

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FAALC – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
(DOUTORADO) EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

POLIANA SABINA QUINTILIANO SILVESSO

**UM ESTUDO SEMIÓTICO SOBRE O DOMÍNIO AFETIVO DA
APRENDIZAGEM**

Campo Grande – MS

2024

POLIANA SABINA QUINTILIANO SILVESSO

**UM ESTUDO SEMIÓTICO SOBRE O DOMÍNIO AFETIVO DA
APRENDIZAGEM**

Tese de doutorado apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sueli Maria Ramos da Silva.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Campo Grande – MS

2024

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial ao meu esposo e ao meu filho, pela paciência e apoio em minha formação acadêmica, pelo conforto e carinho nos momentos difíceis.

À professora Dra. Sueli Ramos, minha orientadora no mestrado e no doutorado sobre este tema, pelo apoio e parceria durante as mudanças contextuais da minha vida.

Ao professor Dr. Geraldo Vicente Martins, por acompanhar minha jornada de formação na UFMS e pelas grandes contribuições ao meu trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, pelos ensinamentos e contribuições para este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, por oferecer a oportunidade de estudar o tema dos afetos no ensino, e à UFMS, espaço de ensino que me acolhe desde 2009, ano em que iniciei minha primeira graduação.

Aos amigos que partilham sonhos e lutas por uma educação pública de qualidade, pelos debates e projetos coletivos que inspiram mudanças sociais.

RESUMO

Após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), a afetividade, enquanto modalidade de aprendizagem contemplada no currículo, passou a ser considerada em livros didáticos. Em vista das estratégias de letramento em língua adicional presentes em alguns deles (Franco; Tavares, 2018a, 2018b; Franco, 2018a, 2018b), a nossa hipótese é de que as estratégias selecionadas são insuficientes para promover as habilidades afetivas ligadas ao eixo da leitura. É necessário ressaltar que a afetividade tem sido alvo de diversos debates que relacionam políticas educacionais, políticas linguísticas, currículo e práticas didáticas (Arias, 2010, 2011; Freire, 2011; Kaneoya, 2015; Leite, 2018; Hooks, 2020), uma tendência crescente diante das revisões teóricas que permeiam o campo das linguagens e questionam a racionalização e a prática científica. Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é analisar a constituição do domínio afetivo da aprendizagem no currículo nacional (Brasil, 2017a), considerando as discussões que embasam as políticas linguísticas e culminam na formulação de livros didáticos de língua inglesa. Por sua vez, os objetivos específicos consistem na análise do domínio afetivo na sua relação com os documentos que participam do currículo nacional; a classificação das habilidades afetivas presentes na BNCC para o componente curricular de Língua Inglesa, ensino fundamental, de modo a identificar relações entre o domínio cognitivo e afetivo. De igual modo, a análise da coleção de livros didáticos *Way to English* (Franco; Tavares, 2018a, 2018b; Franco, 2018a, 2018b) para os anos finais do ensino fundamental. Metodologicamente, a fim de contextualizar e justificar o nosso trabalho, apresentamos a semiótica didática (Greimas, 1979), uma prática de análise que tem se estruturado no interior da Semiótica Discursiva como eixo de articulação entre o ensino e a própria teoria. Trata-se de um projeto de semiótica aplicada ao ensino (Silva et al., 2024; Pereira, 2019; Portela, 2019). Teceremos também intersecções entre as noções de *competencialização* e *responsabilização* (Greimas, 1979), tomadas como efeitos de sentido dos discursos didáticos, além de algumas contextualizações políticas e dos documentos oficiais do currículo (PCNs, DCNs e BNCC – Língua Inglesa).. Propomos uma classificação das habilidades que correspondem ao domínio afetivo e cognitivo presentes na BNCC – Língua Inglesa, em articulação às proposições de Bloom, Krathwohl e Masia (1982) e Anderson et al. (2001), que viabilizam, no último capítulo, a análise da coleção de livros didáticos supracitada. A fim de fundamentar este trabalho, partimos da noção de interação, conforme as concepções teóricas da Semiótica Discursiva, acrescida de seus recentes desdobramentos tensivos (Zilberberg, 2011; Lima, 2014; Tatit, 2019; Mancini, 2020), que a concebe também como processo de apropriação afetiva da significação. Isso se deve às proposições metodológicas da teoria, que permitem, em uma análise do devir ascendente e descendente, articulada aos eixos intensidade x extensidade, bem como da modulação de suas subcategorias, observar as *interações afetivas* recorrentes no discurso. Como resultado, mostramos como a afetividade se apresenta nos enunciados curriculares e quais as estratégias envolvidas na promoção de habilidades que remetem a esse domínio, mais precisamente em relação às habilidades de leitura.

Palavras-chave: semiótica didática, semiótica tensiva, habilidades afetivas.

ABSTRACT:

After the promulgation of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brazil, 2017), affectivity, as a learning modality included in the curriculum, was formally incorporated into textbooks. Considering the additional language literacy strategies present in some of these materials (Franco; Tavares, 2018a, 2018b; Franco, 2018a, 2018b), our hypothesis is that the selected approaches are insufficient to foster affective skills related to reading. It is essential to highlight that affectivity has been the subject of various debates linking educational policies, language policies, curriculum, and didactic practices (Arias, 2010, 2011; Freire, 2011; Kaneoya, 2015; Leite, 2018; Hooks, 2020), a growing trend in light of the theoretical revisions that permeate the field of languages and challenge rationalization and scientific practice. Given this context, the general objective of this study is to analyze the constitution of the affective domain of learning in the national curriculum (Brazil, 2017), considering the discussions that underpin language policies and culminate in the development of English language textbooks. The specific objectives include analyzing the affective domain in its relationship with documents that shape the national curriculum, classifying the affective skills present in the BNCC for the English Language curricular component in elementary education, in order to identify relationships between the cognitive and affective domains. Additionally, this study examines the *Way to English* textbook collection (Franco; Tavares, 2018a, 2018b; Franco, 2018a, 2018b) for the corresponding school levels. Methodologically, to contextualize and justify our work, we present didactic semiotics (Greimas, 1979), an analytical practice developed within Discursive Semiotics as a bridge between teaching and theory itself, representing a project of applied semiotics in education (Pereira, 2019; Portela, 2019). We also establish intersections between the notions of competencialization and responsabilization (Greimas, 1979), considered as meaning effects of didactic discourses, along with some political contextualizations and official curriculum documents (*PCNs*, *DCNs*, and *BNCC – Língua Inglesa*). We propose a classification of the skills corresponding to the affective and cognitive domains present in the *BNCC – Língua Inglesa*, aligning them with the frameworks of Bloom, Krathwohl, and Masia (1982) and Anderson *et al.* (2001), which enable, in the final chapter, the analysis of the aforementioned textbook collection. To support this study, we adopt the notion of interaction, as conceptualized by Discursive Semiotics, enriched by its recent tensive developments (Zilberberg, 2011; Lima, 2014; Tatit, 2019; Mancini, 2020), which also regard interaction as a process of affective appropriation of meaning. This perspective stems from the methodological propositions of the theory, which, through an analysis of ascending and descending dynamics, articulated with the intensity vs. extensivity axes and the modulation of their subcategories, allows us to observe the recurrent affective interactions in discourse. As a result, we demonstrate how affectivity appears in curricular statements and what strategies are involved in fostering skills related to this domain, particularly in connection to reading skills.

Keywords: didactics semiotics; tensive semiotics; affective objectives of learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA: 1 BNCC, VERSÃO 2	51
FIGURA 2. BNCC – VERSÃO 2, LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA.....	63
FIGURA 3. BNCC – VERSÃO FINAL, LÍNGUA INGLESA, 6º ANO.	64
FIGURA 4. BNCC, VERSÃO FINAL, CONTINUAÇÃO, 6º ANO	65
FIGURA 5. DISPOSIÇÃO DOS INDICADORES DE AFETIVIDADE.....	75
FIGURA 6: PASSAGEM INTERESSE → APRECIACÃO.....	80
FIGURA 7: ESQUEMA TENSIVO [EXPECTATIVA DA INTERAÇÃO AFETIVA DO EIXO LEITURA, 6º ANO].....	96
FIGURA 8: ESQUEMA TENSIVO [EXPECTATIVA DA INTERAÇÃO AFETIVA, 6º ANO]	97
FIGURA 9. ESQUEMA TENSIVO [EXPECTATIVA DA INTERAÇÃO AFETIVA DO EIXO LEITURA, 7º ANO].....	105
FIGURA 10. ESQUEMA TENSIVO [EXPECTATIVA DA INTERAÇÃO AFETIVA, 7º ANO]	105
FIGURA 11: ESQUEMA TENSIVO [EXPECTATIVA DA INTERAÇÃO AFETIVA DO EIXO LEITURA, 8º ANO].....	114
FIGURA 12: ESQUEMA TENSIVO [EXPECTATIVA DA INTERAÇÃO AFETIVA, 8º ANO]	115
FIGURA 13: ESQUEMA TENSIVO [EXPECTATIVA DA INTERAÇÃO AFETIVA DO EIXO LEITURA]	123
FIGURA 14: ESQUEMA TENSIVO [EXPECTATIVA DA INTERAÇÃO AFETIVA DO EIXO LEITURA]	123
FIGURA 15: CONHEÇA SEU LIVRO, 6º ANO ESCOLAR	131
FIGURA 16: CONHEÇA SEU LIVRO, SEGUNDA PÁGINA, 6º ANO ESCOLAR.....	132
FIGURA 17: CONFIGURAÇÃO DA SIGNIFICAÇÃO	135
FIGURA 18: ESPAÇO TENSIVO DO WARMING UP!, 6º ANO	138
FIGURA 19: PERGUNTAS DO WARMING UP!, 6º ANO	139
FIGURA 20: OBJETIVOS DA UNIDADE, 6º ANO.....	139
FIGURA 21: CORRESPONDÊNCIA DO CONTEÚDO, OBJETIVOS E HABILIDADES DA BNCC	140
FIGURA 22: BEFORE READING, READING	141
FIGURA 23: ESQUEMA TENSIVO [MODOS DE INTERAÇÃO AFETIVA DO READING].....	143
FIGURA 24: CORRESPONDÊNCIA DO CONTEÚDO, OBJETIVOS E HABILIDADES DA BNCC, 7º ANO	144
FIGURA 25: ESPAÇO TENSIVO DO WARMING UP!, 7º ANO	145

FIGURA 26: PERGUNTAS DO WARMING UP!, 7º ANO	146
FIGURA 27: OBJETIVOS DA UNIDADE, 7º ANO.....	147
FIGURA 28: BEFORE READING, READING, 7º ANO	148
FIGURA 29: READING, READING FOR GENERAL COMPREHENSION, READING FOR DETAILED COMPREHENSION, 7º ANO	150
FIGURA 30: READING, READING FOR CRITICAL THINKING, 7º ANO.....	151
FIGURA 31: ESQUEMA TENSIVO [MODOS DE INTERAÇÃO AFETIVA DO READING COMPREHENSION]	152
FIGURA 32: CORRESPONDÊNCIA DO CONTEÚDO, OBJETIVOS E HABILIDADES DA BNCC, 8º ANO.	153
FIGURA 33: PLANO DE CURSO DIDÁTICO, 8º ANO	154
FIGURA 34: ON THE SCREEN, 8º ANO.....	155
FIGURA 35: ON THE SCREEN, 8º ANO.....	157
FIGURA 36: ESQUEMA TENSIVO [MODOS DE INTERAÇÃO AFETIVA DE ON THE SCREEN] .	158
FIGURA 37: CORRESPONDÊNCIA DO CONTEÚDO, OBJETIVOS E HABILIDADES DA BNCC, 9º ANO	158
FIGURA 38: WARMING UP!, 9º ANO	159
FIGURA 39: OBJETIVOS DA UNIDADE 1, 9º ANO	160
FIGURA 40: BEFORE READING, READING, 9º ANO	161
FIGURA 41: READING FOR GENERAL COMPREHENSION, READING FOR DETAILED COMPREHENSION, 9º ANO	163
FIGURA 42: READING FOR CRITICAL THINKING, 9º ANO	164
FIGURA 43: ESQUEMA TENSIVO [MODOS DE INTERAÇÃO AFETIVA DE READING COMPREHENSION, 9º ANO].....	166

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. CENÁRIO CONTEXTUAL ENTRE SEMIÓTICA DIDÁTICA, AFETO E CURRÍCULO	22
1.1 Dossiês temáticos: discussões e alinhamentos teóricos	23
1.2 Articulações entre semiótica didática e nosso objeto de estudo	32
1.3 A dimensão afetiva da aprendizagem: discussões iniciais	36
1.4 Disputas do nosso imaginário pedagógico: políticas públicas, afetividade e ensino	39
1.5 A afetividade na organização do currículo nacional: PCNs e DCNs	45
1.6 A BNCC e o domínio afetivo	49
CAPÍTULO 2. ARTICULAÇÕES ENTRE COGNIÇÃO E AFETO	55
2.1 O domínio cognitivo e sua integração ao currículo de Língua Inglesa	56
2.2 Mostra dos valores do enunciador curricular	66
2.3 A dimensão sensível nos estudos Semióticos	67
2.4 O contínuo afetivo da aprendizagem	72
2.5 Classificação das habilidades de Língua Inglesa	85
2.6 Classificação das habilidades de LI: o 6º ano escolar	88
2.7 Classificação das habilidades de LI: o 7º ano escolar	97
2.8 Classificação das habilidades de LI: o 8º ano escolar	106
2.9 Classificação das habilidades de LI: o 9º ano escolar	115
2.10 Síntese final das habilidades de LI: o que restou dos nossos afetos?	124
CAPÍTULO 3. O GERENCIAMENTO TENSIVO DAS HABILIDADES AFETIVAS NA COLEÇÃO WAY TO ENGLISH	128
3.1 Coleção <i>Way to English</i> : estrutura e organização dos conteúdos	130
3.2 Os <i>modos de interação afetiva</i> da unidade 1, seções <i>Warming Up</i> , <i>Before reading</i> e <i>Reading, Listening and Speaking</i> : 6º ano escolar	135
3.3 Os <i>modos de interação afetiva</i> da unidade 1, seções <i>Warming Up</i> e <i>Reading Comprehension</i> : 7º ano escolar	143
3.4 Os <i>modos de interação afetiva</i> da seção <i>On the Screen</i> : 8º ano escolar	152
3.5 Os <i>modos de interação afetiva</i> da seção <i>Reading Comprehension</i> : 9º ano escolar	158
3.6 Considerações finais sobre a obra	166
NOSSAS PALAVRAS FINAIS	168
REFERÊNCIAS	171
ANEXOS – PÁGINAS AVULSAS	182

LISTA DE SIGLAS

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC - Ministério da Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

CNE - Conselho Nacional de Educação

INTRODUÇÃO

Qual a relação entre aprender uma língua e sentir-se feliz? Que contextos e ações podem promover uma aprendizagem de línguas mais humanizadora?

(Marta Lúcia Cabrera Kfourri Kaneoya)¹

Este trabalho constitui desdobramento dos estudos realizados por mim, sob orientação da prof. Dra. Sueli Maria Ramos da Silva, durante o mestrado, também desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, sobre o domínio afetivo da aprendizagem² e que resultaram em questionamentos próprios a serem desenvolvidos em nível de doutorado. Em uma perspectiva geral: como o nosso currículo concebe o domínio afetivo da aprendizagem e se apresenta nos enunciados curriculares e fundamenta estratégias didáticas? De forma paralela, mas não menos importante: é possível estabelecer um paralelismo entre o domínio afetivo e cognitivo? Além desses questionamentos, tendo em vista os materiais que norteiam as práticas didáticas do professor e que se alinham ao currículo nacional, outra questão se desdobra: como os livros didáticos gerenciam o campo tensivo das habilidades afetivas? Essas perguntas são alvo de discussão dos capítulos organizados neste trabalho, e focalizam o ensino de Língua Inglesa.

Alinhada à Semiótica Discursiva e aos seus recentes desdobramentos teóricos, a Semiótica Tensiva, esta tese tem o objetivo geral de analisar o domínio afetivo da aprendizagem, quanto ao que é disposto nos documentos oficiais que compõem o nosso currículo³, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Língua Inglesa e os materiais didáticos (coleção *Way to English*). Delimitamos de que forma o currículo concebe a dimensão afetiva da aprendizagem, a partir dos campos valorativos que elege

¹ Marta Lúcia Cabrera Kfourri Kaneoya. *El portugués me hace feliz: emoções compartilhadas em práticas humanizadoras de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira em um contexto mediado pelo computador*, p. 255.

² Conforme as formulações de Bloom; Krathwohl e Masia (1982) sobre a dimensão dos afetos no âmbito do ensino escolar.

³ Neste trabalho, há um enfoque formal sobre a noção de currículo, compreendendo-o como um conjunto de documentos normativos e norteadores das práticas pedagógicas, sendo construído em nível nacional e local, a partir de especificidades sócio-contextuais. Apesar disso, concordamos com Arroyo (2013) ao dizer que o currículo deve ser compreendido como uma "produção histórica e cultural, marcada por lutas sociais e por relações de poder" (Arroyo, 2013, p. 45), o que implica reconhecer os saberes dos sujeitos como legítimos e relevantes no processo educativo. Por essa perspectiva, a padronização imposta por avaliações externas e pelas políticas que responsabilizam o professor é criticada, pois "desrespeita a complexidade do trabalho docente e reduz a educação a treinamento" (Freitas, 2012, p. 89).

discursivamente. Ainda, dialogamos com as formulações de Greimas (1979, 1982) para uma semiótica didática, pois permitem conjugar uma linha discursiva coerente para este trabalho, inserindo-o no panorama de publicações (Silva *et al.*, 2021; Pereira, 2019; Portela, 2019, Lima, 2019, 2021) que tentam fundamentar esse campo de análise.

Em 2020, a BNCC entrou em vigência, o que trouxe para as redes de ensino uma série de desafios, entre eles, a formulação de novos referenciais curriculares, a reorganização de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), a reorientação de estratégias didáticas e as concepções de avaliação. Talvez, o aspecto mais significativo dessas mudanças seja a estrutura que a base estabelece em consonância com os três domínios da aprendizagem, psicomotor, afetivo e cognitivo (Brasil, 2017b), o que tem, em certa medida, promovido debates sobre a orientação ideológica da BNCC, a perspectiva das habilidades afetivas e o peso concedido ao domínio da cognição (Szundy, 2019). Além das incongruências políticas no contexto de formulação do documento (Szundy, 2019), que não podemos esquecer; assim como das alterações díspares entre a segunda versão (Brasil, 2016b) e a versão final (Brasil, 2017a), a implementação da BNCC nos convida a investigar as estratégias promovidas em livros didáticos – aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para contemplar as habilidades da Base, em especial, as habilidades afetivas.

É importante destacar que a Semiótica Discursiva, nossa base teórica, desde o final dos anos setenta, tem sinalizado a necessidade de uma aproximação propositiva com o campo do ensino-aprendizagem, fomentando a produção de textos cuja perspectiva se alinhe a uma semiótica didática (Greimas, 1979; Fabri, 2017; Fontanille, 2021). Apesar de os textos norteadores dessa prática serem pouco conhecidos e divulgados no país, os últimos anos demonstraram-se proveitosos com a publicação do dossiê temático: *Semiótica e Ensino*, publicado pela *EntreLetras* em 2017, que apresenta cinco traduções do francês de artigos fundamentais; *Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino*, pela revista *Estudos Semióticos* em 2019, que reúne uma série de artigos dedicada ao tema. Assim como, o dossiê especial *Semiótica e Ensino*, da revista *Acta Semiotica et Lingvistica*, publicado em 2021, e dossiê *Semiótica didática: um diálogo entre semiótica e ensino*, publicado pela revista *Claraboia*, em 2024.

O dossiê publicado pela *Acta Semiotica et Lingvistica*, apresenta duas entrevistas, uma com a professora Lucia Teixeira (Teixeira, 2021) e outra com Jacques Fontanille

(Fontanille, 2021), que traz esclarecimentos importantes sobre a constituição da semiótica didática. O dossiê da Estudos Semióticos reúne artigos cujo objetivo principal é apresentar trabalhos que relacionam questões de ordem teórica ao fazer didático, referências contemporâneas de aplicação da teoria semiótica. Em especial, o dossiê *Semiótica e Ensino* traz a tradução de textos basilares (Fabri, 2017; Fontanille, 2017; Landowski, 2017), que enriquecem as discussões sobre didática e ensino, tornando acessíveis os textos que caracterizam essa prática de análise. Por último, o dossiê publicado pela revista *Claraboia*, em 2024, que se debruça sobre os temas mais recorrentes na área de aplicação da Semiótica ao ensino.

Entendemos que os dossiês, atualmente, constituem, um conjunto de textos norteadores sobre a semiótica didática no Brasil⁴. Essa organização tem orientado os temas dos trabalhos que articulam as proposições semióticas ao ensino, bem como fomentado essa prática de análise em diversos níveis do ensino superior (graduação e pós-graduação). Dito isso, essas publicações tornaram-se alvo da nossa revisão da literatura. Embora haja inúmeros estudos, e algumas sejam consideradas marcos fundamentais (Rector, 1989; Barros, 1988; Fiorin, 1989) para a construção da semiótica didática no Brasil, nos debruçamos sobre o que temos entendido como uma nova abordagem.

As discussões mais recentes (Pereira, 2019; Portela, 2019; Lima, 2019, 2021) orientam a construção de trabalhos mais propositivos e permitem consolidar a semiótica didática como campo disciplinar. Longe de ser um projeto simples e de iniciativas isoladas, compreendemos que uma semiótica aplicada ao ensino deve responder aos questionamentos mais atuais sobre as práticas didáticas, posicionando-se criticamente e formulando perguntas que propiciem reorientações teóricas e didáticas, o que inclui o diálogo com outras fontes teóricas. Esta pesquisa também integra esse conjunto de trabalhos, pois iniciada em 2017, em nível de mestrado⁵, procurou analisar o contínuo afetivo da aprendizagem, conforme as formulações de Bloom; Krathwhol e Masia (1982), assim como as práticas avaliativas do nosso sistema educacional, levando adiante um tema de interesse cada vez mais emergente (Leite e Tagliaferro, 2005, Leite, 2012; Kaneoya, 2015; Hooks, 2020; Barcelos, 2021, 2023).

⁴ Independente dessa vinculação aos dossiês, reconhecemos o uso da teoria semiótica para analisar espaços de interação entre professores e alunos, livros e manuais didáticos, práticas pedagógicas, a transposição didática da teoria, entre outros temas (Portela, 2008; Pereira, 2013; Câmara, 2016; Lima, 2019).

⁵ SILVESSO, Poliana Sabina Quintiliano (2019). *Um estudo semiótico sobre o domínio afetivo e suas práticas avaliativas*. (Dissertação de mestrado).

Articulado ao nosso objetivo geral, que procuramos descrever anteriormente, este trabalho tem como objetivos específicos classificar as habilidades de Língua Inglesa para os anos finais do ensino fundamental, conforme constam na BNCC, versão final; evidenciar as operações no contínuo afetivo da aprendizagem que respondem às categorias formuladas por Blom; Krathwhol e Masia (1983); descrever relações possíveis entre os domínios cognitivo e afetivo e observá-las na coleção de livros didáticos *Way to English* (Tavares; Franco, 2020), com vista a responder outros questionamentos que são desdobramentos específicos desta pesquisa: as adaptações promovidas na coleção dialogam com a promoção do domínio afetivo? Em caso positivo, qual é o nível de comprometimento desse material com as fases afetivas da aprendizagem? A proposta do material leva à *competencialização* e à *responsabilização*⁶? Nos comprometemos com essas perguntas no capítulo final.

O corpus

O *corpus* divide-se em dois blocos. Primeiramente, foram selecionadas: a) a versão original da taxionomia do domínio afetivo: *Taxonomy of educational objectives – Handbook II: Affective Domain*⁷, tendo em vista os problemas⁸ encontrados na obra traduzida; o livro *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*⁹, escrita por Anderson *et al.* (2001), que faz revisões nas categorias do domínio cognitivo, principalmente na organização delas e nas proposições quanto à enunciação de objetivos educacionais. Segundo, a fim de garantir a consistência da análise e as aplicações visadas, fazem parte do segundo bloco do corpus: b) Os documentos que integram o currículo nacional, os PCNs, DCNs e BNCC, versão final e c) a coleção de livros didáticos de Língua Inglesa *Way to English* (Tavares; Franco, 2018a, 2018b; Franco, 2018a, 2018b), para os anos finais do ensino fundamental. A escolha dessa coleção se deu por ser a mais distribuída no Brasil, considerado o informe nº 35/2020 sobre o quantitativo de livros distribuídos por

⁶ A destinação, no nível narrativo de competências (dever, querer, saber, poder fazer, ser, assim como competências semânticas) ao sujeito destinatário, de forma que, prepare-se para a performance, ou fazer-ser (Greimas; Courtés, 2008). Essas noções serão mais bem exploradas no Capítulo 1.

⁷ Taxionomia de objetivos educacionais – Compêndio II: o domínio afetivo (tradução nossa).

⁸ A obra segue um estilo de tradução literal, sem realizar a correspondência de termos de forma contextual.

⁹ Uma taxionomia para o aprendizado, ensino e avaliação: uma revisão da Taxionomia de Bloom (tradução nossa).

municípios e estados do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para o componente curricular de Língua Inglesa.

Consideramos, neste trabalho, analisar o material que entrou em vigência no novo PNLD 2024-2027. Porém, diante da última transição de governo, o Ministério da Educação (MEC) deixou de disponibilizar o informe de distribuição de livros didáticos para o quadriênio, o que inviabilizou a estipulação, no âmbito desta pesquisa, do material didático de língua inglesa mais adotado no Brasil. Em nossas tentativas de realizar esse levantamento, a partir do portal de consultas do MEC, encontramos uma situação condicionante. Para a estatística, é necessária a consulta por escola, não há a opção por cidade, estado ou região. Disso, descobrimos que na maior parte das regiões do país, as escolas têm liberdade de selecionar os livros que entrarão em vigência. Dada a diversidade de escolhas dos materiais, dentro de uma única cidade, optamos por manter a análise da coleção *Way to English*.

Abordagem teórica

Ao conjugarmos diferentes perspectivas sobre a dimensão afetiva da aprendizagem (Taxionomia do domínio afetivo, o currículo brasileiro, coleção *Way to English*), procuramos identificar fundamentações que embasam a construção de práticas pedagógicas que abordam os afetos. Essas práticas podem ser reconhecidas em diferentes discursos didáticos que circulam socialmente. Entre as fundamentações, nos deparamos com um enfoque contemporâneo de leitura, em que a construção de sentido no texto se dá por meio da participação dos seus coprodutores (leitor-autor-texto) (Koch; Elias, 2011; Fiorin; Platão, 2006a; Barros, 2011). Disso, presumimos que na interação com os discursos didáticos, alguns efeitos de sentido são produzidos, mais que isso, as interações inerentes ao espaço tensivo da aprendizagem são capazes ou não de impulsionar afetos, ou mesmo, paixões de aprendizagem. Por isso, a noção de interação com o texto é essencial para este trabalho.

O tratamento dessa questão nos coloca diante de teorias linguísticas que têm muito a dizer sobre leitura, compreensão de textos, práticas de letramento¹⁰. Ainda assim, encontramos poucas referências sobre *interação afetiva* relativamente às práticas de leitura e aprendizagem de forma geral. Podemos destacar o trabalho desenvolvido pelo

¹⁰ Linguística Textual, Semiótica Discursiva, Interacionismo Sociodiscursivo, Linguística Aplicada, entre outras.

Grupo do Afeto¹¹, vinculado ao grupo Alle-Aula, cujas pesquisas têm propiciado debates sobre a afetividade entre professores e alunos no processo de letramento. Uma orientação ampla, comparada à perspectiva que nos interessa, a emergência dos afetos na relação direta entre leitor-autor-texto (coprodutores de sentido), igualmente essencial para a formação crítica do sujeito.

Dentre as teorias linguísticas, a Semiótica Discursiva compromete-se com o discurso didático, subsidiando teoricamente práticas didáticas, a noção de compreensão de textos e letramento semiótico. A respeito disso, Barros, Teixeira e Lima (2019, p. 02) afirmam:

Destaque fundamental deve ser dado à Semiótica e demais teorias do texto e do discurso que, por meio de reflexão teórica e metodologias bem desenvolvidas, vêm mudando a forma de abordagem do texto na escola, que passa a ser explorado em propostas que vão muito além de uma tradição parafrástica de interpretação.

Dessa forma, para as finalidades analíticas deste trabalho, nos apoiamos na Semiótica Tensiva (Zilberberg, 2011; Fontanille, 2019; Tatit, 2019; Mancini, 2019), um desdobramento teórico da Semiótica Discursiva fundamentada por Greimas (1973, 1993, 2014) e que se ocupa da emergência dos afetos no discurso. Em especial, interessam-nos as proposições de Lima (2014), sobre os *modos de interação afetiva*, sendo fundamental para esta análise as reinterpretações da noção de presença. Tais formulações viabilizam a análise, no contexto deste trabalho, das “particularidades sintáticas, mais gerais e abstratas” (ibidem, 2014, p. 17) de afetos como: interesse, atitude, valorização, iniciativa, práticas cooperativas, dentre outros que se encontram nos documentos que integram o currículo, especialmente na BNCC de Língua Inglesa, anos finais do fundamental e correspondem ao campo afetivo da aprendizagem.

Metodologia

Quanto à metodologia, sabemos que algumas teorias sugerem normas de procedimento científico, tendo em vista a sua complexidade e desenvolvimento teórico, como o estruturalismo (Prodanov; Freitas, 2013). Ainda que de base estruturalista, a

¹¹ ALLEAULA. *Apresentação*. Disponível em: <https://www.alleaula.fe.unicamp.br/grupos-de-pesquisas/grupo-do-afeto/apresentacao>. Acesso em: 10 out. 2020.

semiótica discursiva elege o método dedutivo para análise de dados, como consta nas palavras de Greimas e Courtés (2013, p. 117):

Distinguem-se duas espécies de raciocínio dedutivo: é chamado categórico-dedutivo o que põe como ponto de partida um conjunto de posições declaradas verdadeiras; o raciocínio hipotético-dedutivo contenta-se com supô-las verdadeiras: é o que geralmente é adotado, hoje, em semiótica e em linguística.

Esta pesquisa alinha-se à segunda distinção apresentada pelos teóricos, pois supõe verdadeiros os conceitos formulados pela semiótica tensiva. Além disso, como própria à metodologia dedutiva, parte de generalizações para formular conclusões lógicas sobre o contínuo afetivo de objetivos educacionais, a partir da análise dos PCNs, das DCNs e da BNCC, caracterizando o domínio afetivo da aprendizagem conforme concebe o nosso sistema de ensino. Da mesma forma, na articulação entre os compêndios publicados por Bloom e os seus colaboradores (1983, 2001) e a análise das condições de emergência do sentido nos livros didáticos mencionados permitem averiguar o que o enunciador propõe como engajamento sensível do sujeito.

Divisão dos capítulos

Este trabalho está dividido em três capítulos. Dedicamos o primeiro capítulo às discussões que embasam a semiótica didática e permitem intersecções com esta pesquisa. Arelado a isso, destacamos a análise dos principais documentos norteadores do nosso currículo, os PCNs, as DCNs e a BNCC, no que tange o domínio afetivo da aprendizagem. Chamamos a atenção para discussões contemporâneas a esse respeito, o que garante uma discussão interdisciplinar, considerando o contexto político em que a última versão da BNCC (Brasil, 2017a) foi sancionada. Tal abordagem cumpre uma função contextual e justifica a escolha temática desta pesquisa, situando este trabalho em um espaço-tempo de discussão específica.

Assim, delimitamos de que forma o currículo concebe a dimensão afetiva da aprendizagem, a partir dos campos valorativos que elege discursivamente. Essas discussões permitem intersecções com as proposições iniciais de Greimas (1979) para o projeto de uma semiótica didática, em que as noções de *competencialização* e *responsabilização* ajudam a evidenciar, em um processo de análise, as finalidades do discurso didático e os efeitos que devem proporcionar na aprendizagem. Para a primeira

noção, a competência aumentada do sujeito que aprende e, para a segunda noção, a autonomia no processo de aprendizagem. Quando nos detemos no conjunto dos textos curriculares, algumas posições discursivas assumem esse compromisso didático, outras não.

Nossa intenção é explorar essas duas dimensões do ensino-aprendizagem, buscando referências tensivas que indiquem quais os níveis de interação didática previstos em materiais que participam do currículo. Ao realizarmos isso, averiguamos se os posicionamentos articulam concomitantemente valores sensíveis e inteligíveis – o que nos parece desejável dentro dos discursos educacionais, principalmente em vista de projetos que privilegiam a cognição em detrimento da afetividade. É importante ressaltar que o discurso desses projetos, em geral, se apresenta no plano discursivo por meio de temas como a neutralidade, a objetividade e a racionalização. Se fizermos uma alusão literária, tais discursos carregam uma loucura semelhante à de Penteu¹², projeta o simulacro do inteligível, justamente por não permitir o aprofundamento crítico das experiências culturais.

Consensualmente¹³, o ensino de línguas se organiza didaticamente para promover a aquisição das quatro habilidades comunicativas (leitura, compreensão oral, produção oral e produção escrita), preferencialmente de maneira integrada¹⁴. A BNCC – Língua Inglesa estima cinco eixos de aprendizagem: Leitura, Escrita, Oralidade, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. De maneira geral, esses eixos contemplam essa abordagem:

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso. (Brasil, 2017a, p. 245).

Conforme a proposta da BNCC para os anos finais do ensino fundamental, no Capítulo 2, apresentamos a classificação dessas habilidades quanto às categorias

¹² Em alusão *As Bacantes*, narrativa clássica, que conta a história da vingança de Dionísio contra Penteu, rei de Tebas, pela negação veemente de seu culto, o que resulta em sua loucura e morte trágica pelas mãos de sua própria mãe. EURÍPIDES. *As Bacantes*. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2017.

¹³ Oliveira, L. M. (2015). *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*, p. 45; Leffa, V. (2016). *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*, p. 35.

¹⁴ Oxford, R. (2001). *Integrated skills in the ESL/EFL classroom*.

cognitivas e afetivas a que fazem remissão, para isso, exploramos os chamados *indicadores de afetividade*, termos integrantes do esquema afetivo proposto por Bloom, Krathwohl e Masia (1982) para classificar objetivos educacionais da área e a revisão das categorias do domínio cognitivo (Anderson *et al.* 2001). Notamos que em comparação com o componente curricular Língua Portuguesa, as habilidades de inglês são menos complexas¹⁵, conseqüentemente, o domínio afetivo ocupa pouco espaço na proposta curricular, ficando recluso, aos eixos de aprendizagem Leitura, Oralidade e Dimensão Intercultural. É por isso, que no início do capítulo, dedicamos espaço a uma contextualização comparativa entre a organização curricular de Língua Estrangeira Moderna da BNCC, versão 2 e de Língua Inglesa da BNCC, versão final.

Organizamos a classificação em tabelas por ano escolar (6º, 7º, 8º e 9º ano), dispostas em seções separadas a fim de conferir uma leitura visual que se assemelhe a BNCC e facilitar a identificação das habilidades afetivas. Assim, constam os campos: eixo, habilidade, especificidade sintática da expectativa de interação, categorias mobilizadas e classificação. O primeiro e segundo são identificações que remetem ao documento da BNCC. O terceiro campo é dedicado às descrições sintáticas das interações propostas pelo enunciador curricular, conforme a proposta de Lima (2014). O quarto, refere-se às categorias taxionômicas (afetivas ou cognitivas), conforme Bloom, Krathwohl e Masia (1982) e Anderson *et al.* (2001). O quinto, às nomenclaturas que propomos para as habilidades: [afetivo], [cognitivo], [cognitivo → afetivo], [cognitivo + afetivo]. Adicionado a isso, o campo comentários, cujo objetivo é explicitar o que o enunciador curricular propõe para o campo tensivo da aprendizagem.

Retomamos as noções de *competencialização* e *responsabilização* para indicar os níveis de comprometimentos das habilidades com a formação afetiva do aprendiz de segunda língua. Reconhecemos que o processo afetivo da aprendizagem, em nível inicial, pode ser referenciado pelo termo *adesão* e em etapas mais avançadas pelas noções de *competencialização* e *responsabilização*. Dessa forma, a nomenclatura serve como remissão às etapas de aprendizagem do domínio afetivo. Ao fazermos uso dos termos integrantes do esquema afetivo proposto por Bloom, Krathwohl e Masia (1982), os *indicadores de afetividade*, demonstramos que a distinção entre os *indicadores* é sutil,

¹⁵ Em outro trabalho (Silva; Silvestro, 2024), tivemos a oportunidade de realizar a classificação de habilidades de Língua Portuguesa. Notamos que as habilidades mais complexas possuem maior quantidade de verbos no enunciado e temas interdisciplinares.

entretanto, podem ser descritos quanto ao *modo de interação afetiva*, que para Lima (ibidem, p. 17) permite explicar “as diferenças qualitativas de paixões semelhantes”, assim como estabelecer uma tipologia de afetos.

Revisamos o significado de alguns verbetes em dicionário. Justificamos a escolha por dicionários que auxiliam na definição dos termos, na condição de que as obras taxionômicas foram formuladas no campo da psicologia da aprendizagem. Por isso, selecionamos dois dicionários: O APA Dictionary of Psychology, dicionário da American Psychological Association, associação a qual participavam os autores da taxionomia, e o Reber Dictionary of Psychology, um dicionário que circulava no período de publicação e divulgação dos compêndios. Esclarecemos, também, que determinados *indicadores de afetividade* possuem definições nesses dicionários, cujos traços são de ordem *mais* sensível se comparados às entradas de dicionários comuns da língua portuguesa. Apesar disso, ainda consideramos como fonte de investigação, o dicionário Houaiss.

No Capítulo 3, analisamos a coleção *Way to English* (Tavares; Franco, 2020). A coleção contempla as séries finais do ensino fundamental, 6º, 7º, 8º e 9º ano. Selecionamos seções específicas em cada um dos livros didáticos, considerando as suas relações com as habilidades afetivas do eixo leitura, conforme constam na BNCC – Língua Inglesa. Ao optarmos por esse eixo de aprendizagem, garantimos a investigação do crescimento afetivo pela leitura, especialmente por ser, na obra selecionada, o foco de abertura de cada unidade. Ainda que este trabalho se insira no âmbito do ensino de língua adicional, essa verificação possibilita aberturas para a análise de estratégias que fomentem o gosto pela leitura – nosso interesse particular.

Dessa forma, o capítulo final lida com as habilidades afetivas de leitura seguintes:

“(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.” (Brasil, 2017a, p. 249);

“(EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.” (Brasil, 2017a, p. 253);

“(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.” (Brasil, 2017a, p. 257);

“(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.” (Brasil, 2017^a, p. 261).

Quanto à opção de trabalhar com todos os livros da coleção, isso permite identificar se eles adotam, considerando a transição entre as fases escolares, novas estratégias para contemplar as habilidades afetivas subsequentes. As seções foram selecionadas conforme as escolhas do enunciador didático para cada habilidade. Dessa forma, para 6º, 7º e 9º ano escolar, as páginas introdutórias da primeira unidade didática de cada ano escolar (*Warming Up*) e seção de leitura (*Reading Comprehension*). Para o 8º ano, entretanto, o enunciador dedica outra seção (*On the screen*) às estratégias ligadas à EF08LI06. Essa seção, em especial, não pertence às oito unidades regulares do livro, mas ao conjunto de atividades complementares sugestivas da coleção.

Este trabalho, ao eleger o domínio afetivo como ponto de discussão, caminha em direção às discussões mais recentes no campo das linguagens. Como resultado, esperamos contribuir para o diálogo entre Semiótica e ensino e atender às novas demandas fomentadas pelos dossiês de semiótica didática. Assim como, por meio da análise do currículo nacional e de materiais didáticos, contribuir para os estudos que abarcam a dimensão afetiva da aprendizagem, chamando a atenção para a urgência desse tema.

CAPÍTULO 1. CENÁRIO CONTEXTUAL ENTRE SEMIÓTICA DIDÁTICA, AFETO E CURRÍCULO

O chão da escola é, assim, terreno dos embates ideológicos, como é o chão da fábrica, e concentra em seu sentido, mais do que a nomeação de um espaço físico, o território para o qual convergem e no qual coexistem subjetividades, definido pelas relações de poder ali existentes.

(Lucia Teixeira)¹⁶

Há bastante tempo, a Semiótica tenta estreitar relações com os discursos do campo educacional. Consensualmente, o marco inicial é a publicação de *Sémiotique Didactique* (1979), organizada por Manar Hammad, uma coleção de artigos que, segundo Pereira (2013, p. 36): “[...] procuram ‘semiotizar’ de forma esquemática as estratégias do discurso didático, desenvolvendo conceitos mais gerais de sua organização estrutural, como: as manobras didáticas, o espaço didático, a gestualidade nesse discurso, entre outras questões”. Apesar de os textos norteadores¹⁷ dessa prática serem pouco conhecidos e divulgados no Brasil, os últimos anos (2017, 2019, 2021, 2024a, 2024b) revelaram-se proveitosos com a publicação de alguns dossiês temáticos e um livro dedicado ao tema.

É importante reconhecer que existem diversas outras produções que contribuíram e ainda contribuem para a relação Semiótica e Ensino. Todavia, atribuímos especial atenção ao conjunto citado, pois entendemos que ele indica uma nova rota na construção da semiótica didática, como, por exemplo, as interpretações de Portela (2019) sobre as noções de *competencialização* e *responsabilização*¹⁸, cunhadas por Greimas em 1979, o entendimento de Pereira (2019) a respeito do que constitui a semiótica didática com base em uma pesquisa bibliográfica, a contextualização e esclarecimento de Fontanille (2021) sobre *Sémiotique Didactique* (1979); as tendências da semiótica aplicada ao ensino. Dessa forma, neste capítulo, delimitamos as principais discussões, evidenciando os eixos coesivos dessa prática de análise.

A fim de lidar com o percurso histórico e os desdobramentos analíticos da semiótica didática, propomos três abordagens: 1. *Estratégias do discurso didático*; 2.

¹⁶ Teixeira, Lucia. Prefácio, 2024.

¹⁷ *Actes Sémiotiques – Bulletin*, número 7 (1979) e número 42 (1987).

¹⁸ Esses conceitos serão mais bem explorados na seção 1.2 Articulações entre semiótica didática e nosso objeto de estudo, deste capítulo.

Didatização da Semiótica e 3. Retomada conceitual. Essa divisão possibilita, para este estudo, desenvolver uma narrativa histórica, conceitual e apreender as potencialidades dessa prática de análise, com vistas aos estudos iniciais realizados na França e nos trabalhos desenvolvidos no Brasil. Em vez de exaustivo, este capítulo pretende ser conceitual, apresentando o que, de certa forma, também se limita a nossa experiência e conhecimento. Na sequência, apresentamos um resumo, por meio da Quadro 1:

Quadro 1 – As três abordagens da semiótica didática

Abordagens da semiótica didática	Momento histórico	Eixos coesivos
<i>Abordagem 1 – Semiótica do Discurso Didático</i>	1979 – Atualmente	Semiotização das estratégias do discurso didático; desenvolvimento de conceitos gerais sobre a estrutura do discurso didático.
<i>Abordagem 2 – Didatização da Semiótica</i>	1979 – Atualmente	Divulgação da teoria Semiótica, didatização da teoria para públicos diversos.
<i>Abordagem 3 – Retomada Conceitual</i>	2019 – Atualmente	Retomada dos textos norteadores, orientações para a semiótica didática, coalizão teórica; interesse pela BNCC.

Fonte: autoria nossa

1.1 Dossiês temáticos: discussões e alinhamentos teóricos

O primeiro dossiê listado, *Semiótica e Ensino*, foi publicado pela EntreLetras em 2017 e reúne ao todo 17 artigos de temáticas e abordagens teóricas diversas. Entre as publicações, o que nos chama especial atenção são cinco textos traduzidos do francês. O primeiro, *Regimes de sentido, formas de educação* de Landowski (2017), produzido para o contexto de uma conferência e apresentado pelo autor em colóquio dedicado ao ensino em 2015. Os textos seguintes, *Para mudar, começar pelo fim* (Fontanille, 2017); *Campo de manobras didáticas* (Fabbri, 2017); *Espaços didáticos* (Hammad, 2017) e *O espaço*

do seminário (Hammad *et al.*, 2017) originalmente publicados nos pequenos volumes do *Actes Sémiotiques*.

A tradução desse conjunto nos ajuda a entender o projeto de aproximação entre a Semiótica e os discursos da educação. De acordo com Silva (2017), apesar das diferentes perspectivas na abordagem da questão didática, o ponto de coalisão entre os textos é propiciar “reflexões sobre as complexas dinâmicas interacionais que têm lugar no processo ensino-aprendizagem” (Silva, 2017, p. 02). Assim, da mesma forma que Landowski (2017) observa a relação entre educadores e aprendizes, a partir dos regimes de interação, sob os princípios semióticos: *manipulação, programação, ajustamento e assentimento*; Fabbri (2017) analisa o processo de ensino-aprendizagem evidenciando o fazer persuasivo e interpretativo do enunciador-educador, com base na Semiótica Discursiva clássica. Ainda que as abordagens semióticas sejam diferentes, elas evidenciam o interesse pelas relações que se estabelecem no discurso didático.

Essas preocupações também dialogam com o texto de Hammad (2017), cujo foco é a mobilização da teoria semiótica para pensar a arquitetura dos espaços de ensino. Assim, conforme as formulações do autor, as interações promovidas no contexto de ensino-aprendizagem são reforçadas nas estruturas arquitetônicas e nos arranjos espaciais também. Como resumi Portela (2008, p. 32):

O que é preciso reter dessa análise, para além da descrição do espaço em si, é o papel do destinador social – nesse caso, a instituição universitária somada aos protocolos didáticos implícitos – que dirige a cena do seminário, reduzindo seus membros a posições estereotipadas (o professor, o habitué, o visitante, etc.) determinadas quer pelo fazer somático controlado pelo espaço, quer pela hierarquia cognitiva que a utilização do espaço permite explicitar (os frequentadores assíduos sentam-se à mesa próximos a Greimas, enquanto os novatos mantêm-se em uma posição periférica).

Em outro artigo traduzido pelo dossiê, sob mesma temática, Hammad *et al.* (2017) ao caracterizarem o espaço do seminário, lugar de consolidação da Semiótica Discursiva, orientam o nosso olhar para a dinâmica de construção dos saberes. Outras questões também são contempladas, a análise do percurso da prática avaliativa, dos objetivos educacionais, bem como dos efeitos de racionalização no discurso pedagógico (Fontanille, 2017). Esse texto constitui uma reflexão significativa sobre a dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem, o que nos leva a pensar em mudanças a partir da avaliação, instância final dentro do paradigma tradicional de ensino. Como o

autor (Fontanille, 2017, p. 18) corrobora: “a avaliação, suas diversas formas, suas numerosas técnicas e suas funções múltiplas, devia ser a ponta de lança da renovação, a alavanca de que se espera a mudança”. Desse modo, as formulações do semiótico ampliam o arcabouço descritivo das práticas de ensino e favorecem uma visão crítica sobre o fazer-pedagógico.

Há, portanto, nesse conjunto de textos, um alinhamento comum, o de entender as estratégias do discurso didático por meio da análise semiótica e o desenvolvimento de conceitos gerais sobre as estruturas (Greimas, 1979; Barbetti, 2024), ou seja, destinam-se a “reconhecer as formas que organizam o discurso didático enquanto modelos didáticos de construção, deixando os problemas de conteúdo e de investimento ideológico a cargo de outras semióticas conotativas” (Portela, 2019, p. 76). Nessa direção, Fontanille (2021, p. 144) esclarece que:

A Semiótica do discurso didático tinha então como horizonte essa exploração modal das fases da manipulação, da ação e da sanção. Como a Semiótica das paixões também era emergente, a partir da teoria das modalidades, o discurso didático também poderia ser objeto da análise das paixões (o que era a proposição de Fabbri no Bulletin consagrado à didática, em 1979).

Dessa forma, a edição nº 07 de 1979 e a edição nº 42 de 1987 da *Actés Semiotiques*, divulgada na pequena mostra do dossiê “Semiótica e Ensino”, se inserem no que convencionamos como *Abordagem 1 – Semiótica do Discurso Didático*. Incluímos também o texto de Landowski (2017), por entendermos que essa fase continua atual. Contudo, como Fontanille (2021) narra, de forma paralela, emergia o interesse dos semióticos pela didatização da teoria. Além das preocupações com a formação de novos semióticos, havia também a necessidade de garantir o entendimento dos trabalhos pelo público externo. Dessa forma, é possível observar uma ênfase na produção de manuais de Semiótica (Courtés, 1976; Groupe d’Entrevernes, 1979, Hénault, 1979).

Consequentemente, no Brasil, alguns trabalhos com a mesma finalidade começaram a ser publicados.¹⁹ Citamos, então, a pioneira Rector (1979), com o livro *Para Ler Greimas*, em que apresenta as ideias do mestre lituano de forma esparsa, fixando-se basicamente nos elementos no nível fundamental. Barros (1988), por meio do livro *Teoria do Discurso: Fundamentos Semióticos*, que supriu uma lacuna na formação de

¹⁹ O que nos guia é a leitura de Portela (2008), cuja tese oferece uma descrição detalhada, assim como a classificação dessas obras.

pesquisadores em Semiótica (Portela, 2008); Fiorin (1989), *Elementos de análise do discurso*, cuja obra tem um caráter especialmente didático, dialogando com professores e estudantes daquele período. Barros (1990), *Teoria do discurso*, uma nova publicação com roupagem mais didática.

Apesar de nem todas essas obras (Rector, 1979; Barros, 1988) serem consideradas manuais de Semiótica na classificação de Portela (2008), elas ocupam um lugar de destaque no panorama de construção da semiótica didática, justamente por promoverem o acesso à teoria. Assim, as identificamos com a *Abordagem 2 – Didatização da Semiótica*. Outros exemplos marcantes, a nosso ver, são: *Para entender o texto e Lições do texto* de Fiorin e Platão (2006a, 2006b) – às vezes passam despercebidos por professores ou pesquisadores interessados na apresentação didática da teoria – em que por meio de 25 lições, os autores exploram vários conceitos semióticos essenciais para a compreensão de diferentes tipos de textos verbais e não verbais.

Merith-Claras (2012) também merece destaque pela divulgação dos campos lexicais, abordagem semiótica didática para a leitura de textos e que cumpre um papel significativo na formação de professores. O conjunto de publicações de seu histórico acadêmico é dedicado ao ensino, entre os quais, alguns voltam-se à análise do currículo, como os artigos *As práticas contemporâneas de linguagem e o professor de língua portuguesa: uma leitura narratológica da BNCC* (Merith-Claras, 2022); *As Modulações Sensíveis dos Atores da Enunciação na BNCC: entre o esperado e o abrupto* (Merith-Claras, 2021a) e o capítulo de livro *A BNCC e as suas versões: a reconstrução do éthos* (Merith-Claras, 2021b); outros, à aplicação da Semiótica como facilitadora de leitura: *Uma proposta semiótica para a leitura de letra de música: a segmentação de figuras e a apreensão de temas* (Merith-claras, 2013); *Semiótica e campos lexicais: uma metodologia de abordagem do texto na escola* (Merith-claras, 2010).

Essa pequena digressão, permitiu situar alguns precursores da semiótica didática, chamando a atenção para a concomitância de fases. Entretanto, notamos também, no cenário nacional, uma preocupação semiótica com a formação do currículo, as orientações pedagógicas governamentais, os papéis atribuídos ao professor pelos documentos oficiais, as divergências entre as versões da BNCC, bem como o uso do termo “semiótica” na BNCC – Língua Portuguesa (Barros, 2019; Silva, 2019; Lima, 2019a, 2019b, 2021; Merith-Claras, 2021). Essas inquietações são visíveis no dossiê

Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino, publicado pela revista Estudos Semióticos em 2019.

É a partir desses temas que percebemos o surgimento de outra perspectiva, cujo olhar volta-se para a convergência teórica da semiótica didática a partir do resgate de noções fundadoras, ocupando-se tanto de temáticas atuais do sistema de ensino, como também de possíveis intervenções. Descrevemos esse alinhamento como *Abordagem 3 – Retomada Conceitual*. Diante disso, além do dossiê apresentar uma seleção diversificada de textos que demonstram analiticamente as participações teóricas da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso no contexto de ensino, a coletânea nos brinda com dois artigos norteadores e de viés propositivo, os quais destacamos: *Semiótica didática: percurso histórico-conceitual de uma prática de análise* (Portela, 2019) e *Semiótica Discursiva na educação: caminhos possíveis* (Pereira, 2019).

No primeiro, Portela (2019) desvela os caminhos de construção da semiótica didática como uma prática de análise, por meio de algumas considerações históricas e conceituais. O autor retoma a noção de *competencialização e responsabilização*, termos cunhados por Greimas (1979), que referem, respectivamente, à característica essencial e distintiva do discurso didático, e à responsividade dos sujeitos aprendizes, observando que, quanto maior a competência, maior a responsabilidade dos que interagem com esse discurso. Apesar do texto sucinto, para os semioticistas em formação, sem acesso às publicações em língua francesa, o artigo, assim como a tese do autor (Portela, 2008) constitui uma contribuição significativa para a compreensão das bases que fundamentam tal prática.

Por sua vez, Pereira (2019), examina a inserção da semiótica discursiva no ensino brasileiro, embasando-se nas orientações teóricas de *Sémiotique Didactique* (1979) e da entrevista de Greimas à Fontanille em 1984. Com o intuito de identificar o fio temático condutor das publicações que relacionam a Semiótica ao Ensino, a autora analisa nove artigos, uma dissertação e um livro, compreendidos entre 2000 e 2018. Como Pereira (2019) observa, as publicações não fazem menção à Greimas (1979) ou aos outros textos norteadores da semiótica didática, por desconhecimento dos autores ou por não serem norteadores das suas propostas. Entretanto, os resultados sugerem que, majoritariamente, no cenário da pesquisa, os semioticistas são favoráveis ao uso da teoria na formação docente. Complementarmente:

Greimas observa que a semiótica discursiva não deve ser apresentada como um objeto de conhecimento a ser transmitido aos aprendizes por meio da disseminação e do ensino dos princípios teóricos da disciplina. Pelo contrário, deve ser apresentada como um conjunto de ferramentas a serem utilizadas pelos professores para implementar uma estratégia didática mais eficaz. (Barbetti, 2024, p. 220, tradução nossa)²⁰

Dessa forma, o produto desse pequeno levantamento bibliográfico endossa a perspectiva de Greimas (1979; 1984) sobre o papel da semiótica didática: o de enriquecer as práticas didáticas e viabilizar aos educadores o letramento crítico, justamente por ser considerada uma ferramenta de apoio aos professores na lida com a produção e interpretação de textos (Pereira, 2019).

O dossiê especial “Semiótica e Ensino”, da revista *Acta Semiotica et Lingvística*, publicado em 2021, por sua vez, constituí um divisor de águas para as pesquisas em semiótica didática no Brasil. Essa afirmação pauta-se nas duas entrevistas publicadas no dossiê, uma com a professora Lucia Teixeira (Teixeira, 2021) e outra com Jacques Fontanille (Fontanille, 2021), um fator diferencial em relação às últimas coletâneas de textos da área. Percebemos que a seleção de perguntas dos entrevistadores reforça um dos temas da *Abordagem 3 – Retomada Conceitual* – em que se manifesta o interesse pelo alinhamento conceitual da semiótica didática:

Exemplo 1 (Teixeira, 2021, p. 163):

ASL – Como se dá o diálogo entre semiótica e ensino, considerando um percurso iniciado ainda nos anos 70 por Greimas em torno de uma semiótica didática? Nesse caso, suas considerações podem levar em conta as produções da semiótica discursiva no contexto Brasileiro nesse campo.

Exemplo 2 (Teixeira, 2021, p. 166):

ASL – Encontramos muitos pesquisadores que defendem a semiótica na sala de aula de Educação Básica. Quais poderiam ser os entraves para uma maior aceitação dessa abordagem teórica como subsídio para práticas de leitura, escuta, produção textual e análise linguística?

²⁰ [...] Greimas observe que la sémiotique générative ne doit pas se présenter comme un objet de connaissance à transmettre aux apprenants par la diffusion et l’enseignement des principes théoriques de la discipline. Au contraire, elle doit se présenter comme un ensemble d’outils à employer par les enseignants afin de mettre en place une stratégie éducative plus efficace. Les structures du sens, dans ses différents niveaux narratifs et discursifs, ont le potentiel d’agir comme des lignes directrices à suivre pour transmettre les valeurs éducatives et s’assurer que les étudiants les utilisent de manière efficace.

Exemplo 3 (Teixeira, 2021, p.170): “ASL – Que desafios se apresentam para a semiótica didática no contexto das pesquisas aplicadas no Brasil?”

Exemplo 4 (Fontanille, 2021, p. 144):

ASEL - Como você estava à frente das publicações em torno da semiótica didática, poderia nos falar sobre o que era proposto, inicialmente, pelos semioticistas que trabalharam ao lado de Greimas nos anos 1970 e 1980, no que concerne às suas contribuições no campo pedagógico?

Exemplo 5 (Fontanille, 2021, p. 147): “ASEL – Greimas disse que a “semiótica didática, se porventura se concretizasse, seria essencialmente uma maiêutica” (1979, p. 8). Você pode falar sobre essa formulação? Por que a semiótica didática seria maiêutica?”

Exemplo 6 (Fontanille, 2021, p. 148):

ASEL - As primeiras reflexões sobre a semiótica didática, que se iniciaram com as primeiras edições do Bulletin (1979), da Actes Sémiotiques (1987) e da Langue Française (1984) teriam formulações e princípios comuns? Quais caminhos essas publicações teriam indicado?

Diante disso, nos parece que o interesse dos semioticistas brasileiros em retomar as publicações originais, assim como em divulgar as primeiras formulações de Greimas (1979), expressa o desejo por um fio condutor que alinhem as novas pesquisas na área. O dossiê da Acta Semiotica et Linguística promove, dentro do cenário apresentado, uma coletânea de textos, majoritariamente dedicados à Semiótica aplicada ao ensino (Gomes, 2021; Duarte, 2021; Lima, 2021). A nosso ver, as publicações se assentam, de modo geral, sob uma terceira via, chamada de *maiêutica* por Greimas (1979): “Podemos entender isso mais claramente hoje: não se trata nem de uma didática da semiótica, nem de uma análise semiótica do discurso didático, mas precisamente das diversas modalidades de intervenção da semiótica nas práticas didáticas” (Fontanille, 2021, p.146).

De acordo com as elucidações de Fontanille (2021), na entrevista concedida ao dossiê, apesar da coexistência entre essas duas práticas semióticas, às quais identificamos como *Abordagens 1* e *2*, houve poucas interferências e trocas entre ambas, o que leva o semioticista a concluir que a análise dos discursos didáticos não influenciou a maneira como a Semiótica Discursiva é transposta didaticamente. Paralelamente, Teixeira (2021) sinaliza que a pesquisa semiótica aplicada ao ensino atua em duas direções: primeiro,

assegurando o progresso da pesquisa teórica que dá base à experiência e segundo, promovendo uma ação propositiva que testa e desenvolve o que a teoria sugere. Essas duas direções se sustentam mutuamente e funcionam em colaboração.

Esses apontamentos nos parecem relevantes para entender o novo alinhamento vivido nos últimos anos, o de acolher a *maiêutica*. Os textos publicados nos últimos dossiês (2019; 2021; 2024), constituem uma mostra organizada da preocupação semiótica com temáticas atuais do contexto de ensino e do desejo de promover intervenções. Da *Acta Semiótica e Lingvística*, destacamos o artigo *Leitura de textos: a organização espacial*, de Gomes (2021), em que a autora explora a aplicabilidade das noções de espacialização e aspectualização espacial, conforme a *Semiótica Discursiva*, para exemplificar caminhos de leitura no ensino de interpretação de textos. A autora distingue entre espaço enunciativo e aspectualização espacial, aborda o julgamento cognitivo e afetivo do espaço e apresenta um exercício de análise.

Referimos, também, os artigos *Práticas e campos de atuação: diálogos entre semiótica e ensino* de Duarte (2021), uma convocação crítica sobre o ensino de diversos tipos de textos na escola, propondo que a abordagem vá além do acúmulo de informações e *O trabalho com a adaptação literária na escola*, em que a autora Lima (2021) investiga o uso de adaptações literárias na educação, enfatizando a importância de analisar tanto o conteúdo discursivo quanto as especificidades do plano de expressão dos textos, em atendimento à prática de análise semiótica indicada pela BNCC.

A partir dessa mesma perspectiva suscitada por Lima (2021), o dossiê *Semiótica didática: um diálogo entre semiótica e ensino*, publicado pela revista *Claraboia*, em 2024, apresenta uma série de artigos dedicados às articulações entre semiótica e ensino, justificando-se na ampliação do objeto de ensino com a BNCC, que introduziu a expressão "análise linguística/semiótica". De acordo com os organizadores (Scoparo; Fernando, 2024), com essa mudança de foco, embora sem mencionar uma teoria semiótica específica, a BNCC enfatiza a importância das materialidades dos textos, como os visuais, sonoros, audiovisuais e sincréticos. Dessa forma, para responder a esse desafio no ensino, os artigos da coletânea propõem uma prática leitora que atenda às competências desejadas pela BNCC para os estudantes da educação básica, de forma que possam se apropriar dos conhecimentos de linguagem necessários para as práticas sociais.

Além disso, o dossiê, em questão, promove a divulgação de trabalhos escritos por estudantes de semiótica em nível de mestrado e doutoramento, um indício de que os novos semioticistas não estão apenas acompanhando as tendências e os debates mais recentes, mas também se inserindo ativamente no atual cenário de pesquisas. Do pequeno levantamento que realizamos, dos quatro dossiês comentados, o da revista Claraboia apresenta a maior quantidade, na soma, de publicações de estudantes em nível de mestrado e doutoramento. Em uma exposição simples dos dados, temos:

Quadro 2 – Quantidade de publicações de estudantes em formação semiótica

<i>Perguntas norteadoras</i>	Dossiê 1	Dossiê 2	Dossiê 3	Dossiê 4
	EntreLetras	Estudos Semióticos	Acta Semiotica e Lingvística	Claraboia
<i>Quantos artigos na área de semiótica didática?</i>	Apenas as traduções	18	08	10
<i>Quantos mestrados?</i>				4
<i>Quantos mestres?</i>		1	1	3
<i>Quantos doutorandos?</i>		4	2	4

Fonte: autoria nossa

Colocando em segundo plano as exigências de titulação dos periódicos, notamos uma crescente participação dos estudantes da área, considerando-se a relação de proporcionalidade entre quantidade de publicações, mestrados/mestres e doutorandos. Por sua vez, a edição da revista Claraboia apresenta uma quantidade expressiva de novos semioticistas, ao mesmo tempo em que o número de publicações de doutorandos é equivalente ao de mestrados. Ainda que parte desses números representem publicações conjuntas, os dados nos provam um indício positivo e que pode ser celebrado em futuras análises.

Nos resta, enfim, cotejar brevemente o livro *Semiótica e ensino: diálogos teóricos e práticos*, publicado em 2024 pela editora EDUFNT, uma coletânea de textos dedicados à semiótica didática, fruto das articulações da *Abordagem 3*. De forma geral, o livro explora como a teoria semiótica pode contribuir para o ensino de línguas e literaturas, especialmente nos cursos de Letras. Dividido em duas partes, a primeira aborda os discursos sobre a escola e o trabalho docente, enfatizando a interação coletiva na educação. A segunda, as experiências práticas e propostas analíticas, incluindo estratégias de leitura e multiletramentos. Os capítulos analisam temas como literatura e cinema,

textos digitais e discursos sociais, sempre fundamentados na Semiótica Discursiva. Essas análises demonstram como a teoria fornece ferramentas para interpretar textos e práticas sociais, promovendo uma compreensão ampliada de fenômenos contemporâneos.

Outras questões sobre as quais se debruça são o impacto de mudanças nos documentos reguladores e na perspectiva linguística no ensino de línguas; a valorização do uso contextualizado da língua; a análise crítica de textos multimodais e a atenção às variações linguísticas. Assim, a obra articula teoria e prática, destacando as aplicações didáticas das categorias semióticas e ampliando os horizontes de análise no ensino contemporâneo de línguas e literaturas. Sinalizamos que esse livro constitui um marco significativo para a coalisão da semiótica didática, pois é a primeira obra organizada, contemporaneamente, com textos inteiramente dedicados à semiótica didática.

Diante o exposto, ainda não podemos afirmar, contundentemente, que as *Abordagens 1 e 2* da semiótica didática são ciclos encerrados²¹. Podemos reconhecer, contudo, que no cenário brasileiro, a *Abordagem 3* parece despontar. As publicações organizadas em espaços coletivos de publicação (dossiês, livros) constituem um lugar privilegiado de debate e arregimentação, de referência aos futuros trabalhos, em especial, de identificação temática. Ademais, a partir da análise da literatura, especialmente da entrevista com Fontanille (2021), observamos que os estudos no campo da semiótica didática têm apresentado um desenvolvimento significativamente mais expressivo no Brasil do que na Europa.

1.2 Articulações entre semiótica didática e nosso objeto de estudo

A fim de entender as bases que fundamentam a semiótica didática, Portela (2019), ao abordar o seu percurso histórico-conceitual, observa que ela está pautada no conceito de *competencialização* (Greimas, 1979), que diz respeito à *otimização* do sujeito persuasivo e do sujeito interpretativo. Em outras palavras, quando no nível narrativo o destinador doa competências (dever, querer, saber, poder fazer, ser, assim como competências semânticas) ao sujeito destinatário, preparando-o, dessa forma, para a *performance*, ou fazer-ser (Greimas; Courtés, 2008). Dessa forma, sob uma perspectiva

²¹ A mostra com a qual trabalhamos é pequena e poucas referências couberam nas primeiras abordagens, tanto que para a *Abordagem 2*, por exemplo, identificamos trabalhos que não integram os dossiês, mas que são referenciados por Fontanille (2021) e Portella (2019). O que acolhemos são, dessa forma, as intersecções entre os dossiês e outros trabalhos citados ali.

crítica, um discurso concebido como didático deve ser capaz de proporcionar o aumento da competência do sujeito aprendiz, como dissemos *competencialização*. Ao mesmo tempo, a prática didática deve pressupor uma *responsabilização*, outro termo cunhado por Greimas (1979b), como dissemos, para se referir à autonomia do sujeito no processo de aprendizagem.

Nessa direção, Fabri (2017, p. 19) lembra que o processo de aprendizagem não diz respeito apenas à transmissão de uma cultura e de um *saber-fazer*. Para além disso, constitui um processo em que ao aluno são atribuídas qualificações que o tornam competente para desenvolver a cognição, “competência relativa, conseqüentemente, não apenas à reprodução do saber, mas também a sua própria aquisição e a sua evolução” (ibidem, p.19). Diante disso, operam sobre as competências do sujeito aprendiz uma das dimensões do discurso didático e que está intrinsecamente ligada à apropriação afetiva da significação.

Essas operações implicam um enunciador (professor/educador) exercer um fazer persuasivo – representado pelas práticas de sala de aula, as abordagens e metodologias de ensino escolhidas – e um fazer interpretativo – em que são reconhecidas as práticas avaliativas. Fabri (2017, p. 20) associa a imagem do professor aos sujeitos do discurso da propaganda política/publicitária, pois, para os que ensinam, a posição do aluno não sugere uma competência receptiva constante; a respeito disso esclarece (ibidem, 1979, p. 20):

Tal como é construído no discurso do professor, o aluno aparece ao contrário como um sujeito desprovido do poder, do querer, do saber e do dever receptivos. O discurso didático vai então amealhar toda uma panóplia de atos ilocutórios e manobras semióticas (provocações, seduções, etc.) visando a (re)constituir essa competência incessantemente ameaçada. Em uma palavra, o contrato de transmissão, supostamente frágil, deve ser constantemente reativado com a ajuda de procedimentos de captação (despertar a atenção, solicitar a curiosidade do auditório, etc.).

Ainda assim, o programa didático pressupõe minimamente um sujeito com “vontade de saber”. Se pensarmos, por sua vez, no desenvolvimento da atenção e de habilidades que supram a falta de competência pressuposta no aluno, então, segundo o autor:

Um programa discursivo autônomo manipula as configurações de modalidades por parte do aluno, no objetivo de fazer crer: tratar-se-á de fazê-lo interessar-se (pelo uso das formas figurativas), de “tranquilizá-lo” (pelas modalidades epistêmicas apodíticas), etc. O discurso didático

instala simultaneamente, sob forma de modalidades, uma série de configurações passionais do enunciatário. [...] As configurações passionais, cujo conjunto define o “caráter” do enunciatário, são programadas pelo desenvolvimento da performance discursiva. (Fabri, 2017, p. 22)

Essas noções são adotadas neste trabalho para se referir a uma perspectiva enunciativa, em que o enunciador curricular e enunciador de estratégias didáticas se compromete também com os valores sensíveis do processo de ensino-aprendizagem. No percurso da *competencialização*, as impressões sensíveis do sujeito são respeitadas e transformam-se em saber sistematizado, todavia, sem perder o afeto. Nesse contexto, a relação entre mestre e aprendiz torna-se, inevitavelmente, uma relação dialógica e horizontal, pois pressupõe concomitância entre os valores tensivos²².

Essas considerações encontram lugar em diversos autores que pensam as práticas didáticas no nosso contexto e estão referenciados nas DCNs (Brasil, 2013), documento normativo e norteador das bases que constituem o nosso sistema de ensino. Poderíamos citar diversos, entretanto, cabe destaque ao professor Paulo Freire (2011), referenciado com frequência ao longo das DCNs, um dos maiores educadores do Brasil, tanto que foi nomeado patrono da educação em 2012. Este trabalho também procura tecer intersecções com os apontamentos levantados por Pereira (2019, p. 97):

Parece-nos necessário ainda, para se pensar numa semiótica aplicada à educação, avançar no diálogo com outras disciplinas e áreas, especialmente a Pedagogia, como sinaliza Greimas [...]. Compreender teorias e modelos pedagógicos é necessário para o desenho de propostas que prevejam interação e formação crítica dos sujeitos. Acreditamos que, quanto mais interdisciplinar e dialógico for o projeto, maiores serão as condições de ele não só ser interessante aos sujeitos da realidade escolar (gestão, professores e alunos) como também maior será sua abrangência de aplicação em projetos da educação formal e não formal.

Além disso, entendemos que a *otimização* do sujeito persuasivo e interpretativo coloca em discussão a racionalização do discurso pedagógico e nos permite questionar os valores que subjazem a BNCC e outros documentos que integram o nosso currículo. Durante o percurso deste trabalho, entendemos que, do ponto de vista analítico, não basta falar sobre ensino e aprendizagem por meio de transposições semióticas de conceitos ou

²² Zilberberg expande a teoria da linguagem de Hjelmslev e a semiótica categorial de Greimas ao introduzir um aparato terminológico e metodológico voltado para o resgate do afeto, suas magnitudes e interdependências, com o objetivo de incorporá-lo à teoria semiótica geral. Essa abordagem implica na convergência entre valores sensíveis e inteligíveis, o qual denomina tensividade (Beividas, 2015).

procurar transpor didaticamente a Semiótica Discursiva. Todo o trabalho de aplicação da teoria semiótica deve exercer criticidade, como Landowski (2017, p. 9) anuncia:

Que se pense nos estudos semióticos de Claude Calame sobre a imigração, nos de Roberto Pellerey sobre o consumismo ou as políticas ambientais, de Ugo Volli sobre as armadilhas da democracia representativa, de José Luiz Fiorin sobre as escolhas sociais do regime ditatorial de 1964 no Brasil, de Massimo Leone sobre a burocracia na Era da Internet, ou ainda nossas próprias análises dos dispositivos de integração ou de exclusão do estrangeiro (ou o “anormal”), ou sobre as questões do “risco” e da “segurança”, trata-se em todos os casos de uma semiótica crítica face à gestão do social pelos aparelhos de Estado.

Em relação ao nosso objeto de pesquisa, se considerarmos a consolidação das ciências modernas, cujas bases são racionalizadoras e mantêm relações com a produção de bens e serviços, esse processo tende a converter problemas sociais e políticos em problemas técnicos ou solucionáveis, o que gera no plano discursivo uma ilusão de distanciamento, de neutralidade (Oliveira, 2007), uma oposição ao projeto de currículo que as DCNs e os PCNs defendem, mas, como veremos, é levada adiante na BNCC, versão final. É importante lembrar, ainda, que a construção de um currículo nacional está intrinsecamente ligada à concepção que temos de cultura. Como afirma Bosi (1987):

Quando se pensa em cultura, pensa-se em um processo que vem sendo trabalhado há muito tempo, algo que se recebe e que se transmite. Pensa-se também na cultura como um bem de consumo, um bem de circulação, alguma coisa que se pode obter, ser proprietário dela e que a soma de objetos culturais. Esta visão de cultura pode ser chamada de reificada, isto é, uma visão que considera a cultura como um conjunto de coisas.

Consideramos que essa noção, ainda que seja abordada de forma crítica nas DCNs e em outros documentos, como os PCNs, não recebe o mesmo tratamento na BNCC. Apesar do documento se comprometer com a formação global do sujeito, o seu caráter revela uma forte adesão às práticas formativas neoliberais, de caráter tecnicista e superficial, como aponta a análise de Szundy (2018, p. 139) a respeito da organização lexical da Base:

[...] esse silenciamento parece responder tanto a uma guinada mais conservadora na sociedade Brasileira quanto ao ideal neoliberal de que o desenvolvimento de certas competências garantirá a produção de conhecimentos socialmente valorizados, a cooperação e a resolução de problemas e conflitos.

Por essas razões, uma discussão que retoma a dimensão do afeto na aprendizagem é necessária, não apenas do ponto de vista da formação do sujeito, das práticas didáticas adotadas, mas também de uma discussão que considera a dimensão política e as concepções que norteiam os documentos educacionais. O que ficará visível neste capítulo, é que o domínio afetivo, mesmo contemplado no currículo, nem sempre atende à *competencialização* ou permite a *responsabilização* do sujeito aprendiz.

1.3 A dimensão afetiva da aprendizagem: discussões iniciais

Tradicionalmente, teóricos da educação tendem a dividir o desenvolvimento da aprendizagem em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor (Bloom; Krathwohl; Masia, 1982). Para a organização de objetivos educacionais em cada domínio, entendendo-se os níveis de dificuldade inerentes ao processo de aprendizagem, o estudioso Benjamin S. Bloom organizou, na década de 50, um grupo de pesquisa direcionado à formulação de categorias que descrevessem as etapas de aprendizagem. O resultado disso foi a publicação de dois compêndios:

- Taxionomia de objetivos educacionais I – Domínio cognitivo;
- Taxionomia de objetivos educacionais II – Domínio afetivo.

Segundo os autores, os compêndios tornariam mais precisas e claras as experiências de aprendizagem, bem como a própria avaliação em si. Além de que possibilitariam a comparação e o estudo de programas educacionais por meio da identificação de objetivos semelhantes, já que até então, a produção de objetivos educacionais era confusa (Bloom; Krathwohl; Masia 1982). Ainda que Bloom e seus colaboradores não tenham produzido uma taxionomia para o domínio psicomotor, outros autores lançaram compêndios contemplando classificações para a área.

As obras foram traduzidas pela editora Globo nos anos 70, o que popularizou as discussões sobre objetivos educacionais no Brasil (Moretto, 2015; Luckesi, 2011; Marzano; Kendall, 2007; Sant’anna *et al.*, 1993; Lück; Carneiro, 1983), bem como propostas metodológicas que direcionam o trabalho pedagógico em relação aos três domínios. A avaliação, em especial, tornou-se instrumento de destaque nos estudos coordenados por Benjamin S. Bloom, como apontam Marzano e Kendall (2007, p.02):

Ainda que a Taxionomia de Bloom tenha tido pouca influência no debate sobre currículo, ela teve grande impacto nas discussões sobre avaliação. [...] A Taxionomia de Bloom provou ser uma ferramenta poderosa para avaliações, de forma que facilitou o processo de elaboração de objetivos que até então não eram fáceis de formular. (tradução nossa).

Quanto às definições de cada domínio da aprendizagem, Eiss e Harbeck (1969, p. 03) descrevem:

O domínio cognitivo diz respeito ao conhecimento e à compreensão. O domínio afetivo lida com valores, atitudes e interesses. O domínio psicomotor, por sua vez, com habilidades motoras simples, do tipo digitar, andar; assim como habilidades mais complexas como falar e escrever. Ainda que os três domínios devam ser considerados no desenvolvimento de práticas pedagógicas, a nossa prioridade foi com o domínio afetivo. (tradução nossa)

Apesar de antigas, as obras continuam sendo referência para a concepção de objetivos educacionais, pois em suas proposições a BNCC dialoga com os três domínios da aprendizagem, sendo o domínio psicomotor majoritariamente representado pelo currículo de Educação Física e das séries iniciais.

Diferente do primeiro compêndio, dedicado ao domínio cognitivo, os pesquisadores revelaram bastante dificuldade na formulação das categorias afetivas, tendo em vista a falta de materiais para a área e a dificuldade em encontrar um princípio organizador para os níveis. Contudo, os pesquisadores analisaram o histórico de alguns cursos de graduação e encontraram referências em seus programas a objetivos afetivos. A partir do estudo do material coletado e da promoção de diversos debates entre os professores ligados à *National Science Teachers Association*, o volume II, sobre o domínio afetivo, foi publicado.

Naquele momento, ainda havia indecisão de muitos pesquisadores quanto à relação entre objetivos afetivos e a prática científica (Eiss; Harbeck, 1969, p. 03):

Valores, como aparecem na taxionomia, raramente foram declarados como objetivos da instrução científica. De fato, muitos cientistas se orgulham de apontar que não existem valores filosóficos na ciência. Se pensarmos na ciência como um conjunto de observações e generalizações, isso pode ser considerado verdadeiro. Mas observando o processo da ciência e as características dos cientistas, descobrimos que muitos valores são mantidos e considerados - se não internalizados - por cientistas e professores. Valores como honestidade nos relatórios,

flexibilidade e a utilidade das evidências na tomada de decisões são muito importantes. (Tradução nossa).²³

Talvez, tais indagações sejam comuns no campo da educação, já que o ato de aprender ou produzir conhecimento, em muitas culturas, está associado à ideia de imparcialidade; pois, enquanto as competências cognitivas são consideradas como fatos públicos, a afetividade é entendida como um assunto particular, própria do ambiente familiar (Bloom; Krathwohl; Masia, 1982). Essa questão nos aproxima de debates atuais, em especial sobre o que representam as práticas docentes, e se elas estão associadas ao ato de ensinar ou doutrinar. Sobre isso, Bloom; Krathwohl e Masia (1973, p. 16) afirmam:

Estreitamente ligada a este aspecto privado do comportamento afetivo, está a distinção feita frequentemente entre educação e doutrinação numa sociedade democrática. A educação dá acesso para possibilidades de livre escolha e decisão individual. A educação ajuda o indivíduo a explorar muitos aspectos do mundo e mesmo de seus próprios sentimentos e emoção. [...] Por outro lado, a doutrinação é considerada como capaz de reduzir as possibilidades de livre escolha e decisão individual. É considerada como uma tentativa para persuadir e compelir o indivíduo a aceitar um ponto de vista ou crença específica. [...] Gradualmente, a educação chegou a significar, quase exclusivamente um exame de questões cognitivas. Doutrinação chegou a significar o ensino de comportamento afetivo.

É certo que cada momento político influencia as discussões sobre currículo, bem como o que constitui responsabilidade da família e da escola no processo de ensino. Organização com o material, participação nas atividades, adquirir o hábito pela leitura, são exemplos de valores que muitos ficam confusos sobre a quem atribuir responsabilidade. Para a família ou para a escola? A relação público-privada torna-se um tema conflituoso na medida em que situações ligadas à sexualidade, arranjos familiares, violência doméstica e sexual, saúde, religião, entre outros, atravessam o espaço público e precisam ser debatidas conforme a complexidade de cada tema. Para Bloom, Krathwohl e Masia (1982), revisar essas questões permite entender as verdadeiras fronteiras entre ensino e doutrinação, a tal ponto que os domínios cognitivos e afetivos deixem de expressar uma dicotomia.

²³ “Values have seldom been stated as goals of science instruction. In fact, many scientists take pride in pointing out that there are no philosophic values in science. To the extent that science is a set of observations and generalizations, this may be considered to be true. But as soon as we consider the process of science and characteristics of scientists, we find that many values are widely held and fondly cherished – if not possessed – by scientists and teachers alike. Such values as honesty in reporting, openmindedness, and the usefulness of evidence in making decisions are very important” (texto original).

Ainda podemos dizer que em nossas convenções escolares, a participação afetiva do estudante, na maior parte das vezes, é atribuída ao envolvimento da família na aprendizagem. O contrário, também, muitas vezes, é entendido como ausência. A parcela que cabe a cada membro da parceria família-escola, encontra-se delimitada na constituição federal, e discutida em alguns documentos oficiais que embasam o ensino. Especialmente, os PCNs e as DCNs. Partindo da concepção de integralidade do sujeito, os documentos defendem um sistema de ensino atento às dimensões afetivas, cognitivas, ética e estética (Brasil, 1998; Brasil, 2013). Dessa forma, a tarefa de promover o domínio afetivo é uma responsabilidade compartilhada igualmente entre a família e a escola.

1.4 Disputas do nosso imaginário pedagógico: políticas públicas, afetividade e ensino

Foi em 2014 que testemunhamos a introdução do projeto de lei 7.181 na câmara legislativa nacional. O então projeto propunha alteração no artigo 3 da Lei 9.834, a fim de acrescentar o seguinte inciso:

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. (Brasília, 2014).

Ademais, o projeto pede a implementação de vigência decenal para os parâmetros curriculares nacionais, pois além de considerarem textos antigos, também sugerem a articulação de temas transversais na escola. Notamos projetos similares, como o PL 867 de 2015 que propõe a inserção entre as diretrizes e bases da educação do “Programa Escola sem partido”, e outros mais recentes: PL258/2019 e PL 246/2019. Destacamos o último, de autoria da deputada Bia Kicis (PSL-DF), pois permite que estudantes gravem as aulas, tendo em vista: “permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola” (Brasília, 2019, s/p.).

Em 2018, o projeto de lei original havia sido arquivado após intensa mobilização popular²⁴. Entretanto, em 2019 é desarquivado para nova apreciação. No mesmo período

²⁴ ANDES. Arquivamento do projeto Escola Sem Partido é vitória da resistência à censura. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/arquivamento-do-projeto-escola-sem-partido-e-vitoria-da-resistencia-a-censura1>. Acesso em ago. 2020.

o governo anunciava “35 metas prioritárias para os primeiros 100 dias do governo” (Agência Senado, 2019), entre elas: “Alfabetização acima de tudo”; “Programa ciência na escola”; “Educação domiciliar” e “Programa um por todos e todos por um! Pela Ética e cidadania”. O então ministro da educação Ricardo Vélez Rodríguez, na data da sua posse, compromete-se com a agenda “Escola sem partido” e com o combate à chamada “ideologia de gênero”.

Para o aprofundamento do tema “Escola sem partido”, visitamos o site oficial²⁵ do movimento. Identificamos um movimento que se coloca em oposição à ideia de doutrinação. A ação doutrinadora, no discurso desse conteúdo, é desempenhada por professores e o intuito é manipular estudantes à adesão de ideologias partidárias, políticas e de gênero. O movimento entende a ideologia de gênero como uma “crença” que se opõe à concepção de gênero binária e tradicionalmente cristã. Por isso, o movimento refuta a temática transversal da sexualidade, presente nos PCNs. Além disso, a formação do professor também é questionada, pois entendem que os valores que a regem ancoram-se no pensamento de Paulo Freire, em especial, nas obras “Pedagogia do oprimido” e “Pedagogia da autonomia”. Em um artigo que selecionamos, um dos difusores do programa afirma:

O que acontece é que esses indivíduos serão usados para serem peões de ideologia de esquerda, ou de qualquer outra ideologia, pois, quando o professor utiliza esse pensamento pedagógico, ele quer que o aluno milite pela causa dos seus ideais ideológicos e políticos. Não houve realmente conscientização. A tomada de consciência só ocorre quando se tem pluralismo de ideias para que o aluno, de forma lógica, crítica e racional, tome seu posicionamento. Os alunos não foram levados a pensar intelectualmente sobre assunto. Faltou pesquisa, faltou estudar os prós e os contras dessa ideologia, faltou senso racional, faltou o método científico. E é isso que Freire quer: um dialogismo pobre de objetividade e cheio de achismos intersubjetivos. (Azevedo, 2019, s/p).

Os indivíduos são os estudantes que, nesse ponto de vista, podem se tornar militantes de esquerda, caso o professor adote as ideias freireanas. Além disso, ao longo do texto, notamos temas como objetividade, racionalização e tradição escolar. O professor apresenta os conteúdos curriculares sistematizados, ausentando-se de discussões, para que o aluno forme sua própria opinião, uma posição contraditória ao escrito: “A tomada de consciência só ocorre quando se tem pluralismo de ideias” (ibidem, s/p). De igual

²⁵ Escola sem partido. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/> Acesso em: Jul., 2020.

modo, o professor não pode fugir da prática conteudista, pois isso garante ao aluno acesso aos conhecimentos elementares, a fim de que forme um pensamento mais complexo. Nesse caso, o fazer científico, na organização do projeto em questão, parece alinhar-se a ideia de neutralidade social e política:

Na concepção freireana, ensinar conteúdos clássicos, como gramática, aritmética, teorias epistemológicas e a cientificidade nas ciências naturais e exatas, é uma alienação. Se um professor de biologia disser que uma mulher é uma mulher, devido seu genótipo ser XX, isso pode ser considerado uma opressão-cientificista [...]. Com efeito, a ciência não trabalha a favor da opressão ou dos burgueses; a ciência estabelece lógica e racionalidade a partir de fatos e evidências comprovadas de forma analítica e experimental que se chama conhecimento e método científico. A ciência não é um simples achismo intersubjetivo. (Azevedo, 2019, s/p).

Nessa perspectiva, os temas geradores, propostos por Paulo Freire, servem para uma intencionalidade comunista; assim como a noção de educação dialógica e de educação bancária. Sobre isso, o autor (Azevedo, 2019, s/p) diz:

Para Paulo Freire, a maior consciência que o educando pode e deve almejar é reconhecer-se oprimido, alguém que precisa se rebelar contra o sistema educacional bancário e opressor, contra o capitalismo opressor e suas superestruturas. Para isso, pode e deve se valer de uma educação humanista e libertadora, isto é, do dialogismo focado em temas geradores; diálogo que cria uma nova “ciência” intersubjetiva negadora da ciência objetivista.

As referências²⁶ usadas pelo autor do artigo para rebater as ideias freireanas foram citadas por Olavo de Carvalho em um artigo de 2012 intitulado *Viva Paulo Freire!* Além disso, elas embasam o projeto de lei nº 1930/19, do deputado federal Heitor Freire (PSL), cujo objetivo é a revogação da lei Lei 12.612/12, que declarou Paulo Freire patrono da educação Brasileira. Observamos que as traduções dos textos originais não possuem atribuição de autoria. No site referenciado pelo escritor Olavo de Carvalho como fonte, encontramos uma lista seccionada em temas que perpassam os escritos do educador Brasileiro, trata-se de um copilado de críticas. Segundo o organizador do site (Ohliger, 1995), a lista foi criada para o seminário *Iowa Community College Summer* realizado em 1995.

²⁶ Fetterman, David. *Review of The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. Boston, Bruce, O. *Paulo Freire*.

É necessário esclarecer que as ponderações levantadas por Ohliger (1995) sobre Freire seguem uma perspectiva diferente do referido por Olavo de Carvalho²⁷. Inclusive, suas ponderações dirigem-se aos leitores e estudantes do pedagogo Brasileiro. Em seu artigo, repele a prática de iconização de pensadores e a sua posição não desmerece a importância de Paulo Freire e de Illich. Conforme atesta (Ohliger, 1995, s/p):

Agora, enquanto o século XXI se aproxima, é hora de ir além de Freire e Illich e retornar às pesquisas mencionadas nos três parágrafos dessa reflexão. Ir além não implica rejeição. Apenas significa que devemos reconhecer quão longe devemos ir para achar caminhos que combinem educação e política, indivíduos e grupos [...] (tradução nossa)²⁸

Disputas entre grupos conservadores e grupos progressistas pelo direito de conduzir políticas educacionais no Brasil não são novidade. Sempre foram acirradas desde as primeiras tentativas de implementação de políticas educacionais no país. Demonstraram-se ainda mais nas últimas décadas do Império e primeiras décadas do Brasil República. Saviani (2019) sinaliza três mentalidades pedagógicas nesse período: tradicionalista (especialmente ligada à igreja católica), liberal e cientificista. Com o advento de novos projetos de leis, reformas educacionais e instalação de escolas modelos, cujas tendências levaram à exclusão do ensino religioso das escolas, a reação dos grupos religiosos foi imediata. Houve uma grande mobilização por parte da igreja católica a fim de retomar a hegemonia no ensino (ibidem, 2019, p. 181):

Com essa força organizativa, os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930.

Entendemos que o movimento Escola sem Partido ganha visibilidade em um cenário político polarizado, logo após as disputas presidenciais de 2014. Nesse momento, também havia muita discussão em torno de temas transversais. A BNCC encontrava-se em formulação. Dessa forma, o movimento dirige-se principalmente às

²⁷ “Não há ali uma única crítica assinada por direitoista ou por pessoa alheia às práticas de Freire. Só julgamentos de quem concedeu anos de vida a seguir os ensinamentos da criatura, e viu com seus próprios olhos que a pedagogia do oprimido não passava, no fim das contas, de uma opressão da pedagogia” (Carvalho, 2012, s/p).

²⁸ Texto original: “Now, as the 21st century dawns it is time to get beyond Freire and Illich and return to the searches outlined in the first three paragraphs of this rumination. Getting beyond doesn't imply rejection. It just means we need to recognize how far we have to go to find effective paths to combining education and politics, person and group [...]”.

famílias que se sentem ameaçadas por uma escola “partidária”, cujo objetivo, ao discutir temas sociais emergentes, seria desestruturar arranjos familiares “tradicionais” ou influenciar politicamente seus filhos. A principal bandeira levantada pelo movimento é o de “neutralidade” no ensino e pelo direito de a família ensinar seus próprios conteúdos religiosos, detendo exclusiva responsabilidade pelos temas de sexualidade, gênero, racismo, violência doméstica ou sexual.

Percebemos que tal defesa por neutralidade se demonstra equivocada e contraditória. Os argumentos pautados pelo movimento expõem uma posição tradicionalista de ensino, regada por valores conservadores cristãos, e que nada diz respeito à laicidade. Pelo contrário, entrega um lado, uma posição ideológica. O envolvimento de setores religiosos na promoção dessas ideias foi visível, tendo em vista a estreita ligação entre esse setor, deputados, vereadores e políticos em geral (Moura, 2017). Nesse discurso, a laicidade serve como uma forma de promover a hegemonia participativa do cristianismo na escola, já que seus defensores repelem a igualdade participativa das religiões de matrizes africanas, por exemplo (Neves, 2016).

Se retomarmos a fala de Azevedo (2019), apoiador do Escola Sem Partido, sobre o estatuto da ciência, seu valor analítico, verdadeiro e desprezioso. Então, podemos pensar se existe a avaliação desses discursos em sua própria esfera de circulação. Freire (2011, p. 129) adverte:

O discurso ideológico nos ameaça de *anestésiar* a mente, de confundir a curiosidade, de *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. Não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, discursos como estes: “O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a ciência nos diz.”

Dissemos anteriormente que a consolidação das ciências modernas se deu de forma a convir com valores antagônicos aos aspectos sensíveis, promovendo soluções técnicas que atendam à lógica de produção de bens e serviços. Entendemos, dado o exposto, que esses são os valores assumidos pelos apoiadores do projeto em discussão.

O que tentamos demonstrar com a exposição dos últimos cenários políticos é que o distanciamento entre ciência e o universo sensível promove desorientações sobre o que nos constitui como sujeitos e nos orienta socialmente. Ao falar dos perigos da ideologia, Freire (2011) nos lembra que é preciso reconhecer que todo discurso é ideológico, seja ele embasado por preceitos éticos, humanistas ou não. Lembramos que o discurso pedagógico, historicamente, se constrói junto aos discursos políticos, jurídicos,

acadêmicos, entre outros, conforme as isotopias temáticas que lhe são próprias (Bertrand, 2003). Fruto, acaso, da mesma ideia de racionalização demonstrada por Fontanille (2017).

Compreendemos que a ruptura do discurso pedagógico com um modelo científico que privilegia valores unicamente cognitivos, constitui um desafio no campo teórico, e ainda que apresente no currículo alguns avanços, é necessário fazer sentir no contexto real da escola. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ser reflexivas, a fim de que a criticidade seja exercida, impedindo, por sua vez, práticas marcadas pelo racismo, sexismo ou diversos outros preconceitos. Como nos ensina Barros (2019, p. 3):

o professor é, por definição de seu papel temático, sujeito do saber, em cujos conhecimentos se pode e deve confiar e, além disso, ele é instalado pela administração escolar como sujeito do poder, ao menos em relação aos alunos, mas, muitas vezes, também em relação à sociedade de que faz parte. Dessa forma, seu discurso na escola é interpretado como verdadeiro e, se esse discurso manifestar preconceitos ou se o professor não assumir posição contra eles, esses preconceitos serão justificados pelo saber e pelo poder que detém e poderão desencadear ondas de ódio e de intolerância, socialmente aprovadas e positivamente moralizadas. Os atos de violência em escolas decorrem, muitas vezes, disso.

Nesse momento, são bem-vindas as formulações de Greimas (1979), pois o discurso didático deve se ater ao compromisso ético da *competencialização*. Deve promover mudanças no interior de quem interage com esses discursos. Não nos referimos apenas aos estudantes, mas a todos que participam da constituição do nosso imaginário pedagógico, pois entendemos que esses são saberes que fazem parte de um processo coletivo e político, ou em outras palavras, de uma relação educativa participativa, que nas considerações de Landowski (2017, p. 11):

a pedagogia atual dá, com efeito, um papel incessantemente crescente às formas de atividade chamadas lúdicas destinadas a favorecer, sob um modo mais ou menos efusivo, o “desabrochar” de cada um. As posições do *educator* e do *educandum* aí parecem intercambiáveis, e correlativamente o educans (a “matéria” a ensinar) perde seu caráter tradicional de saber objetivado para vir a se confundir com o próprio processo interacional.

Estamos em busca desse ajustamento sensível/inteligível que permeiam os enunciados curriculares de educação e embasam as práticas didáticas, promovendo, uma *interatividade horizontal* (Pereira, 2013) entre os sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem. Sendo o discurso curricular uma arena de disputas (Brasil, 2013), isso significa que, em determinados momentos históricos, ele pode favorecer

concordâncias ou discordâncias, promover a horizontalidade ou reforçar relações desiguais. Reinterpretando Teixeira (2024), a prática didática “é um curso de ação” (ibidem, 2024, s/p) que qualifica os sujeitos por meio de configurações modais, estados passionais, temas e figuras presentes nos discursos didáticos e valores que criam parâmetros éticos e organizam a estética dessa prática.

1.5 A afetividade na organização do currículo nacional: PCNs e DCNs

Os PCNs foram formulados na década de 90 e início dos anos 2000 como resposta às organizações responsáveis por diretrizes e políticas educacionais internacionais como a Associação Internacional de Avaliação do Desenvolvimento da Aprendizagem (IEA), Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) e Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), órgãos financiadores da educação. Advém disso a intensa preocupação com indicadores de desempenho e a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

De fato, os anos noventa constituem um bojo de estudos internacionais sobre os resultados de avaliações, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (TIMISS), esse último, aderido pelo MEC recentemente (Brasil, 2023). É esse o panorama que alimenta a formulação dos documentos curriculares nacionais e de políticas que qualifiquem o Brasil para participação nessas organizações, incluindo a captação de recursos financeiros.

Em 1997, o Brasil publicou parâmetros para as séries iniciais (1^a à 4^a série), no ano seguinte, para as séries finais (5^a à 8^a série) e, em 1999, para o ensino médio. Para a análise do documento, nos detemos em algumas publicações dos PCNs para os anos finais do ensino fundamental. Separamos seções em que termos referentes ao domínio afetivo aparecem. Nossa intenção foi delimitar como a obra entende a participação de objetivos educacionais afetivos no currículo nacional e na organização do sistema de ensino.

Ao realizarmos a leitura do documento, notamos uma entrada significativa de vocábulos que fazem remissão à dimensão afetiva, considerados em seu contexto enunciativo e em relação as convenções didáticas (Blom; Krathwohl e Masia, 1982; Freire, 2011; Luckesi, 2008) que sustentam às práticas pedagógicas. Eles recobrem conceitos organizativos do sistema educacional, como os objetivos gerais do ensino,

avaliação, conteúdos e outros. Na Tabela 1 que apresentamos, sinalizamos esses vocábulos em negrito.

Tabela 1 - O domínio afetivo nos parâmetros curriculares nacionais

Seção	Referência
Acolhimento e socialização dos alunos	“A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos acarreta o chamado fracasso escolar, com efeitos no plano moral, afetivo e social que geralmente acompanharão esses indivíduos durante toda sua vida, podendo redundar em exclusão social” (Brasil, 1998, p. 42).
Estrutura organizacional dos parâmetros curriculares nacionais	“Tais objetivos indicam capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo , físico, ético , estético , de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania e nortear a seleção de conteúdos” (ibidem, p. 52).
Objetivos do ensino fundamental	“desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva , física, cognitiva, ética , estética , de inter-relação pessoal e de inserção social , para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania” (ibidem, p. 55).
Objetivos	“A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, a escola irá potencializar as capacidades dos alunos, ajustando sua maneira de selecionar e tratar os conteúdos, de modo a auxiliá-los a desenvolver, no máximo de sua possibilidade, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva , física, ética , estética e as de relação interpessoal e de inserção social , ao longo do ensino fundamental” (ibidem, p.73).
Conteúdos	“Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possa adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes. As atitudes são bastante complexas, pois envolvem tanto a cognição (conhecimentos e crenças), quanto os afetos (sentimentos e preferências) e as condutas (ações e declarações de intenção)” (ibidem, p. 77-78).
Critérios de avaliação	“Os critérios de avaliação explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social” (ibidem, p. 80).
Autonomia	“A autonomia refere-se à capacidade de saber fazer escolhas e de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos , ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos” (ibidem, p. 89-90).

Continuação →

Seção	Referência
Interação e cooperação	“O estabelecimento de condições adequadas para a interação não pode estar pautado somente em questões cognitivas. Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. A afetividade , o grau de aceitação ou rejeição, a competitividade e o ritmo de produção estabelecidos em um grupo interferem diretamente na produção do trabalho. A participação de um aluno muitas vezes varia em função do grupo em que está inserido.” (ibidem, pp. 91-92)
Disponibilidade para a aprendizagem	“Aprender é uma tarefa árdua, na qual se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido. Para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva . Isso não fica garantido somente pelas ações do professor. O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças , a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária .” (ibidem, p.94)
A construção de identidades e projetos	“Na adolescência e juventude atuais, o processo de construção de identidade iniciado na infância torna-se particularmente crítico. As transformações no corpo do adolescente e a percepção de diferentes modos de ser — esta última possibilitada pela ampliação de sua autonomia, pela ampliação dos espaços de circulação e pelo desenvolvimento de sua capacidade reflexiva — afetam a sua auto-imagem e sua compreensão do mundo. Os mais diferentes espaços e meios apresentam-lhe um volume crescente de informações e apelos, cada qual com projetos e valores peculiares, o que gera uma tensão permanente diante da questão “quem sou eu?”. A pergunta remete a uma identidade subjetiva , mas também a uma identidade cultural , ao auto-reconhecimento como parte de um grupo social, com tradição e valores próprios.” (ibidem, pp. 108-109)
Os estilos	“Esses agrupamentos constituem uma forma alternativa de ação coletiva; significam também a vivência de uma dimensão que se contrapõe ao individualismo, a busca de um sentimento de ligação, a ânsia de fazer parte de um determinado grupo. Os adolescentes e jovens investem tempo e afetividade nesses agrupamentos, mostram-se orgulhosos em ostentar os símbolos das “tribos”, espaço onde falam de si e do mundo, trocam idéias, elaboram projetos; antes de tudo, se sentem companheiros de uma causa, seja ela qual for.” (ibidem, p. 118)
Escola	“Por situar-se na mediação entre o espaço público e o privado e ter o foco de sua ação na construção e socialização de conhecimentos, valores e atitudes , a escola tem a possibilidade de ajudar o aluno a fazer uma tradução crítica das vivências que traz, mostrando-lhe novas possibilidades de leitura de si e do mundo.” (ibidem, p. 127)

Fonte: produzido a partir dos PCNs, vol. 1, Brasil (1998)

É possível notar, ao longo das seções dos PCNs, a indissociabilidade das dimensões afetiva e cognitiva. Em certas ocorrências, é difícil traçar uma delimitação entre os dois domínios, pois o documento expressa a totalidade e integralidade do desenvolvimento humano. Por exemplo, a noção de autonomia alinha valores cognitivos e afetivos, respectivamente nas expressões: “capacidade de saber fazer escolhas” e

“participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos”. Outro exemplo dessa indissociabilidade é declarada no tópico “Conteúdo”: “as atitudes são bastante complexas, pois envolvem tanto a cognição (conhecimentos e crenças), quanto os afetos (sentimentos e preferências) e as condutas (ações e declarações de intenção)” (Brasil, 1998, p. 77-78).

É importante notar que, nesse contexto, ensinar/aprender não são práticas individuais, pelo contrário, a auto-organização do sujeito está intrinsecamente ligada à sua responsabilidade pelo outro, à sua participação coletiva, como no tópico “A construção de identidades e projetos”. Ao discorrer sobre as tensões que afetam o sujeito e geram dúvidas do tipo: “Quem sou eu?”, o documento chama a nossa atenção: “A pergunta remete a uma identidade subjetiva, mas também a uma identidade cultural, ao autorreconhecimento como parte de um grupo social, com tradição e valores próprios” (Brasil, 199, p. 108-109). Dessa forma, o desenvolvimento de valores cognitivos e afetivos não diz respeito apenas à esfera do privado, mas sobretudo à dimensão política e pública. De tudo isso, não faria sentido falar em desenvolvimento pessoal sem falar em comprometimento e envolvimento coletivo.

De caráter normativo, por sua vez, as DCNs orientam, por meio de princípios, as práticas pedagógicas das instituições de ensino. Dessa forma, cabe observar quais são esses princípios e se eles convergem valores cognitivos e afetivos. A partir da leitura do documento, delimitamos como recorte a seção que apresenta os princípios e conceitos que norteiam a concepção de currículo. Nessa direção, o documento assinala (Brasil, 2013, p. 27):

Retoma-se aqui o entendimento de que currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

De acordo com o documento, o conjunto de valores e práticas que fundam a compreensão de currículo, parece, de forma semelhante aos PCNs, estar alinhada com a concepção de formação integral do sujeito aprendiz, especialmente, por destacar que o currículo contribui para a formação da identidade dos estudantes. Além disso, sua

finalidade articula concomitantemente valores de traço sensível (socialização de significados, interesse social, direitos do cidadão, respeito ao bem comum, práticas educativas informais) e inteligível (produção de significados, deveres dos cidadãos, respeito à ordem democrática, práticas educativas formais).

Em extensão à ideia de currículo, o documento também nos chama a atenção para o que compreende como escola de educação básica. À primeira vista, um espaço em que a diversidade e a pluralidade convivem e devem ser respeitadas, de igual modo, em que diversas concepções de mundo corroboram para a formação identitária cultural (Brasil, 2013, p. 25):

A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

De forma geral, o enunciador compromete-se com valores que respondem às temáticas presentes nos PCNs. Além disso, reconhece que a identidade cultural não é estática, mas está sujeita às transformações culturais advindas das trocas coletivas. Outro ponto no qual esbarramos é a concepção de educação cidadã que os documentos curriculares compartilham. Nos parâmetros, a cidadania é exercida porque o objetivo do ensino é a inserção social (Brasil, 1998, p. 55), nas DCNs, essa questão é problematizada a fim de reforçar a importância da interação entre os sujeitos, das construções coletivas (Brasil, 2013, p. 25), o que demonstra um diálogo entre os textos.

Retomando as noções de *competencialização* e *responsabilização*, esses dois termos correspondem, no nível discursivo, aos papéis temáticos e figurativos de um discurso pedagógico crítico (Freire, 1984, 2011), que diz respeito à criticidade, à autonomia dos sujeitos que participam da interação discursiva e da inclusão do afeto. Consideramos que os dois documentos abordados nesta seção se comprometem com essa perspectiva, por considerarem a formação integral, as transformações sociais, assim como a construção coletiva e contínua dos saberes.

1.6 A BNCC e o domínio afetivo

É importante contextualizar ao leitor que a BNCC passou por inúmeras alterações desde que foi aberta para consulta pública em 2015. O texto atualmente em vigor (Brasil, 2017a) apresenta competências gerais, voltadas para as etapas formais de ensino, e competências específicas, focadas nas áreas de conhecimento escolar e nos componentes curriculares. Dessa forma, o documento estabelece que a área de Linguagens deve promover o desenvolvimento de competências relacionadas à compreensão da linguagem e de suas práticas, ao uso da linguagem, ao desenvolvimento do senso estético e à utilização de tecnologias digitais (Brasil, 2017a).

Entre as duas últimas versões da BNCC, destacam-se mudanças significativas na estrutura e organização dos documentos, bem como na parte introdutória e nos objetivos de aprendizagem. Essas modificações foram justificadas com base no posicionamento conjunto do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Esse posicionamento é descrito no relatório dos Seminários Estaduais da BNCC (Brasil, 2016a), que reforça a necessidade de ajustes que contemplem as especificidades locais e regionais, buscando maior adequação aos contextos educacionais brasileiros.

O documento da BNCC, versão final, levou em consideração as solicitações formais apresentadas nos seminários. Entretanto, observamos que as mudanças na última versão retomam discussões abordadas anteriormente, como apresentado na seção 1.3 deste capítulo, indicando uma tendência para a adoção de uma agenda conservadora. É importante mencionar que uma justificativa mais detalhada para a implementação da versão final foi publicada no site da BNCC em 2017, mas, atualmente, não está mais disponível ao público. Esse material incluía um estudo comparativo entre as duas últimas versões da BNCC (Brasil, 2017b).

O parecer colaborativo do Consed e Undime (Brasil, 2016a) sugere diversas revisões na versão 2 da BNCC, mas o que nos chama a atenção é a frequência com que pedem para tornar a segunda versão “mais objetiva” e concisa, assim como garantir a padronização de terminologias. Pede-se também que sejam realizadas generalizações na parte introdutória e que o professor seja estabelecido como perfil enunciatário no texto. Outro ponto de referência, importante para as discussões deste capítulo, é a transformação dos eixos de formação em competências gerais.

Considerando as versões anteriores, essa mudança de perspectiva restringiu o domínio afetivo mais precisamente às habilidades específicas de cada componente curricular. Assim, mesmo com a constatação de registros lexicais que possibilitem a remissão ao campo das relações afetivas nas competências e habilidades, é somente na versão 2 que os objetivos educacionais, articulados à proposta de eixos de formação (Brasil, 2016b) se comprometem mais com a *competencialização* dos sujeitos aprendizes. No exemplo a seguir, o primeiro objetivo da área de linguagem (anos finais do ensino fundamental) coincide com todos os eixos de formação:

Figura: 1 BNCC, versão 2

OBJETIVOS	EIXOS DE FORMAÇÃO			
	Letramentos e capacidade de aprender	Leitura do mundo natural e social	Ética e pensamento crítico	Solidariedade e sociabilidade
(EFF2LI01) Usar com autonomia diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), valorizando-as como possibilidades de autoria na vida pessoal e coletiva.	X	X	X	X

Fonte: Brasil (2016b)

Embora o verbo “usar”, nessa proposta, tenha uma carga semântica cognitiva, a seleção realizada pelo enunciador das práticas de linguagem “artísticas, corporais e linguísticas” e sua filiação ao ato de valorizá-las, convoca valores sensíveis e atribui um traço dinâmico ao verbo. Entendemos que em “diversas práticas de linguagem”, o enunciador prevê uma abertura à heterogeneidade das formas de comunicação, assim como às dimensões subjetivas e comunitárias do sujeito. A convocação de valores inteligíveis manifesta-se na pressuposição de que o sujeito sustenta conhecimento sobre as práticas de linguagem e as usará com autonomia. A intersecção com os eixos de formação demonstra concomitância entre o domínio cognitivo “Letramento e capacidade de aprender”, “Leitura do mundo natural” e afetivo “Ética e pensamento crítico”, “Solidariedade e sociabilidade”.

Entretanto, há uma diferença visível na versão final da BNCC (Brasil, 2017a). O enunciador, ao eleger competências no lugar de objetivos e eixos, esvazia o discurso didático da concepção de formação global e humana, aderindo a valores neoliberais, de

formação tecnicista e superficial (Szundy, 2019). Nas competências específicas para área de Linguagens (anos finais do ensino fundamental), a competência de número 2, parece uma reformulação da habilidade de código EFF2LI01, apresentado anteriormente:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2017a, p. 65).

Na competência, a convocação de valores é repartida, inicia-se pelo campo da cognição, tendo em vista as escolhas lexicais “conhecer”, “explorar”, “ampliar”. A primeira sequência indica uma reinterpretação do verbo “usar”, seleção da proposta curricular anterior (versão 2). Dessa forma, o que antes estava pressuposto (conhecimento sobre as diversas práticas de linguagem) é reformulado a partir de uma concepção de sujeito inábil para o uso delas, ou seja, primeiro o sujeito deverá adquirir as competências necessárias e explorar essas práticas. O enunciador, ainda, determina que a finalidade pedagógica é “continuar aprendendo”, o que reduz a perspectiva didática à redundância. Além disso, o uso do termo “possibilidades” em “ampliar suas possibilidades de participação na vida social” reforça essa constatação. O vocábulo, pode ser alcançado nas seguintes formas, conforme o dicionário Houaiss (2009, s/p): “condição do que é possível, do que pode acontecer” ou “o que faz a riqueza de alguém; posses, haveres, bens”; “capacidades, habilidades, meios para fazer algo”.

Entendemos que a terceira entrada do dicionário é a mais coerente a ser adotada, pela sua vinculação ao verbo “ampliar”. Assim, o que será ampliado é a capacidade, habilidade, meios do sujeito participar na vida social. Disso, constatamos uma perspectiva redundante, em que o conhecimento é adquirido apenas por sua própria acumulação. A introdução do verbo “colaborar”, como finalidade pedagógica, convoca valores sensíveis, pela remissão semântica ao campo das práticas descentralizadas, que visam ao “*Outra/o*” (Kilomba, 2019). Todavia, mesmo vinculado às diversas práticas de linguagem, o *saber-fazer* limita-se às finalidades do exercício da cidadania de concepção do enunciador: “construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva”. Sumariamente, no discurso desse enunciado, a previsão de aprendizagem é restrita aos valores do enunciador. Ao eleger não operar com temas amplos, ele admite esperar de forma atenuada a participação do sujeito na vida social.

Esses apontamentos caracterizam a imagem do enunciador curricular²⁹ da BNCC, versão final, pelo controle, por uma instância catalizadora de valores racionalizadores, restritiva das pluralidades. Com foco no desenvolvimento de competências, opera pela lógica da heteronomia. Há a tentativa de equilibrar o discurso da Base pela menção à “participação na vida social” e “construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017a, p. 65). Contudo, isso é apenas aparente, pois, como observado, mesmo dispondo de quatro formas verbais, o enunciador não consegue expressar o mesmo compromisso com a *otimização* do sujeito aprendiz previsto na BNCC, versão 2.

É certo que essa mostra comparativa não representa todas as mudanças de uma versão para a outra, porém, permite fazer sentir um projeto discursivo alinhado a uma formação tecnicista e que dispensa o aprofundamento dos temas construídos nos PCNS. Apesar de apontarmos para o compromisso da segunda versão da BNCC com o domínio afetivo, isso não implica dizer que o documento não apresente problemas em sua estrutura, organização e proposição, como bem mostram os relatórios-sínteses dos seminários estaduais (Brasil, 2016a). Entendemos, enfim, que a construção de um discurso didático curricular coerente demanda tempo, reformulações e ampla participação social.

Ao longo deste capítulo, descrevemos o panorama histórico e de construção da semiótica didática, procurando estabelecer relações com esta pesquisa. Ao nos dedicarmos à análise dos documentos curriculares que estruturam o ensino no Brasil, examinamos, de forma elementar, a presença do domínio afetivo nos documentos institucionais PCNs, DCNs e BNCC, destacando algumas implicações políticas na sua formulação. Além disso, articulamos essas reflexões às proposições de Greimas (1979), identificando as noções de *competencialização* e *responsabilização* ao compromisso do discurso didático com o fomento de paixões da aprendizagem. No capítulo seguinte, estreitando o olhar, nos deteremos precisamente nas formulações do currículo de Língua Inglesa para os anos finais do ensino fundamental.

²⁹ Neste capítulo, não exploramos detalhadamente as seções coletivas da BNCC, versão final – ou seja, o conjunto de discursos que compõe sua visão geral para o ensino fundamental e para a área de Linguagens. Por isso, é possível caracterizar o enunciador curricular apenas por uma tendência tecnicista e superficial, o que corresponderia a uma imagem do narrador desse discurso. Para a caracterização do *éthos* do enunciador curricular coletivo, é necessário depreendê-lo como “efeito de sentido de uma totalidade enunciada” (Silva, 2020, p. 133), a partir de um conjunto de dois ou mais textos – o que não será desenvolvido neste trabalho.

CAPÍTULO 2. ARTICULAÇÕES ENTRE COGNIÇÃO E AFETO

A fim de entender a organização discursiva da BNCC, consideramos dois enunciadores³⁰: o primeiro, um enunciador curricular coletivo, que seleciona os valores que participarão da cena enunciativa didática geral – as competências gerais e específicas para os anos finais do ensino fundamental –; e o segundo, um enunciador curricular especialista, responsável pela organização dos valores de área correspondentes ao componente curricular de Língua Inglesa. Tendo em vista que parte das alterações no documento vigente da BNCC ocorreram em decorrência de disputas políticas do cenário nacional, nossa posição, enquanto analistas do discurso didático, não pode ser desacompanhada de um olhar crítico. Entendemos que os valores mobilizados na cena didática possuem implicações que remetem a projetos políticos puramente tecnicistas ou, de maneira otimista, que visam à *competencialização* dos sujeitos aprendizes.

Ainda, se a intenção é a construção de um campo teórico crítico de análise – a semiótica didática –, a nossa investigação deverá ir além dos papéis atribuídos pelo enunciador curricular e da formulação de estratégias para lidar com as novas demandas; deverá, também, como dissemos, justificar as suas escolhas analíticas, observando os valores que o enunciador curricular elege para o seu momento histórico e que sejam pertinentes às discussões sobre o ensino. Nos inspiramos em Fontanille (2021, p. 151):

[...] a semiótica didática é também a reflexão sobre as situações pedagógicas, sobre a conformação dos conhecimentos disponíveis em “saberes didáticos” e especialmente sobre um projeto ao mesmo tempo social, educativo e político de intervenção nas e sobre as práticas didáticas.

Assim, apresentamos contextualizações a respeito das transformações implementadas na BNCC versão 2 para a versão final, no que tange ao ensino de Língua Inglesa, anos finais do ensino fundamental, evidenciando sua estrutura e organização dos conteúdos, articuladas ao domínio cognitivo da aprendizagem (Anderson *et al.*, 2001). Essas considerações pautam-se em duas situações político-contextuais: primeiro, o ensino de Língua Inglesa tornou-se obrigatório nos anos finais após alteração na Lei de Diretrizes

³⁰ À medida que analisamos a BNCC – Língua Inglesa, é possível depreender o *étos* do enunciador curricular especialista por meio das marcas discursivas reiteradas no plano do conteúdo e da expressão (Silva, 2020). Na seção final deste capítulo, tratamos brevemente desse ator da enunciação. Quanto ao enunciador curricular coletivo, dado o *corpus* desta pesquisa, foi possível depreender apenas uma “tendência característica”, considerando a confrontação analítica desenvolvida no Capítulo 1.

e Bases da Educação Nacional (LDB – L9394), em 2017, no Art. 26 – § 5º –, que, até então, concedia às comunidades escolares a opção de escolher uma língua adicional conforme sua estrutura e contexto. Segundo, a ausência de detalhamentos no relatório comparativo (entre as versões da Base) elaborado pelo MEC em 2017 (Brasil, 2017b), a respeito da organização do currículo de Língua Inglesa em geral.

Essa comparação contextual tem o objetivo de evidenciar a escassez de especificações sobre o domínio afetivo, bem como a sua minimização nos documentos oficiais em foco: a versão final da BNCC (Brasil, 2017a) e o relatório comparativo (Brasil, 2017b). Como demonstraremos, as habilidades propostas para o componente de Língua Inglesa estão organizadas a partir da revisão de Anderson *et al.* (2001) para o domínio cognitivo (Brasil, 2017b). Apesar da importância dessa atualização, este trabalho, além das justificativas apresentadas, aponta a ausência de referências explícitas, no texto da BNCC, à dimensão afetiva. Dessa forma, em articulação com os domínios de aprendizagem (Bloom, Krathwohl, Masia, 1982; Anderson *et al.* 2001), analisamos as habilidades de LI – fundamental II, com o objetivo de estabelecer os níveis de interação didática propostos pelo documento.

Classificamos os enunciados, identificando-os conforme seus valores tensivos. A partir da leitura dos verbos³¹, elegemos a nomenclatura [afetivo], [cognitivo], [cognitivo + afetivo] ou [cognitivo → afetivo], a fim de evidenciar relações possíveis entre as habilidades estudadas. É importante retomar que as categorias cognitivas e afetivas a que fazemos menção fazem parte de um estudo desenvolvido nas décadas de cinquenta e sessenta, cujo propósito era classificar objetivos educacionais e organizar a nomenclatura curricular da época. As classificações do domínio afetivo são posteriores ao estudo do primeiro compêndio³², voltado ao domínio cognitivo, e não possuem atualizações até o momento. A finalidade dessa classificação é a confrontação, no Capítulo 3, com as estratégias adotadas na coleção de livros didáticos *Way to English* para contemplar habilidades do domínio afetivo.

2.1 O domínio cognitivo e sua integração ao currículo de Língua Inglesa

³¹ As obras de Anderson *et al.* (2001) e Bloom; Krathwohl e Masia, 1982 referenciam os verbos que podem ser utilizados na composição de objetivos educacionais de cada campo.

³² Bloom; Krathwohl; Masia. *Taxionomy of educational objectives: cognitive domain*. NY: Longman, 1956.

O domínio cognitivo, tradicionalmente integrado ao nosso sistema de ensino (Moretto, 2014; Luckesi, 2011), diz respeito às habilidades ligadas à recordação, reprodução e resolução de tarefas intelectuais em que o estudante seja capaz de associar conhecimentos e habilidades anteriormente aprendidos. O domínio afetivo, por sua vez, abarca os valores, as atitudes e os interesses que o sujeito desenvolve. Essa divisão é puramente didática, pois não é possível desassociá-los no processo de ensino-aprendizagem, algo enfatizado pelos teóricos que propuseram a obra: “O fato de que tentamos analisar a área afetiva, separadamente da cognitiva, não tem a intenção de sugerir que haja uma separação fundamental. Não há nenhuma.” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1973, p. 45).

Anderson *et al.* (2001), publicaram uma revisão do primeiro compêndio da taxionomia de objetivos educacionais. A principal mudança se dá na forma como os objetivos são enunciados e como as categorias são reorganizadas a partir da ideia da nominalização e verbalização implícitas nas dimensões do *conhecimento e capacidades e aptidões intelectuais* (Krathwohl, 2002, p. 213):

Na taxionomia original, a categoria *Conhecimento* expressa tanto a ideia de nominalização quanto de verbalização. O aspecto nominal foi utilizado nas subcategorias do *Conhecimento* e o aspecto verbal foi incluído na definição atribuída à categoria quando se espera do estudante a capacidade de lembrar ou reconhecer conhecimentos. Isso trouxe unidimensionalidade para a proposta taxionômica, ao custo da remoção da categoria *Conhecimento*, de natureza dual e ao mesmo tempo diferente das demais.³³ (tradução nossa).

Em direção às diferenças entre as duas taxionomias, Krathwhol (2002, p. 2013) acrescenta que tanto a nominalização quanto a verbalização fazem parte da nova proposta, a primeira é atribuída à dimensão do *conhecimento* e a segunda, à dimensão *capacidades e aptidões intelectuais*, renomeada *processos cognitivos*. Essa separação expressa o caráter bidimensional da nova taxionomia. Assim, provendo um resumo de seu *layout* (Anderson, 2001)³⁴, temos:

³³ “In the original Taxonomy, the Knowledge category embodied both noun and verb aspects. The noun or subject matter aspect was specified in Knowledge’s extensive subcategories. The verb aspect was included in the definition given to Knowledge in that the student was expected to be able to recall or recognize knowledge. This brought unidimensionality to the framework at the cost of a Knowledge category that was dual in nature and thus different from the other Taxonomic categories.”

³⁴ Adaptação e tradução nossa, em referência aos termos da obra original. Por questões de diagramação, não fizemos referência ao texto original, em Língua Inglesa.

Dimensão do conhecimento

- A. Conhecimento factual – Conhecimento básico que um estudante precisa saber para se inteirar de uma disciplina ou resolver problemas inerentes a ela.
 - Aa. Conhecimento sobre terminologia
 - Ab. Conhecimento sobre detalhes específicos e elementos
- B. Conhecimento conceitual – Conhecimento sobre as interrelações entre elementos básicos que constituem uma estrutura maior.
 - Ba. Conhecimento sobre classificação e categorias
 - Bb. Conhecimento de princípios e generalizações
 - Bc. Conhecimento de teorias, modelos e estruturas
- C. Conhecimento sobre procedimentos – Conhecimento sobre como fazer algo, sobre métodos de investigação e critérios para certas habilidades, algoritmos, técnicas e métodos.
 - Ca. Conhecimento sobre habilidades específicas por área e algoritmos
 - Cb. Conhecimento sobre técnicas específicas por área e métodos
 - Cc. Conhecimento de critérios para determinar o uso de procedimentos adequados
- D. Conhecimento metacognitivo – Conhecimento sobre cognição, em geral, bem como conscientização e conhecimento sobre a própria cognição
 - Da. Conhecimento estratégico
 - Db. Conhecimento sobre tarefas cognitivas, incluindo conhecimentos contextualizados e condicionais

Dimensão dos processos cognitivos

1.0 Memorizar – Lembrar conhecimentos relevantes a longo termo.

1.1 Reconhecer

1.2 Recordar

2.0 Compreender – Determinar o significado de mensagens instrucionais, incluindo textos orais, escritos e comunicação gráfica.

- 2.1 Interpretar
- 2.2 Exemplificar
- 2.3 Classificar
- 2.4 Sumarizar
- 2.5 Inferir
- 2.6 Comparar
- 2.7 Explicar

3.0 Aplicar – Completar ou usar procedimentos em certas situações de aprendizagem.

- 3.1 Executar
- 3.2 Implementar

4.0 Analisar – Decompor informações em suas partes constitutivas e perceber como uma parte se relaciona com outra e com o todo da estrutura.

- 4.1 Diferenciar
- 4.2 Organizar
- 4.3 Atribuir

5.0 Avaliar – Fazer julgamentos baseados em critérios e padrões.

- 5.1 Confirmar
- 5.2 Criticar

6.0 Criar – Colocar elementos juntos para formar um texto, um todo coerente, ou criar um produto original.

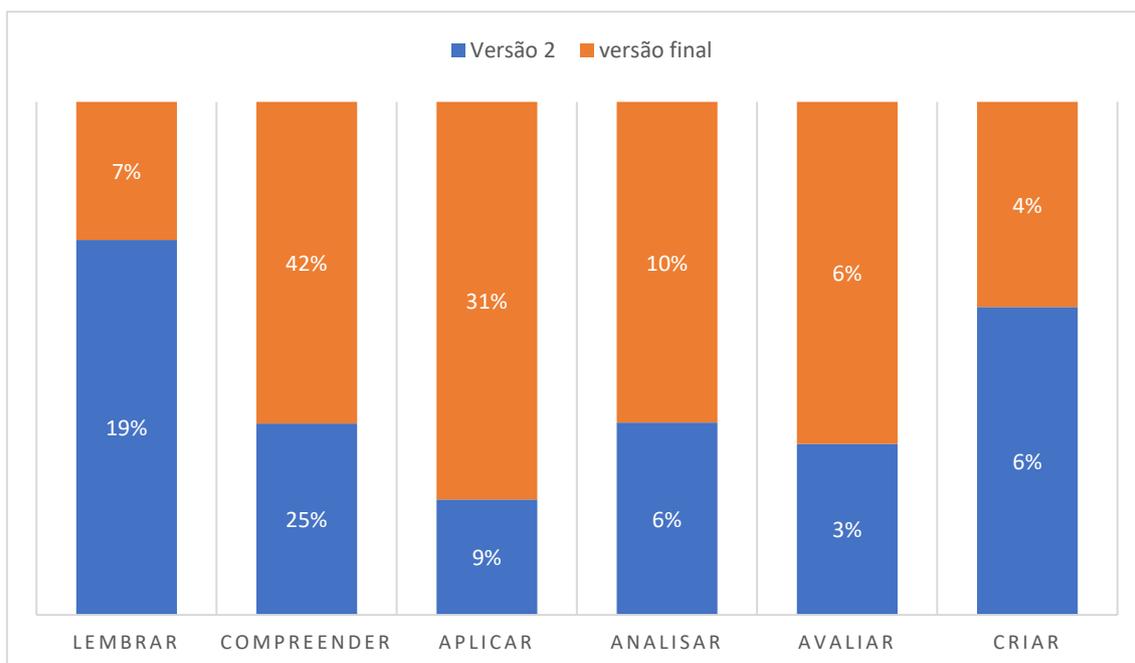
- 6.1 Generalizar
- 6.2 Planejar
- 6.3 Produzir

A organização da versão final da BNCC segue essa categorização de objetivos educacionais. Para o componente curricular de Língua Inglesa, observamos que as habilidades cognitivas recaem principalmente sobre os níveis iniciais da taxionomia, como 2.0 Compreender e 3.0 Aplicar (Gráfico 1). Em relação a esse componente, é importante destacar que os objetivos de aprendizagem originalmente propostos na versão 2 foram totalmente excluídos da versão final (Brasil, 2017). Essa mudança ocorreu em função de novas regulamentações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9394) que dispõe sobre o ensino obrigatório de Língua Inglesa nas escolas brasileiras. Motivo também, da alteração do nome do componente de Língua Estrangeira Moderna para Língua Inglesa.

Originalmente, na versão 2 da BNCC, eram propostos 32 objetivos de aprendizagem voltados para o ensino de línguas, na versão final, são 88 habilidades; uma alteração significativa, dado o parecer contrário dos seminários estaduais à quantidade excessiva de objetivos (Brasil, 2017b). Para o ensino de Língua Inglesa, na versão final, 7% das habilidades fazem referência ao primeiro nível da taxionomia (lembrar), 42% ao segundo nível (compreender), 31% ao terceiro nível (aplicar), 10% ao quarto nível (analisar), 6% (avaliar) e 4% criar (ibidem, 2017b). Apesar do relatório comparativo sugerir que houve redução de habilidades classificadas no primeiro nível (lembrar) da segunda versão para a última, o que aconteceu, de fato, foi apenas um deslocamento das demandas cognitivas do primeiro nível para o terceiro (3.0 Aplicar).

O gráfico 1 demonstra a distribuição de objetivos de aprendizagem (versão 2) *versus* habilidades (versão final) por categoria cognitiva. A cor azul representa os objetivos de aprendizagem da versão 2 da BNCC Língua Estrangeira Moderna. A cor laranja, por sua vez, representa as habilidades da versão final da BNCC Língua Inglesa. A elaboração do gráfico segue os dados fornecidos no relatório comparativo (Brasil, 2017b). As porcentagens referem-se à totalidade de objetivos e habilidades para cada versão.

Gráfico 1 – Comparação entre objetivos de aprendizagem e habilidades entre as versões.



Fonte: elaboração nossa com base em Brasil (2017b)

Como dissemos anteriormente, são propostos 32 objetivos de aprendizagem para Língua Estrangeira Moderna. Na versão final, o quantitativo representa mais do que o dobro, são 88 habilidades para o componente de Língua Inglesa. Os eixos de aprendizagem que organizam objetivos e habilidades são diferentes. A versão 2 (Brasil, 2016b) estabelece **eixos** com base em práticas sociais diversas (práticas da vida cotidiana; práticas artístico-literárias; práticas político-cidadãs; práticas investigativas; práticas mediadas pelas tecnologias digitais; práticas do mundo do trabalho), assentadas na seguinte justificativa:

De acordo com uma visão de língua, de cultura e de conhecimento constituídos no uso e na interação entre os sujeitos, o componente Língua Estrangeira Moderna organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento partindo de práticas sociais que delineiam possíveis horizontes para o uso da linguagem por meio de gêneros do discurso (Brasil, 2016b, p. 125).

A versão final da BNCC, entretanto, determina **eixos** relacionados às formas de interagir com o texto (oralidade – produção oral e compreensão oral – leitura e escrita), à dimensão gramatical (conhecimentos linguísticos) e à perspectiva intercultural (Dimensão Intercultural). Essa organização sustenta-se na perspectiva da interculturalidade, em que a educação linguística se volta para “o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e

para a compreensão de como elas são produzidas” (Brasil, 2016b, p. 199) e da ampliação da noção de letramento, que segundo o texto é “concebida especialmente nas práticas sociais do mundo digital [...] que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens [...]. Essas práticas criam novas possibilidades de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (Brasil, 2016b, p. 199).

Outros elementos que organizam o currículo de Língua Inglesa são **as unidades temáticas e objetos de conhecimento**, que aparecem como categorias gerais. Essa maneira de dispor o conteúdo também é adotada para outros componentes da área de Linguagens (Educação Física, Língua Portuguesa e Artes), entretanto, o documento não apresenta descrição ou justificativa para esses campos. Em nossas observações, as unidades temáticas, para o componente Língua Inglesa, representam os modos de interagir com o texto (práticas orais, leitura, produção escrita) e os objetos de conhecimento correspondem aos sub-modos de interação com o texto, ou seja, a uma descrição mais específica da forma de interação. As figuras 2 e 3 são uma mostra da organização visual de cada uma das versões.

Como é possível observar, na figura 2, a apresentação visual dos objetivos de aprendizagem se dá a partir do **eixo** de aprendizagem “Práticas da vida cotidiana”. Nessa página, é possível perceber a progressão ou adensamento dos objetivos do 6º ano para o 7º ano. Do enunciado “EF06LE01 Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a identidades, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se referir a si, ao outro, a ideias e modos de vida” para “EF07LE01 Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a grupos de pertencimento, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para justificar escolhas e influências”, o enunciador curricular determina o grau de interação a partir dos temas com os quais o sujeito será colocado em contato.

De EF06LE02 para EF07LE02 o enunciador curricular especialista propõe complexificação, tanto pelos temas quanto pela seleção de verbos que dão abertura aos enunciados. Demonstra, ainda, estar alinhado com o enunciador curricular coletivo, conforme os arranjos do espaço tensivo dos PCNs, cujos temas, explicitados no Capítulo 1, convocam valores sensíveis, como o da seção “objetivos do ensino fundamental”.

Figura 2. BNCC – Versão 2, Língua Estrangeira Moderna

EIXO:	6º ANO	7º ANO	
<p>PRÁTICAS DA VIDA COTIDIANA</p> <p>Referem-se à participação dos/as estudantes nas variadas atividades em que atuam e desejam atuar, em espaços e grupos sociais em que circulam. São priorizadas situações de interação por meio de textos em língua estrangeira em variados gêneros do discurso que digam respeito à reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos.</p>	<p>Quem sou eu e com quem convivo?</p> <p>(EF06LE01) Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a identidades, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se referir a si, ao outro, a ideias e modos de vida.</p> <p>(EF06LE02) Compreender diferentes formas de convívio como manifestações culturais, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se relacionar com o outro.</p>	<p>Como é o mundo em que vivo?</p> <p>A que grupos pertencem?</p> <p>(EF07LE01) Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a grupos de pertencimento, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para justificar escolhas e influências.</p> <p>(EF07LE02) Relacionar diferentes formas de convívio a espaços de vivências, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para explicar essas relações.</p>	

370

Fonte: Brasil (2016b, p.370)

Em relação às categorias taxionômicas, os objetivos de aprendizagem só podem ser classificados pelo seu nível cognitivo a partir do enunciado verbal. O relatório comparativo (Brasil, 2017b) não especifica a relação entre os enunciados de ambas as versões e o nível taxionômico correspondente, o que motiva, novamente, a classificação proposta neste capítulo.

Figura 3. BNCC – Versão final, Língua Inglesa, 6º ano.

BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (<i>Classroom language</i>)	
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor	
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto	
	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)	
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora	
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor	

248

Fonte: Brasil (2017a, p. 248)

Figura 4. BNCC, versão final, continuação, 6º ano

LINGUAGENS - LÍNGUA INGLESA
ENSINO FUNDAMENTAL

HABILIDADES	
	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade..
	(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. (EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.
	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
	(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilingue (impresso e/ou <i>on-line</i>) para construir repertório lexical. (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
	(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

249

Fonte: Brasil (2017a, p. 249)

Na versão em vigor, figuras 3 e 4, a organização visual do *layout* é em orientação paisagem e as habilidades não são colocadas em paralelo com o ano escolar respectivo. Os enunciados das habilidades são mais sucintos e objetivos, de forma geral e não há determinações ou sugestões sobre o bimestre ou período escolar que as correspondem. Em paralelo, elencamos as habilidades de número 01 do 6º ano até o 9º ano:

“(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.” (Brasil, 2017a, p. 249);

“(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.” (Brasil, 2017a, p. 253);

“(EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.” (Brasil, 2017a, p. 257);

“(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.” (Brasil, 2017a, p. 261).

Quanto à complexificação de um nível para o outro, o enunciador a estabelece a partir de tarefas, ou seja, ao invés da variação de verbos e temas, há a especificação do tipo de performance que o sujeito aprendiz deverá executar. Dessa forma, entre EF06LI01 e EF07LI01 a diferença está para um traço de ordem afetiva: “demonstrar iniciativa” e a realização de atividades diversas de “forma respeitosa e colaborativa”, “trocando ideias” e “engajando-se em brincadeiras e jogos”. O mesmo acontece entre EF08LI01 e EF09LI01.

2.2 Mostra dos valores do enunciador curricular

A fim de suscitar os valores mobilizados pelo enunciador curricular de ambas as versões, selecionamos dois exemplos:

Exemplo 1 – BNCC versão 2: “(EF06LE01) Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a identidades, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se referir a si, ao outro, a ideias e modos de vida.” (Brasil, 2016b, p. 370).

Exemplo 2 – BNCC versão final: “(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.” (Brasil, 2017a, p. 249).

No *Exemplo 1* o enunciador curricular, especialista da área, propõe, no contexto dessa habilidade, uma interação didática "por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a identidades". Nessa proposta, a convocação é *mais* sensível pela eleição de temas de relevância subjetiva (aspectos identitário e culturais), ou seja, o

destinatário final desses valores, o estudante, assumirá um *dever-saber* intercultural ("apropriar-se de recursos linguístico-discursivos e culturais"). Os temas angariados na sequência "identidades," "ideias," e "modos de vida" refletem um entendimento mais humanista: o aprendizado da língua como uma forma de compreensão e diálogo intercultural.

No *Exemplo 2*, por sua vez, o enunciador é restrito, focaliza a experiência específica "interagir em situações de intercâmbio oral", atribuindo destaque a "demonstrar iniciativa para utilizar a língua inglesa." A habilidade assume um caráter mais operacional, fundado em valores *mais* inteligíveis, voltado às práticas da comunicação, em que o tema dessa interação não é previsto. A ausência de vocábulos ligados a identidade e cultura, como "identidades" ou "modos de vida" sugere uma mudança de foco dos aspectos culturais para a competência comunicativa imediata. Nesse sentido, não interessa ao enunciador o *saber-fazer* intercultural, mas o *saber-fazer* comunicativo. Contudo, para garantir quais são os valores escolhidos pelo novo enunciador curricular, é preciso a análise comparativa de outros enunciados³⁵.

Nesse sentido, aparentemente, a versão 2 adota uma abordagem semântica que valoriza a interação cultural e identitária, enquanto a versão final, elege prioritariamente a capacidade prática de uso da língua, reduzindo a complexidade de temas interculturais. Essa diferença semântica indica uma possível mudança na BNCC para um ensino de línguas mais voltado para a funcionalidade comunicativa (visão tecnicista), do que para a reflexão cultural. Essas alterações sugerem, ainda, não existir relações de correspondência entre os níveis taxionômicos cognitivos e afetivos.

As categorias afetivas taxionômicas não são mencionadas de forma explícita nos relatórios. Ainda assim, há indícios de sua presença nas duas versões. Significativamente, o que podemos pontuar é que na última versão da Base, as habilidades de cunho afetivo são mais restritas às habilidades do eixo oralidade e leitura. Disso, o nosso interesse em discussões teóricas, assim como no conjunto de estratégias didáticas que possibilitem relacionar os domínios cognitivos e afetivos nas práticas de leitura.

2.3 A dimensão sensível nos estudos Semióticos

³⁵ Não iremos nos debruçar sobre essas questões, mas apresentamos uma mostra que justifica o esvaziamento semântico dos enunciados.

Dentre as correntes teóricas que se preocupam com o processo de significação nos discursos, a Semiótica Discursiva, de linha francesa, destaca-se pela coerência de seu projeto. Para construir esse percurso, inicialmente, incorporou os estudos desenvolvidos por Propp (1928) buscando as relações mais abstratas, como orientado por C. Lévi-Strauss. É importante notar que o antropólogo analisou a obra de Propp. Em seu parecer crítico, as funções formuladas pelo estudioso russo criavam uma ilusão realista; a práxis científica, entretanto, deveria ser capaz de observar os elementos categóricos opostos, os traços distintivos geradores do universo semântico do texto. Esse momento inicial é lembrado por Hénault (2006, p. 128) como a primeira síntese original de Greimas. A obra que a caracteriza é o *Semântica estrutural*, nela, o pesquisador lituano procura dar conta de relações que aparentemente sobredeterminavam as oposições fundamentais.

Contudo, nota-se que obra dispunha de dois conjuntos teóricos, um preocupado com as oposições categóricas e outro interessado nos modelos actantes e transformacionais. No segundo conjunto teórico, Greimas propõe seis actantes ou papéis gramaticais (justamente porque se definem na relação com a ação). Tendo em vista a discordância aparente entre os modelos, a Semiótica passa por reavaliações epistemológicas. Como aponta Hénault (2006, p. 136), havia um esforço em “mostrar como as oposições lógicas binárias evidenciadas pela fonologia de Praga e pela glossemática de Copenhague se articulavam de fato – nos percursos complexos de produção da significação – com os modelos antropomorfos da gramática narrativa”. Outros discursos passam a ter, então, mais valor para Semiótica, como discursos jurídicos, políticos, culinários (se lembrarmos o famoso texto de Greimas: *La soupe au pistou ou la construction d’un objet de valeur*, publicado em 1979).

Podemos dizer que a segunda fase dos estudos, que compreende os anos de 1966-1979, foi o momento de maturação da teoria. Um ponto a adicionar é que a formação da Semiótica se situa em um período em que a Linguística se afasta da visada estruturalista e volta-se para a atividade enunciativa e dialógica. Nesse período, os estudos pragmáticos se intensificam, além disso, as publicações de Benveniste (2000) sobre enunciação ganham notoriedade. Quanto a posição adotada pela Semiótica, Bertrand (2003) discute as contradições de sua episteme. Se nos referimos, então, às abstrações categóricas por ela formulada, como mencionamos anteriormente, e isso inclui o quadrado semiótico, os

papéis gramaticais, as isotopias geradas pelo discurso, fica evidente a sua base estruturalista. Contudo, a teoria concede, igualmente, a dimensão social da linguagem e ela “procura assim compreender acima de tudo a partilha cultural do sentido” (Bertrand, 2003, p. 79).

Nas suas proposições iniciais, retomando a primeira síntese, a Semiótica estava preocupada com a resolução do dilema entre a abordagem paradigmática e sintagmática, que Hénault (2006, p. 133) aponta ser um dilema “superestimado na época”. Para dar conta dessa articulação dicotômica, Greimas expulsa, nos termos de Bertrand (2003), a atividade enunciativa. O seu retorno se dá quando ele diversifica os centros de interesse da Semiótica, que citamos, nos parágrafos iniciais, ao mencionar os discursos mais abstratos. Nesse caso, devemos considerar também discursos religiosos, visuais, musicais, entre outros; além das próprias reflexões do semioticista sobre “a escrita da história ou as condições de possibilidade de uma semiótica das culturas” (Hénault, 2006, p. 137). É interessante notar que Greimas temia essa retomada, por considerá-la inerente ao universo extralinguístico. Todavia, não era possível negar seu estatuto no interior dos estudos discursivos.

O reconhecimento de um enunciador se dá na medida em que ele passa por pressuposição lógica, tendo em vista a exigência formal do método. Nesse caso, se a Semiótica reconhece, segundo Bertrand (2003), o “objeto-enunciado”, então, dele consegue inferir a existência do actante-sujeito, enunciador. Esse ponto é decisivo, pois a partir da posição desse sujeito lógico no enunciado, podemos traçar o seu perfil discursivo, ou na fala de Bertrand (2003) a sua “espessura semântica”. Temos, dessa forma, a estabilização da teoria em torno das deduções de um percurso gerativo de sentido, dos enriquecimentos progressivos de conteúdo. Nessa direção, é a discursivização o processo responsável pela passagem do nível fundamental ao nível discursivo. Nesse primeiro nível, mais profundo, residem as estruturas elementares (as oposições semânticas) e no nível discursivo os elementos mais superficiais (temas e figuras).

Bertrand (2003) nos chama atenção para o conjunto da proposta. Se concebermos o percurso gerativo como modelo de enunciação, então, isso evidencia a originalidade da Semiótica. Afinal, ela dá destaque ao que reside na atividade enunciativa, ou seja, o que emerge da práxis social e cultural da linguagem. Está em jogo o discurso em ato, a noção

de uso dentro do quadro teórico. Ressaltamos, as atualizações produzidas por Hjelmslev e que influenciaram substancialmente a Semiótica; nesse caso, em especial, a dicotomia língua/fala revisadas como esquema/uso. Para o mais, salientamos que a concepção de uso tem relação estreita com a história, pois ela é responsável pelo fechamento da estrutura de significação. Enquanto a fala, dentro do pensamento saussuriano, diz respeito ao exercício individual e criativo do falante, o uso tem a ver com a sedimentação de práticas linguísticas ao longo da história.

Na ampliação desse debate, Bertrand (2003) reforça que o enunciado individual é regido pela enunciação coletiva, pois as formas sedimentadas fazem parte da organização de uma memória cultural. Assim, por mais que esse exercício individual seja condicionado, é nele que o próprio sujeito se constitui. Dito isso, para apreender as estruturas discursivas, podemos olhar para alguns operadores. Barros (2008) explica que a enunciação projeta no enunciado as categorias de tempo, pessoa e espaço, por meio de debreagens. Ao serem articuladas, tais coordenadas produzem efeitos de sentido diferentes. O sujeito da enunciação é o responsável por gerir esses mecanismos, ressaltando um ou mais elementos que lhe sejam importantes. Em um discurso, podemos encontrar debreagens enuncivas ou enunciativas que geram sentido de aproximação ou afastamento. Podemos, inclusive, considerar essas noções em textos visuais e sincréticos.

Enfim, desde a reintegração da enunciação pela Semiótica, novos percursos começam a ser construídos. Na verdade, ela começa a se interessar cada vez mais pelo sujeito, pelos elementos sensíveis do processo enunciativo. Nessa abertura, o discurso em ato ganha mais destaque em seu plano teórico, principalmente as paixões que afetam o sujeito, as taxionomias passionais geradas no discurso. Adentramos, assim, a terceira síntese, conforme indica Hénault (2006). Esse momento não foi harmônico, pelo contrário. Ao mesmo tempo que a teoria se encontrava consolidada quanto a seu modelo metodológico, e isso inclui a publicação do Dicionário de Semiótica, ela também começa a estabelecer novos desafios. Diversos semioticistas fizeram parte desse projeto ampliador, como C. Zilberberg, J-C Coquet, R. Thom, J. Petitot. Hénault (2006, p. 147) contextualiza bem essa fase:

Talvez não fosse absurdo sustentar que, uma terceira vez, o mesmo projeto científico voltava à ordem do dia, o de tentar reduzir a distância existente entre a reconstituição do movimento e a da dinâmica das mudanças no meio de uma teoria descontínua como a da narratividade

e a assimilação perceptiva do sentido vivido que, no próprio seio da língua, gerava fenômenos fluidos e contínuos.

Para concluir, destacamos, dentro desse movimento, as reflexões lançadas sobre o conceito de aspecto, promovidas nos últimos anos no Seminário. A análise dos axiomas, Verdadeiro, Bem e Belo, tema dos três seminários abertos, concluiu que esses sistemas de valores manifestam comportamentos aspectuais diferentes. Dessa forma, não fazia sentido tratá-los de forma binária. Os aspectos deviam ser apreendidos nas suas gradualidades. Segundo Hénault (2006) esse é um momento questionador da teoria, desencadeador da sua revisão, porque agora, a Semiótica tem sido levada a responder uma pergunta colocada em suspenso: “o que seria um contínuo analisável?” (Hénault, 2006, p. 149). Destacamos aqui as proposições teóricas de Zilberberg, nas quais este trabalho se apoia em seu percurso analítico. Sobre a visada de Zilberberg (2011), Bevidas (2015, p. 46) declara:

[...] a semiótica tensiva de Zilberberg apruma a proa e zarpa para um novo oceano de navegação, preservando a continuidade do horizonte teórico, bússola imanente à mão, que vai da linguística saussuriana e hjelmsleviana, até a semiótica greimasiana, dando-lhes sequência e coerência: o mar da fenomenologia do afeto.

Entre os diversos trabalhos a emergir ao longo dos anos noventa e posteriormente, Zilberberg define sua proposta sem abrir mão de um princípio indispensável à semiótica de Greimas: o princípio da imanência da linguagem postulada por Hjelmslev. O princípio em questão delinea a chamada epistemologia discursiva (Bevidas, 2015), que rivaliza, no campo das teorias, com as epistemologias das ciências naturais (de base realista) e das filosofias (de base transcendental). As proposições do teórico colocam, de forma não excludente, dois conceitos difíceis de conciliar: o inteligível e o sensível. Nas palavras de Bevidas (2015, p. 73) essa coalescência é melhor expressa:

À teoria da linguagem de Hjelmslev e à semiótica categorial de Greimas, Zilberberg vem acrescentar um leque terminológico e operacional para uma espécie de desagravo ao afeto, às grandezas que ele inaugura, às dependências que ele exige, com vistas à sua integração na teoria semiótica geral. Bem entendido não se trata da substituição de um por outro, do inteligível pelo sensível, mas antes pela “coalescência do sensível e do inteligível”, é a isso que Zilberberg chama tensividade.

Mesmo com a sedução a que levou e leva muitos semioticistas ao campo da fenomenologia – a privilegiar a percepção em detrimento da estrutura do texto, levando muitos para longe das referências saussuriana e hjelmsleviana – Zilberberg (2011), ao propor uma gramática do afeto, conserva suas proposições teóricas dentro da chamada epistemologia discursiva e se mantém fiel ao princípio da imanência da linguagem. Em seus estudos, os elementos patêmicos ganham lugar de destaque, e o afeto passa a reger os valores do inteligível.

2.4 O contínuo afetivo da aprendizagem³⁶

Para Zilberberg (2011, p. 66), “a tensividade é o lugar imaginário em que a intensidade – ou seja, os estados de alma, o sensível – e a extensidade – isto é, os estados de coisas, o inteligível – unem-se uma à outra”. Considerando esse enunciado, partimos da ideia de que, ao analisar o domínio afetivo da aprendizagem, estamos lidando com comportamentos da ordem da continuidade, conforme caracterizados por Bloom; Krathwhol e Masia (1982, p. 07): “Objetivos que enfatizam uma tonalidade de sentimentos, emoções ou certo grau de aceitação ou rejeição (Tradução nossa)”³⁷. Inicialmente, se a concepção de contínuo na taxionomia pode ser concebida por um viés semiótico, isso implica observar como se organizam os valores sensíveis nesse contínuo, assim como formular algumas deduções teóricas que contemplem as habilidades afetivas da BNCC.

Bloom e seus colaboradores analisaram objetivos que tivessem relação com *interesse, apreciação, atitudes, valores, e ajustamento*, denominados *indicadores de afetividade*. Os termos selecionados são amplos, e por isso, permitiram, naquele momento, indicar os componentes comportamentais essenciais ao domínio e os níveis em que cada um deles seria alocado. Os autores perceberam que os indicadores de características afetivas faziam referência a mais de uma categoria do domínio afetivo e muitas vezes estabeleciam uma relação sinonímica. Ao observarmos o *interesse*, por exemplo, esse abarca objetivos que vão desde a primeira categoria (1.0 acolhimento) até a terceira (3.0 valorização). A figura 5, adiante, permite compreender isso.

³⁶ Esta seção representa uma atualização e revisão das análises desenvolvidas durante o mestrado, apresentadas no capítulo final da minha dissertação, parcialmente publicadas no artigo *Habilidades afetivas em livros didáticos: o gerenciamento tensivo do gosto pela leitura* (França, 2022).

³⁷ Objectives which emphasize a feeling tone, an emotion, or a degree of acceptance or rejection.

Apesar de não haver definição específica no livro quanto ao verbete *contínuo*, pode-se deduzir algo da obra. Algumas definições próximas às considerações subentendidas na taxionomia servem a essa compreensão (Tripicchio, 2007, s/p):

[...] o conceito se aplica ‘à caracterização de um todo, o qual, por sobre possíveis cortes e limites que se possa colocar, mantém-se uno’ [...], ou: continuidade é conexão sem interrupção, completa de uma grandeza (espaço, tempo, número, movimento), de modo que o terminar de uma parte simultaneamente é o início de uma outra; fluida transposição de um conteúdo de pensamento a outro (continuidade como postulado lógico), de um estado de ser a outro no acontecer/na história, no desenvolvimento/na evolução [...]

Para o mais, um sistema contínuo configura-se “por grandezas polares, ex., a dimensão do agradável vai do desagradável ao agradável com todos os pontos intermediários em princípio existentes” (tradução nossa) (Reber, 1985, p. 154).³⁸ Dentro dos estudos semióticos, ao descrever o verbete contínuo, Greimas e Courtés (2008, p. 83) referenciam a metáfora da nebulosa.³⁹ A metáfora reforça a ideia de que o pensamento é organizado pela linguagem, pois só toma forma dentro do sistema da língua. De maneira idêntica, as grandezas consideradas contínuas são como a nebulosa. A análise é o elemento organizador, capaz de revelar os significados dessas grandezas.

Nas linhas seguintes, a segunda definição está assim explicitada: “Em semiótica discursiva, a oposição *contínuo/descontínuo* apresenta-se como uma categoria aspectual, que articula o aspecto durativo em *durativo contínuo/durativo descontínuo*” (Greimas; Courtés, 2008, p. 83). Ainda que o verbete aspectual, nesse primeiro momento, aplique-se ao processo em que se configura um actante observador; em semiótica tensiva, o termo retoma elementos da primeira definição e passa a representar a análise do devir ascendente ou descendente de uma intensidade. Isso fica mais claro quando entendemos que a noção de *contínuo* para a semiótica tensiva está ligada à ideia de intervalo.

Dizer que [a] se opõe a [b] equivale a dizer que [a] se afasta “em maior ou menor medida” de [b], e que esse afastamento tem de ser avaliado pela simples razão de que ele corresponde à sua própria definição! Tal escolha leva a conceber, entre [a] e [b], um vão, um intervalo, ocupando-o ou preenchendo-o de alguma maneira. (Zilberberg, 2011, p. 22).

³⁸[...] by polar labels; e.g., the pleasantness dimension runs from unpleasant to pleasant, with all intermediate points in principle existing.

³⁹ “Tomado em si, o pensamento é como uma nebulosa, onde nada está necessariamente delimitado. Não existem ideias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua” (Saussure, 2006, p. 130).

O intervalo se configura como um espaço e, nele, operam as diferenças que ligam as oposições de grandezas. Ao considerarmos os *indicadores de afetividade* como grandezas e os níveis da taxionomia como as diferenças que ligam essas grandezas dentro de um espaço, essas colocações demonstram similaridade entre as noções apresentadas. Dessa forma, estamos lidando com processos dedutivos semelhantes, em que grandezas de ordem afetiva são concebidas dentro de um sistema de gradação. Vejamos a abordagem dos autores da taxionomia quanto aos diferentes níveis:

Desta maneira, o *continuum* se desenvolveu a partir de um nível, no qual o indivíduo está meramente cômico de um fenômeno, sendo capaz de percebê-lo. No próximo nível, está *disposto a prestar atenção* aos fenômenos. No nível seguinte, *responde* aos fenômenos, com um sentimento positivo. Posteriormente, pode sentir, bastante fortemente, para *perder seu tempo* em responder. Em algum momento do processo, ele conceitualiza seu comportamento e sentimentos e *organiza* essas conceitualizações numa estrutura. Esta estrutura cresce em complexidade, à medida que *se torna sua perspectiva de vida*. (Bloom; Krathwohl; Masia, 1973, p. 26)

Esse lugar delinea-se, em uma perspectiva semiótica, como lugar imaginário em que as dimensões da intensidade e extensidade unem-se uma à outra. Essa construção nos leva a entender o contínuo da taxionomia como espaço tensivo da afetividade, comportando relações inversas ou conversas, a depender da interação entre os *indicadores de afetividade*. Tomando como ponto de partida a proposta taxionômica de Bloom, Krathwohl e Masia (1973, 1982), conforme a figura 5, da mesma forma, as noções de Greimas (1979) para uma semiótica didática e as proposições de Zilberberg (2011), propomos a discussão inicial dos *indicadores de afetividade*, para entendermos a dinâmica entre os termos.

Aqui, a descrição da estrutura patêmica, em sua forma cristalizada, deixa de ser a atenção, e o interesse volta-se para as condições de emergência dos afetos, o que particularmente diz respeito aos *indicadores de afetividade*. Ao lidar com esses termos, não estamos diante de paixões propriamente, mas de um arranjo complexo de configuração de estados de alma, que por sua vez só podem ser apreendidos em discursos didáticos específicos, cuja intencionalidade seja o fomento de paixões próprias ao percurso do ensino-aprendizagem. Esperamos que o currículo seja capaz de nomear esses afetos. As grandezas classificadas pelos autores da taxionomia (Bloom; Krathwohl; Masia, 1982) nos ajudam a compreender os níveis em que se encontram as habilidades afetivas da BNCC, versão final, por isso o exame dos *indicadores de afetividade* se faz pertinente.

Os indicadores *interesse* e *apreciação* abarcam as categorias elementares, acolhimento (1.0), resposta (2.0) e a categoria valorização (3.0). À medida que se dá o desenvolvimento do sujeito, os outros termos gerais do contínuo passam a interagir no processo de aprendizagem. É o caso dos indicadores *atitudes*, *valores* e *ajustamento*, que apontam para a maturidade afetiva do aprendiz, ou seja, a relação estabelecida entre o sujeito e os conteúdos com os quais interage é mediada por maior nível de consciência.

É importante ressaltar que as evoluções no contínuo, conforme os propositores (Bloom; Krathwohl; Masia, 1982), são ascendentes e iterativas. Enquanto o sujeito amadurece e ocupa categorias do contínuo, ele continua reproduzindo e reiniciando o esquema taxionômico, pois sempre estará diante de novos conteúdos a serem assimilados:

É inteiramente possível que a aprendizagem dos comportamentos mais difíceis e internalizados deva ser na forma de um *loop*, que começa com os comportamentos mais simples e mais notórios, que gradualmente se dirija aos comportamentos mais complexos e mais internalizados, e repita todo o procedimento em novas áreas de conteúdo e comportamento, até que finalmente seja desenvolvido um conjunto de comportamentos afetivos, altamente internalizado, consistente e complexo. (Bloom; Krathwohl; Masia, 1973, p. 79).

O estudante atinge constância no processo e desenvolve habilidades afetivas mais complexas, porque a aprendizagem não se dá de forma estanque ou em doses cumulativas. Os autores (Bloom; Krathwohl; Masia, 1982) nos chamam a atenção para a dinâmica fluída do processo de ensino aprendizagem, ou seja, ao interagir com novos conteúdos, os estudantes precisam ser levados a construir *interesse*, *apreciação*, *atitudes*, e assim por

diante. Nesse contexto, aulas expositivas possuem pouco efeito em comparação às aulas em que estudantes e professores dialogam e discutem de maneira ativa os tópicos das aulas. Dessa forma, o desenvolvimento afetivo está intrinsecamente interligado às práticas pedagógicas. Antes de falarmos em estratégias didáticas, nos parece pertinente discutir os termos amplos que norteiam a taxionomia.

O campo de atuação de alguns *indicadores* compreende as mesmas categorias, como é possível averiguar na figura 5. É o caso de *apreciação, atitudes e valores. Interesse e ajustamento* estão alocados nos extremos mais baixos e mais altos, respectivamente, sendo responsáveis por segmentos próprios do contínuo. Como a taxionomia é um sistema que referencia objetivos, alguns objetivos ou habilidades socioemocionais podem se referir *mais* ao *interesse* e *menos* à *apreciação* ou o contrário. Para os autores da taxionomia (Bloom; Krathwhol; Masia, 1982, p. 25, tradução nossa⁴⁰):

O termo apreciação, assim como interesse, refere-se a comportamentos simples, como o sujeito estar cômescio de um fenômeno e ser capaz de reconhecê-los. Pode indicar a necessidade de verbalizar isso (de forma que se aproximará mais de objetivos cognitivos do que afetivos). Os termos podem ainda referir-se apenas a experiências agradáveis quando reconhecido um fenômeno.

Como citado, os termos são tratados no compêndio de forma similar. Diante disso, procuramos outras definições para *interesse e apreciação*. Primeiramente, consultamos um dicionário de psicologia à época (Reber, 1986), porém, o significado atribuído cobre um grande leque de vocabulários: “[...] algumas vezes tem sido usado para referir-se aos vocábulos seguintes: atenção, curiosidade, motivação, foco, preocupação, orientação, percepção, valor e desejo” (ibidem, p. 367, tradução nossa)⁴¹. Por sua vez, o APA Dictionary of Psychology (Vandembos, 2015, p. 551, tradução nossa⁴²) define assim: “uma atitude caracterizada por uma necessidade ou desejo de dar atenção seletiva a algo significativo para o indivíduo, como uma atividade, uma meta, uma pesquisa”. Fazemos uso da segunda definição.

⁴⁰ No original: “The term ‘appreciation’, like ‘interest’, may refer to such a simple behavior as a person’s being aware of a phenomenon and *being able to perceive it*. It may require that the individual be able to verbalize it (in which instance it may become almost a cognitive rather than an affective objective). It may require only that the individual *experience a pleasant feeling* when he perceives the phenomenon.”

⁴¹ No original: “[...] at one time or another has been used to imply all of the following: attention, curiosity, motivation, focus, concern, goal-directedness, awareness, worthiness and desire”.

⁴² No original: “an attitude characterized by a need or desire to give selective attention to something that is significant to the individual, such as an activity, goal, or research area.”

Ao pesquisar por *apreciação*, entretanto, não a encontramos nos dicionários citados. Em nossa compreensão, isso se deve ao fato de a palavra ser menos abrangente que o termo *interesse*, pressupondo um efeito afetivo mais pontual. Quanto à compreensão do verbete em dicionário de uso comum, o Houaiss (2009) dispõe de sete entradas para o termo. Dentre elas, nos pareceu pertinente: “atenção dedicada a algo que proporcione prazer, emoção, fruição estética etc.” e “apreço, estima que se tem por (alguém ou algo)”, o que pressupõe um efeito durativo, nesse caso, em que haveria a participação dos demais vetores (*atitude, valores, ajustamento*).

Talvez, a dificuldade na diferenciação entre os *indicadores* resida em uma discussão levantada por Greimas e Fontanille (1993, p. 61, 62) sobre as definições dicionarizadas do afeto:

A maior parte das configurações passionais encontra-se definida nos dicionários de língua como “disposição a”, “sentimento que leva a”, “estado interior daquele que se inclina”, e a descrição da “disposição” ou da “inclinação” é feita, em seguida, em termos de comportamento ou de ação. Se a disposição ou a inclinação desembocam no “fazer”, temos o direito de supor que elas recobrem certo agrupamento do “ser” em vista do “fazer” [...].

A partir de uma nova perspectiva, Zilberberg (2011, p. 57) dirige atenção a esse debate ao lembrar as práticas comuns do dicionário: “De fato, na maioria das vezes, estes se contentam em registrar a direção ascendente ou descendente e lançam mão da cômoda rubrica, do ‘vale-tudo da sinonímia’”. Segundo o teórico, se observadas as resultantes da partição, ou seja, da distinção dos processos da *ascendência* e da *descendência*, é possível explicitar a distinção desejada.

Assim, em estudo mais recente que trata da avaliação do domínio afetivo⁴³, o *interesse* integra o sistema afetivo prévio do sujeito. As novas experiências são mediadas por esse sistema, de forma que a *apreciação* se tornará um efeito posterior. Nesse contexto, a disposição dos dois *indicadores de afetividade*, conforme o esquema taxionômico, se justifica. O intervalo [1.1 percepção → 1.3 atenção controlada ou seletiva]⁴⁴, conforme a disposição dos valores na Figura 5, delimita a principal diferença entre eles e coloca a categoria acolhimento (1.0) em discussão. Nesse nível, o sujeito

⁴³ ANDERSON, L. W.; BOURKE, S. F. *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. New York: Routledge, 2000. e MCCOACH, D. B.; GABLE, R. K.; MADURA, J. P. *Instrument Development in the Affective Domain*. New York: Springer, 2013.

⁴⁴ Faremos uso dessa expressão, ao longo do Capítulo 2 e 3, para nos referirmos aos intervalos e passagens entre as subcategorias do domínio afetivo.

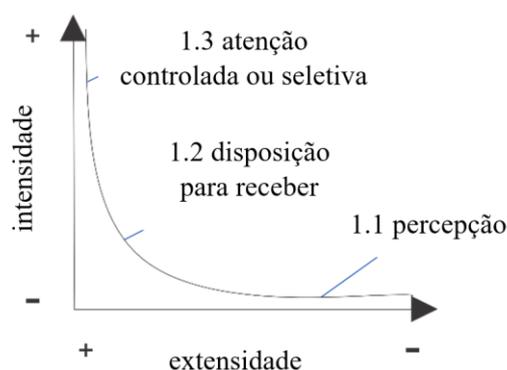
passa do repouso à disposição para acolher fenômenos e estímulos, ou melhor, se sensibilizar em relação a eles, de forma que a relação entre os dois vetores se torna recativa.

A *apreciação* dependerá de uma regra progressiva [resolução → assomo], pois como afirma Zilberberg (2011, p. 20): “quando o discurso contempla a resolução num primeiro momento e cria a expectativa do assomo num momento posterior”, temos um movimento ascendente. Enquanto o *interesse* é um agrupamento de traços *mais* extensivos, a *apreciação*, fomentada por expectativas, resulta em um agrupamento *mais* intensivo. Quando nos referimos ao traço extensivo que o *interesse* comporta, pensamos na duração que ele ocupa ao longo do contínuo afetivo, conforme as formulações dos autores (Bloom; Krathwhol; Masia, 1982).

Segundo Bloom, Krathwhol e Masia (1982), ao lidar com objetivos educacionais desse nível, a interação entre professor, estudante e objeto afetivo demandará *mais* intensidade. Se delimitarmos um esquematismo tensivo para a passagem que procede do *interesse* à *apreciação*, esse terá em seu extremo mais alto a atenção controlada ou seletiva (1.3) e na extremidade baixa a percepção (1.1). A correlação inicial é inversa⁴⁵ e ascendente, como esboçamos:

⁴⁵ Podemos indagar se o inverso seria a melhor representação para o contínuo afetivo, com direção descendente. A passagem, dessa forma, iniciaria no eixo da intensidade e percorreria o eixo da extensidade. Entretanto, entendemos que para o sujeito ser “arreatado” e ter “atenção controlada”, é importante que os valores que adentrem o campo tensivo da aprendizagem sejam da ordem do sensível, capazes de aproximar sujeito e objeto. Diante disso, o controle da atenção não é exercido pelo sujeito, ou melhor, por sua competência cognitiva, mas pela interação com o objeto, mediante os arranjos da cena didática.

Figura 6: Passagem interesse → apreciação⁴⁶



Fonte: autoria nossa

Para Bloom (Bloom; Krathwohl; Masia, 1973, p. 100) e seus colaboradores, o intervalo [1.1 → 1.3] ⁴⁷“leva consigo um forte componente cognitivo”. Em outras fundamentações do teórico, a percepção é uma característica inicial do sujeito e está ligada à noção de autoconhecimento, que em conjunto com as características do sistema afetivo inicial e os valores cognitivos, gerencia o acesso às novas experiências de aprendizagem; isso explica a sua posição em (1.1). Se lembrarmos, por sua vez, que a atenção controlada (1.3) pertence igualmente ao campo do *interesse*, então o crescimento deste implica também o aumento da *apreciação*. Assim, à medida que a passagem entre as subcategorias [1.1 → 1.3] ganha intensidade, a correlação estabelecida entre as grandezas torna-se correlação inversa no intervalo [1.3 atenção controlada ou seletiva → 3.2 preferência por um valor].

Nessa configuração, a diferença entre valores inteligíveis e sensíveis é neutralizada, pois temos maior densidade de presença dos valores que revestem o objeto percebido, a profundidade do campo de presença torna-se mais concentrada. Como afirma Tatit (2019, p. 78): “[...] toda grandeza que ingressa no campo tensivo terá, portanto, *menos* ou *mais* presença, a depender do estágio de intensidade em que se encontre”. A fim de nomear essa passagem, em que a *interação afetiva* reside próxima ao eixo da extensidade, utilizaremos o termo *adesão*. Quando os outros *indicadores de afetividade* passam a interagir no espaço tensivo da aprendizagem, é o caso de *valores, atitudes* e

⁴⁶ O esquematismo tensivo constitui uma ilustração do espaço tensivo da percepção que se estabelece quando sujeito da percepção e o objeto percebido entram em contato.

⁴⁷ Expressão simplificada para representar o intervalo entre as subcategorias do domínio afetivo.

ajustamento, entendemos que a correlação passa a ser conversa no intervalo [2.2 disposição para responder → 3.2 preferência por um valor], fornecendo a interação afetiva necessária para que a *competencialização* se instaure. Em um segundo momento, entre os intervalos [3.3 cometimento → 5.2 caracterização], essa interação é suficiente para que a *responsabilização* aconteça.

Destacamos que essa formulação somente é possível se assumirmos que a *otimização* do sujeito aprendiz resulta de práticas de aprendizagem que fomentam a valorização de temas e conteúdos, sejam coletivos ou individuais, a tomada de posicionamentos críticos, a autonomia, o planejamento de opiniões e atitudes. Incluindo, nesse campo tensivo ideal, a concomitância entre valores afetivos e cognitivos. No entanto, cabe averiguar quais são esses valores e se eles permitem uma correlação do tipo conversa. Além disso, nas condições desta análise, ainda que consideremos a indissociabilidade entre o sensível e o inteligível, entendemos que essa afirmação precisa ser examinada concretamente no discurso (Fontanille, 2007), o que motiva o Capítulo 3. No caso dos enunciados curriculares, as habilidades serão classificadas quanto às expectativas do enunciador para o campo tensivo de interação da aprendizagem.

Como já discutimos os termos *interesse* e *apreciação*, cabe agora, entender qual o alcance do indicador *atitude* e *valor* no contínuo afetivo da aprendizagem. O primeiro comporta em si um significado amplo, como vemos na definição mais comum para o termo: “[...] Disposição interior ajustada para cumprir determinadas tarefas” (tradução nossa) (Reber, 1985, p. 65).⁴⁸ Estamos falando de ações do sujeito que são motivadas por diferentes efeitos de sentido, a depender das interações ao contexto discursivo do qual participa. Em sala de aula, por exemplo, os professores esperam atitudes positivas (eufóricas), tais como ouvir atentamente, prestar atenção, envolver-se afetivamente com os conhecimentos, entre outras. Porém, os procedimentos responsáveis pelo gerenciamento tensivo que desencadeiam essas atitudes nem sempre são fáceis de identificar.

Para os estudos de personalidade e da psicologia social, a atitude é entendida mais por um viés explicativo do que descritivo, ou seja, a atitude é tomada como um conjunto de orientações afetivas que explicam as ações do sujeito; nesse caso, o termo se aproxima do vocábulo *intenção*. Seguem esse estudo algumas divisões: orientações cognitivas

⁴⁸ “[...] an attitude rendered one fit to engage in the performance of some task.”

(crenças), afetivas (emoções e sentimentos), avaliativas (positiva ou negativa) e conativas (tendência a certos comportamentos) (Reber, 1982). Essas divisões podem nos ajudar a entender as gradações da atitude no interior da proposta taxionômica. Para Bloom e seus colaboradores, o sujeito expressa oralmente a disposição para realizar tarefas e espera-se dele que essa disposição esteja revestida de sentimentos eufóricos:

O termo “atitude” também foi encontrado como referência a objetivos que cobrem uma grande quantidade de comportamentos. Por um lado, descrevem o envolvimento de estudantes dispostos a declarar que tiveram um sentimento positivo sobre algo, quando perguntados a respeito. No outro extremo, espera-se um nível mais avançado de comprometimento, em que o sujeito se expresse com autonomia sobre esses sentimentos. (tradução nossa) (Bloom; Krathwhol; Masia, 1982, p. 25)⁴⁹

O dicionário Houaiss (2009), por sua vez, dedica nove entradas para a descrição do verbete. Dentre as opções, as que corroboram com a descrição de Reber (1982) são: “comportamento ditado por disposição interior; maneira de agir em relação a pessoa, objeto, situação etc.; maneira, conduta. posição assumida, orientação, modo ou norma de proceder” (Houaiss, 2009, s/p). A partir dessas aquisições, é possível compreender esse indicador do ponto de vista da Semiótica das Paixões, que nos informa que as disposições, ou seja, os arranjos afetivos se apresentam no discurso “como potencialidades de fazer ou séries de estados ordenados (que em geral se chamam ‘atitudes’)” (Greimas; Fontanille, 1991, p. 71).

Nas pesquisas realizadas por Bloom e seus colaboradores, os mesmos objetivos encontrados na literatura da época e que estavam associados ao termo *atitude*, também estavam ligados à concepção de valor: “Quando falamos de um sujeito que aceita um valor – ou um sujeito que valoriza determinados fenômenos – os mesmos objetivos do campo da atitude entram em cena” (tradução nossa) (Bloom; Krathwhol; Masia, 1982, p. 25)⁵⁰. Isso parece explicar as razões de o indicador *valor* ser colocado de maneira conjunta à *atitude*, referindo-se, portanto, às mesmas categorias do contínuo afetivo (2.2 Disposição para responder à 4.1 Conceitualização de um valor).

⁴⁹The term “attitude” was also found to include objectives with a wide range of behaviors. On the one hand, it is used to describe the involvement of the student who is willing to grant that he has a *positive feeling about something* when he is asked about it. At the other extreme, it is expected that his commitment is such that *he goes out of his way* to express it and even seeks instances in which he can communicate it to others.

⁵⁰“When we speak of an individual as holding a value, the same range of behaviors described for attitudes comes in to play.”

Os comportamentos regidos pelo indicador *valor*, conforme as formulações de Bloom, Krathwohl e Masia (1982) são entendidos como um resultado das avaliações que o sujeito faz do mundo e da interação entre essas avaliações intersubjetivas e os valores axiologizados, fixados culturalmente. A abertura aos novos valores condiciona-se às condições de emergência dos afetos que, se suficientemente adequadas, promovem um modo de junção “suficientemente consistente e estável para ter assumido as características de uma crença ou de uma atitude” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1973, p. 139). Do ponto de vista do dicionário de termos comuns, bem-vinda ao contexto de interação didática, nos parece adequado: “reconhecimento, de um ponto de vista afetivo, da importância ou da necessidade (de algo ou alguém)” (Houaiss, 2009, s/p). Dessa forma, nas interações discursivas, de ordem didática, o objeto-valor ao qual a afetividade é dirigida, emerge. A consistência e a estabilidade do sistema de valores do sujeito são determinadas por uma relação de conjunção entre sujeito e objeto-valor.

A exploração dos termos, tanto pela definição taxionômica, quanto dicionarizada, permite a seguinte confrontação:

Quadro 3 – Descrição dos segmentos definicionais dos indicadores em análise

<i>Atitude</i>	<i>Valor</i>
envolvimento do estudante	avaliação intersubjetiva
disposição interior, orientação, modo ou norma de proceder.	reconhecimento afetivo da importância de algo ou alguém.
prática afetiva	identificação afetiva
<i>fazer</i>	<i>ser</i>

Fonte: autoria nossa

Reconhecemos que o sujeito da *atitude*, é um sujeito da prática afetiva, e por sua vez, o sujeito do *valor*, um sujeito da identificação, por um movimento de assemelhação com os temas que revestem o objeto-valor da aprendizagem. Nesse sentido, o *valor* parece integrar mais agrupamentos do ser do que a *atitude*, à medida que os objetivos desse campo são sensíveis às valências intensivas. Por sua vez, a *atitude* ocupa menos agrupamentos do ser, pois é sensível aos valores de universo, sendo a modalidade regente o *fazer*. A concepção dos termos no *contínuo afetivo* é de uma *correlação inversa*, pois as valências que elas mobilizam crescem respectivamente no eixo da intensidade e da

extensidade. No plano discursivo da taxionomia, a comunhão entre os termos determina estados de alma, representados pela relação conversa entre *ser modalizado* e *fazer modalizado*⁵¹.

Quanto ao *ajustamento*, sem dúvida, é o indicador que ocupa a maior parte das categorias (figura 5). Conforme apontamentos de Bloom; Krathwhol e Masia (1982, p. 25, 26):

Dos termos analisados, a maior extensão de significados é atribuída ao termo “ajustamento”. No cerne das definições do ajustamento estão as interrelações de certos aspectos do sujeito com outros, de forma que seja possível encontrar um equilíbrio nessa organização. O termo pode se referir aos comportamentos que aparecem em situações de interação social, estilos de vida, pode se referir ao equilíbrio interno entre autoconhecimento e autocrítica ou mesmo ao equilíbrio entre expressões corporais e conceitualizações do sujeito. (tradução nossa).⁵²

Em referência ao processo de ensino-aprendizagem, diz respeito às relações estabelecidas pelo sujeito com o seu ambiente, a maneira como se relaciona com os outros e os comportamentos adquiridos como resultante desse processo. Como o *ajustamento* recobre categorias afetivas que estão ligadas aos processos mais profundos do contínuo, nos parece pertinente concebê-lo como o organizador do contato entre sujeito da percepção e o objeto percebido. Pelas acepções dicionarizadas: “Uma mudança de atitude, comportamento ou ambos, realizada por um indivíduo com base em alguma necessidade ou desejo reconhecido de mudar” (tradução nossa)⁵³ (Vandenbos, 2015, p. 22) ou “ação de integrar(-se) em um determinado contexto; adaptação, amoldamento, conformação” (Houaiss, 2009, s/p). Disso, os afetos resultantes das interações em que o indicador participa, podem ser caracterizados pelo desejo do indivíduo de se atualizar interiormente e exteriormente (*valor ↔ atitude*), à medida que as grandezas que adentram o campo perceptivo sejam intensivas o suficiente para promover a reorganização do sistema de valores do sujeito, e, em outro momento, estabilizarem-se em *atitudes*. Do

⁵¹ Algirdas Julien Greimas et Joseph Courtés. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, volume 2, p. 163.

⁵²“Of the terms analyzed, the widest range of meanings is probably accorded the term “adjustment.” Central to any definition of adjustment is an interrelation of one aspect of the person with another in such a way that within this organization some kind of balancing may take place. The term may refer to such behaviors as appear in the social interaction between two persons, or it may refer to one’s whole outlook on life. It may refer to the internal balancing of self-concept and self-ideal or to the balancing of overt behavior with some role concept.”

⁵³ “a change in attitude, behavior, or both by an individual on the basis of some recognized need or desire to change” (texto original).

ponto de vista tensivo, o termo representa justamente a dinâmica interior entre operações de triagem e mistura⁵⁴, pois como afirma Zilberberg (2011, p. 122):

Do mesmo modo como, para a gramática intensiva, o aumento e a diminuição convertem-se em objetos recíprocos, assim também, para a gramática extensiva, a triagem e a mistura, disjuntas no sistema, tornam-se objetos mútuos no processo: o sujeito semiótico não pode evitar de triar misturas, visando a um valor de absoluto, e de misturar triagens, visando a um valor de universo.

Isso permite situar o *ajustamento*⁵⁵ em uma perspectiva extensiva, cujo intervalo [2.2 Disposição para responder → 5.2 Caracterização], está sujeito aos aumentos e diminuições da triagem e da mistura, conforme a relação com os demais *indicadores de afetividade*, o que caracteriza também a identidade, no processo de aprendizagem, como um estilo semiótico extensivo.

2.5 Classificação das habilidades de Língua Inglesa

Pelo entendimento de que “a ‘complexidade’ das paixões depende em grande parte das estruturas narrativas. Em outras palavras, as paixões não são propriedade exclusiva dos sujeitos, mas dos discursos inteiros” (Barros, 1995, p. 92), analisamos todas as habilidades da BNCC – Língua Inglesa. A classificação proposta associa as grandezas taxionômicas cognitivas e afetivas, considerando os verbos que participam do enunciado e indicam uma relação explícita com valores sensíveis, inteligíveis ou estabelecem uma relação entre os dois domínios da aprendizagem. A nomenclatura escolhida explicita essas relações:

1. habilidades afetivas [afetivo];

⁵⁴ Essas operações situam-se nas formulações de Claude Zilberberg sobre a sintaxe extensiva. Luiz Tatit. *Passos da Semiótica Tensiva*, p. 80-81.

⁵⁵ Considerando o tipo de *corpus* selecionado nesta pesquisa, as formulações teóricas sobre ajustamento pela sociossemiótica (Landowski, 2015) difere da aceção que analisamos. Para o teórico uma das características do regime do ajustamento é que “nenhum dos atores planeja exatamente, de forma antecipada, aquilo que deverá resultar da interação com seu parceiro” (Landowski, 2015, p.53). No contexto do ensino-aprendizagem, contudo, se faz notável as inúmeras seleções interpretativas (BNCC → Referencial Curricular local → Plano de Ensino Anual → Planos de aula), cujo objetivo final é o cumprimento de um programa preestabelecido, conferindo pouco ou nada de autonomia aos sujeitos participantes (professores, estudantes), se tomarmos com princípio os moldes freireanos de autonomia (Freire, 2011).

2. habilidades cognitivas [cognitivo]

3. habilidades que recaem no domínio cognitivo, mas estabelecem uma relação direta de pressuposição entre os dois domínios [cognitivo → afetivo];

4. habilidades que admitem uma relação concomitante entre cognição e afeto, é o caso de algumas habilidades com dois verbos ou mais [cognitivo + afetivo].

Como dissemos anteriormente, os autores da obra entendem que a primeira categoria 1.0 Acolhimento possui um forte traço cognitivo, de forma que o item poderia ser reclassificado no primeiro compêndio para o domínio cognitivo. A nosso ver, essas considerações são plausíveis, visto que “se, ao contrário, esse intervalo tender para a nulidade, teremos um sujeito da percepção exposto às ‘coisas’ que não passam de... ‘coisas’” (Zilberberg, 2011, p. 164). Além disso, sugerem um forte paralelismo nas passagens iniciais entre o domínio afetivo [1.1 → 1.3] e cognitivo (dimensão do conhecimento). De maneira similar, é possível estabelecer relações entre as passagens afetivas [4.1 → 5.2] e as categorias cognitivas mais elevadas (4.0 Analisar; 5.0 Avaliar e 6.0 Criar) (Bloom, Krathwohl e Masia, 1983).

Observamos, inicialmente, que as habilidades afetivas de Língua Inglesa residem prioritariamente nos eixos da Oralidade, Leitura e Dimensão Intercultural (Brasil, 2017a). Essa análise é relativamente simples, pois os enunciados são curtos e retêm menos complexidade se comparados aos de outros componentes curriculares⁵⁶. Avaliamos o nível de relação entre os domínios cognitivo e afetivo, conforme as escolhas feitas pelo enunciador curricular especialista. Fazemos uso de algumas especificidades sintáticas de base, propostas por Lima (2014) para descrever as habilidades. Essa proposta permite delinear interações do campo tensivo⁵⁷, a partir de uma correlação inversa entre intensidade e extensidade. Assentada na noção de percepção, conforme as formulações de Fontanille (2007); Fontanille e Zilberberg (2001), a autora (Lima, 2014) entende que essa é mediada por tensões que afetam o modo como os valores do objeto são apreendidos

⁵⁶ No capítulo *Semiótica didática e a BNCC: as práticas de linguagem*, publicado no livro *Semiótica e Ensino: diálogos teóricos e práticos para/com a escola*, tivemos a oportunidade de classificar habilidades do componente de Língua Portuguesa.

⁵⁷ A proposta de Lima (2014) prevê dois modos de interação: os *modos primários* e os *modos complexos*. Essas interações se estabelecem no campo da percepção. Ao longo do Capítulo 2 e Capítulo 3, iremos explorar essas proposições, conforme as condições tensivas das habilidades da BNCC e os materiais didáticos.

pelo sujeito, gerando certas respostas afetivas e cognitivas a serem investigadas no discurso em ato. Dessa forma, a interação no campo perceptivo do sujeito pode ocorrer de duas maneiras principais:

1. *Da ordem do sensível*, quando a proximidade entre o sujeito e o objeto percebido é maior. Nesse caso, os valores investidos no objeto, e que adentram o espaço tensivo de interação, são incorporados de maneira intensa e acelerada, em um espaço e tempo condensados. Isso gera um impacto estésico elevado, mas com menor capacidade de processamento racional. Nesse sentido a resposta patêmica é imediata e de relação concessiva⁵⁸.
2. *Da ordem do inteligível*, quando há maior distância no campo de presença. Aqui, os valores do objeto são incorporados de forma *menos* intensa e *mais* desacelerada, em um espaço e tempo distribuídos. Isso reduz o impacto estésico, mas favorece um processamento *mais* cognitivo e uma resposta afetiva mais moderada, nomeadas implicativas.

De maneira geral, as habilidades exibem uma relação de igualdade com o campo da cognição quando exibem maior complexidade. Entretanto, quando o enunciador propõe para o campo tensivo, uma convocação sensível fraca, a expectativa de aprendizagem pode se manter no intervalo [*interesse* → *apreciação*], é o caso da habilidade “(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.” (Brasil, 2017, p. 249). Sobre a interação do sujeito aprendiz nessa passagem, Bloom, Krathwohl e Masia (1982) afirmam: “Na melhor hipótese, ele está disposto a prestar atenção ao fenômeno” (tradução nossa)⁵⁹, mesmo que existam alguns estímulos distratores. Dito isso, achamos interessante expor a classificação por ano escolar para então apontar relações de pressuposição entre as

⁵⁸ Ao analisar a noção de acontecimento a partir de três vertentes teóricas (Análise do Discurso, Semântica do acontecimento e Semiótica Tensiva), Mendes, Souza e Silva (2020) explicam que a lógica concessiva é um princípio discursivo, para a semiótica tensiva, que opera em torno do inesperado e do surpreendente, o que permite compreender eventos que rompem com o previsível. Diferentemente da lógica implicativa, que organiza as ações em uma sequência narrativa encadeada e governada por relações de causa e efeito. Assim, a lógica concessiva lida com situações que desafiam expectativas. Ainda, a lógica implicativa corresponde “à questão da narratividade, que, por anos, foi o principal foco de interesse da semiótica” (Mendes; Souza; Silva, 2020, p.191).

⁵⁹ “At best, he is willing to take notice of the phenomenon and give it his attention” (texto original).

habilidades, se seguem uma relação hierárquica entre elas, ou, se as habilidades podem ser tomadas de forma isolada.

A partir dessas considerações, apresentamos, nas seções seguintes, a classificação das habilidades quanto às categorias afetivas que ela mobiliza e o seu tipo de relação, se [afetivo], [cognitivo], [cognitivo + afetivo] ou [cognitivo → afetivo]. A distribuição de habilidades segue, ainda, a estrutura original da BNCC, conforme a sequência dos códigos numéricos. Inserimos, na seção “Comentários”, a análise de cada habilidade, de forma a conferir uma leitura global às formulações.

2.6 Classificação das habilidades de LI: o 6º ano escolar

Antecipações

Ao todo são 26 habilidades propostas para o 6º ano (Brasil, 2017a), distribuídas entre os eixos Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. As habilidades para esse nível são majoritariamente do tipo [cognitivo], identificadas sem cor. Identificamos apenas 02 habilidades que fazem remissão ao domínio afetivo, sinalizadas pela cor amarela, e que estão alocadas, respectivamente, no eixo da oralidade e leitura. Contam também habilidades de valor cognitivo que admitem a relação [cognitivo → afetivo]. Justificamos as nossas escolhas na seção de comentários.

Panorama das habilidades por eixo

Considerando os eixos de Oralidade, Escrita, Leitura, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural, de acordo com a organização da BNCC (Brasil, 2017a), as habilidades do 6º ano voltam-se para o desenvolvimento das competências comunicativas em inglês, de forma introdutória. No eixo de oralidade, propõe-se interações comunicativas a partir de situações cotidianas, tais como a troca de informações sobre família, a escola e a comunidade. Para a produção oral são previstas atividades de planejamento de apresentações e a solicitação de esclarecimentos, em que se promove, de acordo com o enunciador curricular especialista, o uso contextual da língua.

No eixo da leitura, a abordagem se detém na compreensão de textos simples, com atenção a palavras cognatas e pistas contextuais para identificação de temas e informações

principais. São propostas, ainda, habilidades como a localização de informações específicas e o reconhecimento da estrutura textual, embasadas por estratégias de leitura, conforme a literatura da área⁶⁰ (Grellet,1981; Koch; Elias, 2011; Oliveira, 2015). No eixo da produção escrita, espera-se que o enunciário planeje, organize e formule textos em inglês sobre temas familiares, como rotina, comunidade e escola, utilizando gêneros diversos, como quadrinhos e blogs. Já as práticas gramaticais como o uso do presente contínuo, o imperativo e os adjetivos possessivos integram o eixo de conhecimentos linguísticos. Enfim, no eixo das interações interculturais, propõe-se ao enunciário aprendiz investigar os temas: a presença do inglês no mundo e no Brasil e a sua conexão com elementos culturais e linguísticos presentes no cotidiano.

Tabela 2 – Exame das habilidades afetivas da BNCC, 6º anos escolar.

Eixo	Habilidade	Especificidade sintática da expectativa de interação	Categorias mobilizadas	Classificação
Oralidade	“(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.” (Brasil, 2017a)	Forte convocação sensível, <i>menor</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>acontecimento</i> .	2.0 Resposta	[afetivo]
Comentários: tanto interagir quanto demonstrar iniciativa mobilizam a categoria afetiva 2.0 Resposta. Nessa proposta, o sujeito participará das atividades oral por livre adesão, o que coloca o indicador <i>atitude</i> em movimento. Entendemos que o enunciador propõe para a expectativa de aprendizagem forte convocação sensível, já que o sujeito precisa ser “cativado”, estar disposto a responder aos investimentos valorativos do objeto. As interações do campo tensivo são primárias, por isso mesmo insuficientes para nomear paixões de aprendizagem.				

Continuação →

⁶⁰ Para maior aprofundamento, consultar Grellet,1981, a partir da página. 03 e Oliveira, 2015, a partir da página 110.

Oralidade	“(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> . ⁶¹	Dimensão do Conhecimento 1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: conforme as proposições de Bloom; Krathwhol e Masia (1982), podem ser concebidas aproximações entre os níveis iniciais e finais do domínio cognitivo e afetivo. Para esta habilidade, o enunciador curricular propõe para o campo tensivo da aprendizagem uma interação que reside no eixo da extensidade, o que mostra similaridade com a habilidade anterior “(EF06LI01), de classificação [afetivo].				
Oralidade	“(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> . ⁶²	1.0 Lembrar 2.0 Compreender	[cognitivo]
Comentários: para essa habilidade, a expectativa de aprendizagem caminha de uma categoria cognitiva para outra, constituindo-se, em nível de aprendizagem, uma etapa posterior à (EF06LI02). O fator de diferença está na mobilização do nível 1.2 Recordar, etapa de memória, com o objetivo de atingir 2.0 Compreender. Pressupõe-se que o sujeito deva recordar temas relacionados à família, amigos, escola e comunidade (ibidem, 2017a), conforme apresenta a habilidade anterior (EF06LI02).				
Oralidade	“(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	2.0 Compreender	[cognitivo]
Comentários: de igual modo, o enunciador curricular propõe para o campo tensivo da aprendizagem uma interação que reside no eixo da extensidade. Assim, o sujeito aprendiz não irá conhecer algo novo, irá reconhecer informações sobre temas que já integram a sua experiência “textos orais sobre temas familiares”. A interação prevista é marcada por uma lógica implicativa “reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo” que constrói uma prática didática da ordem do exercício, ou seja, embasada pelos conhecimentos de mundo que o sujeito traz consigo.				
Oralidade	“(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	6.0 Criar 6.3 Produzir	[cognitivo]
Comentários: há um salto no campo de interação da prática de oralidade. A interação prevista desloca-se de 2.0 Compreender em (EF06LI04) para 6.0 Criar em (EF06LI05). Não parece haver uma relação hierárquica entre as habilidades na maneira como estão dispostas numericamente, se observado que a próxima habilidade (EF06LI06) remete à etapa cognitiva anterior (6.2 Planejar). A habilidade, em questão, pode se relacionar com o domínio afetivo nas etapas 2.0 Resposta e 3.0 Organização, se considerarmos que há a convocação sensível do sujeito a partir de temas subjetivos: “informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas”. Entretanto, a repetição desses temas dentro dos eixos oralidade e escrita, mantem a afetividade na ordem do <i>exercício</i> .				

Continuação →

⁶¹ É importante destacar que, nessa perspectiva, a afetividade é entendida na sua relação entre os componentes sensíveis e inteligíveis do discurso, e não mais por uma lógica binária, de oposição entre esses valores.

Oralidade	“(EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	6.0 Criar 6.2 Planejar	[cognitivo]
Comentários: há um salto no campo de interação da prática de oralidade. A interação prevista desloca-se de 1.0 Aplicar em (EF06LI05) para 6.0 Criar em (EF06LI06). Não há explicações na BNCC (Brasil, 2017a) que permitam entender se as habilidades (dos demais eixos de aprendizagem) constituem estágios de desenvolvimento prévios para que o liame intertencional seja menor, ou ainda, para que o objeto afetivo se projete no campo tensivo da aprendizagem de maneira minimizada, construindo uma apreensão inteligível em (EF06LI06). Podemos interpretar que essa interação, em que se mobilizam as categorias mais altas do contínuo cognitivo (6.0 Criar), relaciona-se com a categoria afetiva 2.0 Resposta. Entretanto, pelo enunciado, não podemos prever uma classificação do tipo [cognitivo → afetivo], pois não basta para os efeitos de aprendizagem, conforme as previsões do enunciador, a análise apenas dos verbos que formam o enunciado. É necessária a compreensão de como se dá a interrelação entre os cinco eixos de aprendizagem para outros enunciadores didáticos ⁶³ . Diante disso, decidimos manter essa descrição sintática da última etapa do eixo oralidade, considerando traços inteligíveis fortes e afetividade da ordem do <i>exercício</i> , pela especificação de temas familiares na habilidade: “família, comunidade, escola” (Brasil, 2017a).				
Leitura	“(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	Dimensão do Conhecimento	[cognitivo]
Comentários: Em relação ao eixo da leitura, a convocação sensível no campo tensivo é fraca e se mantém por uma lógica implicativa, já que a percepção do sujeito, em relação à expectativa de aprendizagem “Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto”, é guiada pelo conhecimento da “estrutura, organização textual e pistas gráficas”. Entendemos que o enunciador pressupõe que o sujeito aprendiz já detenha os conhecimentos mínimos sobre a estrutura textual para poder formular hipóteses sobre as convenções sociais do gênero.				
Leitura	“(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: nessa habilidade, mobiliza-se um nível cognitivo primário (1.0 Lembrar). Para o campo tensivo, a aprendizagem, enquanto um campo de interação afetiva, é concebida pelo enunciador no distanciamento entre o sujeito da percepção e objeto a ser percebido (reconhecer a estrutura e conteúdo de um texto). Assim, por pressuposição, entende-se que os textos a serem selecionados nessa cena predicativa são familiares ao sujeito.				
Leitura	“(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: de igual modo, o enunciador curricular propõe para o campo tensivo da aprendizagem uma interação que reside no eixo da extensidade. Para localizar informações específicas, o sujeito percebe o objeto em etapas, mobilizando a competência cognitiva “1.0 Lembrar”, outra vez, a percepção é construída de forma <i>desacelerada</i> e <i>átônica</i> , pois o sujeito vai se familiarizando com o texto.				

Continuação →

⁶³ Caberia a análise de como outros enunciadores didáticos (livro didático, planos de ensino anual municipal ou estadual, atividades didáticas, plano de aula e aula) organizam relações entre as habilidades dos cinco eixos de aprendizagem de Língua Inglesa.

Leitura	“(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	2.0 Compreender	[cognitivo]
Comentários: estamos diante de uma habilidade que integra um tipo de gênero específico, nesse caso, o dicionário bilíngue. O ato de conhecer pode ser vinculado à categoria 2.0 Compreender. Entende-se que para que essa compreensão aconteça e se desdobre na construção de um repertório lexical, a aprendizagem deverá ser guiada por outros enunciadores didáticos a partir de uma lógica implicativa e da ordem do <i>exercício</i> , que resulte em um enunciatório capaz de construir um repertório lexical.				
Leitura	“(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	Dimensão do Conhecimento	[cognitivo]
Comentários: a dinâmica das habilidades de leitura oscila na passagem cognitiva de 1.0 Lembrar → 2.0 Compreender. Assim, a expectativa para o campo tensivo da leitura é entendida como lugar de poucas interações que possam propiciar relações concessivas, em que as subdimensões andamento e tonicidade são respectivamente <i>desaceleradas</i> e <i>átonas</i> . A habilidade “(EF06LI11), pode integrar os enunciados didáticos em parceria com a habilidade (EF06LI12), descrita na sequência. O verbo “explorar” contém um traço distintivo de valor sensível, pois o enunciador não faz especificações quanto aos gêneros textuais que participarão da interação afetiva.				
Leitura	“(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.” (Brasil, 2017a)	Forte convocação sensível, <i>menor</i> distância entre sujeito e objeto.	1.2 Disposição para receber ↓ 3.2 Preferência por um valor	[afetivo]
Comentários: a expectativa para o campo tensivo da aprendizagem coloca outros <i>indicadores de afetividade</i> em movimento: <i>apreciação, atitudes, valores, ajustamento</i> . Dessa forma, a habilidade pode ser considerada um ponto de partida para a promoção do gosto pela leitura e em congruência com outras habilidades, para a <i>competencialização</i> . São as estratégias mobilizadas no discurso didático que podem promover <i>maior</i> liame entre sujeito da percepção e objeto afetivo.				
Escrita	“(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: adentramos, por meio dessa habilidade, o eixo da produção escrita. Listar ideias é entendida aqui como uma tarefa simples que coloca em movimento a categoria 1.0 Lembrar, dos processos cognitivos. Dessa forma, a descrição das especificidades de base, mantém a afetividade da ordem do <i>exercício</i> . A execução dessa tarefa, considerando a fase escolar envolvida, não compreende uma novidade no campo tensivo.				
Escrita	“(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	6.0 Criar 6.2 Planejar	[cognitivo]
Comentários: da mesma forma que a última habilidade do eixo oralidade representa um salto cognitivo, as últimas habilidades do eixo da escrita mobilizam a categoria 6.0 Criar. Apesar do deslocamento, o enunciador não prevê uma transição articulada a certo grau de celeridade e tonicidade. Se comparados esses dois eixos, no da oralidade, há mais estágios cognitivos sendo mobilizados – representando uma quantidade de habilidades maior, no total 06. No eixo da escrita são propostas somente a metade, indicando que o enunciador curricular especialista demonstra menor preocupação com a produção escrita do que com a compreensão e produção oral.				

Continuação →

Escrita	“(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, legendas para fotos/ilustrações, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar. (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	6.0 Criar 6.3 Produzir	[cognitivo]
Comentários: podemos propor relações dessa habilidade com o domínio afetivo, nas etapas 2.0 Resposta e 3.0 Organização – por entendermos que há convocação sensível, à medida em que temas que participam do universo subjetivo do sujeito: “sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar” são especificados. Contudo, esses temas são recorrentes nas habilidades anteriores, o que demonstra que a interação caminha no eixo da extensidade, entendendo-se que o sujeito continua em contato com objetos familiares “falar de si e de outras pessoas”, cuja densidade de presença, em termos de andamento e tonicidade, é desacelerada e átona: “explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas”.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	Dimensão do Conhecimento	[cognitivo]
Comentários: em se tratando do eixo de conhecimentos linguísticos, notamos uma quantidade maior de habilidades. São 09 habilidades ao todo, um terço a mais que as habilidades do eixo oralidade e leitura. A habilidade (EF06LI16) representa a aquisição de novos vocabulários, um traço sensível no campo tensivo da aprendizagem. Contudo, tendo em vista os temas recorrentes ao longo dos outros eixos, mantivemos a descrição sintática de base.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	Dimensão do Conhecimento	[cognitivo]
Comentários: novamente o enunciador curricular evidencia os temas que deverão ser considerados no campo tensivo da aprendizagem: “temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).” (ibidem, 2017a). Ainda que haja um traço sensível no campo tensivo, a expectativa de aprendizagem mantém a afetividade da ordem do exercício.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: nessa habilidade, o enunciador associa os eixos da oralidade – compreensão oral: “na pronúncia de palavras da língua inglesa” e conhecimentos linguísticos: “Reconhecer semelhanças e diferenças”. A associação do reconhecimento dessas palavras de língua inglesa às palavras da língua materna e outras línguas conhecidas, demonstram que a expectativa do campo tensivo da aprendizagem é guiada por <i>menor</i> liame interactancial.				

Continuação →

Conhecimentos Linguísticos	“(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: a categoria 3.0 Aplicar é convocada para o campo de expectativa da aprendizagem. A convocação sensível é fraca pela vinculação com o tema “descrever rotinas diárias”. Há uma conexão entre essa habilidade e outros eixos (oralidade, leitura e escrita) não especificados, pela vinculação à prática “identificar pessoas” (no texto oral, escrito?) e “descrever rotinas diárias” (por meio de texto oral, escrito?). Dessa forma, concluímos que há possibilidades múltiplas de combinação desse conhecimento linguístico com outras práticas de linguagem que podem ser <i>mais</i> sensíveis ou inteligíveis a depender das escolhas de outros enunciadores didáticos, incluindo-se aqui, a figura do professor.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: nessa habilidade aplicação dos conhecimentos, exige-se o uso do presente contínuo. A mesma descrição sintática de base vale para a habilidade de número 20, com exceção de que o enunciador curricular especialista retira do campo de expectativa as práticas de compreensão (oral e leitora), associando a esse conhecimento linguístico, somente as habilidades de produção oral e escrita: “descrever ações em progresso”. Há, pela remoção, uma proposta de diminuição do liame interactancial, já que a quantidade de objetos linguísticos a compor o espaço tensivo da aprendizagem é menor.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: o elemento linguístico “imperativo” que compõe o tema dessa habilidade poderá compor atividades e práticas do eixo da oralidade e leitura. A introdução de um tema linguístico novo acrescenta um traço sensível ao campo de expectativa, mas mantém a afetividade na ordem do exercício, tendo em vista a escolha do verbo “reconhecer”, associada ao primeiro nível dos processos cognitivos, indicando também a intenção do enunciador em delimitar a distância entre sujeito e objeto afetivo.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: mobiliza-se, novamente, a categoria 3.0 Aplicar, que pode ser associada aos eixos oralidade (produção oral) e escrita. Ainda que o tema de conhecimentos linguísticos “apóstrofo (') + s”, seja uma novidade e comporte um traço sensível, o enunciador mantém a expectativa da aprendizagem no eixo da extensidade.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: não há diferença entre essa habilidade e a anterior, com exceção do tema linguístico: “adjetivos possessivos”. Dessa forma, a última habilidade evidencia que a sequência de enunciados do eixo de conhecimentos linguísticos, propostas pelo enunciador, projeta para o campo de expectativas um efeito de sentido da ordem da extensidade. Notamos a ausência do processo cognitivo 2.0 Compreender nos enunciados do eixo em questão. Podemos concluir duas possibilidades. Ou o enunciador pressupõe que ao aplicar os conhecimentos linguísticos, o sujeito aprendiz já os compreendeu ou que não há uma relação hierárquica entre as fases cognitivas.				

Continuação →

Dimensão Intercultural	“(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	Dimensão do Conhecimento	[cognitivo → afetivo]
Comentários: a investigação, no enunciado da habilidade, diz respeito à descoberta de novos temas de aprendizagem da língua inglesa. Por isso, a dimensão do conhecimento integra essa prática, oportunizando ao sujeito da percepção o contato com objetos afetivos – que podem instaurar uma relação concessiva ou implicativa, conforme os valores tensivos que revestem o objeto. Entretanto, se avaliarmos os efeitos de sentido selecionados pelo enunciador curricular até aqui, há uma tendência conservativa, em geral, com poucas modulações no campo tensivo que possibilitem a ascendência no eixo da intensidade. Dessa forma, mantemos as descrições sintáticas de base, indicando ser essa habilidade uma classificação do tipo [cognitivo → afetivo], a depender das escolhas de outros enunciadores didáticos.				
Dimensão Intercultural	“(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: após investigar, o sujeito é levado a associar os conhecimentos. Como os valores que adentram a cena enunciativa proposta já integram o sistema de conhecimento do sujeito, a convocação sensível é fraca e o liame interactancial é <i>menor</i> . A expectativa de aprendizagem preserva a afetividade na ordem do <i>exercício</i> .				
Dimensão Intercultural	“(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade Brasileira/comunidade..” (Brasil, 2017a)	Forte convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	5.0 Avaliar	[cognitivo]
Comentários: a habilidade proposta constitui outro salto cognitivo que mobilizam categorias afetivas, como 3.0 Valorização e 4.0 Organização. Contudo, ainda julgamos que o enunciado pertence ao domínio cognitivo, pois a avaliação crítica fundamenta-se pelo tema recorrente “elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade Brasileira/comunidade”, no eixo de dimensão intercultural.				
Referência: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017a, pp. 248-251.				

Fonte: autoria nossa

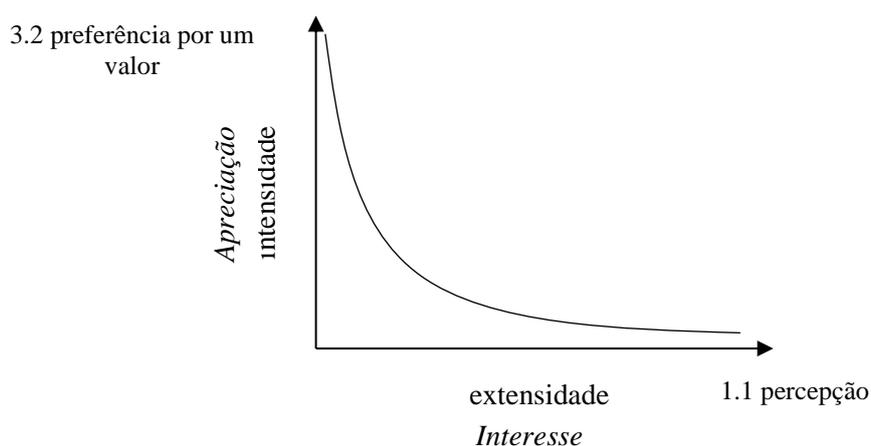
Considerações finais sobre as classificações

Como observado na tabela de classificação, o 6º ano escolar apresenta uma quantidade menor de habilidades do tipo [afetivo], sendo predominante o domínio cognitivo. Diante disso, procuramos estabelecer relações do tipo [cognitivo + afetivo] ou [cognitivo → afetivo] por meio do agrupamento de habilidades cognitivas e afetivas referentes ao eixo Oralidade e Leitura. Em nossas observações, só foi possível conceber as de tipo [cognitivo → afetivo], pois os enunciados não são complexos, como os concebidos na versão 2 da BNCC.

Podemos propor para a coleção de habilidades do eixo oralidade uma classificação do tipo [cognitivo → afetivo], no sentido (EF06LI02) → (EF06LI04) → (EF06LI05) → (EF06LI01), por exemplo. Nesse caso, o esquematismo tensivo para essa progressão de aprendizagem é de relação inversa e ascendente. Entendemos que para o estudante demonstrar iniciativa para fazer o uso da língua inglesa, ele precisa ter adquirido conhecimento sobre “temas familiares”; “informações pessoais”, características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. Há nesse sentido, a ausência de uma habilidade afetiva que mobilize, nesse espaço tensivo, o *interesse* e a *apreciação* para consolidar a *adesão* do sujeito.

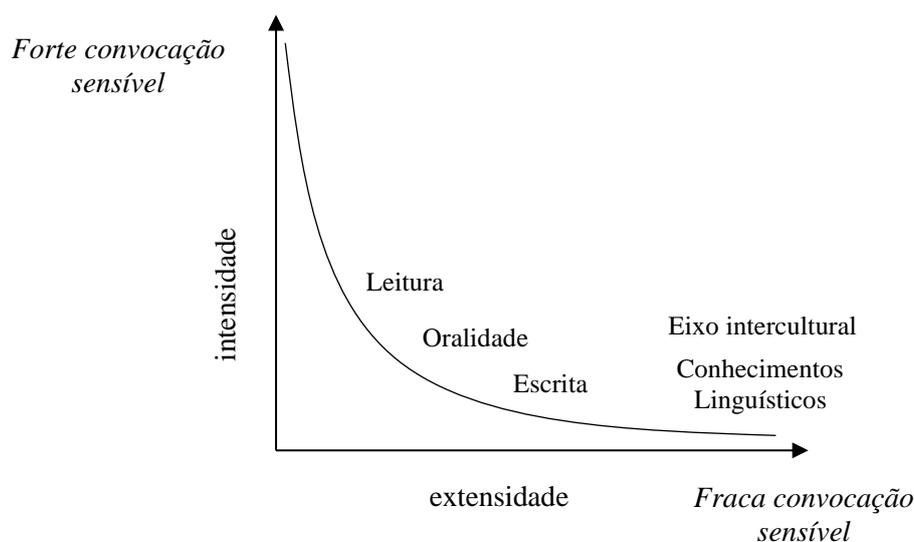
Quanto ao eixo Leitura, as relações possíveis de serem aprendidas podem configurar a seguinte *interação afetiva*: (EF06LI11) ↔ (EF06LI12) → (EF06LI07) → (EF06LI08) → (EF06LI109). Nota-se que o objetivo principal do enunciador é possibilitar que o sujeito construa repertório lexical por meio do contato com diversos tipos de texto em língua inglesa. A habilidade “(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue”, é a única especificação do tipo de texto a ser explorado no campo de interação do eixo. Essa articulação parece evidenciar o efeito de *adesão*. Decidimos ilustrar, por meio do gráfico tensivo, a expectativa de aprendizagem para os eixos do componente, a fim de conferir uma leitura resumo do que foi discutido na tabela. No eixo da intensidade dispomos o domínio afetivo e no eixo da extensidade, o domínio cognitivo.

Figura 7: esquema tensivo [expectativa da interação afetiva do eixo leitura, 6º ano]



Fonte: autoria nossa

Figura 8: esquema tensivo [expectativa da interação afetiva, 6º ano]



Fonte: autoria nossa

De forma geral, o eixo da leitura apresenta uma posição ascendente, em direção ao eixo da intensidade, pela ocorrência da habilidade “(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.” (Brasil, 2017a), representado na Figura 7. Na Figura 8, sua posição representa o nível de *interação afetiva* proposta pelo enunciador. Na sequência, o eixo de compreensão e produção oral, por comportar, de igual modo, uma habilidade do tipo [afetivo], o caso de (EF06LI01). Os demais eixos foram posicionados conforme as demandas cognitivas que constam em sua organização. Se *mais* inteligíveis, mais próximas ao eixo da extensidade.

2.7 Classificação das habilidades de LI: o 7º ano escolar

Antecipações

Para o 7º ano escolar são propostas 23 habilidades distribuídas entre os cinco eixos de aprendizagem. A quantidade de habilidades afetivas também é pequena, se comparada ao ano escolar anterior. Identificamos apenas três habilidades do tipo [afetivo] e uma habilidade que pode ser classificada como [cognitivo → afetivo], respectivamente no eixo Oralidade, Leitura e Dimensão Intercultural. Essas habilidades referem-se às categorias afetivas 2.0 Resposta e 3.0 Valorização. Para precisões analíticas, é necessário que sejam averiguadas outras formulações didáticas (materiais didáticos, entre outros).

Panorama das habilidades por eixo

De maneira geral, no eixo da oralidade é previsto, ao sujeito da aprendizagem, a participação em atividades orais simples, como as entrevistas, em que podem explorar histórias pessoais, engajando-se em jogos e brincadeiras. Ainda, dentre as demandas do eixo, no que tange a compreensão oral (*listening*), o sujeito deverá mobilizar conhecimentos prévios para interpretar textos orais e identificar aspectos como o contexto, finalidade e interlocutores em diferentes mídias, como cinema e internet. Na produção oral, é desafiado a narrar fatos e eventos históricos em língua inglesa.

No eixo da leitura, da mesma forma que para o 6º ano, há a proposição de estratégias para antecipar e compreender informações em textos diversos (*skimming* e *scanning*). O objetivo consiste na construção de sentidos globais e na localização de informações-chave. Ademais, o sujeito aprendiz deverá ser capaz de relacionar partes de textos para construir significados completos e selecionar dados de acordo com objetivos específicos de leitura. Por meio de mediações, deverá também explorar textos multimodais em suportes digitais. Entre as habilidades, há a proposição de espaços para a troca de opiniões sobre leituras realizadas, o que mobiliza valores sensíveis.

O eixo da escrita atribui ênfase ao planejamento e organização de textos em parágrafos e tópicos, em que se levam em consideração o público, o propósito e o suporte do texto. Na proposta, os alunos devem estruturar ideias em formatos variados, produzir textos sobre eventos históricos e figuras marcantes (na sugestão, biografias e *timelines*). Em nossa opinião, essa prática pode ser complementada⁶⁴ pela construção de repertório lexical e gramatical que, em essência, abrange verbos regulares e irregulares, preposições de tempo e conectores. No eixo Conhecimentos Linguístico, notamos uma abordagem voltada para a exploração de pronúncia, polissemia, o uso do passado simples e contínuo, pronomes, e o modal *can*. Por fim, o eixo Dimensão Intercultural trabalha com temas sobre o papel global da língua inglesa e sua diversidade. O enunciador propõe a análise do alcance do inglês no mundo globalizado e a exploração do tema variação linguística, com o objetivo de fomentar a compreensão das línguas como fenômenos naturais.

⁶⁴ Interpretamos que o enunciador curricular de Língua Inglesa prevê o uso integrado dos cinco eixos de aprendizagem, uma abordagem que dialoga com uma proposta contemporânea para o ensino de línguas, o *Integrated Skills Approach* (Oxford, 2001). Entretanto, não há uma referência explícita a essa abordagem na BNCC, versão final (Brasil, 2017a).

Tabela 3 – Exame das habilidades afetivas da BNCC, 7º anos escolar.

Eixo	Habilidade	Especificidade sintática da expectativa de interação	Categorias mobilizadas	Classificação
Oralidade	“(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.” (Brasil, 2017a)	Forte convocação sensível, <i>menor</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>acontecimento</i> .	2.0 Resposta	[afetivo]
Comentários: interagir demanda do sujeito uma disposição para responder aos estímulos das práticas didáticas. Os trechos do enunciado que nos interessam são: 1. “Interagir [...] de forma respeitosa e colaborativa” e 2. “trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos”. Nessa proposição, os valores que revestem a prática proposta (interagir) são de ordem do sensível (respeitosa e colaborativa). A convocação sensível do sujeito também se dá pela seleção do verbo “engajar-se”. O termo pode remeter aos níveis mais altos do domínio afetivo, a depender das escolhas didáticas de outros enunciadores para “brincadeiras e jogos” – atividades que participam do universo sensível do sujeito.				
Oralidade	“(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: ao entrevistar os colegas, pressupõe-se que o sujeito irá aplicar os conhecimentos sobre a língua que fazem parte do seu arcabouço. A habilidade também exige uma demanda cognitiva do sujeito, relacionada ao reconhecimento do gênero entrevista. Dessa forma, a convocação sensível é fraca e o liame interactancial é <i>menor</i> . A expectativa de aprendizagem preserva a afetividade na ordem do <i>exercício</i> . É necessário esse distanciamento para que o sujeito seja capaz de conhecer as histórias de vida de seus colegas.				
Oralidade	“(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	Dimensão do Conhecimento ↓ 2.0 Compreender	[cognitivo]
Comentários: essa é uma habilidade de <i>listening</i> , em que a partir dos conhecimentos prévios do sujeito, demanda-se a capacidade de compreender um texto oral. Entendemos que a convocação sensível é fraca, pois o sujeito apoia-se em conhecimentos que já tem para aprender novos conteúdos.				
Oralidade	“(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: a identificação ou o reconhecimento de um objeto demanda <i>menor</i> liame interactancial, por isso, nessa habilidade, a expectativa para o campo tensivo da aprendizagem é de <i>maior</i> apreensão inteligível e afetividade da ordem do <i>exercício</i> , conforme mantivemos na descrição sintática de base.				

Continuação →

Oralidade	“(EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	6.0 Criar	[cognitivo]
Comentários: essa habilidade marca outra ocorrência no eixo da oralidade de um salto nas etapas cognitivas. Como descrevemos anteriormente, não há comentários na BNCC que justifique essa lacuna. Caberia, dessa forma, a análise das relações entre as habilidades, de forma a evidenciar possíveis passagens que propiciem o efeito de racionalização. De maneira independente, deslocada da relação com as outras habilidades, o enunciador mantém a expectativa de aprendizagem no eixo da extensidade, especialmente por definir os temas das composições orais: “fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado”. Poderíamos conceber uma abertura ao domínio afetivo, já que, pelo tipo de atividade, há a possibilidade de o sujeito exercer a criatividade. Contudo, isso requer uma outra operação interpretativa.				
Leitura	“(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	Dimensão do Conhecimento ↓ 2.0 Compreender	[cognitivo]
Comentários: essa é uma habilidade facilmente encontrada em livros didáticos de línguas ⁶⁵ . Ao antecipar, o sujeito mobiliza conhecimentos prévios, por isso, a expectativa de aprendizagem se conserva no eixo da extensidade. Ainda que esse seja o primeiro contato entre sujeito e objeto afetivo (texto), o conhecimento desse novo objeto é conduzido em parcelas, de maneira que a fragmentação da experiência é <i>desacelerada e átona</i> .				
Leitura	“(EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: ao reconhecer elementos no texto, isso implica à expectativa de aprendizagem fraca convocação sensível. Ainda que a demanda cognitiva seja menor (1.0 Lembrar) dentro do contínuo cognitivo, há a reiteração no eixo de leitura de um efeito de sentido marcado pela desaceleração e atonia.				
Leitura	“(EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	Dimensão do Conhecimento ↕ 2.0 Compreender ↕ 4.0 Analisar	[cognitivo]
Comentários: a combinação de partes significativas para compor um todo de sentido implica que a expectativa da aprendizagem demanda maior processamento cognitivo do sujeito, logo, o enunciador mobiliza na cena interativa a dimensão do conhecimento e as etapas 2.0 Compreender e 4.0 Analisar.				
Leitura	“(EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	4.0 Analisar	[cognitivo]
Comentários: ao selecionar informações específicas em um texto, o enunciador mobiliza a categoria 4.0 Analisar, de maneira que o sujeito precisará diferenciar valores de leitura e optar pelo que lhe é demandado didaticamente. Novamente, a convocação sensível é fraca e afetividade é da ordem do <i>exercício</i> .				

Continuação →

⁶⁵ (Franco; Tavares, 2018a, 2018b; Franco, 2018a, 2018b Marques, et al.; 2022)

Leitura	“(EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	5.0 Avaliar	[cognitivo]
Comentários: essa é a última habilidade do eixo leitura. Como demonstramos, não constam habilidades do tipo [afetivo]. No que tange a habilidade (EF07LI10), a demanda cognitiva é alta, tendo em vista mobilizar a categoria 5.0 Avaliar. Entendemos que o conhecimento sobre “fontes confiáveis”, também mobiliza o sistema de crenças do sujeito, em especial, as categorias afetivas 3.0 Valorização e 4.0 Organização. Porém, somente a partir de uma abordagem didática específica, podemos julgar o tipo de correspondência que se estabelece no plano discursivo. Dessa forma, validamos que a interação no campo tensivo da aprendizagem reside no eixo da extensidade, pois as atividades selecionar, diferenciar, avaliar implica em <i>menor</i> liame interactancial. Do ponto de vista da sintaxe extensiva, por sua vez, a operação predominante é a da triagem.				
Leitura	“(EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.” (Brasil, 2017a)	Forte convocação sensível, <i>menor</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>acontecimento</i> .	2.0 Resposta	[afetivo]
Comentários: essa é a primeira ocorrência de uma habilidade do tipo [afetivo] no eixo da leitura para essa fase escolar. Ao propor esse tipo de interação, o enunciador curricular mobiliza a categoria 2.0 Resposta. Por meio da ausência de informações que delimitem a troca de opiniões (formalidades constitutivas do gênero troca de opiniões), a expectativa fomentada no campo tensivo da aprendizagem introduz um traço sensível. O tema das opiniões e informações (“textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes”) constituem a barreira para ascensão de valores do desconhecido, ou seja, o freio de um possível impacto estético elevado. Assim, ainda que detenha valores sensíveis, o enunciador curricular mantém a expectativa afetiva em um pequeno intervalo entre <i>interesse e apreciação</i> .				
Escrita	“(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	6.0 Criar 6.2 Planejar	[cognitivo]
Comentários: para o 7º ano escolar, a primeira habilidade do eixo da escrita demanda alto processamento cognitivo (6.0 Criar). Durante a atividade de planejamento, ao mesmo tempo que o sujeito da aprendizagem detém autonomia para criar os valores que irão revestir o objeto (texto não especificado pelo enunciador), há a manutenção de valores inteligíveis, pois deverá selecionar objetivos específicos à produção escrita “público, finalidade, layout e suporte”. A expectativa da aprendizagem conserva-se no eixo da extensidade. Há uma abertura para as categorias afetivas 3.0 Valorização e 4.0 Organização, a depender das estratégias selecionadas por outros enunciadores didáticos.				

Continuação →

Escrita	“(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.”	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	Dimensão do Conhecimento ↕ 4.0 Analisar ⁶⁶	[cognitivo]
Comentários: o enunciador curricular continua mantendo a expectativa para o campo afetivo da aprendizagem no eixo da extensidade, porém o processamento cognitivo recua. Da habilidade anterior para a presente, exige-se <i>menor</i> apreensão inteligível do sujeito, tendo em vista a seleção de um nível de racionalização menor (categoria 4.0 Analisar). Nessa habilidade, o sujeito é levado a adquirir novos conhecimentos ao “explorar as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto”.				
Escrita	“(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/ <i>timelines</i> , biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	6.0 Criar 6.3 Produzir	[cognitivo]
Comentários: nessa habilidade, há um traço sensível por meio da abertura à produção de textos diversos. Entretanto, os temas “fatos, acontecimentos e personalidades do passado” constituem o “freio” cognitivo a manter a expectativa de aprendizagem no eixo da extensidade. Em uma visão geral do eixo, para o 7º ano, o enunciador pressupõe que o sujeito a quem se destina essa prática didática é capaz de lidar com processos cognitivos maiores. As interações previstas para esse eixo são reservadas à passagem [4.0 Analisar → 6.0 Criar] do contínuo cognitivo.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (<i>in, on, at</i>) e conectores (<i>and, but, because, then, so, before, after</i> , entre outros).” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: exige-se pouco processamento cognitivo do sujeito, o enunciador propõe uma interação didática que dialoga com a categoria 1.0 Lembrar. Além disso, não especifica a qual eixo (se da escrita ou da oralidade) a habilidade (EF07LI15) se relaciona. Dessa forma, entendemos que essa análise é repassada a outros enunciadores didáticos, que deverão selecionar a melhor combinação ⁶⁷ . De maneira geral, a expectativa da aprendizagem se mantém no eixo da extensidade.				

Continuação →

⁶⁶ Na tabela do 6º ano escolar, a habilidade (EF06LI14 – eixo escrita) foi definida dentro do nível cognitivo 6.0 Criar – 6.2 Planejar. Optamos por outra classificação, aqui, por entendermos que o enunciador define um objeto específico a ser organizado, nesse caso, o texto.

⁶⁷ Consultar os Planos de Ensino Municipal de Campo Grande – Língua Inglesa (2023).

Conhecimentos Linguísticos	“(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed)”. (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: essa habilidade remete ao eixo da oralidade (compreensão oral ou <i>listening</i>). Assim, o enunciador mobiliza uma categoria inicial do contínuo cognitivo (1.0 Lembrar) e informa o sujeito afetivo, por meio do tema “verbos regulares no passado (-ed)”, os valores que revestem o objeto. Essas seleções minimizam o impacto estésico e coadunam com uma proposta didática que se conserva no eixo da extensidade.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso”. (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	Indefinido	[cognitivo]
Comentários: a escolha do verbo “explorar” cria um efeito de generalização no enunciado, tornando pouco evidente o tipo de construção de conhecimento que se demanda, especialmente pela ausência de referências aos eixos que se articula (o estudante irá aplicar o conhecimento sobre polissemia? Se sim, de que maneira?). Assim, a habilidade (EF07LI17) nos parece representar um processo cognitivo inicial não identificável, o que nos leva a manter as especificidades sintáticas de base. Até aqui, o enunciador não demonstrou interesse em complexificar os processos cognitivos do eixo. Entendemos que, para a habilidade em questão, isso poderia ser feito relacionando-a aos eixos de oralidade, leitura e escrita.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar ↓ 6.0 Criar	[cognitivo]
Comentários: a partir de um pequeno salto no contínuo cognitivo, a habilidade carrega um efeito de complexificação, tanto pela associação a outros eixos (oralidade e escrita), quanto pela associação ao verbo “produzir” – que remete a processos cognitivos mais altos (6.0 Criar). De igual modo, as escolhas do enunciador curricular mantém a expectativa da aprendizagem no eixo da extensidade.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	4.0 Analisar	[cognitivo]
Comentários: apesar do verbo “discriminar” representar uma atividade simples de diferenciação entre sujeito e objeto, que correspondem a objetos de conhecimento elementares, por se tratar de uma habilidade de língua inglesa, ela demanda um processo cognitivo maior. Por isso, a categoria 4.0 nos parece a mais adequada para a classificação da habilidade. O enunciador curricular propõe uma expectativa de aprendizagem regida por valores inteligíveis, em que é prevista maior distância entre sujeito e objeto.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado).” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: essa é uma habilidade de aplicação de conhecimentos específicos do “verbo modal <i>can</i> ”, nas formas presente e passado. Não há especificação a quais outros eixos essa habilidade se relaciona. No campo de expectativa, a prática de aprendizagem é regida por valores inteligíveis: “empregar, de forma inteligível”. Isso delimita a forma com a qual a atividade será executada, ou ainda, constitui uma parada (qualitativa/avaliativa) da experiência de aprendizagem. Dessa forma, mantemos as descrições sintáticas de base.				

Continuação →

Dimensão Intercultural	“(EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	4.0 Analisar	[cognitivo]
Comentários: a proposta para o campo de expectativa da aprendizagem instaura uma lógica implicativa. Ao analisar temas específicos “alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado”, a experiência é guiada de forma desacelerada e átona, o que mantém a afetividade na ordem do exercício.				
Dimensão Intercultural	“(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.” (Brasil, 2017a)	Forte convocação sensível, <i>maior</i> densidade de presença do objeto, <i>menor</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>acontecimento</i> .	3.0 Valorização	[afetivo]
Comentários: o enunciado da habilidade nos leva a concebê-la de tipo [afetivo]. Primeiro, porque a demanda cognitiva é minimizada em “explorar modos de falar em língua inglesa”. Diferente da habilidade (EF07LI20), o enunciador não define a prática de falar por “um jeito certo” ou “uma variante certa”, isso gera um efeito de abertura para o acesso d diferentes grandezas desconhecidas no espaço tensivo da aprendizagem, o que resulta em forte convocação sensível. Segundo, ao propor que o sujeito refute preconceitos e reconheça a variação linguística, o enunciador mobiliza a categoria afetiva 3.0 Valorização para mediar a interação da aprendizagem. Nas relações de pressuposição, essa prática didática parece estabelecer relação com o domínio cognitivo, afinal, é necessária a competência cognitiva (4.0 Analisar) para saber diferenciar preconceitos nos discursos. Notamos que, coincidentemente, ou não, o enunciador prevê essa etapa cognitiva na habilidade anterior. Ainda que seja uma habilidade afetiva, também entendemos que refutar preconceitos delimita ao campo de expectativa da aprendizagem <i>maior</i> distância entre sujeito e objeto, por isso, a experiência é mediada pelo <i>ajustamento</i> .				
Dimensão Intercultural	“(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo → afetivo]
Comentários: o objeto afetivo é expresso no tema “variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo”. O verbo reconhecer, no enunciado, determina o nível de interação entre sujeito e objeto, ou seja, o liame interactancial, que remete ao domínio cognitivo. Em suma, a habilidade envolve pouco processamento linguístico, de forma que é possível conceber uma classificação do tipo [cognitivo → afetivo]. Além disso, há uma forte relação entre as habilidades do eixo da dimensão intercultural que permitem a representação: (EF07LI23) → (EF07LI21) ↔ (EF07LI22). A primeira passagem é de correlação inversa e ascendente no eixo da intensidade e na segunda passagem, a correlação é conversa e cresce de maneira proporcional no eixo da intensidade e extensidade.				
Referência: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017a, pp. 252-255.				

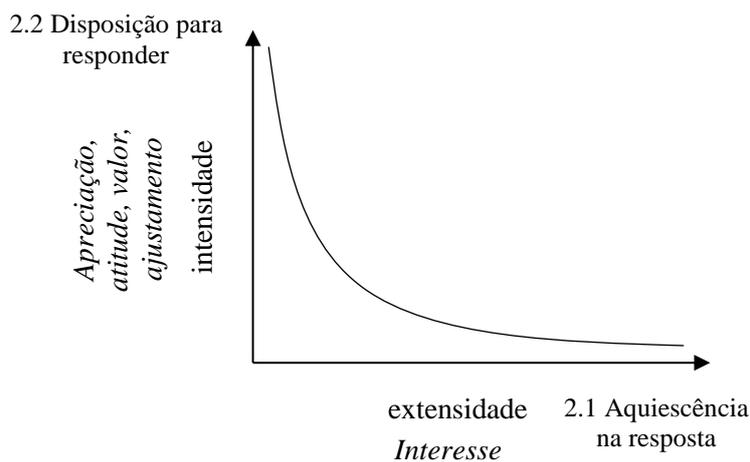
Fonte: autoria nossa

Considerações finais sobre as classificações

Notamos o crescimento das habilidades afetivas, ainda assim, a ocorrência é esporádica e recai somente sobre os eixos Oralidade, Leitura e Dimensão Intercultural. Essa última nos chama a atenção por permitir a representação de uma correlação inversa, na primeira passagem e conversa na segunda passagem: (EF07LI23) → (EF07LI21) ↔ (EF07LI22), em que [→] simboliza o crescimento no eixo da intensidade e [↔] o crescimento concomitante entre os eixos intensivo e extensivo. A partir da globalidade

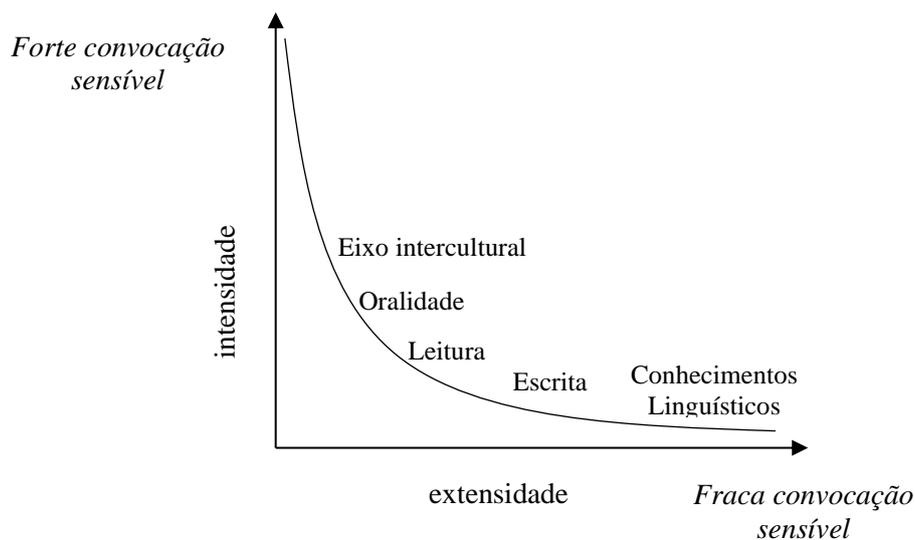
das proposições, o enunciador curricular especialista define para o campo tensivo do 7º ano escolar *interações afetivas* regidas por *maior* apreensão inteligível, maior distância entre sujeito e objeto e afetividade da ordem do *exercício*. Contudo, se comparado ao 6º ano, o 7º ano detém um traço sensível maior em sua organização, a partir das proposições do eixo Dimensão Intercultural, como é possível procuramos demonstrar na Figura 10.

Figura 9. esquema tensivo [expectativa da interação afetiva do eixo leitura, 7º ano]



Fonte: autoria nossa

Figura 10. esquema tensivo [expectativa da interação afetiva, 7º ano]



Fonte: autoria nossa

Como é possível observar, há uma mudança na disposição dos eixos ao longo do contínuo da aprendizagem. Todavia, o eixo Conhecimentos Linguísticos continua em posição inicial, no eixo da extensidade. É preciso também justificar porque o eixo Oralidade assume uma posição avante em relação ao eixo Leitura. Conforme as classificações apresentam, as habilidades de leitura são ascendentes no eixo da extensidade, elas crescem em níveis cognitivos, enquanto as habilidades de compreensão e produção oral mobilizam categorias cognitivas iniciais, majoritariamente; assim, elas não evoluem na mesma proporção, especialmente por sua quantidade numérica inferior. Dentro dessa proposta, o termo *adesão*, seria o mais adequado para se referir à proposta de *interação afetiva* do eixo Oralidade e Leitura, isoladamente, e a *competencialização*, a nosso ver, pode ser fomentada na interrelação do eixo Dimensão Intercultural com as habilidades de competência leitora e oral.

Ainda, nos parece que a habilidade afetiva (EF07LI01) é mediadora das habilidades de produção oral (EF07LI02) e (EF07LI05), ambas responsáveis por operações cognitivas correspondentes ao nível 3.0 Aplicar e 6.0 Criar, respectivamente. Apesar da lacuna apontada entre (EF07LI02) e a habilidade (EF07LI05), habilidades de práticas orais, essas habilidades propõem atividades diferentes de produção oral, por isso, a relação mais adequada entre elas, nos parece ser concebida de maneira isolada: (EF07LI01) ↔ (EF07LI02) e (EF07LI01) ↔ (EF07LI05). Quanto às relações do eixo Leitura, a habilidade afetiva (EF07LI11) também é mediadora, mas a partir de uma peculiaridade. A atividade que a torna evidente reside no eixo Oralidade (“Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes”). A atividade também pressupõe que as interações com o texto já aconteceram. Por isso, ela seria a última instância da interação da aprendizagem.

2.8 Classificação das habilidades de LI: o 8º ano escolar

Antecipações

Para esse ano escolar, há uma quantidade menor de habilidades, 20 no total. Não notamos mudanças significativas no estilo dos enunciados das habilidades (se comparadas às fases anteriores), especialmente no eixo de conhecimentos linguísticos, em que há a recorrência de enunciados curtos e objetivos. Contudo, notamos que o eixo

da leitura passa a reter mais uma habilidade afetiva. Esse aumento se dá por meio da complexificação das habilidades (mais verbos e incidência de temas afetivos). Além disso, o 8º ano apresenta a mesma quantidade de habilidades do tipo [afetivo], 03 no total, o que demonstra que o enunciador curricular especialista conserva, nas fases escolares, a manutenção do campo afetivo, ainda que minimamente.

Panorama das habilidades por eixo

A quantidade de habilidades do 8º ano, no eixo de oralidade, é reduzida, contando com 04 habilidades apenas. De maneira geral, o eixo tem como proposta a interação discursiva e a autonomia na produção oral. Segundo o enunciador, no 8º ano, os estudantes devem oralizar em língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações, utilizando paráfrases ou justificativas. Também se faz necessário a exploração recursos linguísticos (como hesitações, paralinguísticos, gestos e expressões faciais) com a finalidade de enriquecer a comunicação em situações de interação. Para a compreensão oral, o enunciador espera que os estudantes construam o sentido global de textos multimodais, identificando informações relevantes e as suas ideias principais. Além disso, são desafiados a produzir oralmente textos que abordem planos, previsões e possibilidades, empregando recursos linguísticos adequados. Essas habilidades interrelacionam compreensão e produção oral, que segundo o enunciador, ampliam a competência comunicativa.

No eixo leitura, as práticas envolvem estratégias para interpretar e apreciar textos diversos. Os estudantes devem inferir informações implícitas e relações no texto, de forma que construam sentidos mais amplos. Também é proposto o contato com textos artísticos e literários, como contos e romances em inglês, de modo que os estudantes sejam levados a valorizar o patrimônio cultural da língua. O uso de aplicativos e ambientes virtuais para acessar obras literárias é uma proposta, cujo objetivo é ampliar as possibilidades de fruição e aprendizagem. Após a leitura, os alunos devem analisar criticamente os conteúdos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre o mesmo tema.

As habilidades de escrita para o 8º ano incluem planejamento, revisão e produção de textos diversos. Os estudantes devem avaliar sua própria produção e a de colegas, considerando a finalidade, a organização textual e a legibilidade. Com a mediação do professor, é esperado que revisem e reformulem textos para edição final. Além disso,

propõe-se a produção de textos como relatos, comentários ou histórias de ficção, de maneira que possam expressar sonhos e projetos para o futuro. Em suma, essas atividades envolvem a adequação dos conhecimentos em uma estrutura apropriada, com atenção à revisão e à publicação. Dentro do eixo, o enunciador prevê o contato do sujeito com diferentes tipos de textos.

O eixo de conhecimentos linguísticos aborda a estrutura e o uso da língua inglesa, de modo que o sujeito aprendiz seja direcionado a construir: repertório lexical relacionado a planos e previsões para o futuro e reconhecer a formação de palavras por meio de sufixos e prefixos. A utilização de formas verbais do futuro, comparativos, superlativos e quantificadores também é demandada, de maneira geral, articulada aos outros eixos de aprendizagem. A aplicação dos conhecimentos de pronomes relativos, em frases subordinadas, complementa o conjunto de habilidades do eixo.

No eixo dimensão intercultural, as habilidades destacam o contato com manifestações culturais da língua inglesa, como literatura, cinema, música e festividades, com o objetivo de valorizar a diversidade de expressões culturais. É requerido aos estudantes investigar, a partir desses aspectos: expressões e gestos, e como isso influencia as relações comunicativas, assim como as barreiras no entendimento entre diferentes culturas que utilizam o inglês. Sintetizando, os temas que se desdobram relacionam-se a interação entre culturas, interações globais, o incentivo ao respeito e a valorização das diferenças culturais.

Tabela 4 – Exame das habilidades afetivas da BNCC, 8º anos escolar.

Eixo	Habilidade	Especificidade sintática da expectativa de interação	Categorias mobilizadas	Classificação
Oralidade	“(EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: ao realizar essa prática, pressupõe-se que o sujeito irá aplicar os conhecimentos especificados pelo enunciador: “de paráfrases ou justificativas”. Entendemos, portanto, que a convocação sensível é fraca e o liame interactancial é <i>maior</i> , o que preserva a expectativa de aprendizagem no eixo da extensidade.				

Continuação →

Oralidade	“(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: notamos a recorrência do verbo “explorar” em algumas habilidades do 6º ano e 7º ano. Novamente, o enunciador opta por essa seleção verbal. Em situação anterior ⁶⁸ , o enunciador curricular não vincula o verbo a uma prática específica de produção (oralidade ou escrita), o que torna a especificação genérica. Na habilidade em questão, entendemos que “explorar”, pode ser substituído por “empregar”, “aplicar”, justamente pela associação ao eixo da oralidade: “em situações de interação oral”. Dessa forma, a habilidade passa a envolver o processo cognitivo 3.0 Aplicar que define no espaço tensivo um liame interactancial <i>menor</i> .				
Oralidade	“(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	2.0 Compreender	[cognitivo]
Comentários: Nessa habilidade, a percepção é guiada de forma <i>desacelerada</i> , em parcelas, o sujeito deverá construir conhecimento sobre o objeto afetivo “relacionando suas partes”. Demanda-se do sujeito <i>maior</i> apreensão inteligível sobre o objeto afetivo (textos orais), a fim de que, ao final da tarefa, possa compreendê-lo de forma global.				
Oralidade	“(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.” (Brasil, 2017a) ⁶⁹	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: na aplicação dos conhecimentos na fala, exige-se o uso de ‘recursos e repertório linguísticos apropriados’, ou seja, o objeto afetivo é revestido de valores específicos e que determinam o nível de processamento cognitivo, o tipo de interação proposta entre sujeito e objeto (3.0 Aplicar). Mantivemos a descrição sintática de base, por entendermos que o liame interactancial é <i>menor</i> e a expectativa de aprendizagem possui convocação sensível fraca.				
Leitura	“(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	2.0 Compreender	[cognitivo]
Comentários: O uso do verbo “inferir” remete à categoria 2.0 Compreender. O nível cognitivo é baixo, mas demanda do sujeito conhecimentos que possibilitem ir além do explícito. Dada a tarefa investigativa, a percepção é guiada por <i>maior</i> apreensão inteligível, <i>átone</i> e <i>desacelerada</i> .				

Continuação →

⁶⁸ Em referência à habilidade (EF07LI17), tabela de classificação do 7º ano escolar.

⁶⁹ Nessa fase escolar não há ocorrência de habilidades do tipo [afetivo] no eixo oralidade.

Leitura	“(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.” (Brasil, 2017a)	Forte convocação sensível, <i>maior</i> densidade de presença do objeto, <i>menor</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>acontecimento</i> .	1.2 Disposição para receber ↓ 3.1 Aceitação de um valor	[afetivo]
Comentários: essa é a primeira habilidade afetiva proposta para o 8º ano escolar. A expectativa para o campo tensivo da aprendizagem coloca os <i>indicadores de afetividade: apreciação, atitudes, valores e ajustamento</i> em movimento, representados no intervalo [1.2 → 3.1], em que em 3.1 “O estudante agora percebe a leitura como uma atividade importante. [...] uma crença de que a leitura tenha valor intrínseco”. (Bloom; Krathwohl; Masia, 1973, p. 142). Dessa forma, a habilidade pode ser considerada um ponto de partida na promoção da <i>competencialização</i> . A análise de outras propostas didáticas permitirá averiguar em que níveis do contínuo afetivo a experiência é alocada e, mais, o tipo de deslocamento (andamento lento, médio) ⁷⁰ .				
Leitura	“(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	Dimensão do Conhecimento ↓ 1.2 Disposição para receber ↓ 3.2 Preferência por um valor	[cognitivo → afetivo]
Comentários: explorar é entendido aqui como uma prática que remete à Dimensão do Conhecimento, portanto, de valor inteligível. Ao mesmo tempo, o propósito final da habilidade convoca valores sensíveis para a cena didática em “usufruir do patrimônio artístico literário”, pela incidência de um traço sensível no verbo, usufruir é também “desfrutar, aproveitar de forma prazerosa” (Houaiss, 2009, s/p). Disso, entendemos se tratar de uma habilidade que demanda a relação [cognitivo →afetivo]. Para percorrer o espaço “patrimônio artístico literário em língua inglesa”, a percepção é colocada diante de inúmeras possibilidades, por isso mesmo, pode haver convocação sensível forte. É o enunciador didático, sujeito da interpretação, o responsável pela seleção desses valores.				
Leitura	“(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	4.0 Analisar	[cognitivo]
Comentários: a proposta para o campo de expectativa da aprendizagem instaura uma lógica implicativa. Demanda-se do sujeito que realize a análise de tema específico “diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto”, ou seja, deverá comparar diferentes operações de triagem. A expressão “criticamente”, convida valores sensíveis, e possibilita a abertura para a construção de novos conhecimentos sobre o tema (o sujeito deve assumir uma posição valorativa, acessar seu sistema de valores), ao mesmo tempo, determina a distância entre sujeito e objeto (menor liame). Pelas escolhas verbais: “analisar” “comparar” e pela ausência de qualificadores dessas ações, a experiência é guiada de forma <i>desacelerada e átona</i> , o que mantém a afetividade na ordem do exercício.				

Continuação →

⁷⁰ Zilberberg. C. *Elementos de Semiótica Tensiva*, p. 121.

Escrita	“(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	5.0 Avaliar	[cognitivo]
Comentários: no 8º ano escolar, temos agora uma habilidade, cujo objetivo é a avaliação de outras produções, assim como as próprias. A demanda cognitiva é alta e mobiliza a categoria 5.0 Avaliar. Aqui, o enunciador curricular propõe que a avaliação dos saberes construídos seja mediada pelo “contexto de comunicação”, conforme as descrições do enunciado. Dessa forma, a prática avaliativa exige do sujeito maior conhecimento do objeto afetivo (texto). A distância entre sujeito e objeto é ampliada, os valores que adentram o espaço tensivo e revestem o objeto são percebidos são <i>desacelerados</i> .				
Escrita	“(EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	6.0 Criar	[cognitivo]
Comentários: nessa tarefa cognitiva, proposta pelo enunciador, a lentidão guia a percepção. O espaço-tempo é difuso e há <i>maior</i> apreensão inteligível, pois o sujeito constrói o objeto por meio de “cortes, acréscimos, reformulações e correções”.				
Escrita	“(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	6.0 Criar 4.0 Organização	[cognitivo → afetivo]
Comentários: o enunciador curricular mantém a expectativa de aprendizagem no eixo da extensidade, porém, o enunciado convoca valores sensíveis em “apontando sonhos e projetos para o futuro”. Dessa forma, o objeto-texto é revestido de valores fundados na subjetividade do sujeito. Ainda que essa subjetividade seja convidada para a cena didática, ao lidar com os níveis mais altos do contínuo afetivo, as operações no espaço tensivo são comandadas por uma afetividade da ordem do <i>exercício</i> . Isso se dá porque a expressão da subjetividade demanda do sujeito processos cognitivos altos, como 5.0 Avaliação, ou seja, a auto-organização e autonomia para falar de si e do outro. Não especificamos uma relação do tipo conversa, em que os valores sensíveis e inteligíveis crescem de forma concomitante, pois a escolha lexical “apontar” apresenta fraca convocação sensível. Por sua vez, consideramos essa habilidade uma ponte que pode fomentar a afetividade, o que seria avaliado em outras propostas.				

Continuação →

Conhecimentos Linguísticos	“(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	Dimensão do Conhecimento	[cognitivo]
Comentários: exige-se pouco processamento cognitivo do sujeito, o enunciador propõe uma interação didática que dialoga com a Dimensão do Conhecimento. A ausência de combinações com outros eixos (se da escrita ou da oralidade) e de outros verbos no conjunto do enunciado, simplificam o processo cognitivo, o que nos leva a conceber que a expectativa da aprendizagem se mantém no eixo da extensidade.				
Conhecimentos Linguísticos	(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: novamente, o enunciador mantém a expectativa da aprendizagem no eixo da extensidade. O processamento cognitivo é baixo, envolvendo a categoria 1.0 Lembrar. Demanda-se somente o reconhecimento de sufixos e prefixos da língua inglesa. Há ainda a ausência de articulações com outros eixos.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: nessa habilidade o sujeito aplica os conhecimentos sobre as formas verbais do futuro para “descrever planos e expectativas e fazer previsões”, que podem ser descrições escritas ou orais, a depender da relação que se estabelece com outras habilidades de produção. Diante disso, a tarefa combinatória ficará a cargo de outros enunciadores curriculares. Em relação às especificidades do campo tensivo, a convocação sensível é fraca e há <i>maior</i> apreensão inteligível, a afetividade se mantém na ordem do <i>exercício</i> .				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível ⁷¹ , as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: durante a prática de aplicação dos conhecimentos sobre “formas comparativas e superlativas de adjetivos”, a interação proposta é mediada por valores inteligíveis: “Utilizar, de modo inteligível”, o que representa no discurso uma parada (qualitativa/avaliativa) da experiência de aprendizagem. Assim, o sujeito não irá apenas praticar, deverá se empenhar para fazer o uso dessas formas adequadamente em situações de produção oral ou escrita.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, some, any, many, much.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: nessa habilidade, a mesma condição de aprendizagem é proposta, de forma que o sujeito deverá utilizar os quantificadores “some, any, many, much”. Há uma ênfase no modo de interação proposto, pela adoção de dois termos qualificantes: “de modo inteligível, corretamente”, e que nos leva a conceber que o enunciador detém uma preocupação maior com o uso desses componentes linguísticos, ou, que essa inserção representa um equívoco de revisão editorial. Observando as escolhas realizadas pelo enunciador ao longo desse eixo (6º e 7º ano também), a última opção nos parece plausível.				

Continuação →

⁷¹ É a segunda incidência dessa expressão na BNCC – Língua Inglesa, anos finais. Especificamente, constam no eixo de Conhecimentos Linguísticos.

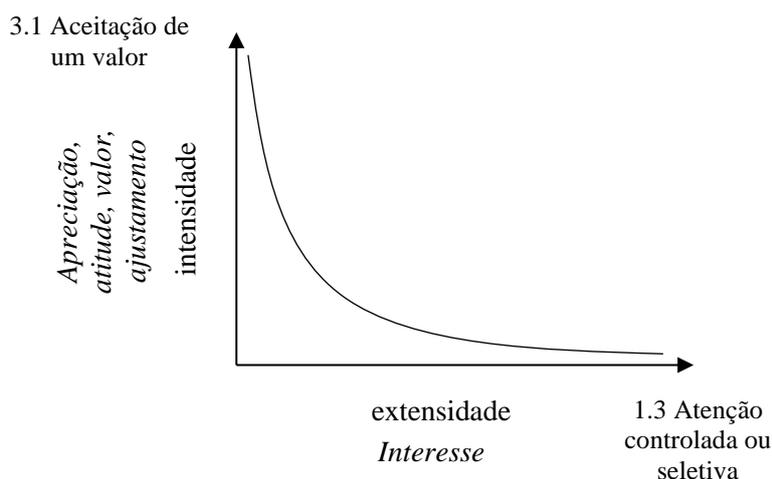
Conhecimentos Linguísticos	“(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (who, which, that, whose) para construir períodos compostos por subordinação.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: o nível de processamento cognitivo se mantém ao longo do eixo em 3.0 Aplicar. Nessa habilidade, o sujeito irá utilizar os pronomes relativos listados com o objetivo de formular períodos compostos por subordinação. Como não há especificações sobre o eixo de produção a que se relaciona, a interpretação ficará sob a responsabilidade de outros enunciadores didáticos. Repetimos que o modo de interação proposto reside no eixo da extensidade, tanto pela escolha do verbo, quanto pela ausência de outros verbos e temas que referenciem a dimensão afetiva.				
Dimensão Intercultural	“(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.” (Brasil, 2017a)	Forte convocação sensível, <i>maior</i> densidade de presença do objeto, <i>menor</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>acontecimento</i> .	Dimensão do Conhecimento 3.0 Valorização 4.0 Organização	[afetivo]
Comentários: essa habilidade mobiliza, no domínio afetivo, as categorias 3.0 Valorização e 4.0 Organização e, no domínio cognitivo, a Dimensão do Conhecimento. Pela ausência de operações cognitivas (verbos com remissão ao domínio cognitivo), entendemos que a construção de conhecimento proposta se ancora na dimensão afetiva do sujeito. Isso é reforçado pelo tema selecionado: “manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa” e a diversidade de linguagens articuladas: “artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros”, assim como pela qualificação do modo de interação: “valorizando a diversidade”. Dessa forma, o enunciador curricular propõe que a expectativa de aprendizagem caminhe no eixo da intensidade.				
Dimensão Intercultural	“(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	5.0 Avaliar	[cognitivo → afetivo]
Comentários: “de que forma” e “em função de” determina no enunciado como a interação no campo tensivo será conduzida. Nesse caso, a partir de um processo cognitivo mais alto (5.0 Avaliar). Além dessa categoria, a Dimensão do Conhecimento também é mobilizada, pois o sujeito também construirá novos conhecimentos. Ao oportunizar o contato do sujeito com o objeto afetivo “expressões, gestos e comportamento [...] em função de aspectos culturais” – isso mobiliza a categoria afetiva 3.0 Valorização, o que nos leva a conceber que a habilidade é de tipo [cognitivo → afetivo].				
Dimensão Intercultural	“(EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	4.0 Analisar	[cognitivo]
Comentários: a habilidade exige a análise de uma situação específica: “fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa”, dessa forma, a experiência é guiada de forma desacelerada e átona. Assim, a proposta para o campo de expectativa instaura uma lógica implicativa.				
Referência: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017a, pp. 256-259.				

Fonte: autoria nossa

Considerações finais sobre as classificações

Diante das classificações apresentadas, notamos que no 8º ano escolar a oralidade passa a reter somente habilidades do tipo [cognitivo]. A quantidade de habilidades afetivas diminui, 02 no total – distribuídas no eixo das práticas de leitura e dimensão intercultural. O eixo Escrita introduz uma habilidade do tipo [cognitivo → afetivo], o que desloca a sua posição na representação do campo tensivo, conforme procuramos ilustrar na Figura 11.

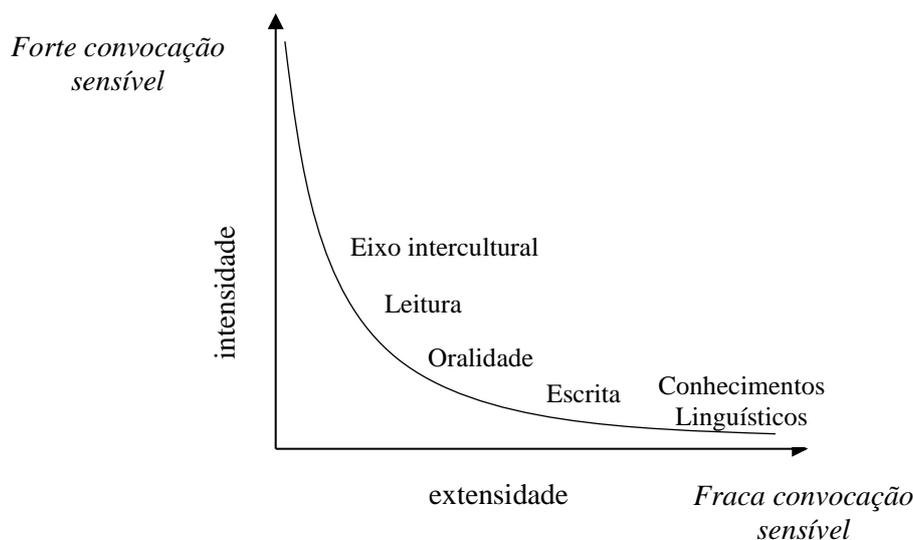
Figura 11: esquema tensivo [expectativa da interação afetiva do eixo leitura, 8º ano]



Fonte: autoria nossa

Enquanto para o 7º ano foi possível combinar as habilidades do eixo Dimensão Intercultural e conceber uma correlação conversas. Para o 8º ano, isso não foi possível, tendo em vista a ampliação temática da habilidade (EF08LI18) – que a diferencia das demais. Nessa fase, a habilidade afetiva do eixo Dimensão Intercultural é a proposta que mais se deslocou no eixo da intensidade (Figura 12), justamente pela mobilização das categorias afetivas mais altas do contínuo. Em uma perspectiva geral, o eixo Leitura é composto de sucessões bem delimitadas de habilidades cognitivas, o que lhe garante certa coerência dentro da proposta curricular, no que tange o domínio cognitivo.

Figura 12: esquema tensivo [expectativa da interação afetiva, 8º ano]



Fonte: autoria nossa

Algumas relações são possíveis no eixo Leitura. Primeiro, considerarmos a habilidade (EF08LI07) o ponto de partida, tanto por mobilizar a Dimensão do Conhecimento quanto pela abertura afetiva, descrita na classificação. Nesse sentido, cogitamos *interações afetivas* que possibilitam o fomento à *competencialização*: (EF08LI07) → (EF08LI06) → (EF08LI05). A direção é descendente, inicia-se no eixo da intensidade e caminha rumo à extensidade. Por isso, as práticas didáticas formuladas a partir dessa relação devem conceber primeiro o contato com as produções literárias e fomentar a sua valorização.

2.9 Classificação das habilidades de LI: o 9º ano escolar

Antecipações

É notável a diminuição na quantidade de habilidades afetivas. Nessa fase, somente uma ocorrência de habilidade afetiva, no eixo Leitura. Essas alterações delimitam que a proposta do 9º escolar se mantém no eixo da extensidade, especialmente por mobilizar processos cognitivos mais altos, como é o caso do eixo oralidade. As habilidades, ainda, são mais complexas, pois passam a integrar mais de um verbo. Contudo, a habilidade afetiva do eixo Leitura atinge o ponto mais alto do contínuo afetivo.

Panorama das habilidades por eixo

No eixo da oralidade, o enunciador curricular propõe o desenvolvimento de competências relacionadas à interação discursiva, como exposição de opiniões e argumentos. A compreensão oral deverá ser desenvolvida por meio da identificação de ideias principais em textos argumentativos multimodais e da análise crítica de posicionamentos sobre temas sociais. Já na produção oral, a proposta leva em consideração a apresentação de resultados de pesquisas que utilizem recursos de apoio (gráficos e tabelas), adequados ao contexto e objetivos da comunicação.

O objetivo do eixo Leitura, nessa fase, demanda a interpretação de diferentes tipos de texto em língua inglesa, de forma que o sujeito seja capaz de fazer o uso de elementos persuasivos e argumentativos. Diante disso, deverá identificar recursos de persuasão em textos publicitários (imagens, cores e jogos de palavras), assim como distinguir fatos de opiniões em textos jornalísticos. Além disso, o enunciador propõe a localização de argumentos principais e evidências em textos argumentativos. O uso de tecnologias digitais também compõe as proposições do enunciador, da mesma forma o desenvolvimento da capacidade de avaliar criticamente informações provenientes desses lugares comunicativos. Entre elas, há a ocorrência de habilidades que intendem promover a prática reflexiva pós-leitura.

No campo da escrita, o enunciador prevê a construção de argumentos e textos persuasivos, que faça a utilização de dados e evidências. Para o mais, o sujeito deverá produzir textos que incluam o uso de recursos verbais e não verbais, relacionados aos gêneros publicitários. De modo geral, para o campo de produção escrita a proposta tende a ser diversificada, em que se propõe a elaboração de infográficos, campanhas publicitárias e memes sobre temas de interesse coletivo. Nesse campo de aprendizagem, incidem habilidades que procuram incentivar o pensamento crítico e a expressão de opiniões fundamentadas em debates sociais relevantes. Notamos também que a escrita é integrada a outras práticas de linguagem (leitura e análise crítica).

No eixo de conhecimentos linguísticos, a abordagem agrega aspectos da língua inglesa relacionados aos temas do eixo escrita e leitura (textos publicitários, artigos de opiniões, mídia). O sujeito aprendiz é introduzido aos gêneros digitais e deverá desenvolver a habilidades de escrita que se adaptem a esses textos ("internetês"). Também deverá aprender o uso de conectores para estabelecer relações lógicas em argumentos e

aplicar adequadamente as estruturas das orações condicionais tipos 1 e 2. Além disso, o enunciador prevê o uso de verbos modais para expressar diferentes intenções comunicativas, como recomendação e possibilidade.

No que tange o eixo Dimensão Intercultural, esse contempla reflexões sobre o papel da língua inglesa no mundo globalizado e demanda do sujeito analisar a expansão histórica da língua, conscientizando-se a respeito da colonização e de seu impacto nas Américas, África, Ásia e Oceania. Outros temas se desdobram, como: a relevância do inglês no desenvolvimento científico, econômico e político global; a comunicação intercultural e sua contribuição para a construção de identidades e a valorização da diversidade.

Tabela 4 – Exame das habilidades afetivas da BNCC, 9º anos escolar.

Eixo	Habilidade	Especificidade sintática da expectativa de interação	Categorias mobilizadas	Classificação
Oralidade	“(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	6.0 Criar	[cognitivo]
Comentários: a habilidade apresenta uma configuração mais complexa. Há a incidência de três verbos: “fazer uso”, “expor”, “considerar”. Além da quantidade de configurações textuais: “pontos de vista, argumentos e contra-argumentos”, exige-se a atenção do sujeito “ao contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.” Dessa forma, entende-se que tais conhecimentos linguísticos já estão, em alguma medida, consolidados e deverão ser aplicados por meio de pequenas construções orais. Diante dessas considerações, a expectativa da aprendizagem é guiada por valores inteligíveis e exige um alto processamento cognitivo (6.0 Criar), tendo em vista a presença, no campo tensivo, de diversas informações a serem processadas ⁷² , assim, para que a tarefa seja executada de maneira eficaz, é necessário que o liame interactancial seja <i>menor</i> . Nesse sentido, a quantidade de elementos na extensão do espaço perceptivo demanda, em contrapartida, o andamento lento.				

Continuação →

⁷² A depender da abordagem didática que se dá a essa habilidade, a inserção dos valores pode ser acelerada, se considerarmos a quantidade de elementos que adentram o campo perceptivo do sujeito.

Oralidade	“(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	4.0 Analisar	[cognitivo]
Comentários: para executar esse tipo de tarefa, o sujeito deverá desenvolver a capacidade de análise, separar informações que são relevantes de outras ideias secundárias. Diante dessas demandas, entendemos que o enunciador mantém a expectativa da aprendizagem no eixo da extensidade, pois a apropriação dessa habilidade demanda um liame interactancial <i>menor</i> .				
Oralidade	“(EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	4.0 Analisar	[cognitivo]
Comentários: por meio de “temas de interesse social e coletivo”, o enunciador introduz valores sensíveis. Contudo, a percepção, nessa proposta, continua caminhando no eixo da extensidade, pois o modo de interagir com objeto é determinado pelo verbo “analisar” (processo cognitivo alto) em companhia da característica “posicionamentos definidos e refutados”, limitando a aproximação entre sujeito e objeto.				
Oralidade	“(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	6.0 Criar	[cognitivo]
Comentários: a habilidade demanda que o sujeito consiga expressar-se em língua inglesa para expor o resultado de pesquisa ou estudo, apoiando-se em recursos multimodais. Assim, as etapas da aprendizagem deverão ser conduzidas de forma desacelerada. O enunciador propõe que a percepção do sujeito seja orientada por uma lógica implicativa, pois no enunciado, ele já detém conhecimentos sobre o objeto e agora irá expô-lo, mostrá-lo. O processamento cognitivo é alto, convocando a última categoria do contínuo cognitivo (6.0 Criar).				
Leitura	“(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: a habilidade que inaugura o eixo da leitura é de baixo processamento cognitivo, em que se exige do sujeito o reconhecimento de características específicas do objeto: elementos de persuasão no texto publicitário. A proposta demanda que haja controle dos valores sensíveis que adentram o campo tensivo, pois pelo contato com os textos, sujeito não deverá ser convencido, mas identificar os efeitos que suscitam paixões no enunciatário.				
Leitura	“(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	4.0 Analisar	[cognitivo]
Comentários: no processo de diferenciação de tipos textuais, novamente a percepção é guiada por valores inteligíveis, de maneira que, nessa proposta, o sujeito distinguirá entre características do mesmo objeto: textos argumentativos. A distância entre sujeito e objeto é determinada pelo nível de processamento cognitivo 4.0 Analisar.				

Continuação →

Leitura	“(EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: mais uma vez o enunciador propõe que a expectativa da aprendizagem se mantenha no eixo da extensidade. A proposta considera a identificação de argumentos principais e evidências, sem especificar o gênero textual. Entretanto, a habilidade parece manter-se dentro do tema publicidade, propaganda e mídia, se considerarmos as escolhas do enunciador ao longo do eixo de leitura.				
Leitura	“(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	Dimensão do Conhecimento 4.0 Analisar	[cognitivo]
Comentário: essa habilidade mobiliza tanto a Dimensão do Conhecimento quanto o processo cognitivo 4.0 Analisar. Ainda que a proposta considere a exploração de novos conhecimentos, a opção do enunciador por “analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas”, delimita <i>menor</i> liame interactancial e que a aprendizagem seja guiada por <i>maior</i> apreensão inteligível.				
Leitura	“(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.” (Brasil, 2017a)	Forte convocação sensível, <i>menor</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>acontecimento</i> .	2.0 Resposta ↓ 4.0 Organização	[afetivo]
Comentário: essa é uma habilidade afetiva, tanto pelas escolhas de verbos “compartilhar”, “valorizar”, quanto pelos valores que revestem o objeto “com ética e respeito”. Outra escolha que convoca valores sensíveis é “textos escritos pelo grupo”. Assim, a expectativa de aprendizagem será conduzida por meio de julgamentos de valores que considerem um padrão social ético e convenções sociais sobre o respeito. Ao lidar com temas de ordem subjetiva de forma ética e respeitosa, a proposta prevê que o sujeito organize um sistema de valores (é nesse momento que operações cognitivas mais altas participam), por isso, demanda-se que o gerenciamento tensivo da aprendizagem proponha a correlação conversa entre intensidade e extensidade (de um lado <i>valor</i> , do outro <i>atitude</i>) e que isso propicie a passagem para o <i>ajustamento</i> , ou em termos semióticos, a <i>otimização</i> .				
Escrita	“(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	6.0 Criar 6.2 Planejar	[cognitivo]
Comentários: o planejamento de argumentos que irão compor a produção escrita mobiliza a categoria 6.0 Criar, um processo cognitivo que demanda <i>maior</i> apreensão inteligível, já que a percepção no espaço tensivo da aprendizagem de produção textual deverá ser conduzida em etapas, gerando efeito de <i>desaceleração</i> : “organizando-os em sequência lógica”.				

Continuação →

Escrita	“(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar 6.0 Criar	[cognitivo]
Comentários: para essa tarefa demanda-se mais de um processo cognitivo. Primeiro, o sujeito deverá aplicar os conhecimentos sobre recursos verbais e não verbais para construir persuasão. Segundo, deverá organizar esses elementos em uma produção escrita que se adeque ao gênero publicitário. Essas etapas evidenciam que o enunciador propõe maior distanciamento entre sujeito e objeto afetivo. Diante disso, a aprendizagem deverá ser conduzida por valores inteligíveis.				
Escrita	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	6.0 Criar	[cognitivo → afetivo]
Comentários: nessa habilidade demanda-se a produção de textos de veiculação midiáticas que, segundo as escolhas do enunciador até aqui, conservam-se dentro de temas recorrentes: publicidade, propaganda e mídia. Dessa forma, o sujeito organizará conteúdos que deverão compor a sua produção que tenham relevância social. Nessa produção escrita o sujeito precisará posicionar-se criticamente, ou seja, demonstrar que tem um valor a defender. Por isso, entendemos que essa habilidade pode fomentar o domínio afetivo, levando o sujeito a organizar seu próprio sistema de valores, a depender da abordagem didática de outros enunciadores curriculares.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	1.0 Lembrar	[cognitivo]
Comentários: o reconhecimento de formas escritas em textos de veiculação midiática demanda baixo processamento cognitivo do sujeito. Não há vinculação a outros eixos de produção, portanto, essas relações deverão ser estabelecidas por outros enunciadores didáticos. Nessa atividade a convocação sensível é fraca, o enunciador propõe que a expectativa da aprendizagem se mantenha no eixo da extensidade.				

Continuação →

Conhecimentos Linguísticos	“(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: durante a prática de aplicação dos conhecimentos sobre “conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese”, a interação proposta é mediada por valores inteligíveis, que dependerão da relação que se estabelece com outras habilidades dos eixos de produção. Diante disso, a tarefa combinatória ficará a cargo de outros enunciadores curriculares. Em relação às especificidades do campo tensivo, a convocação sensível é fraca e há <i>maior</i> apreensão inteligível, a afetividade se mantém na ordem do <i>exercício</i> .				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses).” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: há poucas variações no nível de processamento cognitivo para o eixo de conhecimentos linguísticos. Nessa habilidade, o sujeito irá utilizar “as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses)”. Como não há especificações sobre o eixo de produção a que se relaciona, a interpretação ficará sob a responsabilidade de outros enunciadores didáticos. Repetimos que o modo de interação proposto reside no eixo da extensidade, tanto pela escolha do verbo, quanto pela ausência de outros verbos e temas que referenciem a dimensão afetiva.				
Conhecimentos Linguísticos	“(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	3.0 Aplicar	[cognitivo]
Comentários: a habilidade demanda a aplicação dos conhecimentos sobre “os verbos should, must, have to, may e might”, sem especificar os eixos de produção a que se relaciona. A interação proposta é mediada por valores inteligíveis: “Empregar, de modo inteligível”, o que representa no discurso uma parada (qualitativa/avaliativa) da experiência de aprendizagem. Assim, o sujeito não irá apenas praticar o uso, deverá aplicar essas formas adequadamente em situações de produção oral ou escrita.				
Dimensão Intercultural	“(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	Dimensão do Conhecimento	[cognitivo → afetivo]
Comentários: o verbo debater, assim como expressões “trocar opiniões” podem ser associadas ao domínio afetivo da aprendizagem, pois entende-se que ao realizar essas atividades o sujeito reorganiza seu sistema de valores a partir de novos conhecimentos com que é colocado em contato. Contudo, a definição de tema específico: “a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania”, constitui um elemento racionalizador no enunciado e mediador dos valores que acessam o campo tensivo da aprendizagem. A entrada de valores afetivos demandaria outras estratégias didáticas, por isso, adotamos a classificação do tipo [cognitivo → afetivo].				

Continuação →

Dimensão Intercultural	“(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.” (Brasil, 2017a)	Fraca convocação sensível, <i>maior</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>exercício</i> .	4.0 Analisar	[cognitivo]
Comentários: a expectativa da aprendizagem é conduzida por valores inteligíveis. O enunciador delimita a distância entre sujeito e objeto afetivo (diminuição do liame interactancial) por meio do verbo “analisar” e da especificação do tema: “Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências [...], da economia e da política no cenário mundial”. Além disso, ao atribuir qualidade ao objeto a ser analisado: “importância da língua inglesa”, isso dificulta o acesso de valores sensíveis no campo tensivo da aprendizagem, formalizando a afetividade da ordem do <i>exercício</i> .				
Dimensão Intercultural	“(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.” (Brasil, 2017a)	Forte convocação sensível, <i>menor</i> apreensão inteligível, afetividade da ordem do <i>acontecimento</i> . ⁷³	Dimensão do Conhecimento ↓ 3.0 Aplicar ↕ 4.0 Organização	[cognitivo + afetivo]
Comentário: essa habilidade assemelha-se à (EF09LI17), mas o enunciador garante uma abertura afetiva em “como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado”, assim, o tema a ser discutido, constrói no espaço tensivo uma abertura para a inserção de valores sensíveis. Dessa forma, no horizonte da percepção, ao construir o objeto, o sujeito abre-se para a reorganização de seu sistema de valores. Essa habilidade também mobiliza categorias cognitivas, o que coloca a experiência de aprendizagem em uma correlação conversa. O verbo “discutir” faz remissão à Dimensão do Conhecimento, e “por meio da língua inglesa”, o enunciador regula a <i>interação afetiva</i> .				
Referência: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017a, pp. 260-263.				

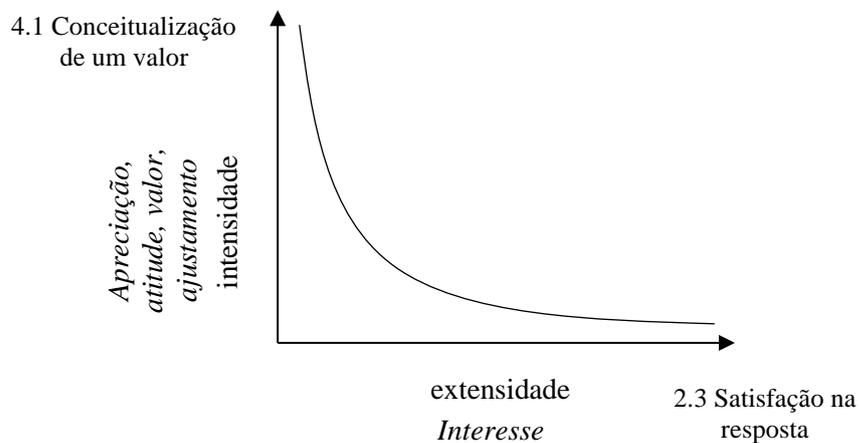
Fonte: autoria nossa

Após explorarmos esse conjunto de habilidades, podemos dizer que eles respondem, de maneira geral, aos valores específicos e homogêneos que constituem um freio à inserção de valores sensíveis na prática didática. No conjunto da última fase escolar do ensino fundamental, as habilidades do campo afetivo recaem no eixo Leitura, apenas. A proposta coloca o sujeito da aprendizagem em contato com linguagens que circulam na esfera da publicidade, propaganda, mídias em geral, em que a manipulação é regente. Há, a nosso ver, a pressuposição no currículo de que a *interação afetiva* guiada pela *desaceleração*, seja adequada à formação de opiniões sobre os conteúdos midiáticos, em geral. Contudo, a reorganização do sistema de valores do sujeito da aprendizagem

⁷³ É importante destacar que Lima (2014) não prevê em suas análises descrições sintáticas para interações afetivas de correlação conversa. Por isso, evidenciamos na tabela as especificidades de ordem do sensível.

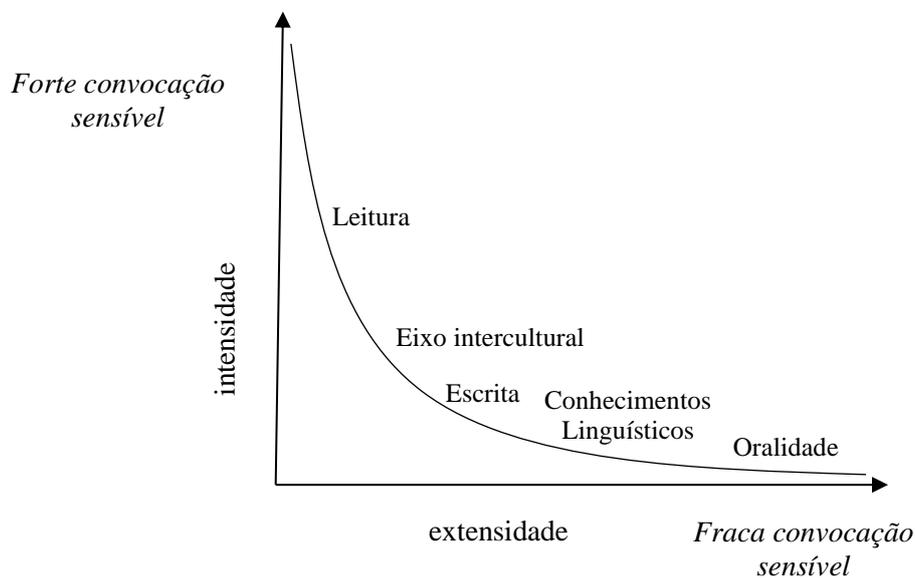
demanda sensibilizações *mais* intensivas. Diante disso, no esquematismo tensivo (Figura 14), as ilustrações dos eixos do 9º ano apresentam um recuo no eixo da intensidade.

Figura 13: esquema tensivo [expectativa da interação afetiva do eixo leitura]



Fonte: autoria nossa

Figura 14: esquema tensivo [expectativa da interação afetiva do eixo leitura]



Fonte: autoria nossa

Em linhas gerais, a oralidade que detinha mais traços sensíveis em outras fases, passa a ocupar posição na extremidade da extensidade. Notamos, também, habilidades que associam processos cognitivos mais altos, dessa forma, há uma complexificação identificável na transição entre os anos escolares. O eixo Escrita caminha em direção ao eixo da intensidade pela presença da habilidade (EF09LI12), de tipo [cognitivo→afetivo]. A mudança na posição do eixo Conhecimentos Linguístico se dá porque a oralidade passa a deter habilidades que exigem alto processamento cognitivo (4.0 Analisar e 6.0 Criar). Se nos determos no eixo Leitura, ele representa o maior intervalo do contínuo afetivo (Figura 13) em comparação com as outras fases escolares. O eixo Dimensão Intercultural acolhe uma habilidade do tipo [cognitivo + afetivo], a primeira ocorrência no currículo de língua inglesa. Elas se interrelacionam fortemente, compondo *interações afetivas* suficientes para que a *competencialização* seja aumentada e temas como “a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania” integre o repertório crítico do sujeito.

Entre as relações possíveis de serem estabelecidas, a que nos parece conveniente ao campo de aprendizagem, a fim de que haja o engendramento da *competencialização* e da *responsabilização* pelas interações com a leitura, inicia-se pela habilidade (EF09LI08), em que se prevê a exploração de diferentes textos multimodais, cuja finalidade seja a informação e a socialização. Nesse espaço, as operações cognitivas podem seguir a orientação (EF09LI07) → (EF09LI05) → (EF09LI06), então, culminar na atividade de produção escrita e compartilhamento de leitura (EF09LI09), instância afetiva em que, segundo o enunciador, espera-se um sentimento-resposta orientado pela ética e o respeito. Obviamente, essas interações estão sujeitas ao fazer interpretativo do enunciador didático, sendo ideal que haja a seleção de efeitos de sentido de maior impacto estético.

2.10 Síntese final das habilidades de LI: o que restou dos nossos afetos?

À medida que os enunciados curriculares foram classificados, entendemos que há a possibilidade de, pela combinação de habilidades, fomentar a *competencialização* e *responsabilização* no processo de aquisição da língua adicional. Entretanto, a globalidade da proposta tende ao esvaziamento da dimensão afetiva. Não é possível, no nosso entendimento, que a última etapa do ensino fundamental detenha uma única habilidade afetiva e a Dimensão Intercultural seja a articuladora (isolada) dos temas transversais

pertinentes ao aprendizado de línguas ⁷⁴. Dessa forma, o enunciador da BNCC, versão final, demonstra maior preocupação com a formação dos sujeitos a partir do produto da *desaceleração* e das grandezas átonas. Ainda assim, demanda do processo de ensino a *celeridade*, promovida pela exacerbação numérica de habilidades que a integram, especialmente no eixo Conhecimentos Linguísticos. Aqui, a dinâmica não aprofunda, pelo contrário, inverte a relação que promove a verdadeira criticidade e caracteriza o estilo⁷⁵ da BNCC – Língua Inglesa e reverbera a organização de sua *quase-presença*⁷⁶. Como afirma Silva (2020, p. 133):

Para que analisemos as recorrências encontradas na materialidade discursiva da totalidade, enquanto elemento composicional do discurso ou texto, e que configuram um fato de estilo, devemos referir, principalmente, às coerções genéricas que perpassam a construção desse efeito de individuação, uma vez que o gênero é responsável por projetar expectativas no enunciatário, adequadas à situação de enunciação.

O *étos* do enunciador curricular especialista, diante disso, alinha-se à imagem caracterizada no Capítulo 1 do enunciador curricular coletivo, complementada pela visão utilitarista (esvaziamento afetivo: *desaceleração* e grandezas átonas) e performativa (quantidade excessiva de habilidades: *celeridade*), em que o desempenho é enfatizado em detrimento da formação integral do sujeito, sinalizando uma formação superficial.

Essas considerações demonstram que para contemplar arranjos coerentes entre as habilidades, nessas condições, o melhor é que os materiais didáticos, assim como os professores, proponham atividades que fomentem, tanto a articulação entre os domínios afetivo e cognitivo, quanto práticas que considerem outros objetivos educacionais de temas transversais e interculturais. De maneira geral, essas relações são mais bem avaliadas nos arranjos didáticos interpretados por outros enunciadores. Ainda que algumas das considerações propostas pareçam um tanto óbvias, alguns materiais não deixam essas relações explícitas⁷⁷. Por outro lado, com fundamento na classificação, o enunciador demonstra maior preocupação afetiva com o eixo Leitura, reservando lugar, ainda que mínimo, às habilidades afetivas.

⁷⁴ A nosso ver, os temas desse eixo poderiam ser ampliados criticamente.

⁷⁵ Discini, N. *Corpo e Estilo*, p. 373.

⁷⁶ Discini, N. *Corpo e Estilo*, p. 65.

⁷⁷ No Capítulo 3, nos detemos nessa questão.

Disso, no 6º ano, a habilidade “(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica” (Brasil, 2017a, p. 249), destaca-se, demarcando uma *interação afetiva* ascendente, em que o *interesse* e a *apreciação* participam. No 7º ano, houve o aumento relativo de habilidades afetivas em outros eixos, como a Dimensão Intercultural, tanto que foi possível conferir uma relação concomitante entre intensividade e extensividade em seu interior. O campo tensivo da leitura adquire maior complexidade, tendo em vista a pequena gradação na habilidade afetiva (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes” (Brasil, 2017a, p. 253), que passa a mobilizar os demais *indicadores de afetividade*. A perspectiva para o eixo Leitura se mantém ascendente em relação à progressão entre as habilidades afetivas.

Ao transitar para o 8º ano, contudo, menos habilidades afetivas são propostas, o que remove o eixo Oralidade de sua posição ascendente, especialmente pela ampliação dos processos cognitivos, em comparação ao ano escolar anterior. A ampliação temática de (EF08LI18) destaca-a das demais habilidades do eixo Dimensão Intercultural. Em relação ao compromisso afetivo com o eixo Leitura, a BNCC mantém a incidência de pelo menos uma habilidade afetiva: “(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa” (Brasil, 2017a, p. 257).

No 9º ano, o enunciador define objetos de valor inseridos no meio publicitário e midiático, linguagens cujas roupagens são essencialmente manipuladoras, especialmente pelos temas (propaganda, *fake news*). A habilidade do eixo Leitura “(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito” (Brasil, 2017a, p. 261), constitui o ápice afetivo desse ciclo de aprendizagem. Todavia, no panorama dessa fase, a contemplação das grandezas de ordem maior (*atitude, valor, ajustamento*) é relativizada, o que demonstra que a formação de opinião é vista como uma competência restrita à extensidade.

Essas retrações representam uma mudança de paradigma no tratamento das habilidades afetivas ao longo do ensino fundamental, anos finais. Apesar das incoerências apontadas, podemos dizer que há alguns indícios no currículo de Língua Inglesa de possíveis paixões da aprendizagem, pela incidência, em geral, de alguns qualificadores

(“ética e respeito”, “valorização de diferentes pontos de vista”, “valorizando a diversidade entre culturas”, “refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística”, “valorizar o patrimônio cultural” “de forma respeitosa e colaborativa”) e verbos (“interessar-se”, “apreciar”). “Criticamente” é outro atributo reiterado. Talvez, seja possível nomeá-las, a partir da leitura de autores que informam o currículo e constroem o nosso imaginário pedagógico. Por ora, nos deteremos nos *modos de interação afetiva* que determinam o gerenciamento tenso das habilidades na coleção *Way to English* e que podem ou não resultar em paixões

CAPÍTULO 3. O GERENCIAMENTO TENSIVO DAS HABILIDADES AFETIVAS NA COLEÇÃO *WAY TO ENGLISH*

A implementação da BNCC, em vigor desde 2020, introduziu transformações e desafios no campo da educação. Entre as mudanças, nos interessam duas novas condições didáticas: a inclusão de habilidades afetivas no documento da Base (abordadas de maneira geral nos PCNs) e a adaptação dos livros didáticos para atender às novas demandas do currículo. Sabemos que todas as mudanças no campo educacional trazem consigo questionamentos diversos. É com base nisso que este capítulo delinea algumas perguntas, prolongamento das questões investigativas nesta tese, a saber: as adaptações promovidas nesses livros didáticos dialogam com a promoção do domínio afetivo? Em caso positivo, qual é o nível de comprometimento desses materiais com as fases afetivas da aprendizagem?

Entendemos que esses questionamentos são amplos, por isso, delimitamos uma perspectiva de análise que contempla a coleção *Way to English*⁷⁸ (Franco; Tavares, 2018a, 2018b; Franco, 2018a, 2018b), dedicada ao ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental. Primeiro, porque a Língua Inglesa é um componente curricular novo, inaugurada no 6º ano do ensino fundamental, e isso nos coloca em diálogo com um momento de abertura afetiva dos estudantes. Segundo, porque o processo de aquisição de uma língua adicional se apresenta a nós como um universo afetivo, convocado por valores culturais, conteúdos e formas de expressão diferentes das nossas. De maneira geral, esses são desafios com os quais os materiais de língua estrangeira já se comprometiam. Porém, diante do novo contexto, em que as habilidades afetivas são explicitadas, esse processo tornou-se mais evidente, principalmente aos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de línguas nas escolas de educação básica.

As habilidades afetivas selecionadas pertencem ao eixo da leitura, conforme listamos:

“(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica” (Brasil, 2017a, p. 249).

⁷⁸ Conforme justificamos na introdução desta pesquisa, a coleção foi selecionada considerado o informe nº 35/2020 sobre o quantitativo de livros distribuídos por municípios e estados do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para o componente curricular de Língua Inglesa. Adicionamos a isso, o fato de ser a obra didática que integrou a Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, durante os últimas duas edições do PNLD.

“(EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes” (Brasil, 2017a, p. 253).

“(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa” (Brasil, 2017a, p. 257).

“(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito” (Brasil, 2017a, p. 261).

As seções selecionadas para a análise correspondem à abertura dos capítulos (*Warming up!*), em que se promovem as estratégias de *warming up*, a seção *Reading Comprehension* e a seção *On the screen* (conforme as escolhas do enunciador para cada habilidade afetiva). Apesar do *Warming Up!* não ser considerado lugar de fomento dessas habilidades, ele compreende uma etapa anterior, “uma chamada de atenção”, entendida como preparação para as atividades seguintes, e cujo valor julgamos importantes às etapas do desenvolvimento afetivo ligados às habilidades.

O objetivo é observar como o campo tensivo, construído na interação entre sujeito da percepção e objeto-valor afetivo, gerencia o acolhimento e a resposta às habilidades afetivas classificadas no Capítulo 2. Em especial, interessam-nos as proposições de Lima (2014), sobre os *modos de interação afetiva*, sendo fundamental para esta análise a noção de *interação afetiva*. Tais formulações viabilizam a análise, no contexto deste trabalho, das “particularidades sintáticas, mais gerais e abstratas” (ibidem, 2014, p. 17) de afetos como: interesse, valorização, cometimento, dentre outros que se encontram nos documentos oficiais da educação básica e permeiam o currículo (Brasil, 1998; Brasil, 2017a). É importante lembrar que as formulações se apoiam na obra desenvolvida por Bloom, Krathwohl e Masia (1982), cuja proposta visa delimitar o nível de engajamento afetivo no âmbito escolar (como medir os afetos integrados culturalmente ao sistema de ensino? – talvez essa seja a pergunta norteadora da obra).

Apresentamos a coleção, evidenciando sua estrutura e as formulações teóricas que a embasam. Conforme as explanações dos autores, a obra intende preparar os alunos para atuarem como cidadãos críticos e criativos em práticas sociais significativas, mediadas pela linguagem (gêneros textuais). Os propositores (Franco; Tavares, 2018a, 2018b; Franco, 2018a; 2018b) entendem que as tarefas e atividades incentivam o protagonismo

ao conectar a aquisição da língua às vivências pessoais, contextos locais e conhecimentos interdisciplinares. Como destacado, os estudantes são “corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem” (Franco; Tavares, 2018a, p. V), por isso levados a planejar, avaliar e transformar suas práticas linguísticas e sociais.

3.1 Coleção *Way to English*: estrutura e organização dos conteúdos

A coleção *Way to English* é uma proposta para o Ensino fundamental – anos finais. Os livros do estudante, descrito por Franco e Tavares (2018a), organizam-se em seções introdutórias, unidades principais, revisões, e atividades complementares (Figura 15). Como parte integrante das seções introdutórias, os autores propõem: *English All Around the World*, que tem como objetivo principal desenvolver a consciência dos sujeitos aprendizes a respeito das influências do inglês no cotidiano, assim como a reflexão sobre aspectos culturais de países anglófonos e a seção *Tips into Practice*, que apresenta estratégias de leitura que possibilitem a mediação cognitiva entre leitor-texto.

Figura 15: Conheça seu livro, 6º ano escolar

Conheça seu livro

Conheça as seções que fazem parte deste livro.

No início do livro, você encontra as seguintes seções:

- **Classroom Language:** aprenda frases em inglês usadas em situações de sala de aula.
- **English All Around the World:** identifique e discuta com seus colegas a presença do inglês à sua volta.
- **Tips into Practice:** coloque em prática, por meio de dicas, diversas estratégias de leitura e aprendizagem.
- **Using the Dictionary:** conheça dicas de uso de diferentes tipos de dicionários bilíngues.

Cada uma das oito unidades do livro é composta das seguintes seções:

7 Music Matters

Este ícone indica que há material audiovisual relacionado a conteúdos abordados na unidade.

Warming Up!
Explore o título da unidade e as imagens de abertura para levantar hipóteses relacionadas ao tema.

Reading Comprehension
Prepare-se para ler o texto principal da unidade, faça atividades de compreensão e reflita criticamente sobre o texto que acabou de ler.

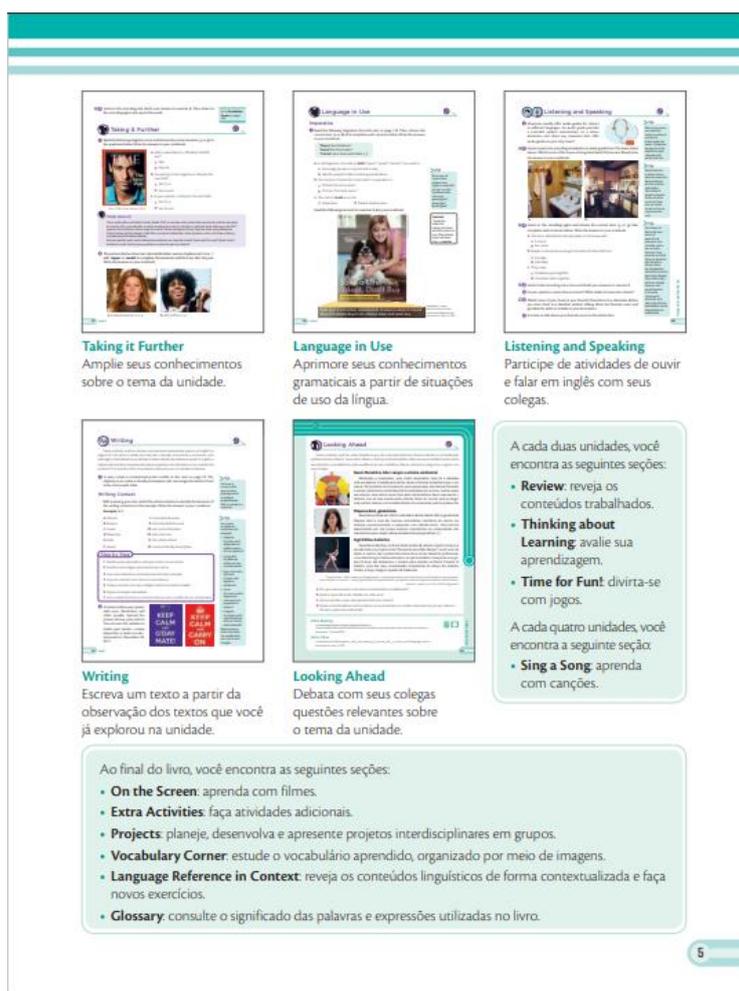
Vocabulary Study
Estude o vocabulário de forma sistemática e contextualizada.

4

Fonte: Franco e Tavares (2018a, p.04)

Para cada fase escolar, há a presença ainda de algumas seções especiais (Figura 10), como o *Classroom Language* (6º ano – que provê vocabulários e expressões úteis básicas ao dia-a-dia na sala de aula), a seção *Using the Dictionary* (6º ano – introdução ao manuseio de dicionários de língua inglesa); *Doing Research on the Internet* (7º ano – proposta de ensino sobre pesquisa na internet, utilizando a língua inglesa); *Using an Online Translator* (8º ano – dicas voltadas para a manipulação de ferramentas de tradução) e *Evaluating Websites* (9º ano – um guia para ampliar a criticidade sobre os conteúdos que circulam na internet). De forma geral, são um suporte inicial que se comprometem com o desenvolvimento de algumas habilidades da BNCC, relacionadas ao uso de recursos linguísticos e tecnológicos.

Figura 16: Conheça seu livro, segunda página, 6º ano escolar



Fonte: Franco e Tavares (2018a, p. 05)

Nesta análise, nos interessam a unidade 1 do 6º, 7º e 9º ano escolar, integrantes das unidades principais e uma seção nomeada *On the screen*, no livro do 8º ano escolar. De acordo com os autores, a estrutura fixa das unidades principais é adotada para facilitar a organização e compreensão do conteúdo pelos alunos (Franco; Tavares, 2018a). Cada unidade começa com *Warming Up!* e progride por seções como *Reading Comprehension*, que inclui tanto subseções de reflexões prévias sobre o texto principal, quanto de atividades de leitura. Há as seções *Language in Use* (análise linguística), *Listening and Speaking* (compreensão e produção oral) e *Writing* (produção textual). A seção *Looking Ahead* encerra cada unidade e objetiva a relação dos temas estudados ao contexto social do estudante.

A seção de leitura (*Reading*) ocupa-se do desenvolvimento da compreensão textual. Como apontado pelos autores (Franco; Tavares, 2018a), ela apresenta o texto

principal para estudo, seguido de atividades que motivam o seu entendimento geral, assim como a compreensão específica e aprofundada do texto. Ainda, segundo eles (ibidem, 2018a), essa abordagem se complementa nos temas que incentivam o pensamento crítico, e propiciam aos envolvidos a abertura ao desenvolvimento de competências linguísticas mais amplas: “Dessa forma, buscamos levar os alunos a perceber que a leitura não se restringe à mera decodificação e assimilação das informações apresentadas no texto e, com isso, estimulamos a formação de um leitor crítico” (Franco; Tavares, 2018a, p. X).

Quanto ao embasamento teórico, a coleção fundamenta-se na perspectiva dialógica da linguagem, conforme Bakhtin (1986), compreendendo a língua como realidade concreta e contextualizada, em oposição à visão monológica que a concebe como sistema estável. Nesse contexto, os sentidos não estão na língua, mas nas interações sociais e práticas discursivas dos sujeitos. Por esse embasamento, os autores delimitam como objetivo do livro o fomento da capacidade de construir sentidos críticos e agir no mundo social, por meio do contato com diferentes gêneros e atividades que estimulem o engajamento crítico e a reflexão sobre a realidade.

A obra adota o uso de gêneros textuais, entendidos como “frames para a ação social” (Tavares; Franco, 2018a, p. 23)⁷⁹, ou seja, formas de interação e vida social que orientam ações comunicativas e exploram o novo. Assim, os gêneros não são apenas estruturas textuais, mas instrumentos que permitem compreender e atuar na cultura. Por meio deles, a obra procura desenvolver práticas discursivas que vão além da produção textual, ou seja, que conectem estudantes aos contextos socioculturais e históricos. Além dessa perspectiva, a coleção fundamenta-se em uma abordagem sócio-histórico-cultural de ensino e aprendizagem, pautada em Vygotsky (2007).

Por essa abordagem, professores são considerados mediadores no processo de ensino-aprendizagem e os estudantes assumem um papel ativo na construção dos saberes a partir de suas próprias vivências. O paradigma tradicional (transmissão de conteúdo) é questionado e cede lugar às atividades que promovem a interação social, como o trabalho em grupo, os jogos, o desenvolvimento de projetos, atividades compartilhadas. Na perspectiva dessa proposta, a mediação incentiva a reflexão coletiva e o protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a concepção de compreensão escrita (*Reading*) segundo os autores do livro didático, também se fundamenta na ideia de interação:

⁷⁹ Perspectiva inspirada nos estudos de Bazerman (2006).

Seguindo as orientações da BNCC de Língua Inglesa e os fundamentos teórico-metodológicos já apresentados, esta coleção adota uma concepção sociointeracional da leitura, segundo a qual os sentidos são construídos a partir da interação entre o leitor e o autor, sujeitos inseridos em determinado momento sócio-histórico e em determinados contextos de uso da linguagem, através da mediação do texto. Dessa forma, buscamos levar os alunos a perceber que a leitura não se restringe à mera decodificação e assimilação das informações apresentadas no texto e, com isso, estimulamos a formação de um leitor crítico (Tavares; Franco, 2018a, p. 09).

Podemos estabelecer relações entre a noção sociointeracional e tensiva de interação. Podemos dizer que a primeira noção se dirige à construção de sentidos mediada pelo texto, em que o leitor deixa de ser um mero receptor de conteúdos e passa a ser entendido como coparticipante dessa construção, o que não é diferente para a segunda abordagem. Para o modelo sociointeracionista, os conhecimentos prévios do leitor são contemplados; ele atribui sentido e constrói outros no ato de leitura, o texto se ressignifica nesse processo, pois como afirmam Koch e Elias (2011, p. 61): “Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é por si mesmo um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos [...]”.

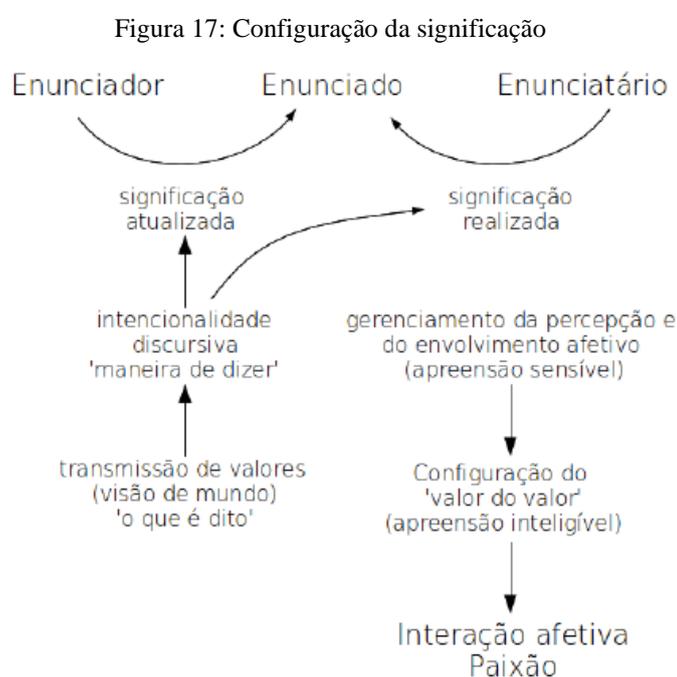
A dimensão afetiva, entretanto, não é explicitada, ela está pressuposta na acepção de “contexto”, em que o arcabouço valorativo do sujeito se manifesta. Isso parece colocar a noção sociointeracional próxima da relação de comunicação, fundada no princípio de regularidade e de intencionalidade⁸⁰, como a semiótica narrativa tradicionalmente reconhece (Landowski, 2014), justamente por não se deter na relação de transitividade perceptiva, elemento diferenciador desdobrado na abordagem tensiva (Lima, 2014). De acordo com Lima (2013, p. 55):

O enunciatário não é um ser passivo, apenas recebendo e acatando as informações produzidas pelo enunciador, mas é, sobretudo, um interpretante, o páthos do discurso, construindo, avaliando, compartilhando ou rejeitando os valores, os sentidos que lhe são impostos. Ocupando, pois, a posição de co-enunciador, por sua influência direta sobre as escolhas, seleções e organizações operadas pela instância enunciante, a participação ativa do enunciatário no processo de significação também pode ser examinada discursiva e textualmente, ajudando a compreender de maneira mais ampla as

⁸⁰ A regularidade e a intencionalidade, para a Semiótica Discursiva, são operações que se estabelecem no percurso gerativo de sentido. O primeiro, corresponde à “operação”, ao “estado de coisas”, o segundo, à “manipulação”, aos “estados da alma”. Na enunciação, a intencionalidade se insere entre os modos de existência *virtualização* e a *realização*. Greimas; Courtés. *Dicionário de Semiótica*, pp. 237 e 316.

especificidades de configuração da intersubjetividade que faz surgir os afetos durante a leitura, a interação patêmica dele com o texto enunciado.

É por isso que as ampliações semióticas de interação, segundo as formulações de Lima (2013, 2014, 2016) se adéquam à proposta desta análise, pois queremos entender quais afetos durante o processo de leitura e dos conteúdos de aprendizagem emergem no conjunto dos livros selecionados. A *interação afetiva* fica condicionada, dessa forma, aos procedimentos de discursivização e textualização⁸¹, que segundo Lima (2013, p. 54): “respondem não só pela manifestação da estruturação semântico-sintática do texto a partir de determinada linguagem, mas também pela predicação tensiva que o sensibiliza, pelas modulações de intensidade e extensidade [...]” (Figura 17).



Fonte: Lima (2013, p. 55)

Vale ressaltar que para Freire (2011), a criticidade só é interessante quando acompanhada de traços sensíveis, e que não se desvencilham na interação com o objeto, de forma que a interação conveniente à formação do sujeito é essa que contempla o jogo entre valores sensíveis e inteligíveis.

3.2 Os modos de interação afetiva da unidade 1, seções *Warming Up, Before reading e Reading, Listening and Speaking*: 6º ano escolar

⁸¹ Greimas; Courtés. *Dicionário de Semiótica*. 2008, p. 124-125.

Habilidade (EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica (Brasil, 2017, p. 249).

No Capítulo 2, discutimos o alcance do *interesse* e *apreço* no contínuo afetivo da aprendizagem, assim como exploramos a sua nomenclatura dicionarizada. Além disso, relacionamos essas grandezas com algumas formulações tensivas, *os modos primários de interação afetiva*:

Os modos primários de interação afetiva respondem, então, pelas reações patêmicas elementares, pelos efeitos de sentido passionais que, caracterizados apenas em termos de euforia e disforia, de convocação predominantemente sensível ou inteligível, e independentes de uma relação de intencionalidade mais específica, podem combinar-se dentro de uma interação afetiva complexa englobante, um estado de alma que toma o sujeito por inteiro, mobilizando-o afetivamente. (Lima, 2014, p.52)

Em síntese, demonstramos que o indicador de afetividade *interesse* comporta traços *mais* inteligíveis no campo de interação da aprendizagem, justamente porque a convocação sensível inicial exhibe maior distância entre sujeito da percepção e objeto. O *apreço*, por sua vez, é um agrupamento de traços mais sensíveis, pois o processo de sensibilização compreende menor distância entre sujeito e objeto afetivo, dando início à (1.3) atenção seletiva.

Como disposto na habilidade “interessar-se pelo texto lido (EF06LI12)”, o objeto-valor a ser considerado, nesta análise, é o texto. As interações inerentes ao campo tensivo [*interesse* ↔ *apreciação*] dependem da densidade de presença das grandezas que ali adentram. Nesse caso, o ponto de vista levantado por Lima (2014) sobre os *modos de interação afetiva* nos ajudam a compreender como o engajamento afetivo do sujeito é construído na sua relação com o objeto. Sobre isso, a autora aponta (Lima, 2014, p. 39):

Nesse sentido, o que temos chamado *modos de interação* está, como pretendemos demonstrar, intimamente relacionado à problemática dos *modos de presença* – segundo a concebe a vertente tensiva –, aos *modos* de convocação e de articulação do sensível e do inteligível no momento de emergência da significação e da afetividade, entendendo a interação não só como uma relação de comunicação em que se privilegiam as atividades persuasiva e interpretativa, mas também como aquela que se fundamenta em uma relação de transitividade perceptiva entre sujeito (da percepção) e objeto (percebido).

A interação estabelecida entre sujeito da percepção e objeto-valor pode ser *mais* sensível ou *mais* inteligível a depender das articulações subjacentes ao campo tensivo. Para a análise dessa habilidade, selecionamos três campos de interação, a abertura da unidade 1 do livro *Way to English* (Tavares; Franco, 2020) para estudantes do 6º ano escolar e a página seguinte, em que o enunciador entende ser o espaço de promoção da habilidade EF06LI12. É importante retomar que Lima (2014) propõe dois *modos de interação afetiva*, os *modos primários de interação* e os *modos complexos de interação*. O primeiro responde por uma microssintaxe passional, por uma convocação sensível e uma apreensão inteligível elementar. O segundo, por sua vez, diz respeito a uma macrossintaxe passional. Isso quer dizer que nesse nível já estamos falando de um objeto-valor específico, “um objeto-valor da paixão, porque a ele a afetividade resultante é dirigida” (ibidem, 2014, p. 52).

É possível falar de um gerenciamento tensivo do gosto pela leitura. Entretanto, a habilidade afetiva em questão corresponde a *interações afetivas* primárias, pois o campo do *interesse* e da *apreciação* não fomentam paixões propriamente, mas uma sensibilização do sujeito. Essas sensibilizações fazem parte de uma “interação afetiva complexa englobante, um estado de alma que toma o sujeito por inteiro, mobilizando-o afetivamente” (ibidem, 2014, p. 52), e que entendemos como resultantes das interações dos *indicadores atitude, valores e ajustamento*. Contudo, para este trabalho, não conseguimos identificar paixões nomeáveis do ponto de vista da BNCC, Língua Inglesa.

Nas próximas páginas, lançamos mão da abordagem tensiva para compreender as interações subjacentes ao campo [*interesse* ↔ *apreciação*], integrantes de uma relação ampla, responsável pelo engajamento sensível do sujeito. Nesta análise, consideramos um perfil enunciatário que desenvolverá o interesse pela leitura de textos em língua inglesa.

Compreendemos o “interesse pelo texto lido” como uma habilidade afetiva inicial, própria ao espaço tensivo em que o *interesse* e a *apreciação* são convocados. Como dissemos, as *interações afetivas* podem ser *mais* sensíveis ou *mais* inteligíveis. Nas considerações levantadas anteriormente, o *interesse* possui um valor mais cognitivo e se desenvolve de forma mais delongada. A *apreciação*, contudo, exhibe certa pontualidade, e é uma condição de passagem para as paixões duradouras. A habilidade afetiva “interessar-se pelo texto lido” pode ser classificada no intervalo [s1.1 percepção → s3.2 preferência por um valor] onde os dois termos se relacionam. Diante dessas condições,

ainda não estamos falando da assimilação do gosto pela leitura, mas de um envolvimento afetivo pontual com o texto lido. Vamos observar, então, por meio da análise das páginas citadas, o gerenciamento tensivo das condições de interação entre os interactantes, indicando, ao final, os efeitos produzidos.

Figura 18: Espaço tensivo do *Warming Up!*, 6º ano



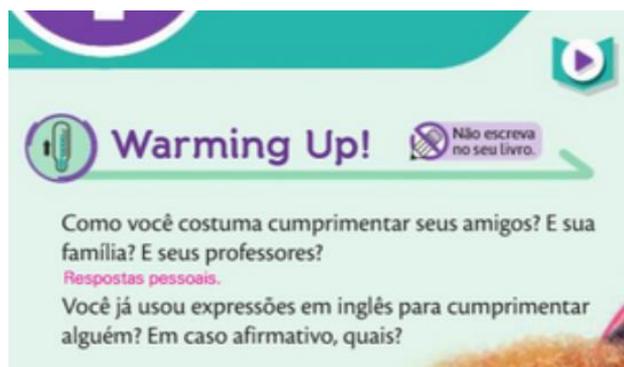
Fonte: Franco e Tavares (2018, p. 22-23)

No espaço *tensivo do Warming Up*⁸² (Figura 18) os valores mobilizados pelo enunciador promovem uma *aceleração* suficiente para uma “chamada de atenção”, por referirmos aos elementos plásticos (figuras humanas) que ocupam quase a totalidade das páginas do livro. O que mais chama a atenção é a figura das duas adolescentes. A oposição de cores *quentes vs. frias*, bem como as proporções ampliadas, são suficientes para destacá-las entre os demais elementos visuais e verbais. Entretanto, por serem elas familiares ao sistema axiológico do sujeito, ou seja, figuras comuns ao universo cotidiano, a força de convocação sensível é fraca. Após o primeiro contato estabelecido entre os

⁸² O *warming up* (esquenta) é uma estratégia comum no contexto de ensino de línguas. Geralmente, são utilizadas atividades lúdicas (brincadeiras, jogos) ou recursos audiovisuais para iniciar um tema a ser estudado. A ideia é despertar o interesse do estudante.

coparticipantes dessa interação, a percepção é conduzida até as perguntas do *Warming Up* (Figura 19), pois o *mix* de cores frias (roxo e verde) se sobressai em relação ao bloco de textos à direita. Nesse momento, a interação mantém o traço sensível inicial. Por meio da segunda pessoa do singular⁸³, as questões subjetivas aproximam o sujeito da percepção do objeto-valor (temas da unidade). Além disso, elas se dirigem ao sistema de conhecimentos familiares do sujeito, sem limitar respostas certas ou erradas.

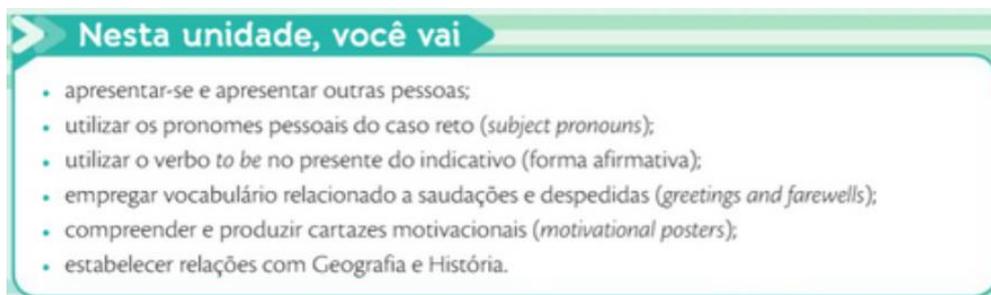
Figura 19: Perguntas do *Warming Up!*, 6º ano



Fonte: Franco e Tavares (2018, p. 22)

Se, no primeiro momento, a percepção foi dirigida por valores *mais* sensíveis, na sequência, a apreensão passa a ser guiada por uma lógica implicativa, tendo em vista que o enunciador mantém a expectativa do sujeito, informando, por meio dos objetivos da unidade, o que será conhecido. Estamos falando de escolhas que “desaceleram o conteúdo e não demandam tanto engajamento do enunciatário, [...] o que define um modo de engajamento sensível modulado pelo conforto” (Mancini, 2020 p. 77), como podemos ver na ampliação:

Figura 20: Objetivos da unidade, 6º ano



Fonte: Franco e Tavares (2018a, p. 23)

⁸³ Conforme o uso informal da língua portuguesa.

A configuração plástica do informe participa do plano de fundo (em tons verdes) e se insere no espaço tensivo com *menos* tonicidade, *desacelerando* a percepção. Assim, o distanciamento estabelecido permite uma apreensão *mais* inteligível dos objetivos da unidade. Disso, podemos inferir que o campo tensivo construído nas páginas do *Warming Up* limita-se ao estágio [1.1 percepção → 1.2 disposição para receber] da taxionomia.

A página subsequente, como mencionamos anteriormente, está convencionada como espaço de fomento da habilidade EF06LI12. Ademais, a habilidade cognitiva “localizar informações específicas em texto” também integra a seção. Trata-se de um objetivo cognitivo simples, que não demanda grandes abstrações do sujeito ou um conhecimento aprofundado da língua inglesa.

Figura 21: Correspondência do conteúdo, objetivos e habilidades da BNCC

Unit 1: Seção Reading Comprehension	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning)	(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
	Partilha de leitura com mediação do professor	(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

Fonte: Franco e Tavares (2018a, p. XXII)

Não analisamos toda a seção *Reading Comprehension*, apenas as subseções iniciais: *Before reading e Reading* (Figura 22). Inicialmente, notamos que o espaço tensivo da interação estabelece um *menor* liame interactancial, pois as grandezas apresentam-se no campo de presença de forma átona, minimizadas por maior volume de componentes verbais, comparado à seção anterior. Assim, ao final da seção de abertura da unidade (*Warming Up*) a apreensão foi conduzida de forma *desacelerada*. O objeto-valor da afetividade (texto lido) encontra-se disposto na parte inferior. Como ponto de entrada do campo tensivo, a *comic strip Classic peanuts* convoca sensivelmente o sujeito. Tendo em vista as divisões de categorias visuais (Floch, 1987), o seu conjunto cromático (cores *quentes vs. frias*) e eidético (*redondo vs. retilíneo*) destaca-se entre os elementos predominantemente verbais. Pela posição das subseções, primeiro o *Before Reading*, depois o *Reading*. O espaço-tempo é *difuso*, o que privilegia, como apontamos no tópico anterior, ao falarmos da hierarquia entre *interesse e apreciação*, um esquematismo ascendente, cuja orientação vai da atonia à tonicidade.

Figura 22: *Before Reading, Reading*



Reading Comprehension



Before Reading

1 Responda às perguntas a seguir no seu caderno.

a. Você costuma ler histórias em quadrinhos (*comics*)? *Resposta pessoal.*

b. Quais histórias em quadrinhos você conhece? Qual é a sua preferida? *Respostas pessoais.*

c. Quais elementos são comuns nas histórias em quadrinhos?

<input type="checkbox"/> balões de fala x	<input type="checkbox"/> balões de pensamento x
<input type="checkbox"/> onomatopeias (<i>boom, splash</i>) x	<input type="checkbox"/> travessão

2 Take a look at the **pictures** and the **source** of the following text. Then, choose the correct item (▲ or ■) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.

a. The text is a ▲ cartoon. ■ comic strip. x

b. The text is from a ▲ book. ■ website. x

c. The main character is a ▲ dog. x ■ girl.

3 Observe as imagens novamente e escolha os itens que você espera encontrar no texto. Escreva as respostas no seu caderno. *Respostas pessoais.*

<input type="checkbox"/> expressões de cumprimento	<input type="checkbox"/> expressões de despedida
<input type="checkbox"/> expressões de sentimento	<input type="checkbox"/> uma frase engraçada

Reading

Now read the text below to check your predictions.



Fonte: Franco e Tavares (2018a, p. 24)

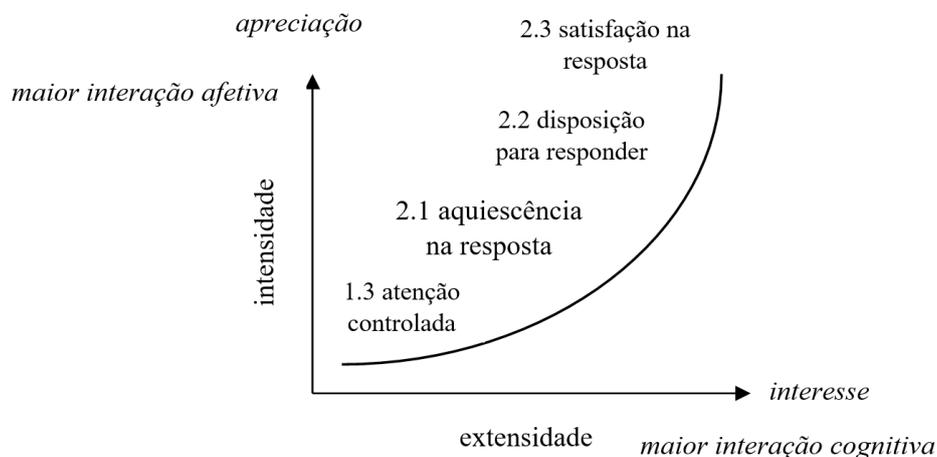
Nas parcelas da apreensão, a interação continua sendo dirigida de forma *desacelerada*. O diálogo com o sistema de valores do sujeito passa, agora, a ser sistematizado pela escrita. As perguntas iniciais, mesmo subjetivas, são revestidas por valores *mais* inteligíveis, tendo em vista o comando no imperativo: “Responda às questões a seguir no seu caderno”. Na sequência, a questão [2] diminui *mais* o liame interactancial, pois trata-se de uma questão em língua inglesa. O realce das palavras *pictures* e *source*, bem como os ícones não são suficientes para uma aproximação afetiva do ponto de vista da dinâmica entre os *indicadores de afetividade*, pois além de estranha ao sistema linguístico do enunciatário, ela é mais extensa que as demais questões em

língua materna; o estranhamento semiótico, produz ao final, distanciamento. A condição de interação promovida pelo contato com a questão [3] é igualmente átona. Diferente das questões abertas do *Warming Up*, a subseção *Before reading* faz o uso do imperativo, da modalidade escrita e de opções de resposta, o que mantém a *interação afetiva* no intervalo [1.1 percepção → 1.2 disposição para receber] do esquema taxionômico.

A tensão dos valores mobilizados na perspectiva global da página está distribuída na extensão do campo de presença. Todavia, o espaço tensivo do *Reading* tem forte convocação sensível, tendo em vista o que citamos anteriormente. Nessa passagem, os conteúdos sensíveis ganham intensidade e se projetam de forma equiparada aos conteúdos inteligíveis. Não há excesso de elementos verbais ou vocabulários complexos. Essa configuração é suficiente, a nosso ver, para produzir o efeito de “apreciação do texto lido”. Vale ressaltar que as *comic strip* (tirinhas) são textos que pertencem ao universo sensível do enunciatário, cujo perfil direciona as seleções de estratégias mobilizadas pelo enunciador. Nesse contexto, o ato de leitura configura-se, portanto, como espaço tensivo a colocar *interesse e apreciação*⁸⁴ em uma correlação conversa. Julgamos o intervalo [1.3 atenção controlada ou seletiva → 2.3 satisfação na resposta] adequado a essa interação. Ilustramos por meio do esquematismo tensivo:

⁸⁴ Não julgamos necessária a discussão dos demais *indicadores de afetividade*, por entendermos que, na interação proposta, os dois termos (*interesse e apreciação*) são suficientes para abarcar as operações inerentes aos modos de interação afetiva do *Reading*.

Figura 23: Esquema tensivo [modos de interação afetiva do Reading]



Fonte: autoria nossa

Na correlação conversada proposta, o uso da terminologia *maior interação cognitiva* justifica-se no fato de que o *interesse* é concebido – nas páginas analisadas –, como um valor próprio ao eixo da extensidade, o que abarca a noção sociocognitivo-interacional de linguagem, abordagem elegida pelos autores da coleção. No caso do esquema tensivo converso, em que valores inteligíveis e sensíveis crescem em mesma proporção, consideramos uma interação também conduzida por *maior interação cognitiva*.

3.3 Os modos de interação afetiva da unidade 1, seções *Warming Up* e *Reading Comprehension*: 7º ano escolar

Habilidade “(EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.” (Brasil, 2017a, p. 253)

Essa habilidade localiza-se em um pequeno intervalo [2.1 aquiescência na resposta → 2.2 disposição para responder] do contínuo afetivo, que pode mobilizar todos os *indicadores de afetividade*: *interesse*, *apreciação*, *atitude*, *valor* e *ajustamento*, representando, dessa forma, um complexo de afetos. Na proposta do enunciador curricular, a expectativa da aprendizagem se mantém no eixo da extensidade. Como

estamos lidando com uma habilidade do 7º ano escolar, entendemos que ela pode responder a uma microsintaxe afetiva (Lima, 2014), elementar, restrita a uma sensibilização do sujeito. Por isso, precisamos averiguar se os arranjos didáticos do enunciador são suficientes para promover a resposta afetiva do sujeito, convenientes às interações em que as grandezas [*apreciação ↔ atitude ↔ valor ↔ ajustamento*] participam. Esse campo tensivo corresponde a uma macrosintaxe passional, responsável por afetos sólidos e que podem ser descritos quanto aos *modos complexos de interação*, e que possibilitam distinguir afetos vizinhos (o caso dos indicadores em jogo), cuja diferença “provém da força da tensão emocional em causa, diretamente relacionada, acreditamos, ao grau de passionalidade envolvido” (Lima, 2014, p. 62). Entretanto, como apontamos anteriormente, na impossibilidade de nomear uma paixão resultante da habilidade (EF07LI11), os *modos primários* nos parecem suficientes.

Para a habilidade, em questão, o objeto-valor é a troca de opiniões e informações. Conforme é possível averiguar na Figura 24, o enunciador elege a seção *Reading comprehension* para abordar a habilidade afetiva (EF07LI11).

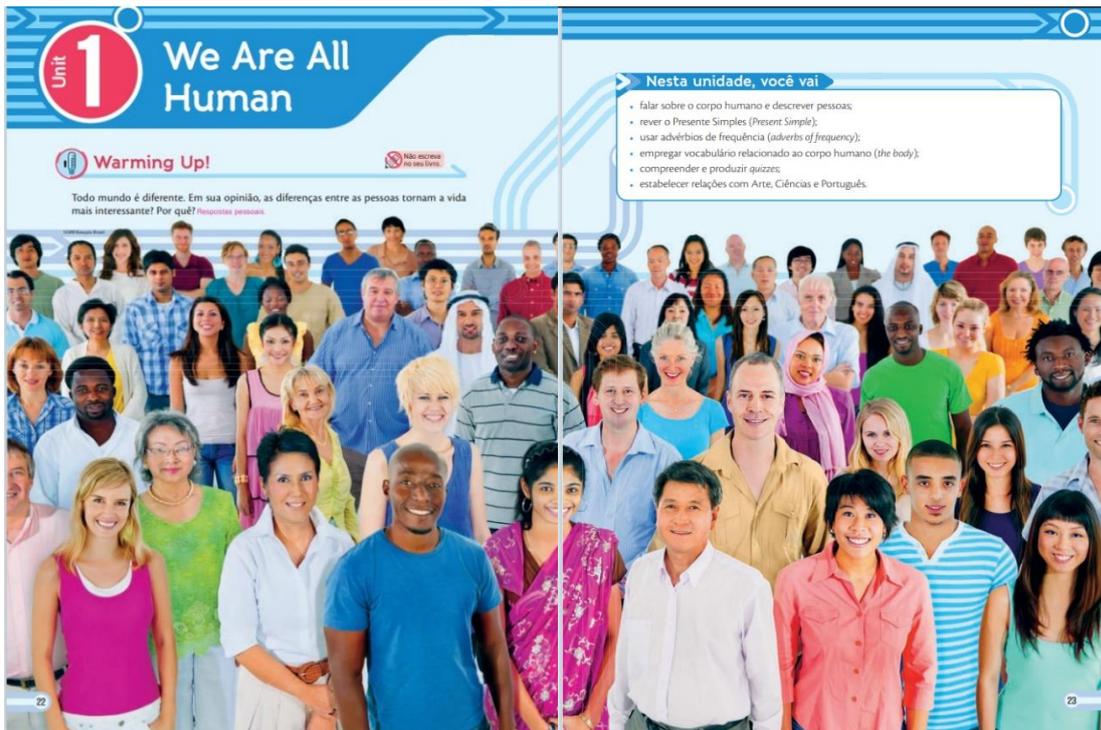
Figura 24: Correspondência do conteúdo, objetivos e habilidades da BNCC, 7º ano

Unit 1: Seção Reading Comprehension	Partilha de leitura	{EF07LI11} Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.
Unit 1: Seção Taking it Further	Partilha de leitura	{EF07LI11} Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. XXII)

A unidade 1 foi novamente selecionada para esta análise, pois é onde incide a primeira referência a essa habilidade, isso significa que estamos diante do mesmo espaço de interação que compreende o *Warming Up!* e a seção *Reading comprehension*. É certo que a repetição da estrutura das unidades constitui um freio para ascensão de valores do desconhecido, assim, no plano da expressão temos reincidência da forma, e o que atualiza o campo tensivo da aprendizagem é o plano do conteúdo, por meio dos novos temas apresentados. Já demonstramos que o *Warming Up!* representa uma introdução ao tema de leitura subsequente, etapas de construção da interação e responsáveis pela resposta afetiva do sujeito. Do ponto de vista das direções tensivas, corresponde a um ponto de acento (*mais mais*) no regime da ascendência, e que sem ele, a compreensão do conteúdo intelectual, o texto, seria difícil (Tatit, 2019), pois tenderia ao monótono.

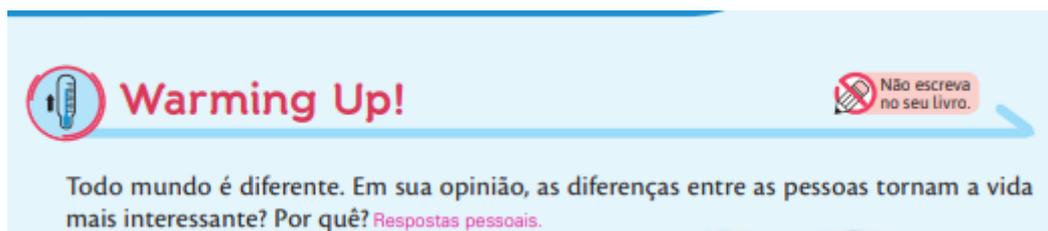
Figura 25: Espaço tensivo do *Warming Up!*, 7º ano



Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 22-23)

O espaço tensivo do *Warming Up* é preenchido pelas figuras humanas marcadas pelo tema da diferença, sujeitos de etnias diversas, características únicas, trajados de forma dessemelhantes. A heterogeneidade também é reforçada pela pluralidade de cores presentes nas vestimentas – que se distinguem (amarelo, roxo, verde, alaranjado, etc) e se aproximam (tons de azul), ao mesmo tempo, da cor referência da unidade 1. O contraste de cores *quentes vs. frias* e a quantidade de figuras humanas no espaço possuem força de convocação sensível suficiente para distanciar a percepção dos elementos visuais e verbais constitutivos das estruturas formais da unidade, responsáveis por manter a afetividade na ordem do *exercício*. No canto esquerdo, o enunciador introduz uma questão aberta, de caráter subjetivo (Figura 25):

Figura 26: Perguntas do *Warming Up!*, 7º ano

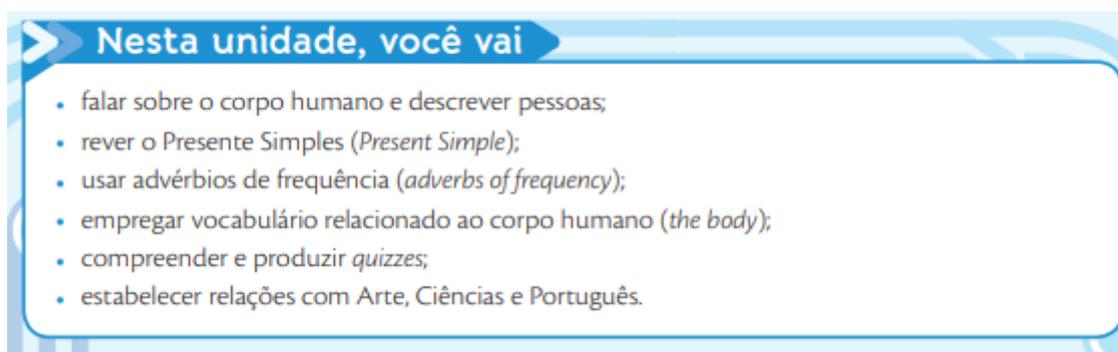


Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 22-23)

Essa abertura para o universo subjetivo do sujeito, desconhecido, mantém a interação tensiva no eixo da intensidade. É a primeira experiência com a habilidade (EF07LI11). Ao afirmar “Todo mundo é diferente.”, o enunciador entrega um julgamento de valor que certifica as informações sobre a alta tonicidade do objeto (elementos visuais – pessoas) que adentra o espaço tensivo da aprendizagem. Na sequência, a pergunta “Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas tornam a vida mais interessante? Por quê?”, conserva a distância entre sujeito da percepção e objeto afetivo, que é de *maior* liame interactancial.

A percepção do sujeito é guiada em parcelas, primeiro por um acento sensível (elementos plásticos abrangentes, perguntas abertas do *Warming Up!*), depois, pela atenuação conferida pelos objetivos da unidade (Figura 27) e que representam uma lógica implicativa. Ao informar o que irá acontecer na sequência de atividades, o enunciador prepara o sujeito para as próximas interações. É essa diminuição que atenua possíveis impactos estésicos – o efeito de surpresa para o enunciatário. Os enunciados do objetivo também convocam valores *mais* inteligíveis, pois os verbos falar, rever, usar, empregar, compreender e estabelecer remetem ao domínio cognitivo da aprendizagem e os temas, específicos, revelam um processo de triagem. Diante disso, consideramos que o campo tensivo construído nas páginas do *Warming Up!* do 7º ano escolar, conserva-se no estágio [1.1 percepção → 1.2 disposição para receber] da taxionomia.

Figura 27: Objetivos da unidade, 7º ano



Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 22-23)

A próxima página (Figura 28) é onde as estratégias de leitura estão alocadas. A estrutura da seção, com suas subdivisões (*Before Reading*, *Reading*, *Reading for General Comprehension*, *Reading for Detailed Comprehension*, *Reading for Critical Thinking*), já é familiar ao sujeito, pois a forma se repete em todos os livros da coleção. Assim, os nomes das seções e subseções são os mesmos, bem como as formas (*redondo vs. retilíneo*) e sua distribuição no espaço da página, diferenciando-se apenas pelo conjunto cromático (tons de rosa e azul), que por um sistema de oposição (*quente vs. frio*) continua reiterando similaridades com o volume do 6º ano escolar. Dessa forma, pressupondo que o sujeito conhece essas convenções de conteúdo, as grandezas que adentram o espaço tensivo do *Before Reading* se introduzem de modo *desaceleradas e átonas*.

Outro elemento conservador da perspectiva extensiva são os enunciados das questões. Verifica-se que o enunciador opta pela manutenção de enunciados em língua inglesa ao longo das subseções *Before Reading*, *Reading*, *Reading for General Comprehension*, *Reading for Detailed Comprehension*. Nas estratégias mobilizadas anteriormente, há a incidência equiparada de questões de língua portuguesa e língua inglesa, as últimas, de valor *mais* inteligível na relação de construção do interesse pelo texto, as primeiras, de valor *mais* sensível. No contexto de aprendizagem do 7º ano, o enunciador pressupõe que as questões em língua adicional já integram os conhecimentos prévios do sujeito, o que barraria a projeção de valores *sensíveis* no espaço tensivo do *Before Reading*.

Figura 28: *Before Reading, Reading*, 7º ano



Reading Comprehension



Before Reading

1 Copy the following table in your notebook and replace each icon ★ with an item from the box below as in the examples. Use the **Glossary** if necessary.

brain • brown hair • green eyes • hand • head • heart • leg • stomach • tall

Parts of the body	Organs of the human body	Physical characteristics
leg hand ★ head ★	brain heart ★ stomach ★	tall brown hair ★ green eyes ★

2 Take a look at the **structure**, the **title** and the **source** of the following text. Then, choose the correct item (▲ or ■) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.

a. The text is a

▲ true or false quiz. ■ multiple-choice quiz. X

b. The text contains questions about

▲ one subject (subject-specific quiz). X

■ different subjects (general knowledge quiz).

c. The text is about

▲ the human body. X ■ plant anatomy.

tip

Use o que você já sabe sobre o gênero do texto para melhor compreendê-lo.

3 Which words and expressions do you expect to find in the following text?
Personal answer.

Reading

Now read the text below to check your predictions. Then, take the quiz and check the answers with your teacher. Write the answers in your notebook.



Your Body Inside and Out

by Beth Rowen

How much do you know about your body? Take this quiz to find out.

Question 1:

Which of the following is NOT one of the five senses?

a. sight
b. taste
c. hearing
x d. crying

Question 2:

How many teeth do kids have?

x a. 20
b. 32
c. 18
d. 10

Question 3:

Approximately what percent of your body is water?

a. 95 c. 50
x b. 70 d. 30



24
Unit 1

Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 24)

Os enunciados das questões [1] e [2] adotam o imperativo (copiar, substituir, usar, observar (tradução nossa)⁸⁵), como também requerem a sistematização das respostas na modalidade escrita. Isso cria um efeito de sentido de objetividade, e amplia a distância entre sujeito e objeto afetivo, garantindo *maior* apreensão inteligível.

O espaço tensivo do *Reading* tem fraca convocação sensível, pois a estrutura do quiz dialoga com a quantidade de elementos verbais presentes na página, não há elementos visuais em destaque (a figura humana é reduzida no interior do texto), nem um

⁸⁵ copy, replace, use, take (conforme no texto original) (Franco; Tavares, 2018b, p. 24).

conjunto cromático acentuado (as cores são análogas e menos saturadas) e mesmo na oposição (*quente vs. frio*) entre as cores do quiz (amarelo, verde) e as cores da unidade (rosa, violeta, azul), há complementariedade. Além disso, há uma quebra na relação de transitividade perceptiva com o texto, justamente pela sua disposição fragmentada: inicia-se na página 24 e continua-se na página 25.

Na sequência (Figura 29), o ponto de entrada no campo tensivo é o conjunto imagético representado pelas figuras do corpo humano, que integra as estratégias do *Reading for Detailed Comprehension*. A questão [1] demanda a associação das imagens às perguntas do quiz: “As imagens a seguir estão relacionadas ao corpo humano. Quais questões do quiz se relacionam a cada uma das figuras abaixo. Escreva as respostas no seu caderno, conforme o exemplo” (tradução nossa)⁸⁶. A convocação sensível é fraca, pois as figuras mantêm a relação com o tema do texto e da unidade, propiciando a construção de referências concretas sobre os vocabulários, mas suficiente para retomar a direção ascendente (*menos menos*), que corresponde ao restabelecimento da percepção.

A última questão da página [2], promove a autoavaliação dos conhecimentos adquiridos sobre o texto: “O que você aprendeu após responder ao quiz e checar as suas respostas? Você pode escolher mais de uma opção abaixo. Escreva as respostas no seu caderno” (tradução nossa)⁸⁷. Dessa forma, antes de promover a interação entre sujeitos sobre as informações do texto, o enunciador solicita um diálogo interior, uma preparação para a organização de valores do sujeito e dos conhecimentos adquiridos. Notamos a modalização discursiva por meio da estrutura de questão aberta, uso da segunda pessoa do singular, o que aumenta o liame interactancial e impulsiona o sujeito para (EF07LI11).

⁸⁶ “The following pictures are related to the human body. Which question from the quiz is each picture related to? Write the answers in your notebook as in the example.” (texto original) (Franco; Tavares, 2018b, p. 25).

⁸⁷ “What did you learn after taking the quiz and checking the answers? You can choose more than one item below. Write the answers in your notebook” (texto original) Franco; Tavares, 2018b, p. 25).

Figura 29: Reading, Reading for General Comprehension, Reading for Detailed Comprehension, 7º ano

Question 4:
How many joints are there in the human body?
 a. 230
 b. 175
 c. 550
 d. 59

Question 5:
How many times does your heart beat each day?
 a. 1,000,000 times
 b. 50,000 times
 c. 100,000 times
 d. 5,000 times

Question 6:
Which of your body's systems is responsible for transporting blood throughout the body?
 a. the nervous system
 b. the endocrine system
 c. the circulatory system
 d. the respiratory system

Adapted from: <www.factmonster.com/quizzes/your-body-inside-out/1.html>. Accessed on: October 8, 2018.

Reading for General Comprehension

What is the main objective of the text? Write the answer in your notebook.

a. To test what you know about health problems.
 b. To test what you know about the human body. x

Reading for Detailed Comprehension

1 The following pictures are related to the human body. Which question from the quiz is each picture below related to? Write the answers in your notebook as in the example.

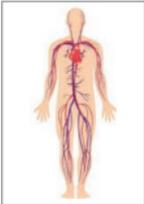
Example: a. Question 5



a.



b. Question 2



c. Question 6



d. Question 4

2 What did you learn after taking the quiz and checking the answers? You can choose more than one item below. Write the answers in your notebook.

a. Adults have 32 teeth.
 b. Over 50% of your body is made up of water. x
 c. There are over 650 muscles in the body.
 d. The five senses are sight, hearing, taste, smell, and touch.
 e. The circulatory system permits blood to circulate in the body. x

joint /dʒɔɪnt/
 noun
 1 a place in your body where two bones meet.
 • **articulação**
 2 a place where parts of something are connected.
 • **junta**

Language Note

We use **How many...?** to ask about the number of things or people (quantity). **How many friends do you have?** I have about 10 friends.

over /'oʊvər/
 preposition
 more than a particular number etc.: A typical adult human body has over 200 bones. • **mais de**

We Are All Human

25

Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 25)

Ao conduzir o conhecimento sobre o objeto-texto em etapas (*Before Reading, Reading for General Comprehension, Reading for Detailed Comprehension,*), a interação afetiva se mantém no intervalo [1.2 disposição para receber → 2.1 aquiescência na resposta], *desacelerada*, o que indica ser a proposta do enunciador para promover a troca de opiniões e informações sobre o texto lido. Assim, predominantemente, o que rege o espaço tensivo do *Reading for Comprehension* são as operações cognitivas com o propósito de promover afetividade, um esquema de correlação inversa, ascendente, com

os pares *interesse*, *apreciação*, no eixo da extensidade e *atitude*, *valor* e *ajustamento*, no eixo da intensidade. Como não é possível participar da troca de opiniões sobre um texto, sem antes conhecê-lo, a adoção das estratégias se justifica.

Figura 30: *Reading, Reading for Critical Thinking*, 7º ano

Reading for Critical Thinking

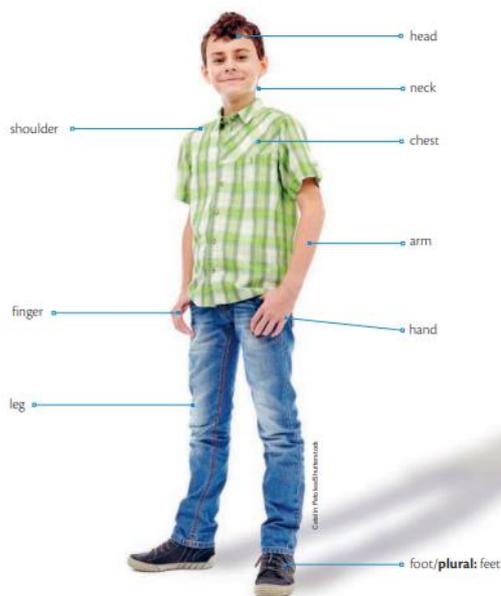
Discuta as perguntas abaixo com seus colegas. *Respostas pessoais.*

- O *quiz* das páginas 24 e 25 convida o leitor a testar seus conhecimentos sobre o corpo humano. Na sua opinião, quem pode se interessar por responder a esse *quiz*?
- Você acredita que esse *quiz* é um bom instrumento para avaliar o que uma pessoa sabe sobre o funcionamento do corpo humano? Por quê (não)?
- Você já respondeu a algum outro *quiz* em inglês ou em português? Sobre o que era o *quiz*? Onde foi aplicado?
- Na sua opinião, um *quiz* pode ser um instrumento adequado para testar os conhecimentos de alguém sobre qualquer assunto? Por quê (não)?

Vocabulary Study

The Body

1 Listen to the recording and repeat the words below.



26 Unit 1

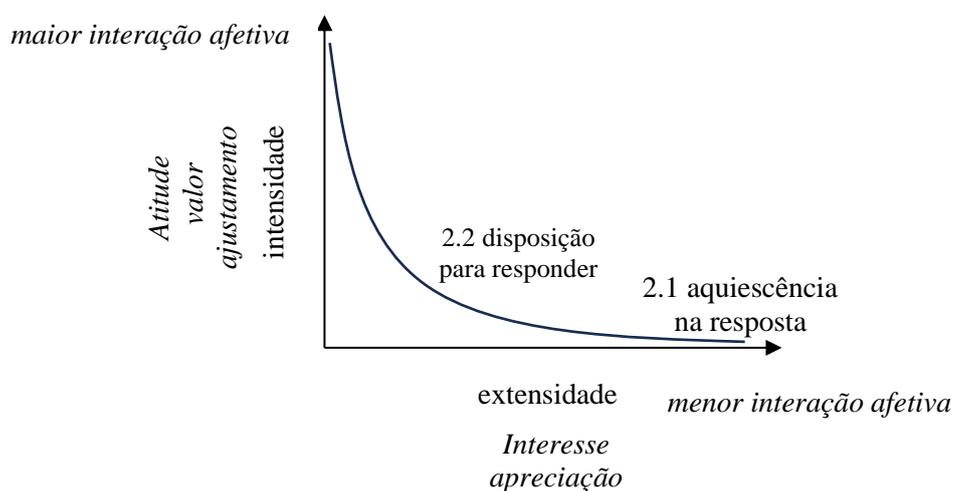
Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 25)

Entendemos que, nos intervalos de transição entre os indicadores, a densidade de presença do objeto-valor no espaço tensivo da aprendizagem é maior, de modo a garantir que os valores afetivos se instalem e se estabilizem. No espaço tensivo do *Reading for Critical Thinking*, o enunciador opta pela discussão em língua portuguesa, diminuindo as

barreiras com a língua, a fim de viabilizar a discussão sobre o texto. Para o mais, abre mão da formalidade numérica adotada em outras questões, como se sugerisse uma *interação afetiva* da informalidade – uma pausa na *desaceleração* para resgatar o que é subjetivo sobre o texto. As expressões “na sua opinião”, “você acredita”, “você já respondeu”, convocam valores sensíveis, capazes de fazer a manutenção da atenção e da aquiescência na resposta, o que constitui o intervalo proposto para a habilidade, referido por [2.1 aquiescência na resposta → 2.2 disposição para responder] do contínuo afetivo.

As resultantes da *interação afetiva*, a partir da perspectiva global dessas páginas, conforme a proposta do enunciador:

Figura 31: esquema tensivo [modos de interação afetiva do *Reading Comprehension*]



Fonte: autoria nossa

3.4 Os modos de interação afetiva da seção *On the Screen*: 8º ano escolar

Habilidade “(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.” (Brasil, 2017a, p. 257)

Na acomodação dessa habilidade, o enunciador didático optou por uma seção que não integra as unidades base do livro didático (Figura 32), unidades regulares, como se dissesse que os textos que participam desse conjunto não são convenientes a essa interação. Dessa forma, estamos diante de novos arranjos de conteúdo, porém, que já

integram a estrutura da coleção. Conforme informa Franco (2018a, p. XIV), cada um dos livros do estudante apresenta: “seções finais, compostas da seção *On the Screen*, que apresenta estratégias para ajudar os alunos a se sentir mais confiantes ao assistir a filmes em inglês”.

Figura 32: Correspondência do conteúdo, objetivos e habilidades da BNCC, 8º ano.

Seção <i>On the Screen</i>	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos	[EF08LI05] Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
	Leitura de textos de cunho artístico/literário	[EF08LI06] Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa. [EF08LI07] Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.
	Reflexão pós-leitura	[EF08LI08] Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.
	Construção de repertório artístico-cultural	[EF08LI18] Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.
	Impacto de aspectos culturais na comunicação	[EF08LI19] Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.

Fonte: Franco (2018a, p. XXVII)

Além da alta densidade de presença do objeto-valor texto: “Apreciar textos em língua inglesa” – que difere da primeira proposta, em que o interesse pela leitura está atrelado ao texto lido – a *interação afetiva* proposta convida o sujeito a manifestar paixões específicas: “como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa”. Essa valorização do patrimônio cultural, implica no contato com uma mostra dos textos narrativos que integram esse sistema, o que constitui desafio enorme para propositores de materiais didáticos. Ainda mais porque as *interações afetivas* e cognitivas concebidas pelo enunciador curricular para as etapas anteriores parecem, na BNCC – Língua Inglesa, satisfatórias para o alcance desse efeito passional.

Segundo as interpretações do enunciador didático, a habilidade deverá integrar, em um plano de curso didático, o 3º bimestre escolar:

Figura 33: Plano de curso didático, 8º ano

1º bimestre	Seções introdutórias Unidades 1 e 2	<i>Review 1</i> <i>Thinking about Learning</i>	<i>Time for Fun!</i> <i>Extra Activities (Units 1 and 2)</i>
2º bimestre	Unidades 3 e 4 <i>Review 2</i> <i>Thinking about Learning</i>	<i>Time for Fun!</i> <i>Sing a Song 1</i> <i>Extra Activities (Units 3 and 4)</i>	<i>Project 1</i>
3º bimestre	Unidades 5 e 6 <i>Review 3</i>	<i>Thinking about Learning</i> <i>Time for Fun!</i>	<i>Extra Activities (Units 5 and 6)</i> <i>On the Screen</i>
4º bimestre	Unidades 7 e 8 <i>Review 4</i> <i>Thinking about Learning</i>	<i>Time for Fun!</i> <i>Sing a Song 2</i> <i>Extra Activities (Units 7 and 8)</i>	<i>Project 2</i>

Fonte: Franco (2018a, p. XVI)

Notamos que a Unidade 5 – O mundo dos livros (tradução nossa)⁸⁸, particularmente, constitui uma introdução aos textos narrativos em língua inglesa, conforme consta no manual do professor (Franco, 2018a, p.95): “O objetivo desta unidade é levar os alunos a falar sobre obras literárias, utilizando recursos e repertório (para)linguísticos apropriados. Além disso, objetiva-se levá-los a compreender e produzir resenhas de livros (*book reviews*)”. Diante disso, cabe averiguar se a *interação afetiva* do campo tensivo de *On the Screen* é apropriada ao intervalo [1.3 Atenção controlada ou seletiva → 3.1 Aceitação de um valor], sendo ideal o alcance do extremo, em que a valorização ao patrimônio cultural é celebrado⁸⁹. Nas condições iniciais da interação (Unidade 5), a percepção é conduzida pela relação prévia com o objeto-valor textos narrativos, que se configura em perspectiva global, pela *desaceleração* – por maior distância entre sujeito e objeto, pelo processo de atenuação.

Já dissemos que as passagens entre indicadores demandam a geração de grandezas acentuadas. Por isso, a seção *On the screen* precisará reestabelecer a direção ascendente da percepção. Em relação a isso, o enunciador parece não se comprometer com essas condições (Figura 34). A disposição dos elementos visuais (filme, filme musical, teatro musical e ilustração de livro – adaptações de *Oliver Twist*⁹⁰ que comandam as discussões da seção) ocupam, em proporção, mais espaço nas páginas se comparados aos elementos

⁸⁸ “Unit 5 *The world of books*” (Texto original) (Franco, 2018a, p. 94).

⁸⁹ Entendemos que a *interação afetiva* deve garantir um efeito de sentido conveniente ao processo de formação do prazer, gosto ou satisfação pelas narrativas em língua inglesa.

⁹⁰ Romance de Charles Dickens, escritor inglês, que retrata a vida um menino órfão, que sobrevive às condições precárias marcadas pela revolução industrial e outros problemas sociais, em Londres no século XIX.

verbais. Porém, nessa abertura, o diálogo com o universo cognitivo é mantido. A percepção do sujeito é guiada por uma relação de implicação, em que se indica no início da página os temas da aprendizagem, por meio de um texto explicativo, em língua portuguesa, cujo objetivo é desacelerar e manter o espaço seguro à entrada das novas grandezas: “Esta seção apresenta estratégias que vão ajudar você a se sentir mais confiante ao assistir a filmes em inglês. Você vai aprender mais sobre os diferentes usos da língua inglesa em diversos contextos. Antes de explorarmos trechos do filme desta seção, *Oliver Twist*, vamos conhecer um pouco sobre o romance original no qual o filme se baseou, que foi escrito por Charles Dickens e é considerado uma obra-prima da literatura inglesa. Lançado em 1838, *Oliver Twist* foi o primeiro romance inglês protagonizado por uma criança. Desde então, surgiram diversas adaptações, incluindo filmes, minisséries e um musical – *Oliver!* Em 1870, no Brasil, o escritor Machado de Assis iniciou a tradução da obra para o português, mas nunca a concluiu.

The following pictures show different adaptations of *Oliver Twist*. Take a look at them and do exercises 1 and 2 in your notebook.

Figura 34: *On the screen*, 8º ano

On the Screen

Esta seção apresenta estratégias que vão ajudar você a se sentir mais confiante ao assistir a filmes em inglês. Você vai aprender mais sobre os diferentes usos da língua inglesa em diversos contextos.

Antes de explorarmos trechos do filme desta seção, *Oliver Twist*, vamos conhecer um pouco sobre o romance original no qual o filme se baseou, que foi escrito por Charles Dickens e é considerado uma obra-prima da literatura inglesa. Lançado em 1838, *Oliver Twist* foi o primeiro romance inglês protagonizado por uma criança. Desde então, surgiram diversas adaptações, incluindo filmes, minisséries e um musical – *Oliver!* Em 1870, no Brasil, o escritor Machado de Assis iniciou a tradução da obra para o português, mas nunca a concluiu.

The following pictures show different adaptations of *Oliver Twist*. Take a look at them and do exercises 1 and 2 in your notebook.







1 Match each picture (I-IV) to its corresponding description below (a-d). Write the answers in your notebook.

- a. An illustration in a book with stories retold for children (1920). IV
- b. A scene from a black-and-white musical film adaptation (1967). II
- c. A scene from the movie adaptation directed by Roman Polanski (2005). I
- d. Actors on stage performing Lionel Bart's musical adaptation in London (2009). III

2 Pictures I, II and IV show the same scene of *Oliver Twist*. What scene is it? Based on the pictures, choose a or b and write the answer in your notebook.

- a. Oliver asks for more food saying "Please, sir, I want some more." (page 24) X
- b. Oliver apologizes saying "I am very sorry if I have disturbed you, sir." (page 115)

Available at: www.gutenberg.org/ebooks/730 - Accessed on: August 15, 2018.

Fonte: Franco (2018a, p. 166-167)

Sendo as imagens o ponto de entrada do espaço tensivo de *On the screen*, os elementos constitutivos delas se alinham mutuamente pelo baixo impacto cromático (tons em escala de cinza e menos saturadas) e pela demarcação da figura protagonista (Oliver, o menino órfão), em posição centralizada (imagem I e III) ou em destaque em relação ao plano de fundo (imagem II), ou ainda, destacado pelo contraste entre a figura franzina infantil e as figuras adultas (imagem IV). Além disso, são enumeradas as imagens, o que leva a percepção a se ajustar às coerções cognitivas. As questões em língua inglesa, na página 167, inserem-se no espaço tensivo atenuando ainda mais o impacto da interação com as imagens. Conforme as instruções da questão [1], deve-se associar as imagens ao

gênero correspondente, uma operação de triagem que prepara a percepção para os conteúdos da narrativa, entregues em uma pequena porção das opções [a] ou [b] da questão seguinte: “[2] As imagens **I**, **II** e **IV** apresentam a mesma cena de *Oliver Twist*. Qual cena é essa? Com base nas imagens, escolha entre **a** ou **b** e escreva a resposta no seu caderno:” (tradução nossa)⁹¹.

Nas próximas páginas (Figura 35), entrega-se a versão completa, adaptada, do primeiro capítulo de *Oliver Twist*. As páginas são preenchidas pelo texto verbal em língua inglesa e duas imagens de disposição quase espelhada, posicionadas no canto direito, superior das páginas, e que concretizam as figuras de Oliver e Mr. Bumble, as personagens em destaque na narrativa. Do fragmento para a totalidade, a percepção é guiada por sílabas tensivas⁹² que sustentam a direção descendente. Estamos falando, dessa forma, de uma resposta afetiva que não muda de escala e é intermediada pelo enunciado no topo da página: “Agora, leia o primeiro capítulo de uma versão simplificada de *Oliver Twist* e faça as atividades **3-5** no seu caderno” (tradução nossa)⁹³, e que reafirma a expectativa do enunciador com o baixo nível de cometimento do sujeito. Nas palavras de Bloom; Krathwohl e Masia (1982, p. 119): “poderíamos usar a palavra “obediência ou conformidade” para descrever este comportamento. Já que ambos os termos indicam que há uma passividade, enquanto se referir ao início da categoria 2.0 Resposta” (Tradução e adaptação nossa)⁹⁴

Se de acordo com as impressões de Descartes (2005, p. 66): a admiração é de fato “a primeira de todas as paixões” – gerada por objetos novos, inesperados, cujos efeitos levam o sujeito a considerá-los dignos de muita atenção (Id., 2005) – a *interação afetiva*, construída no espaço tensivo da leitura, acolhe sensibilizações mínimas, em que não se manifesta a ascendência da tonicidade capaz de romper com o intervalo configurado em [1.3 Atenção controlada ou seletiva seletiva → 2.1 Aquiescência na resposta], o que não viabiliza, nesse sentido, a manifestação do complexo de valores, conjunto representado pelos *indicadores de afetividade: atitude, valor e ajustamento*.

⁹¹ “Pictures **I**, **II** and **IV** show the same scene of *Oliver Twist*. What scene is it? Based on the pictures, choose **a** or **b** and write the answers in your notebook”. (Texto original) (Franco, 2018a, p. 167).

⁹² Ziberberg, C. *Elementos de Semiótica Tensiva*, p. 253. Tatit, L. *Passos da Semiótica Tensiva*, p. 108-109.

⁹³ “Now read the first chapter of a simplified version of *Oliver Twist* and do exercises **3-5** in your notebook” (texto original) (Franco, 2018a, p. 168).

⁹⁴ “We might use the word ‘obedience’ or ‘compliance’ to describe the behavior. As both in these terms indicate, there is a passiveness so far as the initiation of the behavior is concerned” (texto original).

Figura 35: *On the screen*, 8º ano

Now read the first chapter of a simplified version of *Oliver Twist* and do exercises 3-5 in your notebook.

Chapter 1

"Please, sir, I want some more," the little boy said. He held out his food bowl. And his life was changed forever. The boy's name was Oliver Twist. He did not get that name from his father. Nobody knew who his father was.

Nor from his mother. Nobody knew her name either. She had been found on the streets, sick and starving. A kind stranger brought her to a public workhouse. She gave birth to the boy. And died there soon after.

Mr. Bumble gave Oliver his name. Mr. Bumble ran the nearby orphans' home where Oliver was sent. Mr. Bumble was happy to take care of Oliver and all the other orphans. He had good reason to be.

The state paid to clothe and feed each child. Mr. Bumble got the money. And the orphans got rags on their backs and slop in their bellies.

No wonder Mr. Bumble was angry at Oliver. The very thought of a child asking for more to eat! Mr. Bumble saw his money being eaten up. Children's appetites were too big. Much too big for creatures so small.

So Oliver did not get any more greasy soup that night. He did not really expect to. He had asked for more only because of the other starving orphans. They decided one of them had to speak up for all of them. They drew straws. Oliver lost.

Now it was Oliver alone who had to pay for this terrible crime.

"The boy will be hung someday," Mr. Bumble said sourly. But Mr. Bumble did not want to wait that long. He wanted Oliver out of the orphans' home quickly. Before others followed Oliver's evil ways.

First he locked Oliver away in a dark room. Then he went to Mr. Sowerberry, the local undertaker. He asked Mr. Sowerberry to take Oliver on as a helper. Both gentlemen were pleased. Mr. Bumble would win praise. He had taken this ten-year-old burden off public welfare. And Mr. Sowerberry had the best kind of helper. A boy he could tell to do anything. And pay nothing.

As for Oliver, the boy had to be grateful. He would learn a good trade. People would need undertakers as long as they kept on dying.

But again Oliver proved to be ungrateful.

First he dared steal scraps from Mrs. Sowerberry dear dog. Just because Oliver was close to starving.

Then Oliver did even worse. He punched Mr. Sowerberry other helper, Noah Claypole. Right on Noah's large red nose. Noah was older than Oliver. Bigger and stronger. And thus worth more to Mr. Sowerberry.

And why did Oliver attack such a fine fellow? Only because Noah was clever enough to make a joke. But Oliver did not find the joke funny. It was a joke about Oliver's mother. Oliver never knew his mother yet insisted on loving her.

Noah's nose was redder than ever when he went to the Sowerberrys. He told them about Oliver's brutal attack. They all agreed: next, Oliver would murder them in their beds.

Mr. Bumble was called. Mr. Bumble came. Mr. Bumble said the Sowerberrys had made a bad mistake. They had fed Oliver meat. Meat made children dangerous.

"Keep him a few days without food," Mr. Bumble advised. "Then feed him as I did. I promise you, that will teach him to be good."

Whether or not Mr. Bumble was right, no one would ever know. Oliver decided not to wait to find out.

That night Oliver made a bundle of all his spare clothes. A coarse shirt and two pairs of stockings. He put a stale crust of bread in his pocket. And a single penny given him as a tip at a funeral.

He crept out of the house into the cold night. Then he started walking on the highway. The highway to the great city of London.

Surely Mr. Bumble and Mr. Sowerberry would never find him there. Not among so many people. London was such a big city. Surely there would be a place for Oliver.

Indeed there was. But Oliver did not dream what kind of place it would be.

From DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. Adapted by Les Martin. New York: Random House Books for Young Readers, 1990. (A Stepping Stone Book Classic).

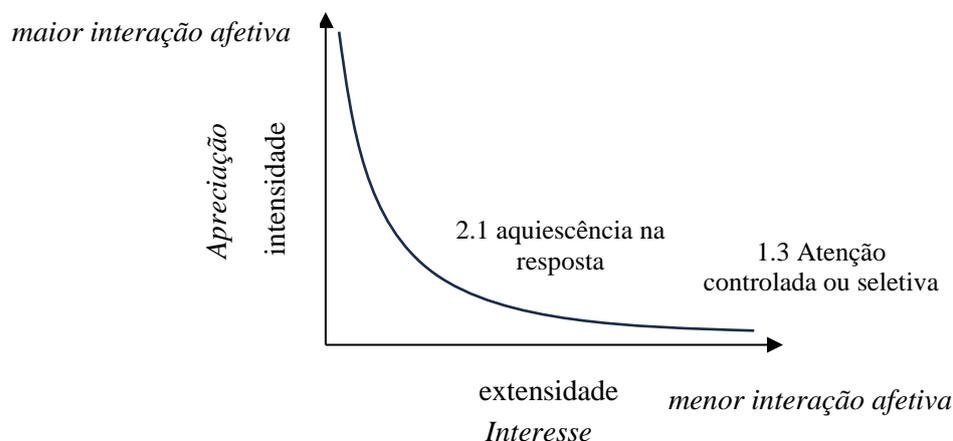


Fonte: Franco (2018a, p. 168-169)

Há diferenças na construção dos espaços tensivos de aprendizagem. No *Warming up*, notamos maior interação afetiva. Em *On the screen*, o enunciador faz escolhas que conservam a interação por um andamento lento, marcado pelo começo⁹⁵, muito mais do controle do *interesse* do que da *apreciação*:

⁹⁵ Zilberberg, C. *Elementos de Semiótica Tensiva*, p.121.

Figura 36: esquema tensivo [modos de interação afetiva de *On the screen*]



Fonte: autoria nossa

3.5 Os modos de interação afetiva da seção *Reading Comprehension*: 9º ano escolar

“(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.” (Brasil, 2017a, p. 261)

A habilidade (EF09LI09) demanda uma tarefa de avaliação coletiva das produções escritas por grupos de estudantes. Dessa forma, o primeiro contato dos sujeitos aprendizes com o objeto-valor “textos escritos pelo grupo”, se dará em um campo de presença construído na diversidade das práticas didáticas, acolhedora das subjetividades envolvidas – já que não define os textos a serem produzidos tanto pelas suas roupagens formais (textualização) ou de projeção do enunciado (discursivização). Entendendo que a *interação afetiva* está “subjugada à maneira de dizer assumida pelo enunciador” (Lima, 2013, p. 54) e que elegemos o espaço tensivo de *Way to English*, isso nos coloca diante da seção *Reading Comprehension*, conforme anuncia a Figura 37:

Figura 37: Correspondência do conteúdo, objetivos e habilidades da BNCC, 9º ano

Unit 1: Seção Reading Comprehension	Reflexão pós-leitura	[EF09LI09] Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.
-------------------------------------	----------------------	--

Fonte: Franco (2018b, p.XXII)

Mais precisamente, a habilidade ocupa a subseção dedicada à reflexão de pós-leitura. Para a coerência da análise, em observação ao contexto em que foi formulada, e por estar vinculada ao texto principal da unidade, nos deteremos nas seções *Warming up!* e *Reading Comprehension* da unidade 1. Quanto às categorias afetivas a que se relaciona, a classificamos no intervalo [2.3 satisfação na resposta → 4.1 Aquiescência na resposta].

Figura 38: *Warming up!*, 9º ano



Fonte: Franco (2018b, p. 22-23)

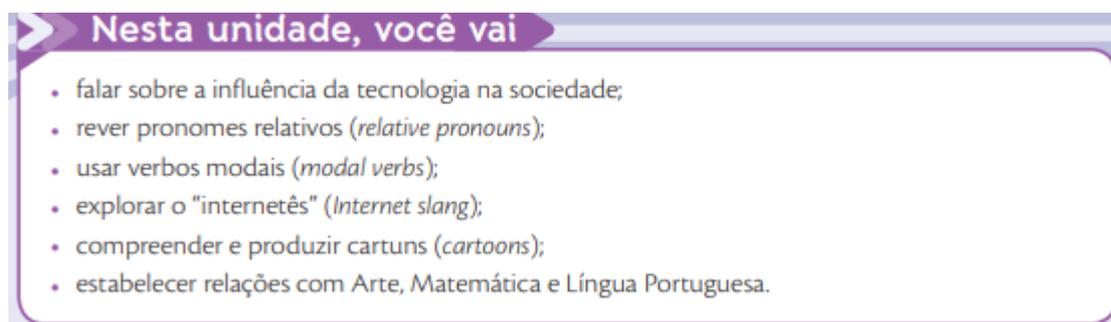
Como própria à organização do espaço tensivo do *Warming up!*, na abertura da unidade 1 do 9º ano há força de convocação sensível suficiente para estabelecer um controle inicial da percepção ([1.1 percepção → 1.2 Disposição para receber]), justamente pelo jogo de imagens representativas das atividades lúdicas adolescentes em relação ao tema “O mundo digital, hoje” (tradução nossa)⁹⁶, pelas dimensões das figuras e diálogo temático com o sistema de valores dos sujeitos. O aumento dos elementos visuais e a diminuição dos elementos verbais continua sendo uma das estratégias adotadas no espaço tensivo, cuja predicação tensiva promove a aceleração necessária para o despertar do *interesse*. A partir da perspectiva intensiva inicial, na sequência, o controle dos valores

⁹⁶ “Today’s digital world” (texto original) (Franco, 2018b, p. 22).

que adentram o campo de presença efetua a diminuição do liame interactancial, pois explica as imagens na questão de abertura: “As fotos apresentam adolescentes usando dispositivos digitais em diferentes contextos” (tradução nossa)⁹⁷. Nesse caso, a primeira operação de triagem é realizada pelo enunciador dos conteúdos.

O enunciatário fica a cargo da segunda operação: “Quais são esses dispositivos digitais?” (tradução nossa)⁹⁸, e, então, o contato com o universo subjetivo do sujeito é retomado: “Quais tecnologias você utiliza no dia a dia?” (tradução nossa)⁹⁹. Adiante, diminui-se ainda mais o liame interactancial e a *interação afetiva* é guiada por uma relação de implicação, a partir dos objetivos da unidade (Figura 39), recorrentemente descritos em língua portuguesa e em correspondência com o domínio cognitivo da aprendizagem:

Figura 39: Objetivos da Unidade 1, 9º ano



Fonte: Franco (2018b, p. 23)

Durante o gerenciamento tensivo do *Reading Comprehension* (Figura 40), o texto principal é responsável pelo despertar da experiência afetiva, ponto de captura da percepção, o que adiciona um traço sensível à *interação afetiva*. Contudo, a percepção é levada por valores *mais* inteligíveis: antes da leitura, é necessário processar previamente a experiência por meio das questões da subseção *Before reading*. Esse freio, constitui uma barreira de acesso aos valores de impacto. A questão [1] convida o sujeito a pensar nos efeitos positivos da internet na rotina do sujeito em interação e a questão [2] a pensar na estrutura do texto e pistas sobre o assunto abordado (Franco, 2018b). A forma de enunciar os conteúdos da aprendizagem são mantidas por meio das questões objetivas e

⁹⁷ “The photos show teenagers using digital devices in different contexts” (texto original) (Franco, 2018b, p. 22).

⁹⁸ “What are these digital devices?”. (texto original) (Franco, 2018b, p. 22).

⁹⁹ “What kind of technology do you use on a daily basis?” (texto original) (Franco, 2018b, p. 22).

do uso do imperativo, cujos efeitos estabelecem uma relação objetiva entre enunciador e enunciatário.

Figura 40: *Before reading, Reading, 9º ano*



Reading Comprehension



Before Reading

1 Choose the items from the box below that stand for **positive** effects of the Internet on our lives. Write the answers in your notebook. easy access to information; effective means of communication; interaction in online communities

cyberbullying • easy access to information •
 effective means of communication • interaction in online communities •
 fake news • Internet addiction

2 Take a look at the **layout** and the **title** of the following text. What do you expect to read about? Personal answer. Suggested answers: Identifying fake and real sources of information on the web./The differences between fake and real sources on the Internet./Evaluating websites.

Reading

Now read the text below to check your predictions.



Available at: <<https://www.common sense.org/education/asset/document/student-poster-fake-or-real>>. Accessed on: September 1, 2018.

eerily = de forma estranha

skepticism = incredulidade, ceticismo

Le@rning on the Web

Assista ao vídeo "5 Ways to Spot Fake News", em <www.pbslearningmedia.org/resource/nmlt17-ela-idfakenews/identifying-fake-news> (acesso em: 1º set. 2018), e conheça cinco dicas para ajudar você a analisar a qualidade e a veracidade das informações propagadas na internet.

24 Unit 1

Fonte: Franco (2018b, p. 24)

A composição plástica do texto principal: o conteúdo simplificado do título pelas poucas palavras (“Fake or Real?”), o tamanho grande, retilíneo, espessura adensada, destaca-o em relação aos outros elementos e configura-se como ponto de entrada. A abundância das formas dos balões explicativos (oval, retangular, nuvem, explosão), a intercalação de cores dos balões (verde e azul), o plano de fundo roxo-escuro texturizado, além da figura do *tablet* e da página de notícias concentra o espaço perceptivo. Ao tentar

161

inaugurar a *interação afetiva*, o excesso de elementos convida, mas depois, afasta o olhar. Após a leitura do título, qual a próxima etapa? – essa resposta fica em suspenso e não há um lugar de repouso à percepção.

Nas páginas seguintes, o espaço é difuso (a maior quantidade de questões, os enunciados longos, de estilo associativo e com inúmeras opções para serem checadas no texto), o que não é predominante na proposta do 7º ano, por exemplo. De modo correlato, as questões inferenciais¹⁰⁰, promovem o alongamento do tempo. Outra determinante do *modo de interação afetiva* – dirigida por grandezas átonas e desaceleradas – é o comando: “Escreva a resposta no seu caderno” (tradução nossa)¹⁰¹, comum a todos os enunciados dos livros¹⁰².

Entre as questões do *Reading for detailed comprehension*, a caixa de diálogo: “Pense sobre isso!” (tradução nossa)¹⁰³ interrompe o andamento *lento* e instaura uma medida concessiva, fundada no enunciado em língua portuguesa e no tipo de questão, aberta, subjetiva, que requisita uma avaliação (Franco, 2018b, p. 25):

De acordo com o texto, uma das características de notícias falsas (*fake news*) é a presença de erros gramaticais. Em outras palavras, nessas notícias, a língua é usada de forma diferente do que é prescrito na norma-padrão. Na sua opinião, por que essa forma de usar a língua é uma característica de textos não confiáveis, embora isso nem sempre prejudique a compreensão do que é dito? Respostas pessoais.

Esse tipo de questão-julgamento de um valor de verdade sobre o conteúdo do texto, pelo grau de complexidade e pela metalinguagem que estabelece com o tema *fake news*, convoca o sujeito a uma *interação afetiva* própria ao intervalo [2.2 Disposição para responder → 3.1 Aceitação de um valor], que no extremo, segundo Bloom; Krathwohl e Masia (1973, p. 184) reside “na atribuição de um valor a um fenômeno, comportamento, objeto”. Entretanto, corresponde a uma fração da orientação de conteúdo construída no espaço tensivo do *Reading Comprehension*.

¹⁰⁰ Para Marcuschi (2004), as questões de tipo inferenciais são complexas, porque “exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (ibidem, p. 271).

¹⁰¹ “Write the answers in your notebook” (texto original) (Franco, 2018b, p. 25).

¹⁰² A partir de 2020, os livros didáticos de Língua Inglesa do PNLD deixaram de ser consumíveis.

¹⁰³ “Think about it!” (texto original) (Franco, 2018b, p. 25)

Figura 41: *Reading for general comprehension, Reading for detailed comprehension, 9º ano*

Reading for General Comprehension

What is the main objective of the poster? Choose **a** or **b** and write the answer in your notebook.

- a. To show students how to respect themselves and others in online communities.
- b. To help students identify which sources of information on the Internet convey fake content. *x*

Reading for Detailed Comprehension

1 The items below refer to some characteristics of websites that usually contain fake news. Choose the ones that are mentioned in the poster and write the answers in your notebook.

- a. No information about the author ("About Us"). *x*
- b. Lots of paid advertisements ("Sponsored ads"). *x*
- c. Headlines with lots of exaggerated words. *x*
- d. Use of humor to ridicule people.
- e. Use of sarcasm to expose ideas.
- f. Lots of exclamation marks. *x*
- g. Unverified, edited images. *x*
- h. Out of date information. *x*
- i. Bad grammar. *x*

2 Match the columns below in order to identify some examples of fake news mentioned in the text. Write the answers in your notebook.

- a. "THE MOST RELIABLE NEWS IN THE UNIVERSE!!!" *II*
- b. "SIGN UP FOR MORE EXCLUSIVE CONTENT!!!" *III*
- c. "TOP STORIES" *I*
- I. Grammatical error.
- II. Headline all in capital letters./Use of a lot of exclamation points.
- III. Registration is required to learn more about the site.



Think about it!

De acordo com o texto, uma das características de notícias falsas (*fake news*) é a presença de erros gramaticais. Em outras palavras, nessas notícias, a língua é usada de forma diferente do que é prescrito na norma-padrão. Na sua opinião, por que essa forma de usar a língua é uma característica de textos não confiáveis, embora isso nem sempre prejudique a compreensão do que é dito? *Respostas pessoais.*

3 Some words and expressions are very common when we talk about the credibility of Internet sources. Try to infer the meaning of the following terms in **bold** and choose the correct item (▲ or ■) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.

- a. In "fake dates should be a red flag", **red flag** means
 ▲ a danger signal. *x* ■ a safe signal.
- b. In "images that could simply be used for clickbait", **clickbait** means
 ▲ counter that indicates the number of clicks.
 ■ online content intended to generate clicks. *x*

tip
 Observe o contexto para inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas.

Fonte: Franco (2018b, p. 25)

Na continuidade do processo, a questão [3], por sua vez, retira um *mais* e a *interação afetiva* passa por uma atenuação. Dessa forma, a manutenção do espaço tensivo da aprendizagem se dá a partir de um ponto de vista extensivo, o que também reflete as estratégias adotadas na próxima página, em que a habilidade (EF09LI09) é contemplada.

Figura 42: *Reading for critical thinking*, 9º ano

Reading for Critical Thinking

Discuss the questions below with your classmates. *Personal answers.*

- a. What strategies do you often use to evaluate websites and identify credible sources of information on the Internet?
- b. The poster on page 24 presents some tips on how to spot the differences between true and fake news on the web. Which ones do you think are the most important? Why? In small groups, make a list of the three most important items when evaluating online content and provide good arguments to support your views. Then, share your list with other classmates and get to know different viewpoints on the same topic.

tip

Procure ter uma postura crítica diante dos textos e valorize diferentes pontos de vista com ética e respeito.

Vocabulary Study

Internet Slang

Read the cartoon below and do exercises 1 and 2 in your notebook.

© 2017 by Randy Glasbergen. www.glasbergen.com

Available at: www.glasbergen.com/wp-content/gallery/social-networking/socnet-20.gif. Accessed on: September 1, 2018.

tip

Ao ler cartuns, observe as relações entre os elementos verbais e os não verbais.

Think about it!

No cartum acima, por que a menina diz que sua professora não é capacitada para ensinar a escrever? Você concorda com ela? Para a menina, como se deve escrever a palavra "you"? *Sugestão de resposta: A professora não sabe escrever as palavras da forma que a menina costuma usá-las em suas mensagens pelo celular. Na opinião dela, a palavra "you" deve ser escrita apenas como U.*

- 1 Who uses Internet slang (abbreviations and acronyms)? Choose **a** or **b** and write the answer in your notebook.

a. The girl. x	b. The girl's teacher.
-----------------------	------------------------
- 2 Match the columns below and write the answers in your notebook.

a. "U" means III	I. "bye for now".
b. "BRB" means II	II. "be right back".
c. "BFN" means I	III. "you".

26 Unit 1

Fonte: Franco (2018b, p. 26)

O comando em negrito “Discuta as questões abaixo com seus colegas” (tradução nossa)¹⁰⁴ inaugura a seção e, apesar do uso do imperativo, instaura um traço *mais* sensível, uma abertura aos valores subjetivos e imprevisíveis da “resposta pessoal” a serem

¹⁰⁴ “Discuss the questions below with your classmates” (texto original) (Franco, 2018b, p. 26).

164

promovidas durante a interação da aprendizagem. Na sequência, duas questões em língua inglesa, ordenadas em ordem alfabética. A adoção de letras ao invés de números atribui uma característica informal ao espaço. Nos chama a atenção, a caixa lateral, contendo um conselho: “procure ter uma postura crítica e valorize diferentes pontos de vista com ética e respeito” (Franco, 2018b, p. 26), um lembrete do enunciador ao que é enunciado na habilidade afetiva da BNCC, uma forma de controle da atividade interativa inaugurada pelas questões [a] e [b]. Da mesma forma, indica o tipo de imagem que o enunciador tem do enunciatário: um sujeito da obediência, que ainda não atingiu maturidade afetiva para voluntariamente valorizar diferentes pontos de vista com ética e respeito. Como também, a condução afetiva até, então, não o prepararam para isso.

A segunda questão [b] configura-se como o espaço adequado à *interação afetiva* da habilidade:

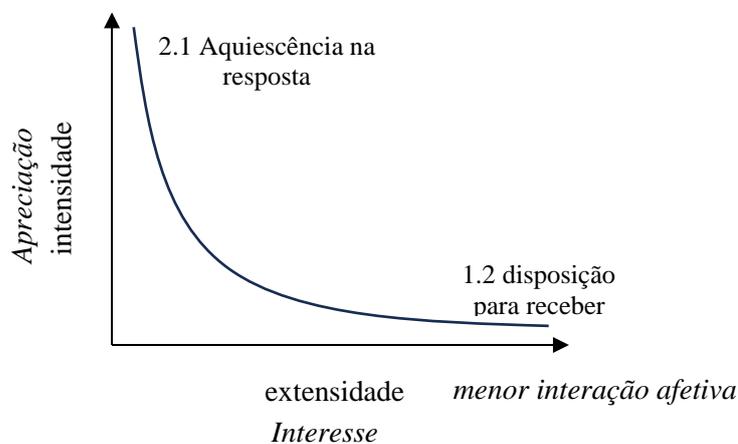
O cartaz na página 24 apresenta algumas dicas sobre como identificar as diferenças entre notícias verdadeiras e falsas na internet. Quais você considera as mais importantes? Por quê? Em pequenos grupos, façam uma lista com os três itens mais importantes ao avaliar conteúdo online e apresentem bons argumentos para apoiar suas opiniões. Em seguida, compartilhem sua lista com outros colegas e conheçam diferentes pontos de vista sobre o mesmo tema. (tradução nossa)¹⁰⁵

Diante das estratégias anteriores, fica nítido que o enunciador prepara o sujeito, informando-o por meio do tema *fake news*. Depois de inúmeras atividades, concede “liberdade” para interagir e compartilhar a sua opinião. Dessa forma, isso parece indicar que para atingir (EF09LI09), o enunciador decide manter a *interação afetiva* por uma lógica implicativa, predominantemente, adicionando à perspectiva global pequenos intervalos intensivos (*Warming Up!*, caixa de diálogo, questões abertas). Isso conserva a *interação afetiva* entre [1.2 Disposição para receber → 2.1 Aquiescência na resposta], a partir de uma correlação inversa. Essa convenção nos parece adequada às *interações afetivas* propostas ao longo da seção em análise, com apenas a mobilização de dois *indicadores de afetividade* (Figura 43), especialmente porque as grandezas que adentram

¹⁰⁵ “The poster on page 24 presents some tips on how to spot the differences between true and fake news on the web. Which ones do you think are the most important? Why? In small groups, make a list of the three most important items when evaluating online content and provide good arguments to support your views. Then, share your list with other classmates and get to know different viewpoints on the same topic”. (texto original) (Franco, 2018b, p. 26).

o espaço tensivo da aprendizagem não são fortes o suficiente para mobilizar os demais termos do contínuo (*atitude, valor, ajustamento*).

Figura 43: Esquema tensivo [modos de interação afetiva de *Reading Comprehension*, 9º ano]



Fonte: autoria nossa

Para que haja, por exemplo, 2.3 satisfação na resposta, “o comportamento é acompanhado de um sentimento de satisfação, uma resposta emocional, geralmente de prazer, gosto ou satisfação” (Bloom; Krathwohl e Masia (1973, p. 182). Entendemos que os acentos de sentido gerados pelas atividades do *Warming Up!*, caixa de diálogo e das questões abertas, são pouco expressivas na transição entre uma resposta afetiva regida pela submissão (2.1 Aquiência na resposta) e disposição voluntária (2.2 Disposição para responder) ou mesmo satisfação (2.3 satisfação na resposta).

3.6 Considerações finais sobre a obra

Não há novidades quanto às estruturas tradicionalmente empregadas no espaço tensivo do *Warming up!* ao longo da coleção. Porém, notamos que sutilmente, nos avanços das etapas escolares, um traço sensível é subtraído. Enquanto nas fases do 6º e 7º ano, as imagens integram sem bordas a seção de abertura das unidades – uma simbiose que afirma a integralidade do sujeito –. Na mostra do 9º ano escolar, a sobreposição das imagens sobre o plano de fundo cria um efeito de recorte e superficialidade, ou ainda, distanciamento. Essas sutilezas nos arranjos da seção são suficientes para conferir *maior* ou *menor* grau de intensidade à *interação afetiva*. Notamos ainda, que o sujeito

pressuposto nas fases iniciais é um sujeito que demanda, na proposta da coleção, *maior interação afetiva*, tanto pelas escolhas de textos acentuadamente mais interativos (*comic strips, quiz*), quanto pela proporção e quantidade de imagens distribuídas ao longo das seções e subseções.

Quanto às estratégias gerenciadas pelo enunciador dos conteúdos didáticos, em relação às habilidades de compreensão leitora, elas refletem propostas metodológicas atualizadas e dão conta de promover o acesso à leitura em língua estrangeira. Porém, quanto ao fomento das habilidades do campo afetivo, as estratégias mantêm o privilégio do domínio cognitivo da aprendizagem. No 6º ano, por exemplo, o peso reside na promoção da habilidade “localizar informações específicas em texto”, como observamos na divisão operada sobre a apreensão sensível do texto *Classic peanuts*, típica das estratégias *skimming* e *scanning*.

Ainda que o conhecimento sobre o texto seja uma abordagem importante na construção da compreensão leitora, em nossa opinião, a seção *Reading Comprehension* poderia gerar mais engajamento sensível do sujeito. A diminuição de usos no imperativo, estabelecendo escolhas linguísticas aproximativas, questões abertas ou que não pressuponham uma resposta certa, são exemplos que gostaríamos de propor. Além disso, a passagem [2.3 satisfação na resposta → 3.2 preferência por um valor], inerente a um campo tensivo amplo, pode ser alcançada, se as estratégias anteriores estabelecerem uma diminuição no liame interactancial. A fase [3.2 preferência por um valor], em que se inserem outros *indicadores de afetividade*, caracteriza o ápice do *interesse*, o que seria ideal para as habilidades afetivas do eixo Leitura.

Não consideramos os *modos complexos de interação afetiva*, conforme as formulações de Lima (2014), por entendermos que o *interesse* e a *apreciação*, assim como os demais *indicadores de afetividade* são termos gerais a organizar as grandezas taxionômicas, não caracterizando, dessa forma, paixões, mas parte do processo gerador das paixões. Por ora, acreditamos pertinente considerá-los a partir dos *modos primários de interação afetiva*. Ademais, para o ensino fundamental, anos finais, a BNCC, Língua Inglesa, pouco afirma, como assinalamos anteriormente, sobre as paixões inerentes à experiência de aquisição de uma língua adicional ou a aprendizagem de maneira geral.

NOSSAS PALAVRAS FINAIS

Esta pesquisa é fruto, nas palavras de Paulo Freire, de uma “curiosidade epistemológica”¹⁰⁶. Em sua fase preambular, o mestrado, queríamos redescobrir a obra *Taxionomia de Objetivos Educacionais*: o domínio afetivo e ao que essa obra se referia em relação aos afetos gerados no processo ensino-aprendizagem, além do que constituía a avaliação da competência modal desse sujeito que participa ativamente desse processo. Na aproximação com esses temas, outros foram ganhando espaço em nosso interior e resultou nos questionamentos que apresentamos no início deste trabalho. Não é mais possível desassociar de nós o amor que cultivamos por esse assunto, mesmo diante das incongruências, das diminuições, dos aumentos de sua presença no discurso curricular e pedagógico, por coerções ideológicas ou pelo simples esquecimento. Contudo, continuamos participando das disputas inerentes à formação do currículo.

No primeiro capítulo, procuramos evidenciar como as relações entre Semiótica Discursiva e o ensino tem evoluído significativamente desde sua conceitualização inicial em *Sémiotique Didactique* (Greimas, 1979), um marco que introduziu estratégias estruturais para análise do discurso didático, e que no Brasil, tem demonstrado ser um território fértil, por meio das publicações temáticas e das obras dedicadas à semiótica didática. A partir do levantamento dos dossiês temáticos, da organização da análise em três fases – *Estratégias do discurso didático*, *Didatização da Semiótica* e *Retomada conceitual*, conseguimos traçar um panorama do seu desenvolvimento no Brasil, o que nos permite acompanhar o amadurecimento dessa prática de análise. As interpretações de Portela (2019), as elucidações de Pereira (2019) e as contribuições contextuais de Silva (2017, 2021), Teixeira (2021), Lima (2019, 2021), entre outros, indicam os alinhamentos e reafirmam o potencial analítico da Semiótica Discursiva.

No mesmo capítulo, apresentamos como a dimensão afetiva se apresenta no discurso curricular, elegendo, em alguns momentos, valores tecnicistas que atendem às demandas neoliberais. Enquanto “arena de disputas”, o currículo contribui para o que constitui o nosso imaginário pedagógico. No primeiro capítulo, a intersecção que estabelecemos entre Semiótica e ensino, nos mostra que nem sempre o discurso curricular se compromete com a *competencialização* e *responsabilização*, especialmente se

¹⁰⁶ Freire, P. *Pedagogia da Autonomia*, p. 32-33.

retomamos à BNCC, versão final e o contexto em que foi formulada. Esse cenário nos mostra que a participação coletiva deve ser respeitada, a fim de que nossos documentos sejam construídos de forma coerente, em valorização aos aspectos éticos, estéticos, políticos, culturais, da diversidade, entre tantos outros valores que dizem respeito ao direito de ser humano e participar socialmente com liberdade.

No segundo capítulo, a comparação contextual das transformações da BNCC para o ensino de Língua Inglesa, justifica a nossa curiosidade em apreender qual o nível de comprometimento desses documentos com o domínio afetivo da aprendizagem. Ao partirmos das mostras do enunciador curricular especialista, identificamos que as escolhas de valores mobilizadas na versão final do documento da Base refletem o descompromisso com políticas linguísticas centradas na experiência subjetiva, cultural, identitária, que fundam o universo sensível. O ensino de língua adicional, dessa forma, passa a ser fomentado por valores *mais* inteligíveis. Por isso, a partir de um olhar crítico, inserido no campo da análise semiótica, propomos classificar os níveis de *interação afetiva* das habilidades de Língua Inglesa, anos finais, isso confirma, a nosso ver, a intencionalidade do enunciador curricular.

Nesse campo de investigação, a classificação dos enunciados segundo valores tensivos ([afetivo], [cognitivo], [cognitivo + afetivo] e [cognitivo → afetivo]) revelou que o domínio cognitivo é majoritariamente contemplado no currículo de inglês. A classificação permitiu identificar uma proposta conservadora para as habilidades do domínio afetivo, o que limita, por uma perspectiva global, o alcance das interações didáticas sugeridas pelo documento e endossam o que esboçamos a respeito das escolhas valorativas do enunciador da BNCC, versão final. Trata-se de uma dissonância com o que se espera para uma política linguística educacional (Arias, 2010, 2011). Para que haja a concomitância, o balanço, entre sensível e inteligível, o documento deve promover mudanças no interior de quem participa da interação discursiva.

O terceiro capítulo inaugura uma forma de análise, no campo da semiótica didática, da dinâmica de interpretações sobre o que constitui o domínio afetivo da aprendizagem de maneira ampla (Bloom; Krathwohl; Masia, 1982), circunscrita no currículo nacional (Brasil, 2017a) e concretizadas nas atividades didáticas (Franco; Tavares, 2018a, 2018b; Franco, 2018a, 2018b). Essa articulação demonstrou ser um caminho pertinente ao que gostaríamos de evidenciar, desde o início, sobre a dimensão

afetiva da aprendizagem. A seleção das seções são uma mostra analítica da organização de uma obra didática para promover a *adesão, competencialização e responsabilização*, termos que adotamos para nos referirmos aos níveis de compromisso do discurso didático com o fomento da experiência sensível. Não sugerimos o uso dos termos como um carimbo ao que é ou ao que não é afetivo ou ideal na perspectiva do ensino. Pelo contrário, essas noções instituem um ponto de apoio à leitura dos valores que circulam o discurso didático.

A análise das seções e subseções das obras da coleção, ainda que não representem o todo formativo da proposta, permite identificar a formação do espaço tensivo que quer desenvolver afetos, ainda que não estejam ligados diretamente às habilidades afetivas de leitura. Foi possível averiguar, de maneira geral, que o campo de interação das seções, não são suficientes para mobilizar os *indicadores de afetividade atitude, valores e ajustamento*, mesmo quando identificáveis nos enunciados das habilidades. Como afirmamos no segundo capítulo, as categorias afetivas são ascendentes e iterativas. Disso, as subtrações de traços sensíveis, demonstram, dentro desse projeto de formação, que a maturidade do sujeito aprendiz é identificada por cifras tensivas de direção descendente.

Por tudo isso, reafirmamos a urgência de rever a concepção instrumentalista de currículo, levando adiante o seu verdadeiro propósito, o de um espaço de humanização e diálogo, tal como defende Freire (2011) ao considerar a educação como prática da liberdade. Entendemos que, se o ensino não se comprometer com a escuta do sensível, com o cultivo do afeto e da curiosidade, corre o risco de tornar-se uma prática ausente de sentido. Assim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir, ainda que modestamente, para o reconhecimento da dimensão afetiva como constitutiva dos processos formativos, e que inspire outras investigações a retomarem, com intencionalidade crítica, a valorização do humano na tessitura do ensino e da aprendizagem. Afinal, como nos ensinou Freire (2011, p 84) “o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo”.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. *Novo governo promete mudanças profundas na educação*. Agência Senado, jan. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/01/28/governo-promete-mudancas-profundas-na-educacao>. Acesso em: agos. 2020.
- ANDERSON, Lorin W.; BOURKE, Sid F. *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. NY: Routledge, 2000.
- ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R.; AIRASIAN, Peter W.; CRUIKSHANK, Kathleen A.; MAYER, Richard E.; PINTRICH, Paul R.; RATHS, James; WITTRICK, Merlin C. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2001.
- APRECIACÃO. In: HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- ARIAS, Patricio Guerrero. *Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia*. Calle14: revista de investigación en el campo del arte, vol. 4, núm. 5, jul./dez. 2010, p. 80-94.
- ARIAS, Patricio Guerrero. *Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política*. *ALTERIDAD: Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación*: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, v. 6, n. 1, p. 21-39, enero/jun. 2011.
- ATITUDE. In: HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- ATITUDE. In: REBER, A. S. *Dictionary of Psychology*. New York: Penguin Books, 1985.
- AZEVEDO, Jonas da Silva. *Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?* Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/>. Acesso em: 03 Jul. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. Tradução de Maria Manuela Kupper. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de; TEIXEIRA, Lucia; LIMA, Eliane Soares de. *Contribuições da semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino*. *Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. i-ix, 23 dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165324>. Acesso em: 05 abr. 2023.

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2008.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Sintaxe narrativa. In: OLIVEIRA, Ana Claudia; LANDOWSKI, Eric (Orgs.). *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*. p. 81-99. São Paulo: Educ, 1995.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Paixões e apaixonados: exame semiótico de alguns percursos. *Cruzeiro semiótico*, Porto, n. 11/12, p. 60-73, 1990.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais na escola: reflexões sobre a importância dos tipos textuais na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BEGHETTO, Ronald A. *Toward a more complete picture of student learning: assessing student's motivational beliefs*. Disponível em: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=15>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- BEIVIDAS, Waldir. *A teoria semiótica como epistemologia imanente: uma terceira via do conhecimento*. 2015. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Trad. Grupo CASA, sob a coordenação de Ivã Carlos Lopes et al. Bauru: EDUSC, 2003.
- BLOOM; KRATHWOHL; MASIA. *Taxionomia de objetivos Educacionais: domínio afetivo*. Rio Grande do Sul: Globo, 1973.
- BLOOM; KRATHWOHL; MASIA. *Taxionomy of educational objectives: affective domain*. NY: Longman, 1982.
- BLOOM; KRATHWOHL; MASIA. *Taxionomy of educational objectives: cognitive domain*. NY: Longman, 1956.
- BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: *Cultura Brasileira: Tradição Contradição*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed./ FUNARTE, 1987.
- BOSTON, Bruce, O. *Paulo Freire*. Disponível em: <https://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html#I> Acesso em: Jan de 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: jul. 2020.
- BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. *Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira*. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: versão 2*. Brasília: MEC, 2016b.

BRASIL, Ministério da Educação. *Síntese da contribuição dos estados*. Brasília, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base, estudo comparativo entre a versão 2 e a versão final*. Brasília: MEC, 2017b.

CAMPO GRANDE (MS). *Planos de Ensino Municipal – Língua Inglesa*. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1L3-uPOTIx3KLSOe9-gTjo8E8tDedCTde>. Acesso em: 10 out. 2024.

COURTÉS, Joseph. *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*. Paris: Hachette, 1976.

DESCARTES, René. *As paixões da alma*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DIJK, Teun A. Van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Assembleia legislativa. Projeto de Lei 7.181/2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606723>. Acesso em: Jul. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Assembleia legislativa. *Projeto de Lei 867/2015*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: Jul. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Assembleia legislativa. *Projeto de Lei 258/2019*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190772>. Acesso em: Jul. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Assembleia legislativa. *Projeto de Lei 246/2019*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=219075>. Acesso em: Jul. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Assembleia legislativa. *Projeto de Lei 1930/2019*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2196336>. Acesso em: Jul. 2020.

DISCINI, Norma. *Corpo e estilo*. São Paulo: Contexto, 2015.

DUARTE, Renata. Práticas e campos de atuação: o diálogo entre semiótica e ensino. *Acta Semiótica et Linguística*, João Pessoa, v. 26, n. 2, p. 70–87, 3 ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2446-7006.45v26n2.59514>. Acesso em: 17 jul. 2024.

EISS, A. F.; HARBECK, M. B. *Behavioral objectives in the affective domain*. Washington: National Science Teachers Association, 1969.

FABBRI, P. Campo de manobras didáticas. *EntreLetras*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 19–24, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3204>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FETTERMAN, D. M. Review of The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation. *American Anthropologist*, v. 88, n. 1, p. 253-254, mar. 1986.

FIORIN, J. L. A semiótica tensiva: uma teoria imanente do afeto. *Cadernos de Semiótica Aplicada*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 43-86, jul. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21709/casa.v13i1>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FIORIN, J. L. A noção de texto na semiótica. *Organon*, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 23, p. 165-176, jan./jul. 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1989.

FIORIN, J. L. Semiótica das paixões: Ressentimento. *Alfa*, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 09-22, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1424>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FIORIN, J. L. Linguística e pedagogia da leitura. *Scripta*, v. 7, n. 14, p. 107-117, 1º sem. 2004.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2006a.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Lições de texto: leitura e redação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006b.

FLOCH, J. M. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, v. V, p. 1-6, 2016.

FLOCH, J.-M. Semiótica plástica e linguagem publicitária. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, v. 6, p. 29-50, 1987. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.1985.90495>.

FONTANILLE, J. Semiótica discursiva e ensino: educação como desafio político e social. Entrevista concedida a Luiza Helena Oliveira da Silva et al. *Acta Semiotica et Linguística*, v. 26, n. 2, p. 144-159, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/issue/view/2677>. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2446-7006.45v26n2.60299>. Acesso em: 7 jan. 2025.

- FONTANILLE, J. Para mudar, começar pelo fim: digressão sobre a racionalidade didática. *EntreLetras*, [S. 1.], v. 7, n. 2, p. 15–18, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3203>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- FONTANILLE, J. *Semiótica do discurso*. Trad. Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.
- FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. *Tensão e significação*. Trad. I. C. Lopes; L. Tatit; W. Bevidas. São Paulo: Humanitas, 2001.
- FRANCO, C. *Way to English for Brazilian learners*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2018a.
- FRANCO, C. *Way to English for Brazilian learners*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2018b.
- FRANCO, C.; TAVARES, K. *Way to English for Brazilian learners*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2018a.
- FRANCO, C.; TAVARES, K. *Way to English for Brazilian learners*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2018b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, R. S. Leitura de textos: a organização espacial. *Acta Semiótica et Lingvistica*, João Pessoa, v. 26, n. 2, p. 22–36, 3 ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2446-7006.45v26n2.59520>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- GREIMAS, A. J. *Semântica estrutural: pesquisa de método*. Trad. Haqaira Osakabe e Izidoro Bilkstein. São Paulo: Cultrix, 1973.
- GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido II: ensaios semióticos*. São Paulo: EDUSP, 2014.
- GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões: dos estados de coisa aos estados de alma*. São Paulo: Ática, 1993.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GROUPE D'ENTREVERNES. *Analyse sémiotique des textes: introduction – théorie – pratique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1979.
- HAMMAD, M. Espaços didáticos. *EntreLetras*, [S. 1.], v. 7, n. 2, p. 19–24, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3205>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- HAMMAD, Manar; ARANGO, Silvia Mercedes; DE KUYPER, Eric; POPPE, Emile. O espaço do seminário. *EntreLetras*, [S. 1.], v. 7, n. 2, p. 28–59, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3206>. Acesso em: 17 jul. 2023.

- HÉNAULT, A. *Les enjeux de la sémiotique: introduction à la sémiotique générale*. Paris: PUF, 1979.
- HÉNAULT, A. *História concisa da semiótica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- HOOKS, B. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Trad. Bhuvi Libano. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- INTERESSE. In: *APA Dictionary of Psychology*. Washington: American Psychological Association, 2007.
- INTERESSE. In: REBER, A. S. *Dictionary of Psychology*. New York: Penguin Books, 1985.
- KANEOYA, M. L. C. K. El português me hace feliz: emoções compartilhadas em práticas humanizadoras de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira em um contexto mediado pelo computador. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 255-270, jul./dez. 2015.
- KLEIMAN, A. *Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos dos textos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into Practice*, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.
- LANDOWSKI, Eric. *Interações arriscadas*. Tradução de Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores; Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014.
- LANDOWSKI, E. Regimes de sentido e formas de educação. *EntreLetras*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 8-14, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3201>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- LEITE, S. A. S. (Org.). *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.
- LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-06>. Acesso em: 23 dez. 2024.
- LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 213-222, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200007>. Acesso em: 23 dez. 2024.
- LIMA, E. S. de. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. *Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 114-132, 2019. DOI:

10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165206. Disponível em:
<https://revistas.usp.br/esse/article/view/165206>. Acesso em: 11 abr. 2025.

LIMA, E. S. de. Entre compaixão e piedade: o estudo das paixões em semiótica. 2014. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LIMA, E. S. de. Leitura e interação afetiva: procedimentos de discursivização e textualização em “Conversa de bois”, de Guimarães Rosa. *Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 54–61, 2013. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2013.69533. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/69533>. Acesso em: 6 jan. 2025.

LIMA, E. S. de. O trabalho com a adaptação literária na escola. *Acta Semiótica et Linguística*, João Pessoa, v. 26, n. 2 (45), p. 1–15, 3 ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2446-7006.45v26n2.59987>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LÜCK, H.; CARNEIRO, D. G. *Desenvolvimento afetivo na escola: promoção, medida e avaliação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANCINI, Ra. A tensão entre tradução intersemiótica e linguagens híbridas. In: MANCINI, R.; GOMES, R. (org.). *Semiótica do sensível: questões do plano da expressão*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atos de referenciação na interação face a face. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 41, p. 37–54, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Amadeu; AMOS, Eduardo; BARROS, Luiz Otávio; BONINI, Regina Lúcia R. S. *Anytime!: always ready for education: 8º ano* [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

MARZANO, Robert J.; KENDALL, J. S. *Designing and assessing educational objectives: applying the new taxonomy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.

MATURANA, Humberto. Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (org.). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MENDES, M. Conrado. Semiótica tensiva: fundamentos teóricos. *Línguas e Letras*, Paraná, v. 16, n. 34, p. 321–342, 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11641>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MERITH-CLARAS, S. As modulações sensíveis dos atores da enunciação na BNCC. *Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS*, v. 25, n. 49, p. 80–100, 30 jun. 2021a.

MERITH-CLARAS, S. As práticas contemporâneas de linguagem e o professor de língua portuguesa: uma leitura narratológica da BNCC. *Entrepalavras*, v. 11, n. 3, p. 114–129, jan. 2022. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2206>. Acesso em: 18 jan. 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-32206>.

MERITH-CLARAS, S. O ensino da língua materna e a semiótica: possibilidades de leitura e análise linguística de uma fábula. *Estudos Semióticos*, v. 8, n. 2, p. 58–66, 8 dez. 2012.

MERITH-CLARAS, S. Uma proposta semiótica para a leitura de "letra de música": a apreensão de temas e a segmentação de figuras. In: *IV CONALI - Congresso Nacional de Linguagens em Interação*, anais. Guarapuava: UEM, 2013. Disponível em: <http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/440t.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MERITH-CLARAS, Sonia. A BNCC e suas versões: A reconstrução do éthos. In: SILVA, K. A.; XAVIER, R. P. (org.). *Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021b. p. 15–46.

MERITH-CLARAS, Sonia. Semiótica e campos lexicais: uma metodologia de abordagem do texto na escola. *Entretextos*, Londrina, v. 10, n. 1, p. 285–309, 2010. DOI: 10.5433/1519-5392.2010v10n1p285. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/5504>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MOURA, Fernanda Pereira de. “Escola sem partido”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NEVES, Amanda Araújo. Escola sem partido e a “ideologia de gênero”: neutralidade de ideias ou censura de discussões de gênero e diversidade sexual nos espaços educativos? 2016. 69 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

OHLIGER, John. Taking Freire and Illich seriously, or Icons and pariahs. 1995. Disponível em: <https://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Ohliger2.html>. Acesso em: jul. 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OXFORD, Rebecca. Integrated skills in the ESL/EFL classroom. *The Journal of TESOL France: Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Paris, v. 8, p. 5–12, 2001. Disponível em: https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/TESOL%20Vol%208%202001%20C1.pdf. Acesso em: 1 ago. 2023.

PENNYCOOK, Alastair. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

PEREIRA, D. R. M. *Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PEREIRA, D. R. M. Semiótica discursiva na educação: caminhos possíveis. *Estudos Semióticos*, v. 15, n. 2, p. 82–98, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160582. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/160582>. Acesso em: 28 fev. 2021.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2011.

PORTELA, J. C. *Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana*. 2008. 181 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

PORTELA, J. C. Manual de manuais: elementos de análise do discurso. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v. 10, n. 3, p. 80–100, out. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/23467/17693>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PORTELA, J. C. Semiótica didática: percurso histórico-conceitual de uma prática de análise. *Estudos Semióticos*, v. 15, n. 2, p. 74–81, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165203. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165203>. Acesso em: 28 fev. 2021.

POSSIBILIDADE. In: HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 13 fev. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RECTOR, Mônica. *Para ler Greimas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

SANT'ANNA, Flávia Maria; ENRICONE, Délcia; ANDRÉ, Lenir Cancela; TURRA, Clódia Maria Godoy. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1993.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2003.

SILVA, F. M. da; SCOPARO, T. R. M. T. Apresentação. In: *Semiótica didática: um diálogo entre semiótica e ensino*, Dossiê n. 21 (2024), *Claraboia*, UENP, p. 5–7. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/issue/view/87>.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Dossiê Semiótica e Ensino (Organização e Apresentação). *Entreletras*, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/174>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Interações, leituras e sentidos em tempos de fake news: desafios para a formação de leitores no contexto escolar. *Estudos Semióticos*, São Paulo,

v. 15, n. 2, p. 31–45, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.161838. Disponível em: <https://revistas.usp.br/esse/article/view/161838>. Acesso em: 11 out. 2023.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MIQUELETTI, Eliane Aparecida (org.). *Semiótica e ensino: diálogos teóricos e práticos para/com a escola* [livro eletrônico]. São Paulo: Editora Dialética; Araguaína, TO: EDUFNT, 2024.

SILVA, Sueli Maria Ramos da. *Discurso religioso: semiótica e retórica*. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3533>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SILVESSO, Poliana Sabina Quintiliano. *Um estudo semiótico sobre o domínio afetivo e suas práticas avaliativas*. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 121–151.

TATIT, L. *Passos da semiótica tensiva*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2019.

TEIXEIRA, L. Prefácio. A semiótica e suas contribuições ao ensino de línguas e literaturas. In: SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MIQUELETTI, Eliane Aparecida (org.). *Semiótica e ensino: diálogos teóricos e práticos para/com a escola* [livro eletrônico]. São Paulo: Editora Dialética; Araguaína, TO: Universidade Federal do Norte do Tocantins – EDUFNT, 2024, s/p.

TRIPICCHIO, Adalberto. O continuum. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/2007/07/01/o-continuum>. Acesso em: 20 de set. 2023.

USUFRUIR. In: HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

VALOR. In: HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERBERG, C. *Síntese da gramática tensiva*. Significação: Revista de Cultura Audiovisual, v. 33, n. 25, p. 163-204, 23 jun. 2006.

ZILBERBERG, C. *Elementos de semiótica tensiva*. Tradução de I. C. Lopes, L. Tatit e W. Bevidas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011a.

ANEXOS – PÁGINAS AVULSAS

ANEXO A

Página 01 – *Warming Up*, Unidade 1 do livro *Way to English*, 6º ano

Unit 1 Hello

Warming Up! Não escreva no seu livro.

Como você costuma cumprimentar seus amigos? E sua família? E seus professores?
Respostas pessoais.

Você já usou expressões em inglês para cumprimentar alguém? Em caso afirmativo, quais?

22

Nesta unidade, você vai

- apresentar-se e apresentar outras pessoas;
- utilizar os pronomes pessoais do caso reto (*subject pronouns*);
- utilizar o verbo *to be* no presente do indicativo (forma afirmativa);
- empregar vocabulário relacionado a saudações e despedidas (*greetings and farewells*);
- compreender e produzir cartazes motivacionais (*motivational posters*);
- estabelecer relações com Geografia e História.



23

Reading Comprehension

Before Reading

- 1 Responda às perguntas a seguir no seu caderno.

 - Você costuma ler histórias em quadrinhos (*comics*)? *Resposta pessoal.*
 - Quais histórias em quadrinhos você conhece? Qual é a sua preferida? *Respostas pessoais.*
 - Quais elementos são comuns nas histórias em quadrinhos? *Respostas pessoais.*
 - balões de fala balões de pensamento
 - onomatopeias (*boom, splash*) travessão
- 2 Take a look at the **pictures** and the **source** of the following text. Then, choose the correct item (or) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.

 - The text is a cartoon. comic strip.
 - The text is from a book. website.
 - The main character is a dog. girl.
- 3 Observe as imagens novamente e escolha os itens que você espera encontrar no texto. Escreva as respostas no seu caderno. *Respostas pessoais.*

 - expressões de cumprimento
 - expressões de despedida
 - expressões de sentimento
 - uma frase engraçada

tip

Observe as imagens e a fonte (*source*) do texto. Isso ajudará você a compreendê-lo.

tip

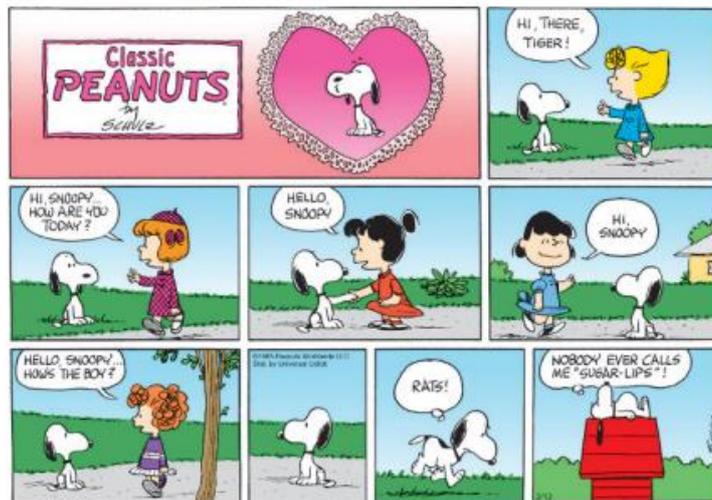
A partir das imagens, faça previsões sobre o que você vai ler. Isso vai ajudar você a compreender o texto.

tip

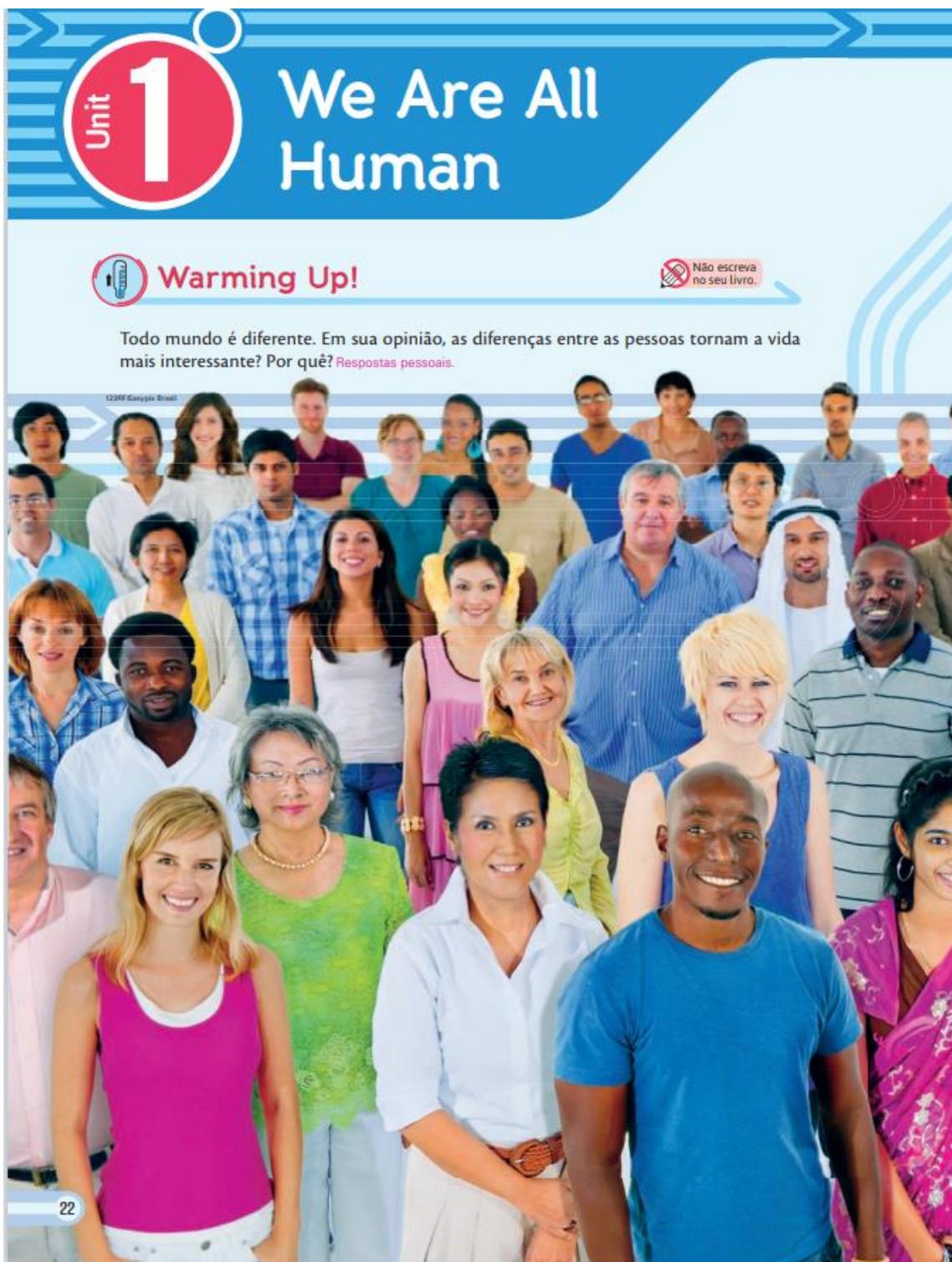
Ao ler histórias em quadrinhos, observe as relações entre os elementos verbais e não verbais.

Reading

Now read the text below to check your predictions.



From: Charles Schulz.
The Complete Peanuts
1965-1966. Seattle:
Fantagraphics Books,
1ª edição, 2013.



Unit 1 **We Are All Human**

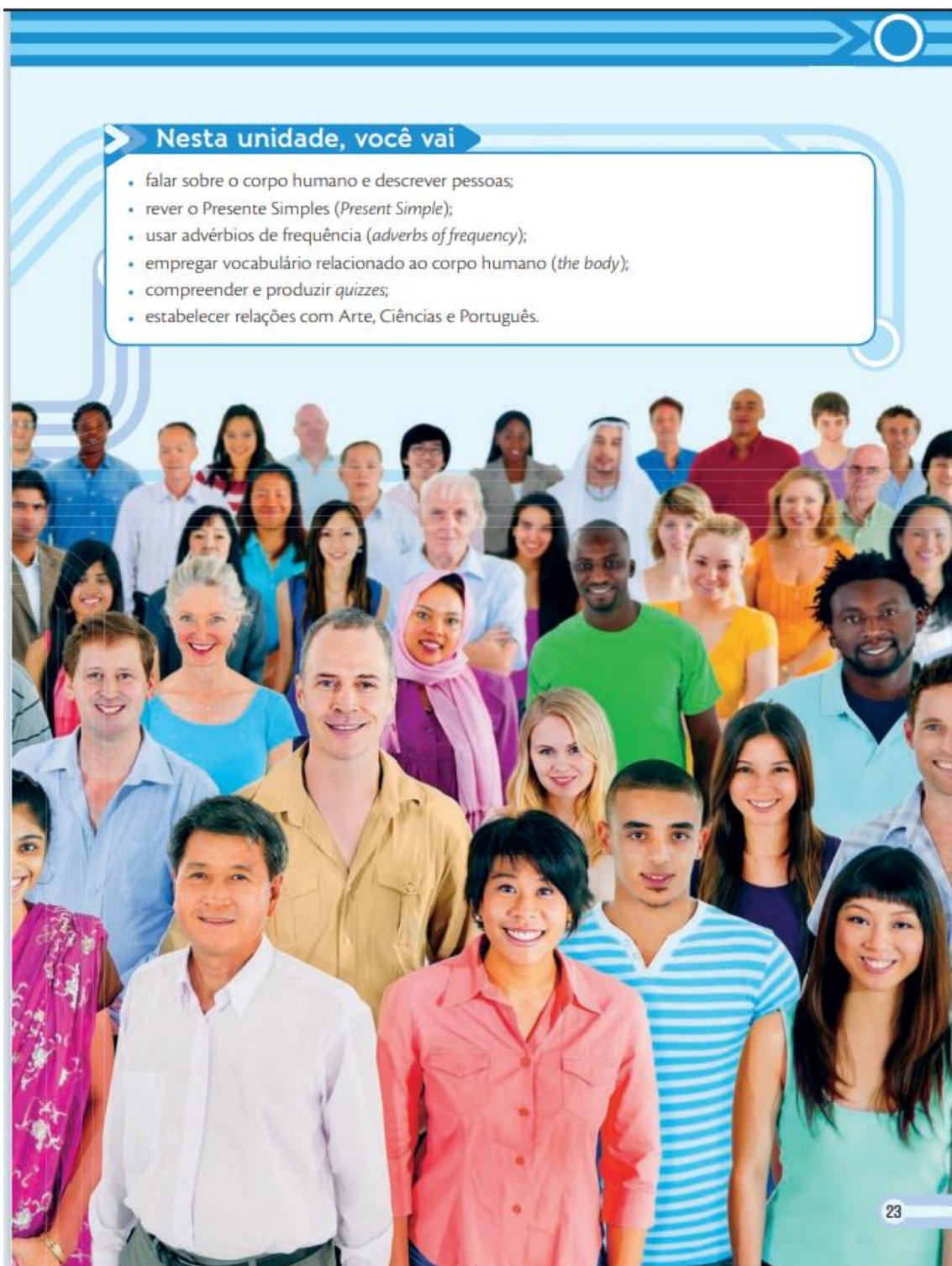
Warming Up! Não escreva no seu livro.

Todo mundo é diferente. Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas tornam a vida mais interessante? Por quê? *Respostas pessoais.*

123RF.com/stock photo

22

The image shows a page from a textbook. At the top, there is a blue header with a red circle containing the number '1' and the text 'Unit 1 We Are All Human'. Below this, there is a 'Warming Up!' section with a small icon of a pencil and a warning sign that says 'Não escreva no seu livro.' (Do not write in your book). The main text asks a question in Portuguese: 'Todo mundo é diferente. Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas tornam a vida mais interessante? Por quê?' followed by 'Respostas pessoais.' Below the text is a large, diverse group of people of various ages and ethnicities smiling. In the bottom left corner, there is a small white box with the number '22'.



Nesta unidade, você vai

- falar sobre o corpo humano e descrever pessoas;
- rever o Presente Simples (*Present Simple*);
- usar advérbios de frequência (*adverbs of frequency*);
- empregar vocabulário relacionado ao corpo humano (*the body*);
- compreender e produzir *quizzes*;
- estabelecer relações com Arte, Ciências e Português.

23

Reading Comprehension

Before Reading

- 1 Copy the following table in your notebook and replace each icon ★ with an item from the box below as in the examples. Use the **Glossary** if necessary.

brain • brown hair • green eyes • hand • head • heart • leg • stomach • tall

Parts of the body	Organs of the human body	Physical characteristics
leg	brain	tall
hand ★	heart ★	brown hair ★
head ★	stomach ★	green eyes ★

- 2 Take a look at the **structure**, the **title** and the **source** of the following text. Then, choose the correct item (▲ or ■) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.

- a. The text is a
 ▲ true or false quiz. ■ multiple-choice quiz. X
- b. The text contains questions about
 ▲ one subject (subject-specific quiz). X
 ■ different subjects (general knowledge quiz).
- c. The text is about
 ▲ the human body. X ■ plant anatomy.

tip

Use o que você já sabe sobre o gênero do texto para melhor compreendê-lo.

tip

Use o que você já sabe sobre o assunto e o gênero do texto para estabelecer hipóteses sobre o que você vai ler.

- 3 Which words and expressions do you expect to find in the following text?
Personal answer.

Reading

Now read the text below to check your predictions. Then, take the quiz and check the answers with your teacher. Write the answers in your notebook.

Quiz: Your Body Inside and Out
 by Beth Rowen

How much do you know about your body? Take this quiz to find out.

<p>Question 1: Which of the following is NOT one of the five senses?</p> <p>a. sight b. taste c. hearing X d. crying</p>	<p>Question 2: How many teeth do kids have?</p> <p>X a. 20 b. 32 c. 18 d. 10</p>	<p>Question 3: Approximately what percent of your body is water?</p> <p>a. 95 c. 50 X b. 70 d. 30</p> 
--	--	--

<p>Question 4: How many joints are there in the human body? x a. 230 b. 175 c. 550 d. 59</p>	<p>Question 5: How many times does your heart beat each day? a. 1,000,000 times b. 50,000 times x c. 100,000 times d. 5,000 times</p>	<p>Question 6: Which of your body's systems is responsible for transporting blood throughout the body? a. the nervous system b. the endocrine system x c. the circulatory system d. the respiratory system</p>
---	--	---

Adapted from: <www.factmonster.com/quizzes/your-body-inside-out/1.html>. Accessed on: October 8, 2018.

joint /dʒɔɪnt/
noun
1 a place in your body where two bones meet.
 ♦ **articulação**
2 a place where parts of something are connected.
 ♦ **junta**

Reading for General Comprehension

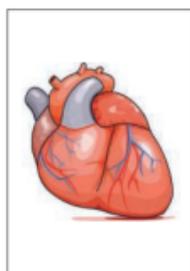
What is the main objective of the text? Write the answer in your notebook.

- a. To test what you know about health problems.
- b. To test what you know about the human body. x

Reading for Detailed Comprehension

1 The following pictures are related to the human body. Which question from the quiz is each picture below related to? Write the answers in your notebook as in the example.

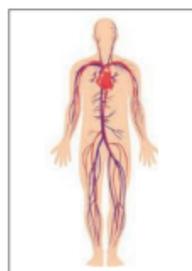
Example: a. Question 5



a.



b. Question 2



c. Question 6



d. Question 4

2 What did you learn after taking the quiz and checking the answers? You can choose more than one item below. Write the answers in your notebook.

- a. Adults have 32 teeth.
- b. Over 50% of your body is made up of water. x
- c. There are over 650 muscles in the body.
- d. The five senses are sight, hearing, taste, smell, and touch.
- e. The circulatory system permits blood to circulate in the body. x

Language Note
 We use **How many...?** to ask about the number of things or people (quantity). **How many friends do you have?** I have about 10 friends.

over /'oʊvər/
preposition
 more than a particular number etc.: A typical adult human body has over 200 bones. ♦ **mais de**

We Are All Human

Reading for Critical Thinking

Discuta as perguntas abaixo com seus colegas. *Respostas pessoais.*

- a. O *quiz* das páginas 24 e 25 convida o leitor a testar seus conhecimentos sobre o corpo humano. Na sua opinião, quem pode se interessar por responder a esse *quiz*?
- b. Você acredita que esse *quiz* é um bom instrumento para avaliar o que uma pessoa sabe sobre o funcionamento do corpo humano? Por quê (não)?
- c. Você já respondeu a algum outro *quiz* em inglês ou em português? Sobre o que era o *quiz*? Onde foi aplicado?
- d. Na sua opinião, um *quiz* pode ser um instrumento adequado para testar os conhecimentos de alguém sobre qualquer assunto? Por quê (não)?

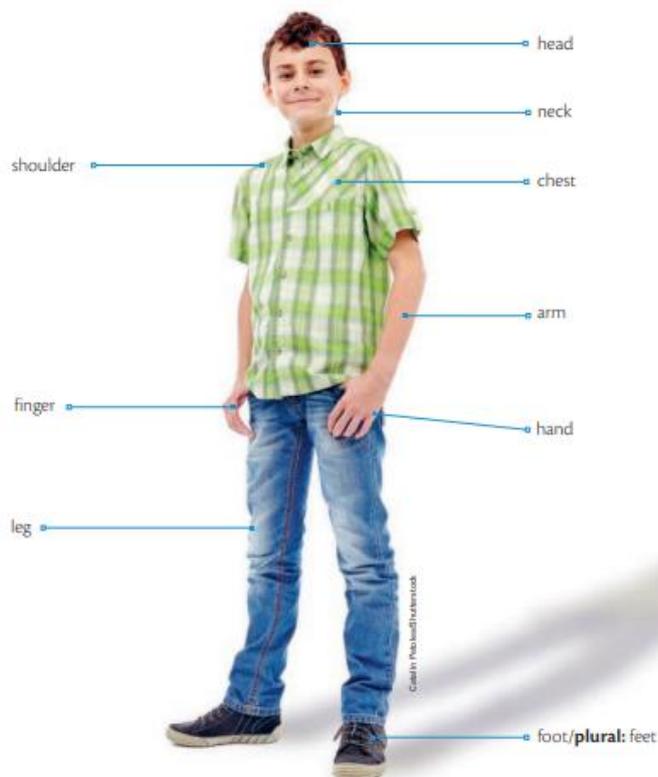


Vocabulary Study

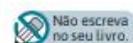


The Body

1 Listen to the recording and repeat the words below.



On the Screen



Esta seção apresenta estratégias que vão ajudar você a se sentir mais confiante ao assistir a filmes em inglês. Você vai aprender mais sobre os diferentes usos da língua inglesa em diversos contextos.

Antes de explorarmos trechos do filme desta seção, *Oliver Twist*, vamos conhecer um pouco sobre o romance original no qual o filme se baseou, que foi escrito por Charles Dickens e é considerado uma obra-prima da literatura inglesa. Lançado em 1838, *Oliver Twist* foi o primeiro romance inglês protagonizado por uma criança. Desde então, surgiram diversas adaptações, incluindo filmes, minisséries e um musical – *Oliver!* Em 1870, no Brasil, o escritor Machado de Assis iniciou a tradução da obra para o português, mas nunca concluiu.

The following pictures show different adaptations of *Oliver Twist*. Take a look at them and do exercises 1 and 2 in your notebook.



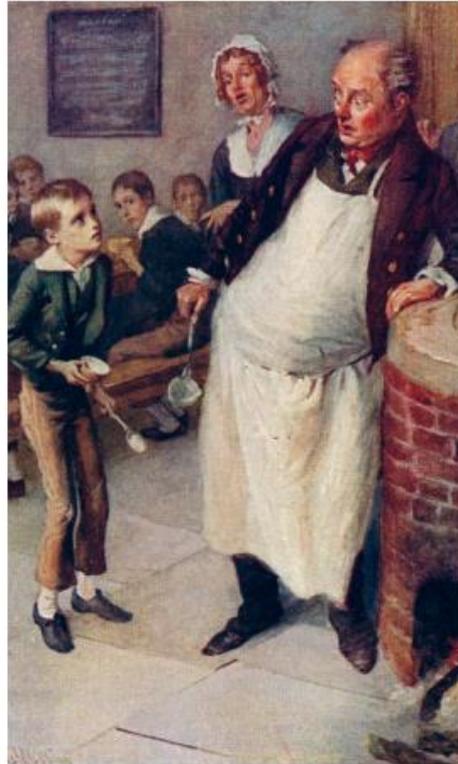
Sony Pictures Home Entertainment Company - Brazil



GoldenEye Pictures Home Entertainment Company - Brazil



III.



IV.

1 Match each picture (I-IV) to its corresponding description below (a-d). Write the answers in your notebook.

- a. An illustration in a book with stories retold for children (1920). IV
- b. A scene from a black-and-white musical film adaptation (1967). II
- c. A scene from the movie adaptation directed by Roman Polanski (2005). I
- d. Actors on stage performing Lionel Bart's musical adaptation in London (2009). III

2 Pictures I, II and IV show the same scene of *Oliver Twist*. What scene is it? Based on the pictures, choose a or b and write the answer in your notebook.

- a. Oliver asks for more food saying "Please, sir, I want some more." (page 24) X
- b. Oliver apologizes saying "I am very sorry if I have disturbed you, sir." (page 115)

Available at: <www.gutenberg.org/ebooks/730>. Accessed on: August 15, 2018.

Now read the first chapter of a simplified version of *Oliver Twist* and do exercises 3-5 in your notebook.

Chapter 1

"Please, sir, I want some more," the little boy said. He held out his food bowl. And his life was changed forever.

The boy's name was Oliver Twist. He did not get that name from his father. Nobody knew who his father was.

Nor from his mother. Nobody knew her name either. She had been found on the streets, sick and starving. A kind stranger brought her to a public workhouse. She gave birth to the boy. And died there soon after.

Mr. Bumble gave Oliver his name. Mr. Bumble ran the nearby orphans' home where Oliver was sent. Mr. Bumble was happy to take care of Oliver and all the other orphans. He had good reason to be.

The state paid to clothe and feed each child. Mr. Bumble got the money. And the orphans got rags on their backs and slop in their bellies.

No wonder Mr. Bumble was angry at Oliver. The very thought of a child asking for more to eat! Mr. Bumble saw his money being eaten up. Children's appetites were too big. Much too big for creatures so small.

So Oliver did not get any more greasy soup that night. He did not really expect to. He had asked for more only because of the other starving orphans. They decided one of them had to speak up for all of them. They drew straws. Oliver lost.

Now it was Oliver alone who had to pay for this terrible crime.

"The boy will be hung someday," Mr. Bumble said sourly. But Mr. Bumble did not want to wait that long. He wanted Oliver out of the orphans' home quickly. Before others followed Oliver's evil ways.

First he locked Oliver away in a dark room. Then he went to Mr. Sowerberry, the local undertaker. He asked Mr. Sowerberry to take Oliver on as a helper.

Both gentlemen were pleased. Mr. Bumble would win praise. He had taken this ten-year-old burden off public welfare. And Mr. Sowerberry had the best kind of helper. A boy he could tell to do anything. And pay nothing.



© Culture & Education Images

As for Oliver, the boy had to be grateful. He would learn a good trade. People would need undertakers as long as they kept on dying.

But again Oliver proved to be ungrateful.

First he dared steal scraps from Mrs. Sowerberry dear dog. Just because Oliver was close to starving.

Then Oliver did even worse. He punched Mr. Sowerberry other helper, Noah Claypole. Right on Noah's large red nose. Noah was older than Oliver. Bigger and stronger. And thus worth more to Mr. Sowerberry.

And why did Oliver attack such a fine fellow? Only because Noah was clever enough to make a joke. But Oliver did not find the joke funny. It was a joke about Oliver's mother. Oliver never knew his mother yet insisted on loving her.

Noah's nose was redder than ever when he went to the Sowerberrys. He told them about Oliver's brutal attack. They all agreed: next, Oliver would murder them in their beds.

Mr. Bumble was called. Mr. Bumble came. Mr. Bumble said the Sowerberrys had made a bad mistake. They had fed Oliver meat. Meat made children dangerous.

"Keep him a few days without food," Mr. Bumble advised. "Then feed him as I did. I promise you, that will teach him to be good."

Whether or not Mr. Bumble was right, no one would ever know. Oliver decided not to wait to find out.

That night Oliver made a bundle of all his spare clothes. A coarse shirt and two pairs of stockings. He put a stale crust of bread in his pocket. And a single penny given him as a tip at a funeral.

He crept out of the house into the cold night. Then he started walking on the highway. The highway to the great city of London.

Surely Mr. Bumble and Mr. Sowerberry would never find him there. Not among so many people. London was such a big city. Surely there would be a place for Oliver.

Indeed there was. But Oliver did not dream what kind of place it would be.

From: DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. Adapted by Les Martin. New York: Random House Books for Young Readers, 1990. (A Stepping Stone Book Classic).



© 1990 by Random House

Unit 1 Today's Digital World

Warming Up! Não escreva no seu livro.

The photos show teenagers using digital devices in different situations. What are these digital devices? What kind of technology do you use on a daily basis? *Cell phones, tablets and video games./ Personal answers.*



22

> Nesta unidade, você vai

- falar sobre a influência da tecnologia na sociedade;
- rever pronomes relativos (*relative pronouns*);
- usar verbos modais (*modal verbs*);
- explorar o "internetês" (*Internet slang*);
- compreender e produzir cartuns (*cartoons*);
- estabelecer relações com Arte, Matemática e Língua Portuguesa.



Tutti Design/Shutterstock



Sharyn Kohnert/Shutterstock

Reading Comprehension

Before Reading

- 1 Choose the items from the box below that stand for **positive** effects of the Internet on our lives. Write the answers in your notebook. easy access to information; effective means of communication; interaction in online communities

cyberbullying • easy access to information •
effective means of communication • interaction in online communities •
fake news • Internet addiction

- 2 Take a look at the **layout** and the **title** of the following text. What do you expect to read about? Personal answer. Suggested answers: Identifying fake and real sources of information on the web./The differences between fake and real sources on the Internet./Evaluating websites.

Reading

Now read the text below to check your predictions.

eerily = de forma estranha
skepticism = incredulidade, ceticismo

Le@rning on the Web

Assista ao vídeo "5 Ways to Spot Fake News", em <www.pbslearningmedia.org/resource/mmlit17-ela-idfakenews/identifying-fake-news/> (acesso em: 1º set. 2018), e conheça cinco dicas para ajudar você a analisar a qualidade e a veracidade das informações propagadas na internet.

Available at: <<https://www.common sense.org/education/asset/document/student-poster-fake-or-real>>. Accessed on: September 1, 2018.

Reading for General Comprehension

What is the main objective of the poster? Choose **a** or **b** and write the answer in your notebook.

- a. To show students how to respect themselves and others in online communities.
- b. To help students identify which sources of information on the Internet convey fake content. **x**

Reading for Detailed Comprehension

1 The items below refer to some characteristics of websites that usually contain fake news. Choose the ones that are mentioned in the poster and write the answers in your notebook.

- a. No information about the author ("About Us"). **x**
- b. Lots of paid advertisements ("Sponsored ads"). **x**
- c. Headlines with lots of exaggerated words. **x**
- d. Use of humor to ridicule people.
- e. Use of sarcasm to expose ideas.
- f. Lots of exclamation marks. **x**
- g. Unverified, edited images. **x**
- h. Out of date information. **x**
- i. Bad grammar. **x**

2 Match the columns below in order to identify some examples of fake news mentioned in the text. Write the answers in your notebook.

- a. "THE MOST RELIABLE NEWS IN THE UNIVERSE!!!" **II**
- b. "SIGN UP FOR MORE EXCLUSIVE CONTENT!!!" **III**
- c. "TOP STORY'S" **I**
- I. Grammatical error.
- II. Headline all in capital letters./Use of a lot of exclamation points.
- III. Registration is required to learn more about the site.



Think about it!

De acordo com o texto, uma das características de notícias falsas (*fake news*) é a presença de erros gramaticais. Em outras palavras, nessas notícias, a língua é usada de forma diferente do que é prescrito na norma-padrão. Na sua opinião, por que essa forma de usar a língua é uma característica de textos não confiáveis, embora isso nem sempre prejudique a compreensão do que é dito? *Respostas pessoais.*

3 Some words and expressions are very common when we talk about the credibility of Internet sources. Try to infer the meaning of the following terms in **bold** and choose the correct item (▲ or ■) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.

- a. In "fake dates should be a red flag", **red flag** means
 - ▲ a danger signal. **x**
 - a safe signal.
- b. In "images that could simply be used for clickbait", **clickbait** means
 - ▲ counter that indicates the number of clicks.
 - online content intended to generate clicks. **x**

tip

Observe o contexto para inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas.

Reading for Critical Thinking

Discuss the questions below with your classmates. *Personal answers.*

- a. What strategies do you often use to evaluate websites and identify credible sources of information on the Internet?
- b. The poster on page 24 presents some tips on how to spot the differences between true and fake news on the web. Which ones do you think are the most important? Why? In small groups, make a list of the three most important items when evaluating online content and provide good arguments to support your views. Then, share your list with other classmates and get to know different viewpoints on the same topic.

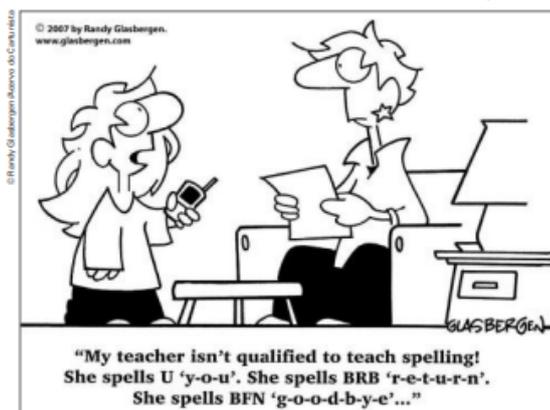
tip

Procure ter uma postura crítica diante dos textos e valorize diferentes pontos de vista com ética e respeito.

Vocabulary Study

Internet Slang

Read the cartoon below and do exercises 1 and 2 in your notebook.



Available at:
<www.glasbergen.com/wp-content/gallery/social-networking/socnet-20.gif>.
Accessed on:
September 1, 2018.

tip

Ao ler cartuns, observe as relações entre os elementos verbais e os não verbais.



Think about it!

No cartum acima, por que a menina diz que sua professora não é capacitada para ensinar a escrever? Você concorda com ela? Para a menina, como se deve escrever a palavra "you"? *Sugestão de resposta: A professora não sabe escrever as palavras da forma que a menina costuma usá-las em suas mensagens pelo celular. Na opinião dela, a palavra "you" deve ser escrita apenas como U.*

- 1 Who uses Internet slang (abbreviations and acronyms)? Choose **a** or **b** and write the answer in your notebook.
 - a. The girl. **x**
 - b. The girl's teacher.
- 2 Match the columns below and write the answers in your notebook.

a. "U" means III	I. "bye for now".
b. "BRB" means II	II. "be right back".
c. "BFN" means I	III. "you".

Conheça seu livro

Conheça as seções que fazem parte deste livro.

No início do livro, você encontra as seguintes seções:

- **Classroom Language:** aprenda frases em inglês usadas em situações de sala de aula.
- **English All Around the World:** identifique e discuta com seus colegas a presença do inglês à sua volta.
- **Tips into Practice:** coloque em prática, por meio de dicas, diversas estratégias de leitura e aprendizagem.
- **Using the Dictionary:** conheça dicas de uso de diferentes tipos de dicionários bilíngues.

Cada uma das oito unidades do livro é composta das seguintes seções:



Este ícone indica que há material audiovisual relacionado a conteúdos abordados na unidade.

Warming Up!

Explore o título da unidade e as imagens de abertura para levantar hipóteses relacionadas ao tema.



Reading Comprehension

Prepare-se para ler o texto principal da unidade, faça atividades de compreensão e reflita criticamente sobre o texto que acabou de ler.



Vocabulary Study

Estude o vocabulário de forma sistemática e contextualizada.



Taking it Further
Amplie seus conhecimentos sobre o tema da unidade.



Language in Use
Aprimore seus conhecimentos gramaticais a partir de situações de uso da língua.



Listening and Speaking
Participe de atividades de ouvir e falar em inglês com seus colegas.



Writing
Escreva um texto a partir da observação dos textos que você já explorou na unidade.



Looking Ahead
Debata com seus colegas questões relevantes sobre o tema da unidade.

A cada duas unidades, você encontra as seguintes seções:

- **Review:** reveja os conteúdos trabalhados.
- **Thinking about Learning:** avalie sua aprendizagem.
- **Time for Fun!** divirta-se com jogos.

A cada quatro unidades, você encontra a seguinte seção:

- **Sing a Song:** aprenda com canções.

Ao final do livro, você encontra as seguintes seções:

- **On the Screen:** aprenda com filmes.
- **Extra Activities:** faça atividades adicionais.
- **Projects:** planeje, desenvolva e apresente projetos interdisciplinares em grupos.
- **Vocabulary Corner:** estude o vocabulário aprendido, organizado por meio de imagens.
- **Language Reference in Context:** reveja os conteúdos linguísticos de forma contextualizada e faça novos exercícios.
- **Glossary:** consulte o significado das palavras e expressões utilizadas no livro.