar algumas possibilidades de resposta: o conceito enrijecido de gramática que ainda habita a escola (não seria a sociedade brasileira?), a pressão exercida pelos exames de seleção, a estrutura tripartite das aulas de língua portuguesa, a organização dos livros didáticos, a formação conservadora dos docentes, o ineditismo dos gêneros multissemióticos na escola, a exígua oferta de material didático organizado sob a perspectiva da AL/S, a carga horária e as demais condições de trabalho dos docentes.

Ao longo deste capítulo, buscou-se discutir brevemente a permanência atávica das atividades de gramática tradicional e a escassez de material de apoio para análise semiótica; mas também se voltou o olhar para os aspectos inovadores (e positivos) da Base e

apresentamos, finalmente, uma proposta de trabalho cujo objetivo é “iluminar” o trabalho de AL/S.

Porque as pedras no caminho podem sim contribuir para construirmos pontes e ligarmos caminhos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em ago 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em ago de 2020.
- FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino. In: **Diadorim**, Rio de Janeiro, n. 19, v. 2, jul/dez 2017, p. 11-26.
- GERALDI, J. W. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984[2002].
- LEAL, A. *Compreender os percursos interpretativos no texto multimodal: uma proposta para o ensino da multimodalidade*. Comunicação apresentada no **VI Encontro do Interacionismo Sóciodiscursivo**, Porto Alegre, 02 a 05 de julho, 2019.
- LYONS, J. (1977). **Semantics – II**. Cambridge: Cambridge University Press.
- PALMER, F. R. (1986). **Mood and Modality**. New York: Cambridge University Press.
- RUTIQUEWISKI, A. et al. (2020). A prática de análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular: pontos e pespontos. In: SOUSA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular**: propostas e desafios. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2020.

Data de recebimento: 24/04/2021  
Data de aprovação: 08/06/2022