

# A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística

Milena Moretto<sup>i</sup> (USF) Claudia de Jesus Abreu Feitoza<sup>ii</sup> (USF)

#### Resumo:

Diversos documentos têm sido produzidos, historicamente, para orientar e prescrever como deve ser o ensino de língua nas escolas, mais especificamente, o trabalho com a leitura, produção e análise linguística. Dentre eles, encontra-se, mais recentemente, o texto recém-aprovado denominado de Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC). Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir a proposta de ensino de língua portuguesa contida na BNCC a partir da análise do documento que trata do eixo de análise e reflexão linguística, especificamente para o ensino fundamental 2, bem como identificar a concepção de língua que se faz presente neste documento. Para isso, pautando-nos nos aportes teóricos da perspectiva enunciativo-discursiva, analisamos os textos da BNCC que se referem às prescrições sobre a área de Língua Portuguesa para identificar: 1) qual a concepção de linguagem que a proposta apresenta sobre o ensino de língua portuguesa e, 2) que orientações o referido documento prescreve para o ensino da análise linguística nas aulas de língua materna. Nossas análises apontam que existem (con)tradições entre a concepção de língua apresentada pelo documento e as habilidades prescritas que nortearão o trabalho com análise linguística nas escolas.

Palavras-chave: BNCC; Análise e reflexão linguística; Concepções de linguagem

#### Abstract:

Several documents have been produced, historically, to guide and prescribe how language teaching should be in schools, more specifically, how to address reading, writing and linguistic analysis. Among these documents, the National Curricular Common Base has been recently approved. In this context, this article aims to discuss the proposal of Portuguese language teaching put forward by the National Curricular Common Base based on the analysis of the document which deals with the axis of linguistic analysis and reflection, specifically for elementary education 2. It also seeks to identify the conception of language in this document. Hence, based on the theoretical contributions of the enunciative-discursive perspective, we analyze the BNCC texts which refer to the prescriptions related to the field of Portuguese Language in order to

identify: 1) the language conception proposed for the teaching of Portuguese, and 2) the guidelines prescribed by the document in terms of teaching of language analysis in Portuguese classes. Our analyses indicate that there are contradictions between the conception of language put forward by the document and the prescribed skills that will guide the work with linguistic analysis in schools.

Keywords: BNCC; Language analysis; Conceptions of language;

### Considerações iniciais

O objetivo deste trabalho é discutir a proposta de ensino de língua portuguesa contida na Base Nacional Comum Curricular (2018) a partir da análise do documento que trata do eixo de análise e reflexão linguística, especificamente para o ensino fundamental 2, bem como identificar a concepção de língua que se faz presente neste documento.

O ensino de Língua Portuguesa passou por diversas transformações ao longo das últimas três décadas. A década de 70 foi marcada pelo ensino em dois estágios: o primeiro compreendia a fase de alfabetização com ênfase nos métodos sintético e analítico, ambos limitados ao ensino da frase/palavra; o segundo consistia na produção e reprodução de textos (geralmente clássicos), bem como o domínio das regras gramaticais tendo em vista a apropriação da norma padrão. A partir da década de 80, uma nova concepção de linguagem – como forma de interação - inaugurou uma perspectiva de ensino de língua portuguesa centrada nos textos de diferentes gêneros (orais e escritos) em que o objetivo era fornecer ao educando o contato com o maior número possível de gêneros discursivos, tanto para saber ler/produzir, falar/ouvir quanto para análise e reflexão linguística.

A partir de então – ainda que a passos lentos - a concepção de ensino de gramática sob a perspectiva de análise e reflexão linguística passou a integrar diversos documentos curriculares, especialmente diretrizes nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos nacionais orientam sobre o que ensinar nas diversas áreas do conhecimento e, de certa forma, interferem - de forma positiva ou não - em toda uma rede de ensino: desde a elaboração de materiais didáticos a currículos, planejamentos de ensino ou planos de aula efetivamente utilizados em sala. Logo, diante dessa diversidade de documentos e papel dessas prescrições sobre o que ensinar, é preciso analisar criticamente estes documentos de

modo a verificar em que medida a concepção de linguagem como forma de interação – e não apenas como forma de transmissão de pensamento – aparece, de fato.

O último documento que tem trazido muitas discussões é a Base Nacional Comum Curricular. Trata-se de uma diretriz de nível federal instituída no Brasil no final do ano de 2018, e que, no texto introdutório, afirma ser

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 1).

De maneira geral, a proposta da BNCC é balizar as competências e habilidades dos alunos de diferentes esferas municipais, estaduais, federais implicando, mais especificamente, na construção dos currículos dos diferentes segmentos das redes públicas ou privadas de ensino.

Apesar de ter sido lançado sob um caráter aparentemente inédito e transformador, não se trata de um documento de conteúdo necessariamente novo, uma vez que a BNCC é resultado de um percurso trilhado em diversos documentos anteriores. Para compreendermos melhor todo processo, organizamos esse artigo da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos o contexto de surgimento da BNCC. Posteriormente, discorreremos sobre a concepção teórica de linguagem que direciona o ensino de línguas, bem como as diferenças entre o ensino de gramática e de análise linguística. Em seguida, apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa seguida da análise dos dados. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

### A trajetória da construção da BNCC

A Constituição Federal promulgada em 1989 instituiu em seu art. 205 que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". O art. 210, por sua vez, já preconizava a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental por meio de uma

"formação básica" ao descrever "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1989, grifos nossos).

Esse mesmo preceito foi reafirmado no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), cujo inciso V definia que compete a União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio" e estas, por sua vez, "nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum" (BRASIL, 1989, grifos nossos).

Embora determinado de maneira genérica na Constituição Federal, o Brasil ainda não tinha documentos normativos na educação que pudessem subsidiar a garantia desses direitos. Em geral, os conteúdos eram determinados de forma autônoma e isolada pelos materiais didáticos, os quais carregavam concepções específicas dos autores ou dos próprios professores que deles faziam uso. Nesse sentido, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais – em 1997 de ensino fundamental 1 e, em 1998, de ensino fundamental 2 – seguidos, em 2010, das DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) com o intuito de prescrever um ensino tendo com base uma orientação mais definida.

A partir de 2010, começou-se também a elaboração do PNE (Plano Nacional da Educação) que foi aprovado e fixado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). O documento contém as diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação, servindo de diretriz para estados e municípios na elaboração de planejamentos específicos para atingir os objetivos previstos, ou seja, as 20 metas de educação a serem alcançadas no Brasil no período de 2014 a 2024.

O documento, proposto por especialistas do Brasil e de diversas partes do mundo, apontou para a necessidade de criação de uma Base Nacional Comum, cuja necessidade foi registada na Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2017 (BRASIL, 2017).

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2° (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública

nacional, proposta de **direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental**; 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, grifos nossos)<sup>1</sup>.

Também a Meta 7 do PNE, na estratégia 7.1, determina que se deve:

estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (PNE, 2014, Meta 7, grifos nossos).

Segundo informações oficiais do MEC², em meio a diversas reuniões de conselhos, congressos, conferências e encontros interinstitucionais, a Base Nacional Comum Curricular começou a ser discutida em 2013. Sua primeira versão foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015 e no período de 02 a 15 de dezembro foi proposto que a versão preliminar do documento fosse discutida nas escolas. Segundo o relatório do MEC, a primeira versão da BNCC também foi "disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, recebendo mais de 12 milhões de contribuições dos diversos setores interessados".

Em o3 de maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão, na qual foram convidados a opinar cerca de 9 mil professores em seminários organizados por Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, durante o período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016. Os resultados desses seminários foram sistematizados pela UnB (Universidade de Brasília) e subsidiaram a produção de um relatório expressando o posicionamento conjunto desses dois órgãos. Esse documento foi a principal referência para a elaboração da versão final, que também foi revista por especialistas e gestores do

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Informações disponíveis em: <a href="http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014">http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014</a>. Acesso em 05.07.2019.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Informações coletadas do site oficial do MEC contendo as diretrizes e descrição das etapas da BNCC. Disponível em: <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base</a>. Acesso em 05.07.2019.

MEC com base nos diversos pareceres recebidos. Foi colocada em consulta pública e recebeu de 44 mil contribuições.

Em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira e última versão da BNCC e, em abril de 2017, foi entregue pelo MEC a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que elaborou o parecer e o projeto de resolução sobre o documento ao Ministério. Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, e, a partir de então, se compreende que os sistemas de educação nacionais em todas as instâncias passaram para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Essa trajetória de construção da BNCC dá a entender que a Base tenha sido elaborada em cumprimento não apenas da legislação (BRASIL, 2014), mas também visando a atender os anseios de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica, sejam elas da esfera federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação, brasileiros e estrangeiros. Nesse sentido, o que muitos esperam é que o documento seja representativo de uma proposta de ensino de língua portuguesa que atenda às competências gerais propostas e que seja coerente com a ideia de formação de aluno enquanto cidadão crítico preparado para agir em sociedade. Assim, quando se fala em "agir em sociedade", subentende-se o papel e a concepção de linguagem enquanto ferramenta de interação social que vai além da ideia de instrumento de comunicação, uma vez que é por meio dela que são sustentadas as relações humanas, seja na esfera escolar ou fora dela.

### Concepções de linguagem que direcionam o ensino da língua

Dentre os diferentes pesquisadores que contribuíram para a identificação e reflexão de três diferentes concepções de linguagem adotadas no ensino de língua portuguesa no Brasil, destacamos Geraldi (1991; 1984). Para ele, é preciso ter clara qual concepção de linguagem embasa o ensino de língua portuguesa, pois é da concepção adotada que emerge a seleção, a metodologia e o trabalho com textos em sala de aula.

Segundo o autor, o ensino da língua portuguesa foi, desde o século 19 até meados do século 20, orientado por uma concepção de linguagem tida como forma de expressão do

pensamento. Nessa tendência, acreditava-se que ler e escrever eram uma consequência do pensar. Logo, a dificuldade de escrita e leitura estaria relacionada à falta de ideias ou de pensamentos. Essa concepção é facilmente contestável por duas principais razões: a primeira é que o pensamento é abstrato e, portanto, inatingível. Aquilo que se escreve ou fala não pode ser tido como a verdade do que se pensa. A segunda razão é que a capacidade de criar ou "ter ideias" não se configura, necessariamente, como condição equivalente para escrever. Prova disso é quando nos deparamos com alunos que apresentam facilidade para expressar-se oralmente, defender um ponto de vista, argumentar ou relatar um conjunto de informações, mas não conseguem colocá-las no papel. Nessa concepção, Geraldi (1984) explica que o ensino de língua portuguesa limitava-se a discussões descritivas e normativas da língua enquanto objeto desassociado das situações de uso e não a linguagem inserida em determinado contexto.

A segunda concepção de linguagem é da língua como instrumento de comunicação baseada na teoria do linguista e estruturalista russo Jakobson. A concepção de língua como instrumento de comunicação subsidiou o ensino de língua portuguesa de forma massiva, presente, sobretudo, em materiais didáticos por meio do esquema intitulado de "código de comunicação". Nessa concepção, a língua é tida como conjunto de signos que se combinam levando em conta fatores como: emissor/receptor/mensagem/canal/código. A teoria da comunicação, como é concebida, não considerava também as condições de produção específicas de cada texto em situação real de uso, em que emissor/receptor assumem diferentes papéis sociais.

A terceira concepção – defendida por Geraldi (1984) e assumida por nós, é a concepção de linguagem como interação, uma vez que "[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é [...] um lugar de interação humana" (GERALDI, 1984, p.41). A ideia de uso da linguagem como prática de interação social é proposta com base em Bakhtin/Volóchinov (2010a), que defendem uma concepção de linguagem enunciativo-discursiva e consideram o discurso como uma prática social que se faz a partir da interação entre locutor e interlocutor.

O ensino de língua portuguesa defendido por Geraldi (1984) centra-se na ideia de dominar a língua para situações concretas de uso, dando lugar a práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva interacionista, o ensino da língua deve ocorrer por meio dos textos enquanto produto de relações sociais, considerando também as diferentes

variedades linguísticas que eles mobilizam. É nesse interim que a prática de análise linguística deve estar ancorada. Na seção seguinte, discutiremos melhor sobre essa questão.

# O ensino de língua portuguesa tendo como eixo norteador a prática de análise e reflexão linguística

Antes de discutirmos sobre como diversas pesquisas têm orientado o trabalho com a análise linguística nas escolas, é preciso compreender, de fato, em que consiste essa prática para que não se confunda análise linguística com ensino de gramática.

Para Teixeira (2011), o ensino de gramática, bem como a prática de análise linguística estão associados a diferentes concepções de linguagem. Enquanto a primeira está associada a uma concepção estruturalista de língua, isto é, tida como um sistema inflexível e invariável, a segunda está voltada a uma concepção interativa, já que a língua é uma "[...] ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes" (TEIXEIRA, 2011, p. 168). Para que a diferença entre gramática e análise linguística fique mais clara, a autora apresenta o seguinte quadro:

**QUADRO 1**: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

Ensino da gramática	Prática de Análise Linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura	Concepção de língua como ação interlocutiva
inflexível e invariável.	situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas	Integração entre os eixos de ensino: a AL é
de gramática não se relacionam	ferramenta para a leitura e a produção de
necessariamente com as de leitura e de	textos.
produção textual.	
Metodologia transmissiva, baseada na	Metodologia reflexiva, baseada na indução
exposição dedutiva (do geral para o particular,	(observação dos casos particulares para a
isto é, das regras para o exemplo) +	conclusão das regularidades/regras).
treinamento.	
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades
	metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos	Ênfase nos usos como objetos de ensino

de ensino, abordando isoladamente e em	(habilidades de leitura e escrita), que remetem a
sequência mais ou menos fixa.	vários outros objetos de ensino (estruturais,
	textuais, discursivos, normativos), apresentados
	e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos	Fusão com o trabalho com os gêneros, na
gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho	medida em que contempla justamente a
estrutural e, quando normativa, desconsidera o	intersecção das condições de produção dos
funcionamento desses gêneros nos contextos	textos e as escolhas linguísticas.
de interação verbal.	
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o	Unidade privilegiada: o texto.
período.	
Preferência pelos exercícios estruturais, de	Preferência por questões abertas e atividades de
identificação e classificação de	pesquisa, que exigem comparação e reflexão
unidades/funções morfossintáticas e correção.	sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Teixeira (2011, p. 169)

Embora a prática de análise e reflexão linguística conste como um dos eixos de ensino de língua portuguesa desde os PCN (1997) e apareça reiteradamente na proposta da BNCC (2018), desenvolver mecanismos didáticos, metodologias e estratégias capazes de efetivá-la é ainda um desafio.

Bezerra e Reinaldo (2013) apontam que a proposta de análise linguística passou por diferentes formatos. Entre as décadas de 70 e 80, havia uma tendência de conceber análises menores da língua, com um caráter mais estruturalista. Já no período entre as décadas de 80 e 90 surgiu uma corrente de estudo do componente linguístico do texto, focando, sobretudo, na compreensão dos elementos de coesão e coerência. Contudo, foi somente a partir da década de 90, que a proposta de análise linguística passou a assumir o texto como um todo, isto é, como objeto de ensino, tomando por base seu uso em uma situação concreta de enunciação e levando-se em conta o gênero discursivo sob o qual ele se materializa. Mas, afinal, em que consiste ensinar língua portuguesa sob o eixo de análise e reflexão linguística?

Primeiramente, é preciso ter claro que assumir a análise linguística como objetivo de ensino não significa abolir a gramática enquanto objeto de ensino, conforme muitos

discursos equivocados afirmam. O que se propõe, na verdade, é uma reflexão sobre qual lugar deve ocupar a gramática em sala de aula, assim como o tratamento didático que se dá a ela. Essa orientação já consta nos PCNs (1997), o qual explica que o

[...] trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem [...] por meio de situações didáticas [...] focadas na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística (BRASIL, 1997, p. 31).

A análise e reflexão linguística na sala de aula deve, portanto, ocorrer a partir de textos reais que, materializados linguisticamente, assumem a forma de diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, é preciso reconhecer — também ao se ensinar os conteúdos linguísticos — que um texto sempre pertence a algum gênero discursivo, que circula em uma determina esfera da atividade humana e se encontra inserido em um contexto sóciohistórico-cultural. Por conseguinte, as enunciações discursivas e linguísticas sofrem interferência e adequações desses aspectos.

A prática de atividades que levem em conta o ensino do texto e da análise linguística conduz o discente a ampliar os recursos expressivos da fala e da escrita e a operar sobre a própria linguagem. A prática de análise e reflexão linguística pode ser classificada (ou perpassar) duas etapas, conforme destaca Geraldi (1991/1984). As atividades em sala de aula podem se configurar como epilinguísticas ou metalinguísticas: a primeira diz respeito à reflexão para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza e a segunda diz respeito ao processo descritivo da língua e das normatizações, ou seja, é a linguagem descrevendo ela mesma visando as nomenclaturas, classificações e apropriação de conceitos.

Com a expressão "análise linguística", pretendo referir precisamente esse conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já vimos, a essas atividades têm sido reservadas às expressões "atividades epilinguísticas" ou "atividades metalinguísticas" (GERALDI, 1991, p. 189).

As atividades metalinguísticas, como não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo de uso da língua, só têm sentido se as atividades epilinguísticas as

tiverem antecedido. Quando isso não ocorre, Geraldi (1991) explica que esta se torna uma imposição de uma reflexão já pré-determinada por exemplos e exercícios. Contudo, em vez de permitir a análise e reflexão linguística, "[...] o que se fixa é a metalinguagem utilizada", (GERALDI, 1991, p. 191) criando a expectativa de que saber utilizar a língua é saber fazer metalinguagem.

Nesse sentido, quando a análise linguística cumpre a função de refletir sobre a língua considerando seu uso efetivo em uma dada situação de interação entre os interlocutores, espera-se que a atividade metalinguística ocorra dentro de uma situação didática visando ao levantamento de regularidades de aspectos da língua, à sistematização e à classificação de suas características específicas, mas principalmente, às implicações semânticas que essas ocorrências geram.

Um caso concreto pode ser exemplificado com o uso de uma notícia em sala de aula. Pertencente à esfera jornalística, este gênero discursivo tem como marca linguística o emprego de verbos no presente em sua manchete. Mais importante do que localizar e saber classificar o verbo, é o aluno compreender a escolha lexical do verbo (fatores ideológicos do signo, por exemplo), a pretensão implícita em seu emprego no presente (trazer ao leitor a sensação de fato recente) e o que isso traz de sentidos ao texto.

Neste caso, a ênfase deixa de ser na norma padrão e passa a ser na semântica a partir de uma gramática viva e contextualizada. Isso porque em uma proposta de ensino de análise linguística, o foco passa a ser no texto e no gênero que ele mobiliza, já na perspectiva de ensino de gramática, há "ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal". (TEIXEIRA, 2011, p.168).

Além disso, no ensino de gramática ocorre a "fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual." (TEIXEIRA, 2011, p. 168), enquanto na análise linguística esses eixos são ensinados simultaneamente, sendo a análise linguística a ferramenta que subsidia as práticas de leitura e escrita. Por muitas décadas, os exercícios em forma de listas com classificações e análises isoladas de frases e fragmentos do texto foram a base das aulas de língua portuguesa. No entanto, apenas a inserção dos textos como objeto de aula não garante que o que se continua fazendo é diferente do que se fazia. A esse respeito, Teixeira (2011)

propõe para isso não ocorrer, o emprego de uma metodologia reflexiva, em detrimento de uma prática de transmissão de informações baseada na exposição de regras, exemplificação e treinamento de repetição.

Outro fator que determina a análise linguística como prioridade é a "ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário" (TEIXEIRA, 2011, p.168). Nesse caso, o ensino dos aspectos linguísticos faz uma "fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas". (TEIXEIRA, 2011, p.168).

Convém ressaltar que há diversos fatores que caracterizam o ensino de análise linguística. O mais importante, a nosso ver, conforme já afirmado, diz respeito à concepção de língua adotada, neste caso, a concepção interacionista. Somado a isso, é importante reconhecer como essas propostas aparecem nos documentos norteadores do ensino de língua portuguesa, em específico na BNCC. É o que nos propomos a discutir nas próximas seções.

### Procedimentos Metodológicos

Para que pudéssemos responder aos objetivos da nossa pesquisa, selecionamos para análise as seções intituladas: (i) "Língua Portuguesa" (p. 67) e (ii) "Língua portuguesa no ensino fundamental — anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades" (p.136) disponíveis na seção "A etapa do ensino fundamental" do respectivo documento (BRASIL, 2018).

Nestes textos, buscamos realizar uma análise enunciativo-discursiva que, de acordo com Brait (2014, p. 13), leva em conta "as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído". Nesse sentido, de acordo com a autora,

o trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá – como se pode observar nessa proposta de criação de uma nova disciplina, ou conjunto de disciplinas -, herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados.

E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa 'materialidade linguística', reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas por outros discursos, com outros sujeitos (BRAIT, 2014, p. 113).

Como não há categorias a priori, aplicáveis de forma mecânica aos textos, foi a partir da leitura destes que as estabelecemos buscando identificar: 1) qual a concepção de linguagem que a proposta apresenta sobre o ensino de língua portuguesa e 2) que orientações o referido documento prescreve para o ensino da análise linguística nas aulas de língua materna.

## Reflexões sobre a concepção de linguagem descrita na Base Nacional Comum Curricular

Ao analisarmos o texto intitulado de "Língua Portuguesa" (BRASIL, p. 67) da Base Nacional Comum Curricular, notamos que o referido documento estabelece um diálogo com outros documentos prescritivos nacionais que orientaram o ensino de língua materna nos anos anteriores à implantação da BNCC conforme podemos observar no trecho a seguir:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]. Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 2018, p. 67).

Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, a Base Nacional Comum Curricular diz assumir uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, isto é, uma linguagem dialógica e interativa que toma o texto como unidade de trabalho. Essa concepção considera que "mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um

emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana" (GERALDI, 1984, p. 43).

Para realizar um ensino de língua baseado nessa concepção, o referido documento sugere o trabalho com textos ao mencionar que

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67).

Além disso, assume que os textos se materializam em gêneros discursivos denominados por Bakhtin (2010b, p. 261) como "tipos relativamente estáveis de enunciados". Esses enunciados, por sua vez, refletem as condições específicas e as finalidades dos campos da atividade humana "não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional" (BAKHTIN, 2010b, p. 261).

No texto prescritivo da base, encontramos uma referência a esses dizeres de Bakhtin (2010a; 2010b) quando o documento aponta para um ensino do texto, dos gêneros e da língua que esteja associado às diversas esferas da atividade humana:

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação /uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

Para organizar esse ensino, a Base Nacional Comum Curricular sugere que o ensino de língua se organize em quatro eixos que são denominados de práticas de linguagem. São eles: 1) oralidade; 2) leitura/escuta; 3) produção (escrita e multissemiótica) e, 4) análise

linguística/semiótica. Na seção a seguir, discutiremos o último eixo, objetivo primeiro desse artigo.

### As orientações prescritas no eixo denominado análise linguística na Base Nacional Comum Curricular: as (con)tradições do referido documento

Tradicionalmente, o ensino de língua materna esteve arraigado no que chamamos de conteúdos gramaticais, uma vez que, por muitos anos, acreditou-se que esta seria uma forma de sistematizar e/ou oferecer um suporte ao falante para uma melhora do seu desenvolvimento linguístico. No entanto, de acordo com Geraldi (2009), a sistematização desses conteúdos, ou melhor, o ensino efetivo da língua, algo que realmente signifique aos estudantes, parece longe de ocorrer. Isso porque, na escola,

[...] as análises resultantes das teorias gramaticais que inspiram os conteúdos ensinados são respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam. Em consequência, tais respostas nada lhes dizem e os estudos gramaticais passam a ser 'o que se tem para estudar' sem saber bem para que aprendê-los' (GERALDI, 2009, p. 122).

Nesse sentido, para um efetivo trabalho de análise linguística, torna-se necessário mais do que a memorização e ensino de regras gramaticais. É preciso levar o estudante a refletir sobre uma dificuldade real a partir de textos concretos e em contextos de uso. É, inclusive, esse o propósito que a Base Nacional Comum Curricular estabelece quando descreve como o ensino de análise linguística/semiótica deve ocorrer na escola. De acordo com o documento,

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

O que se observa perante essa descrição da proposta de ensino de análise linguística do texto de nosso objeto de estudo é que, mais do que a memorização de regras gramaticais, o trabalho deve se pautar no conhecimento linguístico sobre a língua para contribuir com a leitura e produção escrita – modalidades estas que todo falante utiliza para o uso nas práticas de linguagem das quais participa. O documento aponta, então, que a análise linguística deve se desenvolver a partir desses dois eixos que se utilizam de textos e, mais especificamente, como já apontamos, de diversos gêneros discursivos. O documento traz ainda exemplos de como esse trabalho deve ocorrer ao considerarmos os textos orais e escritos, como podemos observar abaixo:

O eixo da análise linguística/semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelo gênero (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala - como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. - , assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram (Brasil, 2018, p. 80).

A proposta de trabalho com análise linguística da Base Nacional Comum Curricular, como podemos ver até então parece associada a uma concepção de linguagem interativa e que tem o texto como centro norteador do ensino de língua portuguesa.

O referido documento apresenta, após definir a concepção de linguagem que assume, bem como descrever os eixos de aprendizagem, um quadro especificando habilidades e competências a serem trabalhadas em cada ano do ensino fundamental. A

título de exemplificação, utilizamos duas habilidades descritas e direcionadas aos alunos do 8º ano do ensino fundamental.

(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamentos de orações em períodos, incorporando-as às suas próprias produções.

(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.

Fica-nos uma questão diante da descrição dessas habilidades. A prescrição está voltada mais ao ensino da gramática ou da análise linguística?

É, neste exemplo, que se apresenta uma (con)tradição do trabalho prescrito. Primeiro, porque, ao falar de habilidades e competências, o ensino volta-se para uma tendência mais cognitivista que atribui aos sujeitos a responsabilidade de suas aprendizagens, de seus sucessos e fracassos. Não se considera que, conforme a perspectiva interacionista, o desenvolvimento humano se dê através das relações sociais.

Segundo, porque a base diz assumir uma concepção de linguagem interativa e orientar uma prática de análise linguística que se faz por meio de textos, não como pretexto para o ensino da gramática, mas como instrumentos para o trabalho com o uso da língua viva, dialógica. E isso não se percebe nas habilidades descritas quando o documento solicita para **identificar** agrupamentos de orações em períodos e/ou orações subordinadas. A mera identificação não permite o reconhecimento dos efeitos de sentido que esses enunciados possibilitam no texto. Outras habilidades descritas em todo documento possuem essa natureza. Por essa razão, uma nova dicotomia se apresenta: as habilidades direcionam os professores a uma prática de análise linguística ou da metalinguagem?

Conforme já nos dizia Geraldi (1984, p. 45),

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Resta acreditarmos na potencialidade de nossos professores para que o ensino de análise linguística não se torne o ensino das normas, da memorização e da mera identificação de orações e frases, mesmo que as avaliações de larga escala, pautadas em habilidades e competências, exijam isso deles. Resta-nos torcer para que a dialogicidade (no sentido bakhtiniano) impere.

### Considerações Finais

O presente estudo objetivou analisar a concepção de linguagem que subjaz o ensino de língua portuguesa proposto pela BNCC, mais especificamente, o eixo de análise e reflexão linguística proposto na seção de língua portuguesa do ensino fundamental 2.

Por meio de uma análise de natureza linguístico-discursiva, observamos que o documento assumido como nosso objeto de análise — embora assuma uma concepção interacionista de língua — apresenta, ainda, resquícios de um ensino centrado em uma perspectiva estruturalista. Nesse tipo de proposta, nota-se a contradição do documento que — mesmo assumindo a necessidade de ter os textos na íntegra como centro do ensino e em suas condições de produção — descreve no eixo de análise e reflexão linguística uma série de habilidades de natureza metalinguística.

Assim, levando-se em conta que a análise e reflexão linguística deve ser feita de forma associada às particularidades da situação de produção, foi possível notar que ainda perdura o desafio de trabalhar com a análise linguística de forma não fragmentada aos demais eixos de ensino (leitura, escrita e oralidade). Quando isso ocorre, é indiscutível que a língua não é vista (e aprendida) na interação, mas sim como mero objeto de descrição e conceituação, o que pouco contribui para o desenvolvimento da formação linguística dos sujeitos.

### Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2010a.

\_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. 2ª ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010b.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. Análise linguística: questões teóricas. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

chave. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 9-31. BRASIL. Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em 06.07.2019. Diretrizes e Bases Lei de Educação. 1996. Disponível em da http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l9394.htm. Acesso em 06.07.2019. \_\_\_\_\_. Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2017. **Resolução CNE/CP nº 2, de** 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionaisde-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em 06.07.2019. Constituição Federal de 1989 (atualizada). Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf. Acesso em 06.07.2019. \_. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 04 jul.2019 GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org). O texto na sala de aula: leitura & produção. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-48. \_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. \_\_\_\_. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2009. JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 1991. TEIXEIRA, Claudia de Souza. Ensino de gramática e análise linguística. Revista Ecos. n. 11. Disponível Dez, 163-173. http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v 11/163 Pag Revista Ecos V-11 N-02 A-<u>2011.pdf</u>. Acesso em 06.07.2019. <sup>i</sup> Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.) Bakhtin: outros conceitos-

RECEBIDO EM 06/07/2019

ii Doutora em Educação e Professora do curso de Pedagogia da Universidade São Francisco. Itatiba-SP/Brasil.

Universidade São Francisco. Itatiba-SP/Brasil. E-mail: milena.moretto@yahoo.com.br.

E-mail: clauabreu\_20@hotmail.com.

ACEITO EM 07/08/2019