

Elisangela Krum de Souza

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC):
CRIANDO INTELIGIBILIDADES PARA A PRÁTICA DE
ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nara Caetano Rodrigues.

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Krum de Souza, Elisangela

Ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional
Comum Curricular (BNCC) : criando inteligibilidades
para a prática de análise linguística / Elisangela
Krum de Souza ; orientadora, Nara Caetano
Rodrigues, 2019.
208 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

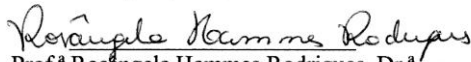
1. Letras. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3.
Ensino de Língua Portuguesa. 4. Análise Linguística.
I. Rodrigues, Nara Caetano. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Letras. III. Título.

Elisângela Krum de Souza

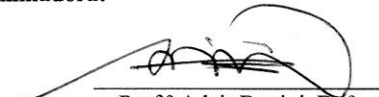
**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC): CRIANDO
INTELGIBILIDADES PARA A PRÁTICA DE ANÁLISE
LINGUÍSTICA**


Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre em Letras” e aprovada em sua forma final pelo Programa de
Mestrado Profissional em Letras.

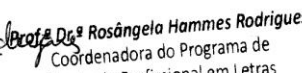
Florianópolis, 06 de maio de 2019.

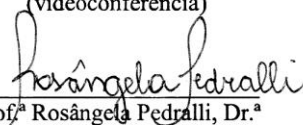

Prof.ª Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.ª
Coordenadora do Curso

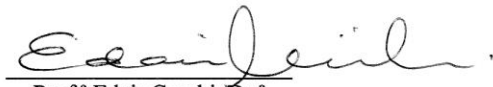
Banca Examinadora:


Prof.º Adair Bonini, Dr.º
Presidente da Banca
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)


Prof.ª Nívea Rohling, Dr.ª
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
(videoconferência)


Prof.ª Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Programa de
Mestrado Profissional em Letras
PROLETRAS/CCE/UFSC
Portaria 1574/2016/GR


Prof.ª Rosângela Pedralli, Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)


Prof.ª Edair Gorski, Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Ao Gabriel,
meu filho tão amado,
que (im)pacientemente espera...
É por você que eu continuo acreditando.

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho, Gabriel, que por muitas vezes, não sabendo muito “o que fazer”, trazia-me um copo d’água, abraçava-me bem forte e me dizia que tudo iria ficar bem.

Ao Gerson, meu companheiro e amigo, que dividiu comigo cada momento, literalmente, nesses anos, desde a inscrição para a prova do Mestrado à última página deste trabalho. Minha gratidão e meu amor.

À minha mãe, Lucia, pela preocupação e cuidados com o Gabriel, com a manutenção e rotina da casa.

Aos meus irmãos, Alex e Aline, que estiveram “sempre a postos”, prontos a me ouvir e me ajudar.

À minha terapeuta, Dra. Hildegard Krause, por me orientar na busca constante pelo autoconhecimento e, em especial nesses dois últimos anos, também pelos apontamentos acadêmicos.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Nara Caetano Rodrigues, pela atenção e paciência na condução responsiva do trabalho. Muito obrigada!

Às Professoras Doutoras: Nívea Rohling (UTFPR) e Rosângela Pedralli (UFSC) pelas contribuições pontuais e relevantes durante o Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa Profletras, especialmente, às professoras Edair Gorski e Rosângela Pedralli, pelo exemplo de docência e humanidade. Aprendi muito com as senhoras, obrigada!

Aos colegas do Mestrado, pelas discussões e compartilhamentos da prática docente, em especial, à Luana, pela prontidão em se fazer presente, mesmo tão longe. À Aline, Denise Santiago e ao Maurício, pelas trocas de experiência, pelos diálogos comprometidos. Amizades para a vida.

Aos companheiros de trabalho, professores e direção da Escola Municipal Presidente Castello Branco, em especial à Diretora Simone Lemos e à auxiliar de Biblioteca, Túlia Grasiela Januário, que me

apoiaram no trabalho em sala de aula, e quando tudo parecia árido, me confortavam com palavras de ânimo e carinho.

À CAPES pela bolsa concedida durante o curso.

Registro aqui meu carinho e gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram nesse percurso.

Se é nos tempos mais difíceis que podemos contar com verdadeiras amizades, no período do Mestrado, sobretudo, durante a fase da dissertação, tive o privilégio de senti-las e (re)descobri-las...

Porque persisto na “[...] angústia de querer entender e fazer para além do óbvio, angústia de quem sofre e vive em desacordo e está bem assim e não quer vida fácil.”
(Luiz Percival Leme Britto, 2015)

RESUMO

Este estudo buscou investigar se a abordagem da análise linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/EFII) sinaliza um trabalho alinhado aos estudos contemporâneos em Linguística Aplicada para o ensino de Língua Portuguesa, na escola, a fim de criar inteligibilidades para os leitores potenciais, em especial o professor. Para atingirmos tal objetivo, do ponto de vista teórico, nos apoiamos nos pressupostos da Linguística Aplicada sobre o ensino de língua e também nos ancoramos em alguns conceitos cunhados pelo Círculo de Bakhtin; do ponto de vista metodológico, empregamos a pesquisa documental de cunho qualitativo interpretativista. Nosso objeto de estudo configura um documento recente no cenário educacional brasileiro, que passou por quatro diferentes versões até sua homologação, em dezembro de 2017. Na pré-análise, apresentamos as quatro versões da BNCC e sua constituição histórica na voz oficial, com foco na organização e nas orientações para o componente de Língua Portuguesa, compreendendo-a como currículo prescrito. Diferentes vozes compuseram contrapalavras ao discurso oficial da BNCC, pesquisadores e autores da área do currículo e educação apontam outros aspectos no contexto de elaboração e a destacam como política de centralização curricular fortemente mobilizada por agentes do setor privado, determinante para avaliações em larga escala e produção de materiais didáticos. Alguns anos de (re)elaborações refletiram no componente de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, no eixo que se refere à análise e reflexão sobre a língua, o qual recebeu, em cada versão, nomeações distintas. Essa flutuação terminológica no eixo – associada a algumas incoerências na listagem de objetivos ou habilidades – revela a instabilidade sobre o que no documento se entende por prática de análise linguística. Na análise empreendida na BNCC/EFII, compreendemos como aproximação à prática de análise linguística, quando esta se apresenta articulada aos eixos de leitura e produção textual, no interior dos campos de atuação. Outrossim, consideramos afastamento, quando isola todo o eixo e organiza os conteúdos cumulativamente, tal qual as gramáticas tradicionais/normativas e, ainda, quando prioriza a metalinguagem, o que se evidencia, por exemplo, nas escolhas lexicais (“identificar”; “reconhecer”). No presente estudo, procuramos criar inteligibilidades para o componente curricular Língua Portuguesa na BNCC/EFII, detendo-nos, mais especificamente, nos encaminhamentos à prática de

análise linguística, sem esgotar as possibilidades de aproximações e afastamentos a essa abordagem.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Prática de análise linguística; Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This study sought to investigate whether the approach of linguistic analysis in the National Curricular Common Base (BNCC / EFII) signals a work aligned to the contemporary studies in Applied Linguistics for the teaching of Portuguese Language at school in order to create intelligibilities for potential readers, especially the teacher. To achieve this goal, from the theoretical point of view, we rely on the assumptions of Applied Linguistics on language teaching and also anchor ourselves in some concepts coined by the Bakhtin Circle; from the methodological point of view, we use the documentary research of a qualitative interpretative nature. Our study object is a recent document in the Brazilian educational scenario that went through four different versions until its homologation in December 2017. In the pre-analysis, we present the four versions of the BNCC and its historical constitution in the official voice, focusing on the organization and in the guidelines for the component of Portuguese Language, understanding it as a prescribed curriculum. Different voices made up counterpoints to the official discourse of the BNCC, researchers and authors of the curriculum and education point out other aspects in the context of elaboration and highlight it as a policy of curricular centralization strongly mobilized by agents of the private sector, determining for large-scale evaluations and production of teaching materials. Some years of (re) elaborations reflected in the component of Portuguese Language and, consequently, in the axis that refers to the analysis and reflection on the language, which received, in each version, different appointments. This terminological fluctuation on the axis - coupled with some inconsistencies in the list of goals or abilities - reveals the instability about what in the document is meant by practice of linguistic analysis. In the analysis carried out at BNCC/EFII, we understand how to approach AL practice, when it is articulated to the axes of reading and textual production, within the fields of action. In addition, we consider separations, when it isolates the whole axis and organizes the contents cumulatively, just as traditional/normative grammars, and even when prioritizing metalanguage, which is evidenced, for example, in lexical choices ("identify"; "recognize"). In the present study, we sought to create intelligibilities for the Portuguese Language curriculum component in BNCC / EFII, focusing more specifically on the use of linguistic analysis, without exhausting the possibilities of approximations and deviations to this approach.

Keywords: National Curricular Common Base; Practice of linguistic analysis; Teaching and learning of Portuguese Language

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Histórico da BNCC.....	93
Figura 2 – Estrutura Geral da BNCC – 2ª versão.	106
Figura 3 – Estrutura Geral da BNCC – 3ª versão.	107
Figura 4 – Sumário do texto introdutório da BNCC – comparação entre 2ª e 3ª versão.	110
Figura 5 – Estrutura geral das áreas do conhecimento - BNCC/EFII-v3.	114
Figura 6 – Composição alfanumérica das habilidades - BNCC/EFII-v4.	124
Figura 7 – Flutuação terminológica para o eixo AL nas versões da BNCC.....	144
Figura 8 – Síntese da organização dos Campos de Atuação e Práticas de Linguagem na BNCC/EFII-v4 6º e 7º ano.	168
Figura 9 – Síntese da organização dos Campos de Atuação e Práticas de Linguagem na BNCC/EFII-v4 8º e 9º ano.	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças básicas entre ensino de gramática e análise linguística.....	60
Quadro 2 – Checklist na análise preliminar do documento.....	76
Quadro 3 – Principais alterações – 2ª e 3ª versão.....	108
Quadro 4 – Campos de atuação/Eixos - BNCC/EFII-v1.....	144
Quadro 5 – Campos de atuação/Eixos - BNCC/EFII-v2.....	148
Quadro 6 – Campos de atuação/Eixos - BNCC/EFII-v3.....	154
Quadro 7 – Ensino de gramática x Prática de AL - Parâmetros de análise.....	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AL – Análise Linguística
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNCC/EFII-v1 – Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental II – primeira versão
BNCC/EFII-v2 – Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental II – segunda versão
BNCC/EFII-v3 – Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental II – terceira versão
BNCC/EFII-v4 – Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental II – quarta versão/homologada
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
EF – Ensino Fundamental
EFII – Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano)
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
IDEB – Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA – Linguística Aplicada
LD – Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Plano Político Pedagógico

SEB – Secretaria de Ensino Básico

SNE – Sistema Nacional de Educação

TDIC – Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

UE – Unidades de Ensino

UNB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	APORTE TEÓRICO.....	31
2.1	“PARA QUE ENSINAMOS O QUE ENSINAMOS?” – UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	31
2.2	PANORAMA HISTÓRICO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	37
2.3	ANÁLISE LINGUÍSTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICO- CONCEITUAIS	44
3	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	69
3.1	ABORDAGEM DO ESTUDO PELA LINGUÍSTICA APLICADA.....	69
3.2	PESQUISA DOCUMENTAL	71
4	ENTRADA NAS VERSÕES DA BNCC (2015-2017).....	81
4.1	ANTES, PERSPECTIVAS SOBRE O CURRÍCULO.....	81
4.2	CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA BNCC NA VOZ OFICIAL.....	86
4.3	PRIMEIRA VERSÃO (2015)	94
4.4	SEGUNDA VERSÃO (2016)	99
4.5	TERCEIRA VERSÃO (2017).....	104
4.6	QUARTA VERSÃO HOMOLOGADA – EFII (2017)	118
4.7	PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA BNCC: CONTRAPALAVRAS	125
4.7.1	Por trás da tessitura da BNCC.....	126
4.7.2	Vozes dissonantes.....	135
5	A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC	143
5.1	PONDERAÇÕES EM TORNO DO EIXO EIXO “AL” NAS VERSÕES DA BNCC	143
5.2	BNCC/EFII-V4: APROXIMAÇÕES À PERSPECTIVA DA PRÁTICA DE AL.....	166
5.3	BNCC/EFII-V4: AFASTAMENTOS À PERSPECTIVA DA PRÁTICA DE AL.....	180

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
	REFERÊNCIAS.....	197

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o ensino de Língua Portuguesa¹ vem sendo marcado pela força da tradição² gramatical, uma herança latina que por muito tempo determinou o bem falar e escrever de poucos favorecidos. Em virtude de acontecimentos históricos, sociais e políticos novas questões se precipitaram: o direito à escolarização, aumento do alunado e de professores; a inclusão do livro didático que, entre reformulações sofridas, conferia predomínio à gramática. Várias mudanças ocorreram no interior da disciplina, sem, no entanto, abandonar um ensino protagonizado pela gramática tradicional/normativa³ (SOARES, 2002).

Com a contribuição das teorias linguísticas nas três últimas décadas do século XX, houve uma crítica sistemática à gramática tradicional e seu ensino, nos aspectos teóricos e metodológicos, dentre os quais Britto (1997) destaca: a falta de clareza quanto aos objetivos do estudo de conhecimentos gramaticais; a exclusividade ao tratamento escolar da norma culta escrita; a constatação de inconsistências teóricas; a inadequação da teoria gramatical subjacente às práticas pedagógicas e

¹ Utilizaremos, ao longo deste trabalho, Língua Portuguesa, com iniciais maiúsculas, ou a abreviação LP quando nos referirmos à disciplina (ensinada na escola) e a expressão língua portuguesa, com iniciais minúsculas, quando nos referirmos à língua.

² O termo “tradição” ou tradicional, ao referir-se ao ensino gramatical, é tomado como um “[...] conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma tradição.” (MENDONÇA, 2006, p. 201).

³ Não nos deteremos às definições de gramática, no entanto, entendemos necessária e contundente a explicação de Gorski e Siqueira (2017, p.17) para gramática tradicional/normativa e para gramática normativa/prescritiva. Segundo as autoras, “[o] que deve ser criticado e combatido, no que diz respeito ao modelo da GT e a gramáticas normativas em geral, é o caráter dogmático e doutrinário, portanto acientífico, de que por vezes se revestem. É necessário, pois, manter uma distinção entre gramática tradicional/normativa (como doutrina) e gramática normativa/prescritiva (como conjunto de regras depreendidas do uso da norma culta da língua contemporânea), uma vez que temos, ao lado de gramáticas normativas que não ignoram os avanços nos estudos linguísticos, outras que ainda se filiam a uma tradição dogmática e excludente, assentada, via de regra, na escrita literária clássica”. Além das autoras, Franchi (2006 [1988]), Possenti (1996) e Travaglia (2000) apresentam perspectivas conceituais para gramática normativa, descritiva e internalizada. Antunes (2007) discute a polissemia do termo gramática.

a desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporânea.

Acerca de questionamentos como esses, intensificam-se as pesquisas acadêmicas que buscam ressignificar o ensino de LP. Mais precisamente, nos anos de 1980, nasce, no Brasil, no campo da Linguística Aplicada (LA), a proposta de Análise Linguística (AL) como alternativa pedagógica de reflexão sobre a língua em uso. Marco desse período, a obra organizada por João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula* (1984), reúne doze publicações, das quais cinco são do autor e todas discutem, de modo geral, a redução do ensino de língua ao ensino de gramática.

A prática de AL proposta por Geraldi (1984) ancora-se na concepção de linguagem como forma de interação (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929]), em articulação com as práticas de leitura e produção textual, numa abordagem denominada por Britto (1997) de operacional e reflexiva⁴. Na segunda metade da década de 1990, com as pesquisas sobre as teorias do letramento e dos gêneros do discurso ressignifica-se a prática de AL como unidade de aprendizagem, no âmbito das práticas de leitura/escuta e da produção de textual.

Nesse período de propostas de reconfiguração do ensino gramatical, ocorre a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), documento oficial que se alinha às pesquisas atuais de seu tempo, reenuncia as orientações de Geraldi (1999 [1984]; 2002 [1991]) ao propor a articulação entre os eixos do uso e reflexão, priorizando, na prática de AL, a abordagem epilinguística (GERALDI, 2002 [1991]; FRANCHI, 2006 [1988]).

A publicação dos PCN alavanca as pesquisas sobre a prática de AL que, até então, preocupavam-se em discutir as atividades epilinguísticas do ponto de vista teórico e pouco metodológico. A década seguinte é marcada por pesquisas ecléticas, teoricamente⁵, que buscam um encaixe ou recolocação da AL em algum procedimento didático, mas tendo o gênero do discurso, a leitura ou a produção textual

⁴ Abordaremos essa perspectiva nas seções 2.2 e 2.3.

⁵ Percebemos que o movimento não é estanque e que essas vozes se interpenetram num engajamento dialógico, às vezes mais tenso, às vezes mais harmônico: Dialogismo, Funcionalismo, Linguística Textual e Sociolinguística compõem, majoritariamente, as vozes sobre a Análise Linguística na primeira década de 2000. Os estudos são teóricos e conceitualmente dialógicos, mas as práticas sugeridas pendem mais à dimensão cognitiva que à ética. (POLATO, 2017, 147-148).

no centro. De modo geral, os estudos avaliam negativamente o amálgama teórico-metodológico apresentado nas práticas docentes, nos livros didáticos e nos documentos oficiais. Na última década de 2000, as pesquisas incorporam os avanços delineados pela LA, rompendo com propostas de cunho mais cognitivo ou tradicional, direcionando-se a uma perspectiva dialógica (POLATO, 2017).

Concordamos com Brait (2013, p. 08) quando afirma que “o ensino da língua, especialmente de gramática, é um Calcanhar de Aquiles há muito tempo” e, apesar dos avanços teóricos no campo da LA acerca do ensino e aprendizagem, a prática de AL não tem sido abordada na mesma proporção em que o são os eixos de leitura e escrita (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 33-34).

Embora haja pesquisas acadêmicas apontando significativas mudanças no ensino de LP, desde a década de 1980, “muitas reflexões foram produzidas e permaneceram no mundo da ciência, abstraídas que estão da realidade vivenciada pelo professor – discursos de outros” RODRIGUES (2009). Analisando o discurso do professor de LP nos processos de reestruturação curricular, a autora o compreende como constituído por uma multiplicidade de vozes vindas das mais diversas esferas de produção de saberes, entre as quais:

[...] Estado (discurso da legalidade: PCN, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Propostas Curriculares Estaduais e Municipais); escola (Projeto Político-Pedagógico, planos de ensino, discurso da Direção, dos professores, dos pais, dos alunos...); academia (teorias com as quais o professor dialoga na formação inicial e continuada); experiência profissional e pessoal do professor; sociedade em geral (valorização social da disciplina). (RODRIGUES, 2009, p. 14).

Em consonância com Rodrigues (2009), Remenche e Rohling (2015, p. 829) também entendem que entre a pesquisa acadêmica e a prática docente na esfera escolar,

[...] o professor, que é o sujeito que delimita/agencia os conteúdos de ensino e aprendizagem em sala de aula, orienta sua prática docente a partir de diversos discursos: o da formação inicial e continuada; o dos autores de

livro didático; o dos documentos oficiais de ensino e das políticas públicas para educação.

Desse amálgama de discursos que constituem a prática do professor, deteremo-nos nos últimos apontados por Remenche e Rohling (2015), por acreditarmos, juntamente com Bunzen (2011), que alguns aspectos históricos das práticas curriculares prescritas em documentos oficiais têm forte implicação na seleção de saberes relacionados à escola. É também o que nos apontam os estudos de Aparício (2006; 2007) e Silva (2008) que analisam, no âmbito do trabalho prescrito e do realizado (cf. SACRISTÁN, 2000), como textos oficiais e livros didáticos legitimados pelo Governo estariam instituindo determinadas concepções e práticas sobre o ensino de gramática ou de análise linguística na escola⁶. De acordo com Aparício (2007, p. 48), os textos oficiais são centrais porque podem oferecer

[...] o desencadeamento de inovações e mudanças no ensino da língua materna, à medida em que, por um lado, incorporam as principais orientações teórico-metodológicas oferecidas principalmente pela Linguística; e, por outro lado, fomentam a elaboração de propostas mais inovadoras de ensino de língua apresentadas pelos manuais didáticos.

Se os PCN ainda evocam problematizações em torno da prática de AL (SANTOS, 2017), consideramos atual e relevante um estudo sobre o mais recente documento oficial de ensino: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Base). Parte de um pacote de reformas empreendido nos últimos anos pelo governo e pela iniciativa privada (MACEDO, 2014; D'ÁVILA, 2018), a Base deverá ser implementada até 2020, passando a definir um currículo mínimo para as escolas, servirá de baliza para produção de livros didáticos e para avaliações externas. Apesar de não se definir como currículo, tem caráter normativo, obrigatório, ou seja, estados e municípios deverão adequar

⁶ A pesquisa de Aparício (2006) indica que tanto documentos oficiais de ensino quanto livros didáticos são constituídos por um amálgama de abordagens teórico-metodológicas, ora associando a prática escolar de análise linguística a um ensino de gramática de orientação mais inovadora, privilegiando aspectos semânticos e pragmáticos em textos ou gêneros de textos; ora a um ensino de gramática de orientação mais tradicional.

seus programas já existentes; consequentemente, as escolas terão seu Planejamento Político Pedagógico alterado e, na ponta, o professor, também deverá (re)adequar seu plano de aula.

Em meio a um conturbado processo que, entre interesses e impasses, durou quase quatro anos, rendendo quatro versões diferentes, a BNCC é homologada em dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais). Por conta da insidiosa Reforma do Ensino Médio projetada no Governo Temer, a BNCC/EM foi desvinculada do texto do EF devido às reformulações previstas na Lei nº 13.415/2017 e, assim, homologada um ano depois, em dezembro de 2018⁷.

Decorrente das reformulações no texto da BNCC, desde sua publicação, em 2015, o componente de LP sofreu várias alterações, dentre as quais, destacamos a flutuação terminológica para o eixo “análise linguística”. Na primeira versão para consulta pública (BNCC/EFII-v1, 2015), constituía-se de uma lista de objetivos de aprendizagem e, apesar de haver a nomeação na introdução do componente LP, o eixo não é identificado junto às demais práticas de linguagem, no rol dos objetivos. Na segunda versão (BNCC/EFII-v2, 2016), recebe o nome de “*conhecimentos sobre a língua e sobre a norma*”; na terceira versão (BNCC/EFII-v3, abril de 2017), “*eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais*” e, na quarta versão – homologada – (BNCC/EFII-v4, dez. de 2017), “*análise linguística/semiótica*”.

Considerando que todas essas movimentações em torno do eixo revelam diferentes compreensões para o que seja a prática de AL e que a BNCC passa a determinar os conteúdos a serem ensinados, definimos como **objetivo geral** desta pesquisa: Investigar se a abordagem da análise linguística na BNCC/EFII sinaliza um trabalho alinhado aos estudos contemporâneos em Linguística Aplicada para o ensino de LP, na escola, a fim de criar inteligibilidades para os leitores potenciais, em especial o professor. Em complementação ao objetivo geral, definimos os seguintes **objetivos específicos**:

⁷ A BNCC/EM não altera o texto do EF/II, a não ser pela adição em número de páginas. Nosso documento de referência para leitura e análise de dados é a versão de 2017, identificada, neste estudo, como quarta versão homologada (doravante BNCC/EFII-v4) de modo que toda referência de paginação corresponde a essa (BRASIL, 2017b).

- a. Compreender a constituição da prática de AL a partir do contexto histórico da disciplina LP.
- b. Revisitar pressupostos teórico-conceituais para a compreensão da prática de AL e suas implicações para o ensino.
- c. Mapear o percurso de constituição das versões da BNCC, na voz oficial.
- d. Apresentar contrapalavras ao discurso oficial da BNCC, depreendendo sentidos produzidos pelo documento no campo curricular e educacional.
- e. Cotejar aproximações e/ou afastamentos nas orientações para o eixo de AL no desenvolvimento das versões da BNCC, no que se refere a estudos contemporâneos em Linguística Aplicada para o ensino de LP.
- f. Criar inteligibilidades para os encaminhamentos à prática de análise linguística na BNCC/EFII-v4.

Observamos, durante a revisão bibliográfica, que o debate em torno da BNCC é longínquo e denso nas áreas da educação e currículo, de modo que se intensificam as publicações acadêmicas nessas áreas (MACEDO, 2014, 2015; ALVES, 2014; CÁSSIO, 2017, 2018). No entanto, no campo da Linguística Aplicada, observamos um movimento ainda tímido de discussões sobre o tema (GERALDI, 2015; RIBEIRO; NASCIMENTO, 2018). Nosso estudo pretende somar-se aos que já existem e, especificamente no campo da LA, contribuir com leituras e compreensões, criando inteligibilidades para a prática de AL na BNCC/EFII-v4. Em virtude disso, é oportuno destacar que nossa pesquisa, circunscrita ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), visa atender às exigências deste e por isso delimita-se ao Ensino Fundamental⁸.

Desde o início da minha atuação docente, intrigam-me orientações diversas para o que seja ensino de gramática, ensino de gramática contextualizada, prática de análise linguística... são muitos discursos, conforme Rodrigues (2009) e Remenche e Rohling (2015): formação inicial e continuada, livros didáticos, documentos oficiais, programas curriculares; além da “pressão” da escola e dos pais para que

⁸ Situo-me na atuação docente, na Educação Básica, e é deste lugar, também, que busco um diálogo com meu interlocutor em potencial: o professor. Por isso, não pretendo (re)produzir ou me alinhar a discursos de culpabilização que aumentem (ainda mais) o fosso entre a esfera acadêmica e a escolar.

os alunos tenham aula de português (entendida como gramática!). Com essas (e muitas outras) inquietações, iniciei o Mestrado. Respostas não me foram dadas, mas muitas orientações e caminhos possíveis, sim. Durante o curso, vigoravam as discussões em torno da BNCC, inclusive, no município onde resido (Joinville), foi realizado um (único) seminário para discutir a segunda versão. Quando tive acesso ao documento, ainda na primeira versão (2015), decidi me inteirar do que se propunha à época e “participar” desse “processo democrático” que convidava o professor (e toda a sociedade) para um (pseudo)protagonismo. Procurei então acompanhar a discussão. Até que tive acesso à terceira versão (abril/2017) e muito me inquietou a redução drástica dos textos de orientação ao professor e as indefinições que se davam no interior do componente, marcadamente, no “eixo” de reflexão e uso da língua. Não sabendo à época se essa seria ou não a “versão definitiva”, como se propagava, decidi investigar se a BNCC propunha encaminhamentos para o trabalho com análise linguística, considerando as discussões mais recentes sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, na escola. Durante as leituras para o projeto de dissertação, a quarta versão do documento foi homologada, na qual pude observar também várias mudanças, sobretudo, é claro, no eixo de reflexão e uso da língua.

Por isso pretendemos, com este estudo, pautando-nos no compromisso ético com a educação, buscar interpretações para esse documento materializado recentemente, resultado de uma conflituosa reforma curricular, debatido (e questionado) há tempos por pesquisadores, educadores, representantes do setor público e privado, sociedade civil, entre tantos outros que disputam e negociam sentidos para mais uma política curricular no ensino.

Com base no exposto, organizamos esta dissertação em seis capítulos. Neste primeiro, de introdução, apresentamos a pesquisa em termos gerais, situando a prática de AL no ensino de LP, contextualizando a BNCC como o mais recente documento oficial de ensino, a relevância do estudo, seu objetivo geral e os específicos. O capítulo 2 trata do aporte teórico, sendo que a primeira seção se concentra nos pressupostos teórico-filosóficos do Círculo de Bakhtin, a partir dos quais ancoramos nossa concepção de linguagem; na seção seguinte, apresentamos um panorama histórico da disciplina de Língua Portuguesa e a introdução do conceito de AL para o ensino. Fechamos esse capítulo na seção na qual fundamentamos teórico-conceitualmente a prática de AL no âmbito dos estudos contemporâneos da Linguística Aplicada. No capítulo 3, explicamos o encaminhamento metodológico

da pesquisa, destacando a abordagem qualitativa interpretativista e a opção pelo método documental. No capítulo 4, situamos nossa concepção de currículo (seção 4.1), apresentamos a constituição e organização das quatro versões da BNCC, na voz oficial (seções 4.2 a 4.6) e, encerramos com algumas contrapalavras aos sentidos produzidos pelo documento (seção 4.7). No capítulo 5, nos deteremos à análise, contemplando o cotejamento do eixo AL e demais ponderações nas quatro versões da BNCC/EFII, no que se refere a estudos contemporâneos em Linguística Aplicada para o ensino de LP; aproximações e afastamentos à prática de AL na BNCC/EFII-v4, considerando estudos recentes sobre ensino de LP. Encerramos com as considerações finais e as referências utilizadas durante todo o percurso da pesquisa.

2 APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, buscamos referências importantes para a compreensão da prática de AL como abordagem de reflexão sobre a linguagem, a partir dos postulados de LA. Iniciamos, portanto, ancorando-nos na concepção de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929]; VOLOCHÍNOV, 2013[1930]). Situamos, historicamente, a entrada da abordagem de AL no ensino de LP, revisitando momentos importantes na constituição da disciplina de LP (ANGELO, 2005; BUNZEN, 2011; PIETRI, 2003; RAZZINI, 2000; RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011; SOARES, 2002). Especificamente, no que se refere à prática de AL, partimos de conceitos fundantes construídos na década de 1980 sobre a necessidade de se repensar o ensino de LP centrado em classificações e nomenclaturas (FRANCHI, 2006[1988] e GERALDI, 1999[1984]; 2002[1991]), chegando a uma proposta de ensino de língua de natureza operacional e reflexivo (BRITTO, 1997). Desenvolvemos a seção discutindo a prática de AL pautada na concepção sociointeracionista de linguagem, articulada à produção de texto e leitura; nessa abordagem, o texto ganha centralidade no ensino, organizado em determinado gênero discursivo/textual, afastando-se, assim, do ensino de LP centrado nas nomenclaturas gramaticais (GERALDI, 2002[1991]; MENDONÇA, 2006; 2007a; 2007b; BEZERRA; REINALDO, 2013; ACOSTA-PEREIRA 2011; 2013; POLATO, 2017).

2.1 “PARA QUE ENSINAMOS O QUE ENSINAMOS?” – UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Abrimos este capítulo com o questionamento de Geraldi (1999a[1984]) por entendermos ser essa a base de nossa metodologia de ensino de língua materna. Acreditamos que a proposta para o ensino de LP, especialmente no que se refere à BNCC, também considere esse princípio, a partir do qual são desenvolvidas as orientações para o professor. Assim, iniciamos nosso estudo, ancorando-nos nos pressupostos teórico-filosóficos do Círculo de Bakhtin.

O Círculo de Bakhtin postula uma concepção de linguagem como interação a partir da análise e refutação de alguns pontos concernentes a duas correntes do pensamento linguístico-filosófico, vigentes à época, que consideravam a língua como representação do pensamento e a

língua como um código, respectivamente, o *subjetivismo individualista* e o *objetivismo abstrato*.

A primeira corrente, ligada ao pensamento estético-filosófico do Romantismo, entende a língua orientada pelas leis da psicologia individual, como criação individual de um sujeito egocêntrico, a qual “interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção)”, como indica Bakhtin [Volochínov] (2014[1929], p. 74), também na síntese das proposições dessa tendência:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto da construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.

2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.

3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.

4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 75, grifos do autor).

O subjetivismo individualista, que destaca a atividade mental no processo de produção linguística, tem o pesquisador alemão e filósofo da linguagem, Wilhelm Humboldt, como seu principal representante, junto com o psicólogo Wilhelm Wundt e o linguista Karl Vossler. Ambos, apesar de distinguirem-se sutilmente dessa tendência, consideram o ato individual da fala, pautados na base psicológica e estética. Próximo a esses, o historiador, Benedetto Croce, concebe a linguagem como expressão artística, um fenômeno estético (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]).

Fundamentada na enunciação monológica enquanto expressão de uma consciência individual, o subjetivismo individualista, em síntese, tem como centro organizador de toda atividade linguística a psique. Sob um viés representacionista da língua, considera a fala um fato individual, uma expressão da consciência determinada pelo psiquismo

individual. Expressão essa que se exterioriza por meio de signos, sendo o conteúdo externo orientado pelo interno. Em contraposição a tais entendimentos, Bakhtin [Volochínov], (2014[1929], p. 116, grifos do autor) entende que

[...] não existe atividade mental sem expressão semiótica. [...] o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação.

Ao colocar no mesmo plano linguagem e pensamento, Bakhtin não nega a relação entre ambas, mas a relação de função redutora que aí se estabelece: a externalização do pensamento sem uma expressão semiótica, sem uma linguagem; uma tradução do pensamento, “a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 270).

Para o Círculo de Bakhtin, a “expressão-enunciação” não procede do interior, mas antes pela “situação social mais imediata”. A enunciação é, portanto, “o produto da interação de dois indivíduos organizados”, compreendida sob dois aspectos: de que ela procede de alguém e de que ela se dirige para alguém, no exterior do ambiente social que circunda o sujeito (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], (2014[1929], p. 117).

Não há ruptura entre a atividade mental e sua expressão externa; a própria atividade mental existe sob a forma de signos na enunciação, internalizados pelos sujeitos socialmente organizados, a partir dos processos interacionais. O pensamento é constituído, organizado pela linguagem, dadas as condições sociais da situação de interação entre os interlocutores. Diante disso, compreendendo a atividade mental realizada em forma de enunciação, socialmente orientada, o Círculo de Bakhtin afasta-se do pensamento subjetivista individualista para a definição de uma concepção de linguagem

Diferindo-se da primeira orientação, a segunda tendência – objetivismo abstrato - tem o sistema linguístico ou um sistema de regras como centro organizador dos fatos da linguagem passível de descrição. Em cada enunciação individual há elementos idênticos e normativos relativos a traços fonéticos, gramaticais e lexicais, que asseguram a

unicidade da língua para a compreensão de todos os falantes de determinada comunidade.

Se, na orientação anterior, a função da linguagem recaía sobre a expressão do pensamento, nesta, o sistema linguístico atua independente da criação individual, assim, “a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 80-81), ultrapassando os limites da consciência. No propósito de se comunicar com o outro, o falante faz uso do código da língua, um sistema fixo, estruturado, cujas leis não sofrem influências da psique do sujeito porque são leis normativas e imutáveis.

Nessa perspectiva imanente de linguagem, cujos valores e relações se estabelecem no interior do sistema, o estudo da língua é apartado de sua evolução histórica, na prevalência da sincronia para a explicação das normas linguísticas, independentemente de qualquer evento histórico que tenha influenciado o sistema. Assim, conceituar o que é linguagem é compreender os elementos que orbitam em torno do próprio sistema. Neste ponto, Bakhtin [Volochínov] (2014[1929], p. 85, grifos do autor) apresenta, em resumo, as asserções para essa tendência:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e o seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais da fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema,

irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.*

Apesar de não haver, nessa orientação, um teórico tão representativo quanto Humboldt foi para o subjetivismo individualista, o Círculo de Bakhtin dialoga com os postulados estruturalistas do linguista suíço, Ferdinand de Saussure, da escola de Genebra, figura exponencial do objetivismo abstrato, a partir de sua distinção entre língua e linguagem:

Tomada como um todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; participando de diversos domínios, tanto do físico, quanto do fisiológico e do psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, porque não se sabe como isolar sua unidade.

A língua, ao contrário, é um todo em si mesma e um princípio de classificação. A partir do momento em que lhe atribuímos o maior destaque entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 1922 *apud* BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], (2014[1929], p. 88).

Na esteira do pensamento saussuriano, o sistema linguístico é compreendido de forma independente da consciência individual. Na perspectiva da segunda tendência, as leis do sistema não sofrem influência da psique do sujeito porque são leis imutáveis e fixas; desconsiderando-se, assim, a evolução ininterrupta das normas da língua, como o faz a proposta de análise sincrônica da língua. Entre o subjetivismo do indivíduo e a objetividade do sistema, presentes nessa corrente, o Círculo entende que “a consciência subjetiva do falante não faz uso da língua como um instrumento, o sistema é, antes, uma abstração, de modo que [...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 95).

Nessa perspectiva, o falante não mais tem diante de si uma forma linguística enquanto “sinal estável e sempre igual a si mesmo”, mas

enquanto signo, variável e flexível, adequado a uma situação concreta na enunciação. Considera-se também o receptor nessa relação, cuja compreensão vai além do reconhecimento da forma, sendo possível sua significação somente numa enunciação particular, num contexto ideológico definido. Por isso, a palavra excede à forma, ela “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 99).

Para o Círculo de Bakhtin, as tendências filosófico-linguísticas predominantes na época não respondem à definição do objeto real da filosofia da linguagem, pois, em linhas gerais, consideram-na ou como sistema abstraído das situações de interação (objetivismo abstrato) ou como atividade mental materializada nos atos individuais de fala (subjativismo individualista), ignorando a linguagem como uma atividade social, em seu processo verbal, a enunciação:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 127, grifos do autor).

Em síntese, as perspectivas imanente e representacionista da língua, trazidas pelas correntes já citadas, esbarram na enunciação monológica, fato que se contrapõe diametralmente ao caráter dialógico de linguagem, premissa básica do pensamento bakhtiniano. Assim, a linguagem enquanto objeto de estudo não é a língua abstraída, retirada das interações verbais, mas a linguagem em uso, como discurso, realizada na interação verbal social, considerando-se tanto a sua situação concreta de interação quanto o contexto social mais amplo.

Entendemos que há vários outros conceitos caros à arquitetura bakhtiniana e que se associam à concepção de linguagem, no entanto, partimos desse escopo para investigar nosso objeto de pesquisa, qual seja a AL na BNCC-EFII, tendo em vista que “[u]ma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” (GERALDI, 1999a[1984], p. 45, grifo do autor).

Na próxima seção, que trata de um percurso pela história da disciplina de LP, procuramos nos situar no grande tempo para compreendermos em que momento a concepção sociointeracionista de linguagem passa a integrar o ensino de língua materna e sua intrínseca relação com a proposta de prática de análise linguística.

2.2 PANORAMA HISTÓRICO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A constituição de uma disciplina escolar ocorre devido a fatores internos relativos aos estudos científicos, ao desenvolvimento do saber e a fatores externos, ligados a um contexto social, político, econômico e a políticas educacionais do país (SOARES, 2002). A fim de compreendermos a entrada da perspectiva de AL no ensino de LP, situada num período de renovação (décadas 1970 e 1980), optamos pela abordagem histórica, revisitando importantes autores (BRITTO, 1997; SOARES, 2002; BUNZEN, 2011, entre outros) que contribuem para uma visão geral das transformações da disciplina escolar LP.

A educação no Brasil, no período colonial, era coordenada pelos jesuítas, através do programa de estudos chamado *Ratio Studiorum*, que consistia num currículo voltado para a gramática e literatura das línguas clássicas. A língua portuguesa servia apenas como suporte na alfabetização, não fazia parte das relações sociais; não era a língua dominante, pois concorria com a vernácula (língua geral), com as línguas indígenas e, sobretudo, com a supremacia do latim, em cuja língua centralizava-se a aprendizagem de poucos favorecidos. Nesse cenário, não havia condições de constituir-se como disciplina escolar, como aponta Soares (2002, p. 159, grifos da autora):

[...] não havia nem condições *internas* ao próprio conteúdo – que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos – nem condições *externas* a ele – seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural – para que o português adquirisse estatuto de disciplina escolar.

Como resposta às condições externas, expostas por Soares (2002), em meados do século XVIII, a Reforma Pombalina, promovida

pelo Marquês de Pombal, teve como consequência, além da expulsão dos jesuítas, a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa e a proibição no emprego de quaisquer outras. Fato esse que contribuiu para a valorização do vernáculo, a consolidação da língua portuguesa no Brasil e, mais especificamente, sua inserção na escola.

O novo programa previa, além da alfabetização, o estudo da gramática da língua portuguesa, ao lado da retórica e da gramática latina, a qual já tinha seu lugar como componente curricular no ensino secundário e no superior. Contudo, a gramática da língua portuguesa, de caráter instrumental, servia apenas de apoio à aprendizagem da gramática latina. Somente com a perda progressiva do uso e valor do ensino de latim, é que a gramática do português afasta-se de seu papel secundário e passa a atuar com autonomia. A retórica persiste como componente curricular, cujo ensino volta-se para o escrever bem, seguindo uma exigência social daquele tempo, e não mais para o falar bem, como vinha sendo estudada.

Nesse contexto, ainda de acordo com Soares (2002), até as décadas finais do século XIX, as disciplinas retórica, poética e gramática compunham o ensino de língua portuguesa na então denominada disciplina Português, mantendo-se nessa tradição até os anos 40 do século XX, período em que marcam presença no espaço escolar dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos, ambos voltados para o ensino de estudantes das camadas privilegiadas. As antologias concentravam textos literários de autores consagrados, que veiculavam valores ufanistas e o respeito ao patrimônio cultural. Já o ensino da gramática pautava-se na imanência da língua, no conhecimento e reconhecimento do sistema linguístico. Inclusive, essa época, em que foram produzidas várias gramáticas para uso escolar, corrobora para testemunhar, conforme Soares (2002, p. 165), “[...] a persistência até os anos 50 do século XX, da gramática como conteúdo autônomo no ensino da disciplina português”.

Nos anos 1950, significativas mudanças ocorrem e refletem na disciplina Português, em virtude de questões socioculturais. Com o direito à escolarização, reformulações nas atribuições e objetivos da instituição fizeram-se necessárias, dentre as quais, destacam-se as alterações nas disciplinas curriculares. Com o aumento do alunado, houve também demanda de profissionais e, por isso, contratação rápida e menos seletiva de professores (à época formados em faculdades de filosofia), implicando na depreciação da função docente e também na facilitação no preparo de aulas e atividades, agora centradas nos livros didáticos. Nessa década, o que eram antes materiais didáticos

independentes – gramática e antologia (seleta) – passam a integrar um só exemplar, graficamente separados. A partir de então é que,

[...] gramática e texto, estudo *sobre* língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática (SOARES, 2002, p. 167, grifos da autora).

Entre as décadas de 50 e 60 do século XX, os manuais didáticos incorporaram exercícios de vocabulário, interpretação, redação, gramática. Seguindo nessa ordem, o livro didático, forte aliado do professor no planejamento de aulas e atividades, era organizado em unidades que se dividiam em textos para interpretação e conteúdos gramaticais. Soares (2002) destaca que, nesse período, houve uma gradativa fusão de gramática e livro de texto. A gramática era estudada a partir do texto e vice-versa, com notório predomínio conferido àquela. O que se explica talvez pela força da tradição que vem dos tempos do sistema jesuítico ou pelo vazio que deixou a poética e a retórica. Acerca dessa força exercida pela gramática, Venturi e Júnior (2004, p. 70) explicam que

A [a]proximadamente até o final de 1960, a escola brasileira ainda sugeria a literatura como o padrão de norma lingüística⁹ a ser seguido. Os livros didáticos produzidos nessa época conservavam textos e fragmentos de autores considerados clássicos. A gramática normativa apresentava suas regras e, para exemplificá-las, utilizavam-se também dos clássicos. A disciplina [...] e seu ensino convergia para a gramática normativa, retirando-se dos clássicos os bons exemplos a serem seguidos e as exceções virtuosas. [...] Esta idéia mostra de forma clara a relação existente entre a norma culta da língua e a linguagem literária clássica.

⁹ Nas citações de referências anteriores à reforma prevista no Acordo Ortográfico de 2009, será mantida a grafia da edição consultada.

Com a intervenção da ditadura militar, instaurada em 1964, algumas mudanças político-ideológicas ocorrem com relação ao ensino que, marcado pela tendência tecnicista, voltava-se para o mundo do trabalho. Na década de 1970, em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), a organização das disciplinas curriculares é revista, dentre elas, a disciplina escolar Português, passando a se denominar Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º Grau (1ª a 4ª séries)¹⁰, Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais desse grau (5ª a 8ª séries)¹¹ e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no 2º Grau¹². Segundo Bunzen (2011, p. 901), “o termo ‘comunicação’ marca uma influência da concepção de linguagem como uma forma de comunicação humana e não mais apenas de expressão estética”.

Até então, o ensino pautava-se na concepção de língua como sistema (ensino de gramática) e língua como expressão estética (ensino da retórica, poética e, posteriormente, estudo de textos). Nessa época, a teoria da comunicação passa a ser o quadro referencial para concepção e análise da língua, ou seja, a língua como instrumento de comunicação. Assim, seguindo objetivos pragmáticos e utilitaristas, a centralidade do ensino não está mais em promover o conhecimento do sistema linguístico, mas em desenvolver habilidades de expressão e compreensão de mensagens das mais diversas, não só as verbais, como explica Soares (2002, p. 169, grifos da autora): “[...] já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua”. Compreendendo que aqui *usos* não se refere a usos sociais, de acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 61, grifos nossos) “mas como domínio de uma técnica, o domínio do código no qual as mensagens são veiculadas; a colocação desse código *em funcionamento*”.

Nesse quadro, sob a perspectiva de um ensino instrumental e comunicacional, surge a polêmica de se ensinar ou não a gramática no ensino fundamental; o processo de comunicação e expressão ganha ênfase; a oralidade volta a ser valorizada e incluída também nos livros didáticos através de atividades que abordam tal habilidade no uso cotidiano. Quanto à escolha de textos nesses materiais de apoio,

¹⁰ Hoje esse segmento recebe o nome de Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental.

¹¹ Hoje esse segmento recebe o nome de Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

¹² Atualmente denominado Ensino Médio.

privilegiam-se não só os da esfera literária, como também os de circulação em práticas sociais, conforme descreve Razzinni (2000, p. 112):

Desta forma, o ensino de português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais excertos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea, até todo tipo de manifestação "gráfica", incluindo textos das outras disciplinas do currículo (sociais, científicos), textos de jornais, revistas, quadrinhos, propaganda, etc.

Houve ainda, segundo Britto (1997, p. 100), “a partir dos anos setenta, uma grita generalizada, inclusive dos setores conservadores, em decorrência da dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do segundo grau de ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada”. Tal dificuldade para a “prática de redação” estava aliada ao fortalecimento e influências dos meios de comunicação (como ocorre até os dias atuais), de modo que “[...] a obrigatoriedade da prova de redação em vestibulares a partir de 1976 sugere que já começava a criar corpo a idéia de que o conhecimento da gramática não garante ao aluno uma redação adequada”, por isso também desenvolviam-se metodologias que pudessem despertar a criatividade do aluno para desinibi-lo ao ato de escrever.

Passados os tempos da ditadura, em meio a mudanças políticas e ideológicas, novos rumos impõem-se à disciplina na transição de 1970 a 1980, como explica Bunzen (2011, p. 902, grifos do autor) a respeito dessa época que “[...] foi marcada certamente por um conjunto de denúncias contra o ensino de Português das escolas públicas brasileiras”, em concomitância com as “pesquisas sobre a língua(gem) [que] chegam ao campo de ensino de língua materna, fazendo com que os textos acadêmicos, ao lado das leis, diretrizes e dos livros didáticos, constituam uma faceta da própria história da disciplina escolar”.

Entre os anos 1970 e 1980, ampliaram-se pesquisas sobre o ensino, com propostas a uma reflexão crítica das práticas escolares (BUNZEN, 2011), que constituíam, de acordo com Angelo (2005), uma imagem de “ensino tradicional” da Língua Portuguesa. De encontro a essa representação, surge o “discurso da mudança”, conforme Pietri (2003), caracterizado a partir do interesse dos estudos linguísticos, mais

especificamente no final dos anos de 1970, em resposta a questões relacionadas ao ensino de língua materna.

A partir dos anos de 1980, a história do ensino da Língua Portuguesa inicia uma nova fase impulsionada pelas propostas de renovação via publicações científicas, propostas curriculares oficiais, livros didáticos, formação de professores dos níveis fundamental ao superior (ANGELO, 2005; BUNZEN, 2011).

Na segunda metade da década de 1980, época de redemocratização do país, com a consolidação dos estudos linguísticos voltados para o ensino de língua materna, surgem também críticas à concepção de língua e ao ensino instrumental e comunicacional, que não encontra amparo no contexto político, nem ideológico. Dentre algumas mudanças nesse contexto, ocorre por meio de medida do Conselho Federal de Educação, a alteração na denominação da disciplina que volta a ser Língua Portuguesa. De acordo com Soares (2002, p. 170-171, grifo da autora), os protestos

[...] não representavam apenas um desejo de retorno à denominação anterior, *português*, mas significavam a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 [...] nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao ensino da língua materna.

A autora ressalta a contribuição importante das teorias das ciências linguísticas que, previstas nos currículos de formação de professores desde a década de 1960, começam a ser aplicadas no ensino de língua materna, “[...] inicialmente, a linguística, mais tarde, a sociolinguística, ainda mais recentemente, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise do discurso [...]. E são várias as interferências significativas delas na disciplina Português, todas ainda em curso” (SOARES, 2002, p. 171). Dentre elas, uma nova concepção de língua “[...] como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 2002, p. 173).

A partir das contribuições de diferentes vertentes da Linguística e da concepção de linguagem como interação (BAKHTIN

[VOLOCHÍNOV], 2014[1929]), novas perspectivas ao processo de ensino e aprendizagem são tecidas. Britto¹³ (1997, p. 153, grifos do autor) aponta como uma “perspectiva totalmente diferente de entender o ensino de língua, a um só tempo *operacional e reflexivo*”, uma alternativa de ensino de língua materna compromissada com os usos sociais da linguagem cuja unidade de trabalho pauta-se no texto, a unidade de interação, conforme Geraldi (2002[1991], p.135), “[...] porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões”.

Essa proposta de referência no ensino da língua concebida em uma dimensão operacional e reflexiva transcende a abordagem linguística sistêmico-categorial, gera discussões e marca um processo de diálogo entre a esfera acadêmica, professores e políticas públicas, implicando também reconstrução curricular, como explica Bunzen (2011, 903, grifo do autor):

Vários documentos oficiais [...] respondem aos questionamentos da academia priorizando no discurso oficial uma concepção sociointeracionista de língua(gem), atrelada a uma noção de texto como ponto de partida para o trabalho na escola, especialmente nas práticas de leitura, produção de texto e análise linguística. Além disso, a discussão do (não) ensino de gramática e do tratamento da variação linguística fecha o círculo de propostas de mudança em contraposição sempre a algo chamado de “ensino tradicional”.

Em âmbito nacional, vinculados a essa nova configuração da disciplina, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*¹⁴ (PCN), elaborados pelo MEC nos anos de 1997 e 1998,

¹³ Notamos que Britto, à época da publicação a qual estamos referenciando (1997), ancorava seus estudos à perspectiva bakhtiniana. Redirecionou-se para os Estudos do Letramento e, atualmente, alinha-se à teoria histórico-cultural.

¹⁴ Apesar de os PCN não se constituírem como referência teórica, não se pode ignorar a importância desse documento e sua influência no ensino e

surgiram como resultado de discussões iniciadas nas décadas anteriores, “afastando-se de uma visão reducionista da língua(gem) e da perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80” (BUNZEN, 2011, p. 906) e consolidando-se numa nova proposta de ensino e aprendizagem.

No bojo das orientações que visam a um processo comprometido com os usos sociais da linguagem, os PCN propõem dois eixos de ensino de LP: uso (prática de leitura/escuta/produção de textos orais/escritos) e reflexão (prática de análise linguística). Dessa abordagem, várias são as problematizações e pesquisas que surgem no período pós PCN buscando compreender os conceitos agenciados pelo documento no diálogo com as práticas de sala de aula e implicações nos livros didáticos (ROJO, 2000).

A partir dessa nova configuração no ensino de LP, a abordagem da prática de AL tem sido objeto de vários estudos até os dias atuais (POLATO, 2017). Entre movimentos de inovação e tradição (APARÍCIO, 2006), os documentos oficiais de ensino, no âmbito do trabalho prescrito, fornecem, potencialmente, orientações determinantes para o processo de ensino e aprendizagem com a linguagem, “levando em consideração que as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares” (BUNZEN, 2011, p. 887). Nesse sentido, na próxima seção, buscamos fundamentos para a prática de AL nos postulados da LA, a fim de ajustarmos nosso foco de análise para esse eixo no componente curricular LP na BNCC, atentando para o fato do quão determinante passa a ser esse documento para os próximos capítulos da constituição da disciplina de Língua Portuguesa.

2.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Em diálogo com a seção anterior, pretendemos revisitar a fundamentação teórico-conceitual que embasou as reflexões sobre ensino de Língua Portuguesa (LP) e Análise Linguística (AL), na década de 1980 (FRANCHI, 2006[1988]; GERALDI, 1999[1984]; 2002 [1991]), constantemente recuperadas nas discussões da Linguística Aplicada do Brasil até a atualidade, através de pesquisas recentes que trazem contribuições significativas à área (MENDONÇA, 2006; 2007a, 2007b; BEZERRA; REINALDO, 2013; POLATO, 2017, entre outras).

aprendizagem tanto para as práticas do professor quanto para as produções didáticas.

Considerando o percurso da história da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, constatamos um processo de ensino e aprendizagem fortemente calcado na tradição e na hegemonia gramatical, engessado em regras, nomenclaturas e metalinguagem, resultando na ineficiência para a formação de leitores e produtores de textos (BRITTO, 1997; MENDONÇA, 2007a). Esse quadro aponta a necessidade de uma outra forma de se encaminhar o ensino de língua materna, mobilizando reflexões na academia para repensar o ensino, sobretudo, gramatical. É nesse contexto que a análise linguística surge, na primeira metade dos anos 1980¹⁵, como uma alternativa pedagógica de reflexão sobre a língua em uso, a partir de enunciados concretos (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929]).

A concepção do termo “análise linguística”, assim como outros concebidos em pesquisas acadêmicas, difundidos em publicações e reenunciados no contexto escolar, atua como uma espécie de “guardachuva” conceitual o que implica, indubitavelmente, um olhar investigativo considerando o avanço das interpretações teórico-conceituais e metodológicas nas pesquisas no campo da Linguística Aplicada.

Bezerra e Reinaldo (2013) explicam que, com a publicação dos PCN e a profusão de produções destinadas à formação do professor, variam-se os conceitos relacionados à expressão *análise linguística*. As autoras discutem as associações que se fazem em torno da expressão e apontam para uma distinção relevante nas práticas de estudo linguístico: “[a] primeira refere-se ao ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua, fazer inerente a todo teórico da linguagem, ou seja, trata-se do fazer próprio do estudo científico da língua [...] e a segunda também se volta para a descrição, mas com fins didáticos”. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 21). Esta segunda prática de análise, que surge “[...] para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205), orientada por e para objetivos didáticos, interessa-nos aqui.

A análise linguística tem sido foco de muitas pesquisas dentro da LA, desde a publicação de *O texto na sala de aula*, de João Wanderley

¹⁵ Na primeira metade dos anos 1980, as contribuições dos postulados do Círculo de Bakhtin tornaram-se balizas para as reflexões sobre o ensino de línguas no Brasil (POLATO; NUNES, 2013), passando a subsidiar as discussões em torno do ensino das práticas sociais de leitura, de escrita e da análise linguística.

Geraldi (1984), uma obra seminal no campo. Sobre esta, cabe inicialmente esclarecer que, em 1981, o autor já havia publicado no periódico *Cadernos da FIDENE* (n.18): “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa”, propondo a articulação das práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Em 1984, o texto foi “ligeiramente modificado”, sob o título “Unidades básicas do ensino de português”, passando a integrar *O texto na sala de aula: leitura e produção*, coletânea organizada por Geraldi e publicada pela Assoeste (Associação dos Secretários Municipais de Educação do Oeste do Paraná). Em 1997, após algumas reedições, a obra é assumida pela editora Ática, que passa a publicá-la sob o título *O texto na sala de aula*. Dentre vários objetos que são convocados à reflexão, a coletânea organizada por Geraldi traz discussões e propostas que configuram a necessidade de se repensar o ensino de LP centrado na metalinguagem. Destaca-se aí a emergência do termo AL e suas implicações na ação docente.

A proposta pioneira de Geraldi de incorporar no ensino de LP o eixo de análise linguística sustenta-se em uma concepção de linguagem como forma de interação humana, sobre a qual recaem os encaminhamentos teóricos e metodológicos do professor¹⁶, visto que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 1999a[1984], p. 40). Desse modo, opção política e concepção de linguagem do professor incidem diretamente sobre a questão “para que ensinamos o que ensinamos?” e seus desdobramentos na ação pedagógica, pois “[a]ssumir determinada concepção de língua implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino” (MENDONÇA, 2006, p. 206).

Ao discutir as questões de linguagem, suas influências e implicações ao ensino, Geraldi alinha-se às proposições teóricas de Bakhtin/Volochínov (2014[1929]), quando questiona as correntes filosóficas do pensamento linguístico: a subjetivo-individualista e a objetivo-abstrata. Ao assumir a linguagem como lugar de constituição de sujeitos em situação concreta de interação, Geraldi defende, em proposições teórico-metodológicas, que qualquer aspecto linguístico só

¹⁶ Ao assumirmos uma concepção de linguagem como ancoragem para nossa pesquisa, não desconsideramos estudos como os de Duarte (2014) e Gorski e Silveira (2017), por exemplo, quando discutem posições conciliatórias em relação a concepção de linguagem e a prática docente.

possa ser estudado a partir de enunciações concretas, de modo que a ação docente deva facultar aos alunos um estudo da “[...] língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra” (GERALDI, 1999a[1984], p. 45-46).

Essa nova proposta de repensar o ensino a partir da concepção de linguagem como forma de interação, afasta-se da tradição dos conteúdos gramaticais pautada na palavra, na frase, e passa a eleger o texto como novo objeto de ensino e aprendizagem. Sob esta configuração, ao lado da leitura e da produção de textos, a AL constitui um dos eixos básicos para o ensino de LP, esboçada por Geraldi (1999b[1984]) em “Unidades básicas do ensino de português”.

Nesse texto, são elencadas algumas considerações metodológicas sobre a prática de AL, cujo foco recai sobre a reescrita do texto produzido pelo aluno visando a algum aspecto específico como tema de análise ou de melhoria. “Partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 1999b[1984], p.74) é o princípio fundante dessa prática, através da qual, o aluno, produtor do próprio texto, possa operar a língua em uso e melhorar sua produção. Objetivando esclarecer o termo e as referidas colocações para a prática de AL, Geraldi (1999b[1984]) acrescenta uma explicação (amplamente referenciada nas pesquisas em LA), em nota de rodapé:

O uso da expressão “prática de análise lingüística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

(GERALDI, 1999b[1984], p. 74, grifos do autor)
¹⁷

Embora questões tradicionais da gramática estejam incluídas no trabalho com AL, conforme a proposta de Geraldi, não era objetivo do autor reforçar a tradição gramatical, como podemos notar na explicação: “O objetivo não é o aluno dominar a terminologia gramatical (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (GERALDI, 1999b[1984], p. 74). Podemos depreender, portanto, que a o trabalho com AL não significa negação da gramática, nem um novo nome para antigas práticas de ensino (normativo) ou velhas práticas com novas roupagens; a gramática integra o conceito de AL.

Geraldi finaliza recomendando que a prática de AL não se reduza à higienização do texto do aluno, a correções gramaticais, mas que se possibilite, principalmente, um trabalho “para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina”. Nestes termos, num movimento mesmo de romper com o tradicionalismo, a proposta de Geraldi indica a compreensão de que o aluno (re)elabora seu texto tendo em vista seu interlocutor numa determinada situação de interação e que o estudo da gramática vem, situada e reflexivamente, a favor de seu projeto de dizer.

Ao avançar substancialmente ao que se tinha à época, traçando um conceito teórico e metodológico para a AL, Geraldi explica que a prática de AL não se limita apenas a correção gramatical - as questões gramaticais devem ser abordadas a partir do processo de reescrita - pois o objetivo central é trabalhar o texto do aluno contemplando os aspectos interacionais da produção, em práticas reais de uso da linguagem. Em rodapé ainda, o autor esclarece:

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical

¹⁷ As duas citações de Geraldi, presentes nesta página, importantes para a compreensão da proposta de análise linguística, aparecem como *nota de rodapé* em edições posteriores a de 1984, por isso estão datadas com o ano da publicação consultada.

com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno lingüístico em estudo. (GERALDI, 1999b[1984], p. 74).

Geraldi segue exemplificando o trabalho com textos narrativos¹⁸ de acordo com os objetivos da prática de AL por série no segundo ciclo do Ensino Fundamental II, visando a elucidar o fazer pedagógico do professor naquele momento inicial da proposta, voltada às práticas sociais de uso da linguagem. De acordo com Polato (2017, p. 70), apesar do tom prescritivo da abordagem, “[e]ssas prescrições são, fundamentalmente, no que dizem respeito à abordagem de questões gramaticais, ainda muito arraigadas às proposições da gramática normativa e, embora o tratamento recomendado seja a partir do texto, a questão se mostra mal resolvida até os dias atuais”.

Em diálogo com a proposição de Geraldi (1999 [1984]), Franchi (2006 [1988]) publica o texto *Criatividade e Gramática*, no qual discute o redirecionamento dos estudos gramaticais, sem mencionar o termo AL, convidando-nos a refletir sobre a oposição entre os conceitos que o título traz porque “[é] no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora”. Entendimento que vai de encontro à noção de gramática praticada na e pela escola, com o renitente “trabalho de ‘arquivamento’, de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais”. (FRANCHI (2006[1988], p.35).

Antes de delimitar sua reflexão, Franchi faz alguns apontamentos e críticas em torno da “involução na eficiência das estratégias pedagógicas destinadas a criar condições de um comportamento criativo na linguagem” (FRANCHI (2006[1988], p. 35). Como exemplo, os exercícios de redação que servem apenas para medir questões de ordem ortográfica, restando à linguagem figurada o único aspecto criativo da linguagem.

Nesse quadro de situações que não convergem para o desenvolvimento do comportamento criativo da linguagem, Franchi destaca: o “espontaneísmo” radical defendido por aqueles que acreditam

¹⁸ Quando o texto “Unidades básicas do ensino de português” (1984) foi publicado, de acordo com Remenche e Rohling (2015, p. 830), “ainda não se estava discutindo a teoria de gêneros discursivos na esfera escolar; por isso, o texto está centrado nas tipologias/taxionomias escolares, pois era o conhecimento que se tinha na época”.

que a criatividade brota a esmo do aluno – cada um se expressa livremente -, sem a interferência e conseqüente anulação do professor, acreditando-se mesmo que não houvesse relação entre criatividade e linguagem. E o “futurismo” ou o “terrorismo contra o passado”: determinados quadros teóricos da linguística contemporânea, na ânsia por ideias e teorias inéditas colocam em suspeição estudos tradicionais da linguagem, provocando prejuízos, sem uma reflexão amadurecida. O autor, neste ponto, é incisivo em sua crítica: “[n]essa ansiedade, os conceitos nem chegam a constituir-se e já distribuem para o consumo drogado do modismo intelectual” (FRANCHI, 2006[1988], p. 37).

Adiante, em torno das relações entre gramática e criatividade, o autor desenvolve uma discussão em três diferentes momentos demarcados no texto: (i) rever a noção de criatividade e em que momento teórico o comportamento criativo tornou-se objetivo didático; (ii) recolocar críticas à concepção de gramática em relação à criatividade e (iii) indicar possibilidades de renovação do ensino gramatical.

Ao indiciar algumas suposições sobre criatividade, Franchi considera, no primeiro momento de sua discussão, que o comportamento criativo pode ser desenvolvido como também as atividades criativas e criadoras, sujeitas a regras e a princípios gerais. Para entender em que momento teórico a noção de criatividade tornou-se objetivo didático, o autor lembra que desde o início do século, tanto educadores quanto filósofos da educação afastaram-se da didática conteudística, reconhecendo a função ativa do pensamento e da linguagem na construção de conceitos, e que, portanto, a atividade criadora não se reduz apenas a replicar esquemas aprendidos, por observação e, assim, teoricamente houve avanços na compreensão de que “[...] o pensamento e a linguagem não se reduzem a um processo reflexivo sobre modelos exteriores: correspondem a esquemas de ação elaborados esforçadamente pelo próprio sujeito. O desenvolvimento do comportamento criativo assume relevância pedagógica particular” (FRANCHI, 2006[1988], p. 41).

Ao encontro desse entendimento, o conhecimento torna-se resultado de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito, não mais “passivo e recipiente” porque, segundo Franchi, “[p]ara um homem sempre imaturo e inacabado, histórico e atravessado pela história, já não se pode pensar a educação como a transmissão de uma herança cultural, nem como a transferência de informações e conteúdos”. E assim, na esteira mesmo desse pensamento, o autor repensa a criatividade [...] mais que um elo entre o conhecimento e a arte. Liga-os à própria vida e à ação do homem sobre o mundo. Mais

que elo entre diversas atividades e projetos, é condição deles” (FRANCHI, 2006[1988], p. 45). Nesse discurso, a noção de criatividade se desloca da originalidade do produto para o processo de criação; a atividade criadora situa-se socialmente, por isso, não é uma atividade isolada, antes, “um trabalho a muitas mãos”.

Franchi discorre ainda acerca da criatividade na linguagem e, já no início, assume a linguagem como “um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências” (FRANCHI, 2006[1988], p. 48). Entende que a linguagem desenvolve-se na interação social, quando o sujeito se apropria do sistema linguístico na constituição do seu dizer, em função do seu interlocutor, de modo que essa atividade não se traduz em mera reprodução mecânica ou ativamento de esquemas prévios. Essa atividade do sujeito está assegurada pelas condições variáveis da produção do discurso e pelo fundamento social que regula a linguagem. A criatividade, nesse processo, se manifesta nos recursos expressivos adequada aos efeitos de sentido que o sujeito pretende provocar.

No segundo momento de sua discussão, Franchi faz críticas à concepção de gramática articulada às práticas de ensino vinculadas à “[...] repetição inconsciente de fórmulas que se escolarizaram e na falta de reflexão sobre o que fazemos, quando fazemos gramática do modo que fazemos” (FRANCHI, 2006[1988], p. 52). Para explicar a compatibilidade entre concepção de língua e gramática, retoma a concepção de linguagem como expressão de pensamento, na visão estruturalista, como tendência às gramáticas prescritivas e normativas que permeiam tradicionalmente o ensino de língua/gramática através de exercícios classificatórios e notacionais. O autor esboça vários exemplos para ilustrar a insuficiência das categorias e definições às quais a escola se prende, ignorando esta que o aspecto criativo da gramática está justamente no fato de ela possibilitar aos alunos operar sobre a linguagem. Inclusive, segue na defesa de que o aluno só aprende gramática quando ele próprio constrói com e sobre expressões, com fatos da língua relacionados a um trabalho efetivo e não com “exemplos descolados da vida” (FRANCHI, 2006[1988], p. 75).

Por isso é que, a partir da identificação de problemas do ensino gramatical, o autor aponta algumas indicações para uma renovação dos estudos gramaticais que busca romper com a tradição de um ensino pautado na repetição inconsciente de fórmulas escolarizadas, limitando as condições de uso e reflexão sobre a linguagem. Sobre este objetivo, Franchi traz alguns exemplos de possibilidades oferecidas pela

gramática para ampliar, transformar determinadas construções, de modo que nesse movimento se possa refletir sobre a produção de sentidos nas expressões e de que não há necessidade de um conhecimento apurado das nomenclaturas gramaticais para que tal trabalho se efetive, mas do conhecimento gramatical interiorizado por todo falante.

No escopo da dimensão reflexiva sobre/com a linguagem, Franchi (2006[1988]) apresenta uma distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas¹⁹, com níveis e finalidades distintas, para se (re)pensar o ensino de língua materna e defende, especificamente, a prática das duas primeiras nos primeiros anos da vida escolar.

As *atividades linguísticas* correspondem às de uso “pleno, circunstanciado, intencionado” da linguagem, praticadas em âmbito familiar pelos alunos e reproduzidas na escola quando esta emerge das situações de reprodução e simulação de comunicação para um espaço vivo de interação social, propiciando, assim, condições para o exercício da gramática interiorizada pelas crianças ao longo do intercâmbio verbal dos quais já participaram, quer seja com adultos ou colegas, como Franchi (2006[1988], p. 97) sugere: “Trata-se de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua”.

À medida que são propiciadas condições para construção de hipóteses relativas à estrutura da língua, as atividades linguísticas aproximam-se das atividades *epilinguísticas* quando há a reflexão sobre os recursos expressivos, cuja prática “opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 2006[1988], p. 97). A atividade epilinguística constitui-se fundamental ao processo criativo do aluno, pois é nela que, brincando, comparando expressões, ele pode operacionalizar um sistema que já teve acesso fora da escola em atividades linguísticas comuns. Atividades como essas, de hipotetizar sobre a linguagem, levam a um trabalho posterior de sistematização gramatical.

São as *atividades metalinguísticas*, recomendadas por Franchi para que sejam desenvolvidas nas últimas séries do Ensino Fundamental, quando o aluno fala sobre a língua ou a descreve a partir de um quadro nocional intuitivo ou teórico que se efetiva em uma

¹⁹ Abordado e exemplificado também por Geraldi (2002[1991]).

metalinguagem devendo ser praticada depois que ele já tenha domínio das atividades linguísticas e epilinguísticas.

As atividades acima descritas denunciam a fragilidade da prática tradicional de partir da nomenclatura para o exemplo e definições porque opõe-se às práticas de linguagem circunstanciadas em que o aluno efetivamente opera com e sobre a linguagem. Ao defender o aspecto criativo da língua nos estudos gramaticais na escola, Franchi suscita a recuperação da dimensão do uso da linguagem nesse estudo gramatical, ou seja, a gramática é compreendida como condição de criatividade nos processos de comunicação, excedendo à concepção “restritiva” ou “limitante” da maioria dos exercícios escolares.

Adiante, em *Portos de Passagem* (1991), Geraldi adensa o conceito de Análise Linguística, em comparação ao que havia proposto em *O texto na sala de aula* (1984). Com ancoragem dialógica, o texto se afina mais verticalmente aos postulados do Círculo de Bakhtin e também, em certa medida, às proposições de Franchi (1988). O conceito de AL, nesta obra, é abordado após uma elaborada discussão sobre a produção textual e as práticas de leitura, que também passam a integrar, mais especificamente, a prática de AL.

Partindo da concepção de linguagem como o lugar de constituição dos sujeitos e das relações sociais, que lhes permite “compreender o mundo e nele agir”, e a “interlocução como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 2002[1991], p. 5), o ensino da linguagem é defendido a partir da abordagem do *texto*, “produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém [...] e que aponta tanto para o fechamento quanto para abertura de sentidos” (GERALDI, 2002[1991], p. 98), pois é nele que se concretizam atividades linguísticas de sujeitos historicamente situados e é ele o centro de todo processo pedagógico.

Geraldi afirma que a AL se dá a partir e no interior das práticas de produção de textos e nas práticas de leitura, dadas as condições para que atividades interativas ocorram em sala de aula. A AL envolve atividades epilinguísticas e metalinguísticas que possibilitam ao sujeito operar e refletir sobre a linguagem, sobre os meios de expressão em função dos interlocutores e dos objetivos da ação linguística. Em concordância com Franchi, Geraldi defende que as atividades epilinguísticas antecedam as metalinguísticas, pois as primeiras guiam a prática de linguagem no processo de ensino e aprendizagem ao propor ao sujeito refletir sobre a linguagem, “e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades

linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 2002[1991], p. 190). Conseqüentemente, essas atividades produzem uma metalinguagem, resultado de “uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 2002[1991], p. 190-191).

A partir da construção de reflexões e conhecimentos a propósito da linguagem, o sujeito desenvolve, conscientemente, operações sobre ela em função de seu interlocutor e de seu projeto de dizer. Há, seguramente, objetivos sociais e pragmáticos da prática de AL ao encorajar a voz própria de cada aluno e promover a transformação das relações sociais pelo uso da linguagem através de atividades linguísticas e epilinguísticas, sem as quais,

[...] o aluno não aprende a operar sobre a linguagem para demarcar posicionamentos específicos sobre os temas abordados nos textos que lê ou produz, ou seja, não desenvolve um discurso próprio, habilidade esta que não se estende à vida corrente; sem a existência de um discurso próprio, o sujeito permanece repetidor, e por consequência, a sociedade e a própria língua confinadas à ordem imposta [...] (POLATO, 2017, p. 87).

Como vozes consoantes à abordagem operacional e reflexiva da linguagem, Franchi e Geraldi são apontados por Britto (1997) como estudiosos que projetaram uma perspectiva renovadora no ensino de língua muito além do tradicional, ao proporem ampla reflexão sobre o modo como o sujeito elabora o conhecimento sobre a língua; e ao discutirem a reconfiguração dos papéis de professor e aluno, interlocutores implicados no processo de ensino e aprendizagem. Britto enfatiza que ambos não se limitaram a criar metodologias, mas propostas para o ensino de português a partir de uma “concepção de linguagem e de construção de conhecimento bastante diferente da tradicional, centradas na historicidade do sujeito da linguagem” (BRITTO, 1997, p. 154).

Ao discorrer sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva sociointeracionista, Britto faz uma releitura das abordagens propostas por Geraldi para as práticas de produção textual, leitura e a análise linguística. Sobre esta, Britto (1997, p. 164) adverte que “não deve ser entendida como uma gramática aplicada ao texto, [...] mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical” por duas razões: (i) a

prática de AL possibilita a percepção de recursos expressivos constitutivos na dinâmica das atividades linguísticas e (ii) as gramáticas, enquanto resultado de reflexões já elaboradas, são insuficientes para dar conta das reflexões que podemos fazer. Compreende, portanto, que o objetivo fundamental da AL é o conhecimento e não o reconhecimento de estruturas, sendo este legítimo apenas nos processos de construção e reflexão, como já afirmado.

Polato (2017), ao analisar as três últimas décadas de desenvolvimento do objeto AL na LA do Brasil, aponta que, mesmo com a retomada da proposta de AL por Geraldi em *Portos de Passagem* (1991), houve um “silenciamento” dessa perspectiva na década de 1990, não atingindo as pesquisas na LA e acarretando prejuízos para a área. Somente a partir de 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), há a recomendação de que se efetive a AL a partir do movimento metodológico uso-reflexão-uso, ao lado de práticas discursivas de leitura, de escuta, de produção de textos orais ou escritos com o objetivo de ampliar a competência discursiva do aluno.

Os PCN vinculam-se a nova configuração da disciplina de LP, delineada pelas pesquisas em LA, sobretudo entre as décadas de 1980-1990, em resposta ao ensino tradicional, prescritivo, pautado na gramática normativa. Ao transcender a abordagem linguística sistêmico-categorial, ao priorizar as práticas de uso da língua na oralidade e na escrita e ao conceber a abordagem gramatical numa dimensão operacional e reflexiva, apontam para um processo de ensino e aprendizagem comprometido com os usos sociais da linguagem, compreendendo-a como meio de interação social (BRASIL, 1998, p. 20).

Os documentos parametrizadores de LP compreendem que a interação por meio da linguagem implica na realização de uma atividade discursiva manifestada linguisticamente por meio de textos, orais ou escritos, e estes, organizados em determinados gêneros, “[...] em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). A partir desse entendimento, a análise de palavras ou frases isoladas não se sustenta, de modo que, descontextualizados, não auxiliam o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Logo, “a unidade básica do ensino só pode ser o texto”, assim como [...] a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

Sob essas bases teórico-metodológicas, os documentos orientam que as atividades discursivas envolvendo a produção ou a leitura de textos orais/escritos sejam permeadas pela diversidade de gêneros discursivos/textuais²⁰, possibilitando a análise, a reflexão sobre a língua e, paulatinamente, a ampliação da competência discursiva do aluno. Para tanto, sugerem como metodologia para o trabalho com os objetos de LP, a articulação entre os eixos de USO da língua (prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos) e o da REFLEXÃO (prática de análise linguística), sintetizando os princípios organizadores dos conteúdos da disciplina.

A AL é, portanto, abordada pelos PCN como prática de reflexão sobre a língua em uso e “não uma nova denominação para o ensino de gramática” (BRASIL, 1998, p. 78). O documento é taxativo ao afirmar que “deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional” (p. 28), normativa, assim como as práticas prescritivas advindas de tal concepção, mas aquela “relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (p.27). No bojo da discussão sobre o trabalho com o conteúdo gramatical, os PCN destacam que a questão não é se se deve ou não ensinar gramática, mas o *que, para que e como* ensiná-la:

A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar [...]. O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos

²⁰ Rojo (2005) estabelece uma distinção entre pesquisas voltadas ao estudo dos gêneros do discurso e aquelas direcionadas à pesquisa sobre gêneros textuais. De acordo com a autora, “[...] teoria dos gêneros do discurso – centra-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio históricos [...] e teoria dos gêneros de textos – na descrição da materialidade textual.” (ROJO, 2005, p. 185). A autora aponta para o tratamento ambíguo à noção de gênero, nos PCN, contudo, não nos deteremos a esse aspecto. Empregaremos, conforme o documento, as denominações de gêneros discursivos/textuais.

alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. (BRASIL, 1998, p. 29).

Logo, em consonância com a perspectiva assumida, a expressão *análise linguística* se circunscreve no desenvolvimento das atividades epilinguísticas para as metalinguísticas. Para a realização de atividades de natureza reflexiva, em que os alunos possam falar, discutir, operar sobre a linguagem, os PCN destacam a abordagem epilinguística como a mais importante e anterior a metalinguística, quando esta “deve ser instrumento de apoio” para a descrição, categorização e tratamento sistemático dos conhecimentos construídos, como podemos observar na passagem abaixo:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem [...] É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1998, p. 28).

Orienta-se o desenvolvimento de atividades epilinguísticas na prática de AL, restringindo-se as atividades metalinguísticas aos últimos anos do Ensino Fundamental (8º e 9º ano), sem a pretensão, contudo, de contemplar todos os conteúdos tradicionalmente fixados nos compêndios gramaticais, conforme consta no documento:

Se, nos ciclos anteriores, priorizavam-se as atividades epilinguísticas, havendo desequilíbrio claro entre estas e as metalinguísticas, nesse momento já pode haver maior equilíbrio: sem significar abandono das primeiras ou uso exaustivo das segundas, os diversos aspectos do conhecimento linguístico podem, principalmente no quarto ciclo, merecer tratamento mais

aprofundado na direção da construção de novas formas de organizá-lo e representá-lo que impliquem a construção de categorias, intuitivas ou não. (BRASIL, 1998, p. 49).

Ao abarcar uma discussão desenvolvida desde a década de 1980 e no decorrer da década de 1990, que apresentam os gêneros do discurso como objetos das práticas de ensino e aprendizagem e a prática de análise linguística como eixo de reflexão que possibilite ao sujeito observar criticamente os fenômenos de uso, os PCN desencadearam uma profusão de pesquisas que apontam sugestões didáticas. No entanto, apesar de alguns anos de elaboração teórica e de pesquisas, sobretudo na Linguística Aplicada, a noção de gênero aliada à de AL, ainda envolve discussões e suscita elucidações (ACOSTA-PEREIRA, 2011; 2013; POLATO; NUNES, 2013; SANTOS, 2017).

Segundo Polato (2017), há uma forte ressonância dos PCN nos estudos em LA na década seguinte (2000). As pesquisas com propostas de ensino e de AL a partir dos gêneros reverberam a voz dos documentos oficiais e incorporam avanços teóricos de vertentes como o Dialogismo, o Funcionalismo, a Linguística Textual e Sociolinguística, marcando a fluidez teórica nesse período.

Ao analisar algumas pesquisas em LA da primeira década de 2000, Polato (2017) afirma que os trabalhos questionam o fato do discurso sobre AL não ter sido apropriado efetivamente em sala de aula, onde a prática aparece ainda tímida, prevalecendo o ensino gramatical balizado pelo normativismo, apesar dos avanços teóricos. De modo semelhante, as pesquisas que analisam os LD, nessa época, mostram sua frágil conexão com os gêneros e a ausência de atividades epilinguísticas (BRÄKLING, 2003). Visto então que a AL não ocorria na prática, as pesquisas se assentam na defesa de percursos metodológicos que integrem práticas de leitura, análise linguística e produção textual a partir de gêneros discursivos, por meio de sequências didáticas. Contudo, conforme Polato (2017), continua modesto ainda o investimento metodológico das pesquisas que desenvolva o tema

[...] para propor saídas ou possibilidades para que se compreenda, efetivamente, como se pode desenvolver atividades epilinguísticas com o aluno, levando-o a operar conscientemente sobre a linguagem. [...] Seria injusto dizer que as pesquisas desta primeira década não fazem nada que envolve práticas epilinguísticas. Elas fazem.

Apenas não se empenham no plano metodológico para evidenciar, abertamente, como se pode fazer. (POLATO, 2017, p. 158).

Aliás, a autora continua explicando que as pesquisas levantam uma “heterogeneidade de procedimentos teóricos, metodológicos, analíticos e conceituais” que exigiriam do professor uma sólida formação teórico-prática, inicial ou continuada para poder fazer a AL ocorrer efetivamente em sala de aula. Nesse momento, reiteramos sua contundente observação de que “[é] a sócio história do objeto AL nos ensinando o quanto é necessário sermos cuidadosos quando estamos precisando muito de algo” (POLATO, 2017, p.156).

Corroborando, nesse sentido, Mendonça (2006, p. 200-202) quando diz que numa sala de aula não há modelos fixos, mas a recorrência a vários caminhos teórico-metodológicos no processo de ensino e aprendizagem e que, neste momento histórico do início do 3º milênio, há uma mescla do jeito “tradicional” de ensinar gramática aliada a novas perspectivas (TENÓRIO, 2013) diferente das práticas cotidianas, o que não deixa de ser conflituoso para o professor que deseja trabalhar com a AL, mas se vê “refém” de anos de prática docente, de uma organização escolar, e uma pedagogia tradicional de ensino de língua. Se o trabalho com a AL não se encontra bem resolvido nessa primeira década de 2000, e ainda se faz necessário dizer a que se refere (POLATO, 2017), soma-se a esse quadro a orientação para o trabalho com os gêneros, segundo os PCN.

Considerando esse contexto, recorremos a Mendonça (2006, 2007a, 2007b) que, antes de desenvolver pontos fundamentais à compreensão da prática de AL, estabelece algumas diferenças conceituais e metodológicas entre essa e o consolidado ensino tradicional de gramática. De modo a tornar mais esclarecedoras as distinções entre essas práticas, reproduziremos o quadro de Mendonça (2006) - amplamente revozeado nas pesquisas em LA.

Quadro 1 – Diferenças básicas entre ensino de gramática e análise linguística.

(continua)

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
●Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível e invariável.	●Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
●Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	●Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
●Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	●Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
●Privilegio das habilidades metalingüísticas.	●Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.
●Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	●Ênfase nos 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.
●Centralidade da norma-padrão.	●Centralidade dos efeitos de sentido.
●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.	●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.
●Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	●Unidade privilegiada: o texto.

Quadro 1 – Diferenças básicas entre ensino de gramática e análise linguística.

(conclusão)

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação das unidades/funções morfossintáticas e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Partindo do entendimento de que a AL não se trata apenas de um novo nome para o ensino de gramática (GERALDI, 1999 [1984]; MENDONÇA, 2006), mas “[...] uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205), contrapondo-se, portanto, ao que se estabelecia como ensino gramatical tradicional, Mendonça (2006) destaca alguns importantes aspectos para a compreensão dessa “nova” perspectiva, dentre os quais elencamos: a AL não elimina a gramática, posto que não há língua sem gramática (ANTUNES, 2003); a AL não é gramática contextualizada, em que o texto seria o pretexto para a análise gramatical convencional; a AL também não se pretende uma prática renovada do ensino de português, pois o seu desenvolvimento não significa apenas uma mudança de método, mas de concepção de linguagem e do que deva ser seu ensino.

Em consonância com o que dizia Geraldi, já na década de 1980, a prática de AL, sob a perspectiva sociointeracionista de linguagem, não desconsidera a gramática e seus objetos de ensino, mas privilegia *outros objetivos* que possibilitem a reflexão “sobre os elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem” (MENDONÇA, 2006, p. 206). A autora ressalta ainda que, mesmo sendo o foco da AL a produção de sentidos, há aspectos da língua que, independente do gênero abordado, remetem às dimensões normativa e sistêmica, como as convenções da norma ortográfica, recursos de coesão e coerência. Portanto, os “fenômenos eventualmente podem até ser os mesmos nas aulas de gramática e análise linguística, entretanto, *os objetivos de ensino diferem*, o que leva à adoção de estratégias distintas, situadas em práticas pedagógicas distintas” (MENDONÇA, 2006, p. 216, grifos nossos).

No contexto em que o texto é a unidade de ensino e o gênero, o objeto, a prática de AL inter-relaciona-se aos eixos de leitura e escrita, completando-os por meio de práticas que possibilitem uma reflexão "explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa" (MENDONÇA, 2006, p. 208). Segundo a autora, a prática de AL não exclui a necessidade de sistematização, dada sua importância na construção progressiva de conhecimentos e categorias dos fenômenos em análise, todavia, essa é uma construção elaborada através de atividades linguísticas, epilinguísticas até chegar às metalinguísticas, "quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando-se nomenclaturas", especialmente nos últimos anos do EF e no EM. Constituída como uma ferramenta para a potencialização das habilidades de leitura/escuta e escrita, a prática de AL visa justamente levar o aluno a refletir sobre como as escolhas linguísticas contribuem para a construção de sentidos de cada texto, adequando o gênero à situação comunicativa, aos critérios de textualidade, seleção de registro, variação linguística, etc.

Se o ensino tradicional da gramática normativa tem como objetivo maior, declarado, o domínio da norma-padrão por meio de análises estruturais e, em consonância a esse projeto, grande parte dos programas e currículos dedicam-se a assuntos como ortografia de palavras pouco comuns e a casos especiais de concordância e regência, o resultado é a prevalência de atividades e tarefas que privilegiam a memorização através de exercícios repetitivos. (Mendonça, 2007a). Nesse modelo, o processo de avaliação avança numa perspectiva estrutural e somativa, em que os instrumentos são basicamente provas escritas, ditados, semelhantes aos exercícios de fixação realizados em sala, já que permitem a identificação e a quantificação exata do "problema". Contudo, Mendonça (2007a) pontua que esse procedimento não ocorre por puro "sadismo", mas pela crença genuína de que dominando a norma-padrão, o aluno domine também habilidades de leitura e escrita. Essa visão do processo, que revela uma concepção de língua como código, admite que estudando a língua por partes, morfológicamente, chega-se, gradativamente, a um bom "desempenho linguístico", contrariando, o "fluxo natural da aprendizagem": partir da competência discursiva, para a textual até a gramática, segundo a autora.

No processo de avaliação da prática de AL, a construção de competências e habilidades de linguagem ocorre quando o aluno é levado a refletir sobre a linguagem e a analisar os fenômenos

discursivos. Essa elaboração é resultado de um trabalho constante e não apenas mensurado em avaliações centradas em aspectos estruturais e normativos, desvinculados das situações de uso da língua (MENDONÇA, 2007a).

Vincular atividades no processo de ensino e aprendizagem às situações de uso da língua é um desafio para os professores na atualidade e foi também para o observador/pesquisador e professor Bakhtin que, já na década de 1940, discutia questões relevantes sobre o ensino de língua russa, especificamente, do ensino da gramática que, segundo ele, “está longe do ideal” porque, dentre outros apontamentos, “[as] formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 23).

No ensaio *Questões de estilística no ensino da língua*, Bakhtin desenvolve desde uma metodologia e sistematização no ensino da língua russa, sugestões e críticas ao trabalho do professor, aos manuais da época, até a necessidade da progressão curricular que deveria ocorrer entre os anos finais do EF e o EM.

Ao examinar as “redações” de duas turmas de 8^a e 10^a série²¹, Bakhtin constatou que era rara a utilização de período composto por subordinação sem conjunção; seus alunos faziam o reconhecimento dessa estrutura em textos de outrem, contudo, “[...] não sabiam empregar essas formas em seus próprios textos de modo criativo” (BAKHTIN, 2013, p. 29) porque, segundo o autor, o significado estilístico dessa forma não foi devidamente abordado na 7^a série²². Por isso, Bakhtin desenvolve, nesse segmento, um planejamento sobre o uso estilístico da conjunção a partir da análise de três períodos selecionados da obra de escritores clássicos russos. Para o autor-professor, as formas gramaticais devem ser estudadas numa perspectiva estilística, necessária, sobretudo, quando estão envolvidas formas sintáticas paralelas e comutativas, ou seja, “[...] quando o falante ou escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 25).

Nas formas sintáticas paralelas e comutativas, ambas gramaticalmente corretas e aceitas, cabe ao professor mostrar o que se

²¹ 8^a e 10^a séries equivalem ao 1^o e 3^o ano do atual Ensino Médio.

²² 7^a série equivale ao 9^o ano do atual Ensino Fundamental.

ganha e o que se perde com as escolhas e os usos linguísticos por meio da interpretação estilística, apontada pelo autor como “absolutamente necessária” porque a análise estritamente gramatical

[...] faz com que os estudantes somente aprendam, no melhor dos casos, a analisar frases prontas em um texto alheio e a empregar os sinais de pontuação nos ditados de modo correto, mas a linguagem escrita e oral dos alunos quase não se enriquece com as novas construções: eles não utilizam, de modo algum, muitas das formas gramaticais estudadas e, quando o fazem, revelam total desconhecimento da estilística. (BAKHTIN, 2013, p. 28).

O autor justifica a abordagem estilística e como esta auxilia no desenvolvimento de uma linguagem própria, no enriquecimento e na atribuição de significado criativo, porque “analisar uma linguagem alheia já criada e pronta [...] é escolástico” (BAKHTIN, 2013, p. 28). Todavia, o próprio professor Bakhtin se questiona: “Mas como fazer isso?”

A partir de um planejamento calcado na abordagem estilística, Bakhtin orienta e conduz os alunos à conclusão de que se perde a expressividade das frases retirando a pontuação delas e incluindo conjunções ou locuções conjuntivas como “porque”, “uma vez que”, as quais

[...] expressam relações puramente lógicas entre os períodos, são totalmente privadas dos elementos visual ou imagético: não se pode visualizar o seu significado como uma imagem; por isso elas nunca terão um significado metafórico no nosso discurso, nem serão usadas de maneira irônica, e tampouco a entonação emocional poderá basear-se nelas. [...] É claro que essas conjunções puramente lógicas são indispensáveis no nosso discurso, mas são palavras frias e sem alma. (BAKHTIN, 2013, p. 32).

Durante o exercício sistemático feito no conjunto das três frases, modificando-as na troca de pontuação por conjunções, Bakhtin enumera algumas conclusões desse movimento feito com os alunos, como: a

perda da expressividade emocional, o volume excessivo e a sonoridade desagradável; menos espaço para a entonação e dramatização; reconhecimento de que o período com conjunção é mais adaptado à leitura silenciosa; necessidade de uma rígida seleção lexical e o apagamento daquelas pouco “literárias” na construção e acabamento dos períodos.

Através de um trabalho sistematizado, Bakhtin leva seus alunos a refletirem e compreenderem como certas escolhas morfológicas ou sintáticas determinam a produção de sentidos. Esse percurso metodológico que o autor denomina como o *estudo da estilística* pode ser contemplado pelo que hoje conhecemos como *análise epilinguística*, discutida tanto por Franchi (2006[1988]) quanto por Geraldí (2002[1991]) e caracterizado pelo professor como uma abordagem produtiva ao possibilitar que “os alunos aprendam a usar a linguagem de modo criativo” (BAKHTIN, 2013, p. 28). Só então é possível explicar a eles, “[...] de modo acessível, sobre o significado das formas sintáticas da subordinação sem conjunções na história da linguagem literária russa [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 38), ou seja, o estudo metalinguístico das formas em destaque.

Os exemplos literários trazidos pelo professor Bakhtin são discutidos a partir do uso vivo, prático e criativo da língua, afastando-se do modelo “escolástico” em que o texto serve apenas como pretexto para se trabalhar a gramática nas aulas, ou na comum fragmentação entre as “disciplinas” de literatura e gramática.

Resta claro, portanto, que através da análise estilística de uma questão gramatical, Bakhtin objetivava explicar o papel da estilística nas aulas de língua materna, buscando desenvolver traços de autoria nos textos dos discentes, levando-os “a observarem o caráter expressivo e a vivacidade das formas e a empregar essas formas em sua linguagem oral e escrita” (BAKHTIN, 2013, p. 39). Para tanto, ele enfatiza como o “empenho perseverante do professor se torna necessário” (BAKHTIN, 2013, p. 42), pois, conforme explica, para garantir

[o] sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. [...] Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa. (BAKHTIN, 2013, p. 43).

Apesar dessas reflexões e prática de Bakhtin terem sido elaboradas há décadas, reconhecemos sua atualidade (e atemporalidade), pois nos fazem (re)pensar o ensino tradicional da gramática, ainda tão problematizado e discutido. É importante também ressaltar que não se trata apenas de uma sequência didática detalhada, mas de um tratamento teórico profundo, a partir do conceito dialógico de linguagem que ampara todo o exercício de docência de Bakhtin. Segundo Brait, no prefácio do ensaio em tela, o verdadeiro “calcanhar de Aquiles” no ensino de língua – a gramática tradicional – é abordada por Bakhtin a partir da relação entre um procedimento metodológico e a perspectiva dialógica da linguagem, articulando gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria.

Até aqui intentamos compreender o percurso histórico na evolução dos estudos no campo da LA para a constituição da AL enquanto prática indissociável à leitura e escrita no ensino de língua materna. Contudo, Mendonça (2006) destaca que a AL, enquanto objeto de ensino, é a que menos sofreu modificações nas práticas de sala de aula e também por isso constitui um relevante objeto de pesquisa, pois para fugir ao “dogmatismo ou à mera intuição” e ao “escolasticismo” (BAKHTIN, 2013), é necessário clareza ao que se pretende com essa perspectiva que

[...] tanto assusta alguns professores, de tão diferente que é de sua prática docente cotidiana. A mudança na prática pedagógica que prevemos é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por mais paradoxal que pareça. (MENDONÇA, 2006, p. 224-225).

Por acreditarmos, com Mendonça (2006), que a mudança é gradual e repleta de dúvidas e que as práticas escolares refletem também certas escolhas curriculares (BUNZEN, 2011) entendemos pertinente investigar as orientações para a prática de AL concentradas na BNCC, em sua quarta versão homologada, haja vista ser esse o documento oficial que passa a normatizar um currículo mínimo nas escolas e, conseqüentemente, (re)orientar várias práticas, dentre elas, a do professor.

Para compreendermos a constituição, organização e a orientação da BNCC para o ensino de LP, partimos da abordagem qualitativa

interpretativista em Linguística Aplicada, associada à pesquisa documental. No próximo capítulo, portanto, tratamos do encaminhamento metodológico empregado em nosso estudo.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A entrada de um documento abrangente como a BNCC, que se propõe a normatizar o ensino em todo o território nacional, ainda que, em tese, tenha se constituído a partir do amplo debate com diversas instâncias (professores, gestores, secretarias, sociedade civil...), gera questionamentos e incertezas. A partir de leituras prévias das quatro versões do documento, em especial, do componente Língua Portuguesa, uma problematização foi suscitada, mobilizando-nos para o objetivo macro desta pesquisa, sinalizada na introdução deste estudo.

Considerando nossa problematização e nossos objetivos, geral e específicos, neste capítulo de metodologia, abordaremos as bases teórico-metodológicas para a construção da presente pesquisa. Contextualizamos, inicialmente, a abordagem qualitativa interpretativista em Linguística Aplicada, com as contribuições de Moita Lopes (1994; 2009). Na sequência, mobilizamos as proposições de Minayo (2009) que descreve as fases dessa abordagem. Ao final, dialogamos com Lüdke e André (2005 [1986]), Duffy (2008) e Cellard (2008), que explicam as especificidades da pesquisa documental enquanto método de investigação.

3.1 ABORDAGEM DO ESTUDO PELA LINGUÍSTICA APLICADA

A elaboração de um documento complexo e atual como a BNCC requer desvelamentos, leituras e análises embasadas teórico-metodologicamente a fim de criar inteligibilidades sobre ele, para diferentes interlocutores, sobretudo, àquele para o qual é “transferida” a responsabilidade de converter normatizações em elaboração didática: o professor. Apesar de não termos como um sujeito participante direto de nossa pesquisa, o professor se constitui nosso interlocutor em potencial, que tem diante de si um denso documento para compreender e, em tempo hábil, transformá-lo em ações didático-pedagógicas.

Diante desse contexto, aproximamos nosso estudo, metodológica e teoricamente, do campo de investigação em Linguística Aplicada por se tratar “[...] de uma área de pesquisa que tem como objetivo criar inteligibilidade sobre os problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel central e que, para tal, é fundamental entender como as práticas sociais contemporâneas se organizam” (MOITA LOPES, 2009, p. 37-38).

Neste sentido, destacamos a relevância do fazer pesquisa em LA cujo componente fundamental é a preocupação com o social, com o humano, com a produção de conhecimento que contribua para qualificar a vida humana. Interessam ao campo, conforme Rojo (2007), problemas de linguagem com relevância social que exigem respostas teóricas refletidas em compreensão, explicação ou solução para diferentes práticas sociais, “objetivando a criação ou o aprimoramento de soluções para tais problemas, tomados em sua contextualização, em sua relevância social, o que confere às soluções condição de conhecimento útil a participantes sociais efetivos” (ROJO, 2007, p. 1761).

Moita Lopes (1994) explica que a LA tem como objeto de estudo a linguagem em uso, em situações reais de interação; é ela a condição para a construção do mundo social e também caminho para encontrar soluções e compreendê-lo. É a centralidade da linguagem o que distingue os métodos de investigação na LA de métodos quantitativos, de tradição positivista; para a LA, o fator qualitativo é o que interessa constituindo no campo das Ciências Sociais e Humanas também uma tradição convencionalmente denominada de pesquisa interpretativista.

Embora historicamente presente nas pesquisas de natureza social, a abordagem qualitativa foi por algum tempo reduzida em sua importância e utilidade devido à expressiva influência de processos quantitativos, próprios dos pressupostos positivistas que serviram ao desenvolvimento das ciências físico-biológicas e naturais, na objetivação e quantificação de dados, os quais também predominaram nas pesquisas educacionais.

Ao questionar a configuração quantitativa, atribuindo sentidos outros para a compreensão de fenômenos que se propõe a compreender, a investigação de natureza interpretativista é considerada por Moita Lopes (1994, p. 332), a “mais adequada para tratar dos fatos com que o linguista aplicado se depara, além de ser mais enriquecedora por permitir revelar conhecimentos de natureza diferente, devido ao seu enfoque inovador”.

Dentre os tipos de pesquisa que podem se associar à abordagem qualitativa de cunho interpretativista, optamos pela pesquisa documental. Então, recuperamos, sinteticamente, a proposição de Minayo (2009, p. 26-27) que descreve as etapas dessa abordagem em três momentos, os quais desenvolvemos nesse estudo: 1º) *fase exploratória*: produção do projeto de pesquisa, definição e delimitação do objeto, do referencial teórico para olhar para esse objeto e

operacionalização do trabalho como um todo. 2º) *trabalho de campo*²³: confirmação e refutação do constructo teórico acerca do objeto. 3º) *análise e tratamento do material*: compreensão e interpretação dos dados articuladas à fundamentação teórica do projeto e um adensamento da teoria, de acordo com a análise. Esta última fase contempla desde a ordenação e classificação dos dados à análise, propriamente dita.

Diante do exposto, vale destacar que esta pesquisa não se alinha aos pressupostos da LA somente na opção metodológica, mas também na fundamentação teórica que provém de pesquisas recentes no campo sobre o ensino de língua e também se ancora em alguns conceitos cunhados pelo Círculo de Bakhtin.

3.2 PESQUISA DOCUMENTAL

No âmbito da abordagem qualitativa, vários são os métodos utilizados para compreender determinado fenômeno. O direcionamento do tipo de pesquisa que será desenvolvido depende de fatores como a natureza do objeto, a problematização e a teoria que ampara o pesquisador, como afirmam Sá-Silva *et al* (2009, p. 02), “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”. Com essas expectativas em nosso horizonte, partindo da nossa problematização, da constituição do objeto e dos objetivos delineados no presente estudo, definimos a pesquisa documental enquanto método para leitura, categorização e análise de dados.

Considerando esses alinhamentos, pretendemos, nesta seção, situar a pesquisa documental e caracterizá-la como método de nossa investigação, definir o que entendemos por documento, e assim, justificar nossas escolhas para análise. Para compor esse quadro de orientações metodológicas, embasamo-nos, principalmente, em Lüdke e André (2005 [1986]), Duffy (2008) e Cellard (2008).

Em nosso estudo, a pesquisa documental não será empregada para suplementar informações obtidas por outros métodos: ela será método fundamental da pesquisa. Acerca dessa definição e delimitação, Bruyne *et al* (1991 *apud* Gomes 2009, p. 96-97) explicam que o método está para além da técnica, ao abarcar quatro dimensões: (i) a epistemológica, pois a partir de um modelo de ciência se avalia se uma

²³ Em nossa investigação, “trabalho de campo” constitui a entrada nos dados do documento, durante a pré-análise, conforme explicaremos no capítulo seguinte.

pesquisa é ou não científica; (ii) a teórica, a qual abriga os conceitos e princípios orientadores do trabalho interpretativo; (iii) a morfológica, estruturação regrada do objeto de investigação e, por último, (iv) a técnica, que se ocupa do controle da coleta de dados e do necessário diálogo entre eles e a teoria que os suscitou. Acrescentamos ainda outro fator que reforça a justificativa da pesquisa documental em nossa investigação: a definição do documento como fonte de estudo²⁴, interpretação e, portanto, da produção do conhecimento.

Segundo Cellard (2008, p. 296-297), em decorrência da abordagem histórica, a noção de documento restringia-se ao texto, especialmente os que se referiam aos arquivos oficiais. Essa noção foi redimensionada pela história social validando também “[...] documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos etc.”. Neste estudo, tomaremos o conceito de documento como todo texto escrito, manuscrito ou impresso, por ser o tipo mais comum nas pesquisas educacionais (DUFFY, 2008, p. 109), sendo os documentos produzidos por agências governamentais um clássico exemplo dessa modalidade de registro, conforme acrescenta Gil (2008[1991]).

A pesquisa documental, para Silva *et al* (2009), caracteriza-se pela leitura e exame de documentos que ainda não receberam nenhum tratamento científico e, portanto, exige-se do pesquisador uma análise mais cuidadosa, reflexiva e criativa, que responda as questões de pesquisa, estabelecendo relações entre àquelas e todo o contexto, considerando, sobretudo, que “[t]odo este percurso [de análise] está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador” (SILVA *et al*, 2009, p. 4556).

Ao fazer uso de documentos em sua investigação, o pesquisador necessita contextualizá-los histórica e socioculturalmente a fim de elucidar os propósitos da pesquisa, dado que “[n]ão são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre o mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, (2005 [1986], p. 39). Quanto a isso, Cellard (2008) enfatiza que o uso de documentos possibilita acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social, e neste sentido, “[c]omo produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são,

²⁴ “Única” fonte de estudo aqui entendida como fonte de produção de dados, central na configuração dessa pesquisa. Contudo, consideramos oportuno reforçar, ao buscarmos ancoragens conceituais, teóricas, enveredamos também pela pesquisa bibliográfica.

portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço” (SILVA *et al.*, 2009, p. 4546).

Estabelecido o conceito de documento e os propósitos da pesquisa documental, trataremos adiante dos procedimentos metodológicos que a constituem. O processo de investigação na pesquisa documental divide-se, basicamente, em dois momentos: *pré-análise ou análise preliminar* (como define Cellard, 2008) e a *análise do documento*, propriamente dita.

Inicialmente, na análise preliminar, Cellard (2008) propõe que ao localizar e coletar os documentos, o pesquisador avalie-os criticamente, sob os critérios da credibilidade e representatividade. Durante esta etapa de localização, recorreremos à Duffy (2008) e entendemos que nossa pesquisa segue no que ele define como “orientada para a fonte”, na qual a natureza da fonte é que determina o projeto e mobiliza questões de pesquisa; não dirigimos perguntas predeterminadas aos documentos, mas fomos dirigidos pelos dados, pelo referencial teórico e pela leitura inicial, dada atualidade e emergência da BNCC. Esta, agora constituída nosso objeto de investigação, advém de fonte *primária e inadvertida*²⁵, produzida pelos sistemas governamentais (local ou central), a partir do funcionamento cotidiano do sistema educacional. Segundo Elton (2002, p. 71 *apud* DUFFY, 2008, p. 111), documentos dessa natureza foram criados para atender, de forma simples e direta, os propósitos das práticas contemporâneas, contudo, o autor adverte que

[...] é necessário tomar muito cuidado com eles, porque não pode ser desconsiderado que documentos de fontes inadvertidas tenham sido destinados a ludibriar (outra pessoa que não o pesquisador) ou que aquilo que de início pareçam ser fontes inadvertidas (alguns registros do governo, por exemplo) sejam, na verdade

²⁵ *Fontes primárias* são aquelas produzidas durante o período de investigação (leis, registros e dados governamentais, por exemplo), diferentemente das *secundárias*, que são interpretações de eventos, baseadas nas primárias (registros como atas de reuniões, por exemplo. (DUFFY, 2008). Quanto ao adjetivo *inadvertida*, destacamos as acepções trazidas pelo dicionário Houaiss: “1. desprovido de aviso; sem advertência; desavisado. 2. realizado sem cautela; feito sem prudência ou cuidado; descuidado”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inadvertido/> Acesso em: dez. 2018.

tentativas de justificar ações para gerações futuras.

Durante a análise preliminar, Cellard (2008) orienta que seja feito um exame cuidadoso do *contexto* e do(s) *autor(es)* envolvidos na elaboração do documento. O autor afirma que compreender o contexto é crucial e imprescindível em todas as etapas da pesquisa documental, desde a elaboração do problema à análise. O pesquisador deve conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que influenciou a produção de um determinado documento. O exame do contexto global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado é “[i]ndispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente. No último caso, cabe admitir que a falta de distância pode complicar a tarefa do pesquisador” (CELLARD, 2008 p. 299). Relevante é, também, elucidar a identidade do(s) autor(es) e a interpretação que é dada aos fatos, pois, conforme alerta Cellard (2008), é muito mais fácil dar a entender que é a “sociedade” ou o “Estado” que se exprime por meio de uma documentação qualquer. Por isso, tendo em vista a credibilidade e a confiabilidade do texto, é importante atentar-se para a relação que há entre o(s) autor(es) e o que eles descrevem. Num exame global, compreender o contexto e o(s) autor(es) envolve, segundo Duffy (2008), várias questões submetendo o conteúdo do documento a uma análise crítica, amparada pela fundamentação teórica do estudo, respondendo a perguntas como:

Que tipo de documento é? O que ele realmente diz? A terminologia é empregada da mesma maneira que você usaria? Quem o produziu? O que se sabe sobre esse autor? Qual foi o seu propósito? Quando e em que circunstâncias ele foi produzido? Como surgiu? Ele é típico ou excepcional em seu gênero? O documento está completo? Foi alterado ou editado? O que se sabe sobre a origem social, as opiniões políticas, os objetivos e as experiências passadas do autor? Quanto tempo depois do evento o autor produziu o documento? (DUFFY, 2008, p. 113-114).

Depreender o documento (ou as fontes) numa perspectiva crítica é um procedimento relevante que pode indicar, pelas evidências

disponíveis, desde preconceito, rejeição a uma possível mudança até se determinada filiação política tem a “[...]possibilidade de influenciar o tom ou a ênfase de um documento” (DUFFY, 2008, p. 115). Neste sentido, cabe ao pesquisador averiguar as evidências do documento que corroboram ou não com os argumentos apresentados pelo(s) autor(es), podendo responder se este “defendia uma determinada linha de ação na qual tinha apostado”. Até a elaboração de um currículo, por exemplo, “pode proporcionar uma ideia valiosa dos processos políticos envolvidos na inovação. O documento tendencioso certamente precisa ser analisado com cuidado e comparado com evidências de outras fontes, mas ainda assim pode ser valioso”, conforme explica Duffy (2008, p. 115).

Após essa contextualização, durante a pré-análise, Cellard (2008) propõe que sejam verificados os *conceitos-chave* e como se estrutura a *lógica interna do texto*, principalmente quando se comparam textos da mesma natureza. Neste movimento, Lüdke e André (2005 [1986]) orientam que se faça um exame do material buscando recorrências dos aspectos que aparecem com regularidade pois formarão a base para a primeira categorização, alinhada aos objetivos da pesquisa. Tendo esse conjunto inicial de categorias, é interessante que o pesquisador volte a examinar o material a fim de melhorar o conhecimento sobre o objeto, identificando elementos que precisam ser mais aprofundados de acordo com o seu arcabouço teórico. Neste ponto, lembram as autoras que “[n]ão existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005 [1986], p. 43).

A fim de sintetizar a fase da pré-análise, Duffy (2008) propõe um roteiro para a pesquisa documental, o qual adaptamos a seguir, a fim de nortear essa etapa do percurso em nosso estudo.

Quadro 2 – Checklist na análise preliminar do documento.

(continua)

Checklist na análise preliminar do documento		
Roteiro de seleção e análise	Alternativa de acordo com o objeto de investigação/documento	Critério adotado no estudo proposto
1. Evidências documentais	<i>Suplementar</i> às outras fontes ou método <i>exclusivo</i> de coleta de dados?	A BNCC é nosso objeto de investigação, portanto, fonte exclusiva para a coleta de dados.
2. Abordagem	<i>Partir da fonte</i> para formular as questões de pesquisa ou após leituras sobre o assunto, <i>levar as questões às fontes?</i>	Partimos da BNCC para discutir e analisar o eixo referente à AL. Das leituras iniciais das três versões do documento (porque até então a quarta versão não havia sido homologada ainda), nos deparamos com uma problematização e definição de objetivos para a investigação.
3. Fontes de informação	Em que <i>locais</i> podem ser encontradas? Verifique o acesso.	Acessamos o documento eletrônico publicado no portal específico, criado pelo MEC.
4. Natureza das fontes	Fontes <i>deliberadamente</i> produzidas à atenção de futuros pesquisadores ou <i>inadvertidamente</i> produzidas pelo trabalho cotidiano do sistema que você está pesquisando?	Fonte produzida inadvertidamente, conforme exposto nesta seção. Documento de caráter normativo. Currículo prescrito.

Quadro 2 – Checklist na análise preliminar do documento.

(continuação)

Roteiro de seleção e análise	Alternativa de acordo com o objeto de investigação/documento	Critério adotado no estudo proposto
5. Estratégia de amostragem	Caso o documento seja volumoso, a seleção deve alinhar-se aos objetivos da pesquisa e passível de justificativa.	O estudo delimita-se à área de Linguagens, componente LP, Anos Finais do EF, eixo para o trabalho com AL. Apesar de nos propormos verificar o processo de construção nas quatro versões, focamos a quarta e última versão (dez/2017), pois desta, várias ações decorrerão em diversos âmbitos do contexto educacional, conforme demonstrado ao longo desse estudo.
6. Método crítico	Elabore uma série de perguntas referente ao contexto em que foi produzido.	Suscitadas durante a pré-análise, na leitura das versões, e descritas no capítulo que trata do documento, na seção 4.7.
7. Comparação	Verifique sua representação em relação a outras fontes.	A BNCC é um documento oficial, recente na educação, mas apontado desde a CF/1988, depois pela LDB/1996, DCN/2010 e destacado, como estratégia pelo PNE/2014.
8. Autoria do documento	Elabore outras perguntas sobre o(s) autor(es).	Suscitadas durante a pré-análise e descritas no capítulo que trata do documento, na seção 4.7.
9. Sinais de viés/fato	Evidências tendenciosas podem ser valiosas.	Apontamentos no decorrer da pesquisa.

Quadro 2 – Checklist na análise preliminar do documento.

(conclusão)

Roteiro de seleção e análise	Alternativa de acordo com o objeto de investigação/documento	Critério adotado no estudo proposto
10. Confiabilidade	Certifique-se da sua veracidade, em relação a outras fontes.	Trata-se de um documento oficial, sob responsabilidade do Governo Federal, por meio de ações do Ministério da Educação, amparado por leis e diretrizes que o antecedem.

Adaptado de Duffy (2008).

Após o processo de pré-análise, é o momento de executar a análise do documento propriamente dito. Lüdke e André (2005 [1986]) explicam que a análise²⁶ de dados qualitativos é um processo que exige do pesquisador, grande rigor intelectual e muita dedicação para associar o que dizem os dados, a teoria e a problematização que instigou a pesquisa. Ao estabelecer as categorias de acordo com a teoria subjacente ao estudo, a qual nos ajuda a olhar para os dados, Cellard (2008) enfatiza, neste ponto, a importância de se ter uma ancoragem teórica esclarecedora para as análises minuciosas, contudo, adverte que

[...] tal quadro deve continuar flexível, pois, diante de novas fontes documentais, bases de arquivos inesperadas, pode-se ser levado a elaborar novas teorias, novas hipóteses, ou a aperfeiçoar alguns conceitos iniciais. É preciso, portanto, manter o espírito crítico, todavia aberto, pois nunca se sabe quais surpresas nos reservam os exames minuciosos dos documentos. (CELLARD, 2008, p. 306).

Entendemos que os conceitos fundantes no quadro teórico nos servem de lupa para criar inteligibilidades (MOITA LOPES, 1994) para os dados no documento e estes, também, podem nos exigir reformulações, adensamentos teóricos, num movimento que não concebemos estanque, mas dialógico.

Antes e, principalmente, durante a análise, de acordo com Duffy (2008), tudo deve ser questionado, com ceticismo e empatia. Do estudo e conhecimento das fontes, deve-se desenvolver o discernimento e o

²⁶ Com relação à fase de análise do documento, propriamente dita, em alguns referenciais teóricos consultados, há uma inclinação fortemente marcada para a interpretação do conteúdo de um texto pela Análise de Conteúdo, cuja técnica é explicada por Bardin (2011[1979]), referência no assunto. Cabe reiterarmos que nossa análise do documento BNCC não se coaduna a essa técnica, cujos procedimentos consistem numa descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo de mensagens pela contagem de temas, palavras ou ideias; em um texto, atribui-se significado para o conteúdo codificado, simbólico das mensagens. Observamos ainda que a expressão “Análise de Conteúdo” é frequentemente citada nas referências especializadas em metodologia de pesquisa. Todavia, não há consentimento nominal para os procedimentos descritos; as explicações são fluidas, com variação de termos e conceitos, o que dificulta as escolhas e orientações metodológicas por parte do pesquisador.

bom senso para “espremer até a última gota” de cada documento (MARWICK, 2001[1989], p. 233 *apud* DUFFY, 2008, p. 116). E “quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço depreendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005 [1986], p. 44).

Definida nossa abordagem e método de pesquisa, passemos à análise dos documentos, tendo em vista nosso objetivo geral e parte dos específicos. Nesse sentido, no capítulo 4, faremos a entrada nos documentos da BNCC, da primeira à quarta versão/homologada do EFII, compreendendo-o historicamente, desde sua constituição à organização geral do documento e do componente de LP. Seguindo as orientações de Duffy (2008) e Cellard (2008), toda pesquisa documental envolve uma análise crítica do contexto e autoria. Desse modo, no capítulo 4, faremos uma (pré)análise do documento mapeando, a partir da voz oficial e das contrapalavras a essa, aspectos importantes relativos a vários eventos relacionados à BNCC, bem como agentes externos interessados na sua homologação. No capítulo posterior, nos deteremos a cotejar aproximações e afastamentos nas orientações para o eixo de AL no desenvolvimento das versões da BNCC e, adiante, criar inteligibilidades para os encaminhamentos à prática de AL na BNCC/EFII-v4, a partir de nosso escopo teórico desenvolvido no capítulo 2.

4 ENTRADA NAS VERSÕES DA BNCC (2015-2017)

A Base Nacional Comum Curricular é apresentada pelo MEC como um documento de caráter normativo o qual determina os “conhecimentos essenciais” que todos os alunos da Educação Básica “devem aprender”, em todo o território nacional, nas redes pública e privada. Parte de uma reforma curricular gestada há décadas e asseverada pelo governo federal e agentes público-privados, especialmente, nos dois últimos, irá determinar um currículo comum em estados e municípios, padronizando-os.

A BNCC está, atualmente, no centro do debate curricular e educacional, numa verdadeira arena de disputas entre diversos setores da sociedade, envolvendo interesses das mais diferentes ordens. Por isso entendemos que seja importante e necessário, em nosso estudo, antes de adentrarmos o documento, nos posicionarmos com relação a concepção de currículo assumida em nossas leituras, justificando, assim, a seção 4.1 desse capítulo.

Na seção seguinte (4.2), entendemos pertinente trazer a linha histórica que vai costurando a “necessidade” de uma base nacional comum a partir da voz oficial, e como parte desse processo, uma descrição da organização nas quatro versões do documento, ao longo desses anos (entre junho de 2015 a dezembro de 2017), das quais destacamos as principais alterações empreendidas nos textos de introdução geral, na introdução e eixos do componente de Língua Portuguesa (seções 4.3 a 4.6).

Na seção 4.7, trazemos contrapalavras ao discurso oficial, na voz de pesquisadores e de organizações que se mobilizaram para discutir e analisar, sob diferentes perspectivas, a constituição da BNCC, desvelando sentidos outros imbricados nessa nova política curricular.

4.1 ANTES, PERSPECTIVAS SOBRE O CURRÍCULO

Nosso enfoque de investigação não recai, categoricamente, sobre as concepções teóricas, filosóficas ou epistemológicas imbricadas na constituição curricular da BNCC. Contudo, dada a natureza de nosso objeto de estudo, entendemos pertinente nos situarmos nesse campo, compreendendo os principais aspectos relacionados ao currículo no âmbito escolar (MOREIRA; SILVA, 2002[1994]; SILVA, 2005[1999], SACRISTÁN, 2000), compreendendo-o como currículo prescrito, conforme os níveis de objetivação propostos por Sacristán (2000). É

importante ressaltar ainda que apesar de o documento trazer em sua denominação a palavra “curricular”, o MEC é categórico ao afirmar que não está fazendo currículo porque este será elaborado pelos estados e municípios e que o papel da BNCC é nortear os currículos através de conteúdos mínimos. Mais um motivo para nos situarmos nesse cenário repleto de ambiguidades em que se vai se fixando a Base.

Quando se fala em currículo, várias são as referências que orbitam em torno do termo, num mosaico de representações que vão desde

[...] disposições da administração regulando um determinado plano de estudos, à relação de objetivos, aos conteúdos, às habilidades, etc.; em outros, ao produto “engarrafado” em determinados materiais, como é o caso dos livros-texto; às vezes, se refere à estruturação de atividades que o professor planeja e realiza em sala de aula; às vezes, se refere às experiências de aluno na aula. Informes de avaliação de experiências ou programas também encerram um significado do currículo ou dos processos e produtos de aprendizagem consideradas valiosas [sic]. (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

Dado todo este contingente, Sacristán (2000) assevera que, na área da educação, é recente o conceito de currículo se comparada à tradição em outros contextos culturais e pedagógicos, por isso, é necessário prudência ao proceder quaisquer definições. Para Silva (2005[1999], p. 14) “[t]alvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de ‘currículo’ seja a de saber quais questões uma ‘teoria’ do currículo ou um discurso curricular busca responder”²⁷.

Sacristán (2000) reconhece que são várias perspectivas que tentam atribuir significados “mais pedagógicos” para uma prática tão complexa, por isso, não se propõe a definir currículo em uma única

²⁷ Consideramos relevante compreender os processos de construção curricular em torno desse conjunto, todavia, dado nosso enfoque de análise, não discutiremos aspectos contextuais relacionados ao advento das *teorias de currículo* que, segundo Silva (2005[1999]), são classificadas como *tradicionais, críticas e pós-críticas*. Para uma visão do desenvolvimento dos estudos no campo do currículo, ao longo do século XX, e uma introdução às teorias mencionadas, ver Moreira e Silva (2002[1994]) e Silva (2005[1999]).

expressão, mas delinear, de forma panorâmica, aspectos que contribuem para sua construção. A fim de ampliar a compreensão em torno do tema, apresentaremos também concepções de autores adeptos da Teoria Crítica de Currículo²⁸ que, ao pôr em evidência as realidades que condicionam e envolvem a construção de um currículo, o fazem relacionando tal processo a conceitos centrais como, cultura, ideologia e poder²⁹ (MOREIRA; SILVA, 2002[1994]).

Conduzidas por questões sociológicas, políticas, epistemológicas, na tradição crítica, as discussões não recaem sobre como fazer currículo, mas sim, o que o currículo faz. De igual modo, questões relativas ao “como” só adquirem sentido se relacionadas ao “por que” na organização do conhecimento escolar, conforme Moreira e Silva (2002[1994]). Segundo estes autores, sob a perspectiva crítica, não se pode mais pensar num currículo neutro, apartado de seu contexto social e histórico, pois

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações

²⁸ No percurso histórico dos estudos do currículo, cada teoria vai se configurando e ganhando contornos à medida que avança conceitualmente. Neste sentido, é válida a explanação de Silva (2005[1999]) para situar pontualmente esse tópico: “É precisamente a questão de poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As *teorias tradicionais* pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. As *teorias críticas e pós-críticas*, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais ao aceitarem os conhecimentos dominantes acabam por se concentrar em questões técnicas, de organização, se há dado conhecimento a ser transmitido, qual a melhor forma de fazê-lo? As teorias críticas e pós-críticas procuram responder a por que esse conhecimento e não outro, estabelecendo conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2005, p. 16, grifos nossos).

²⁹ Ao classificar as teorias de currículo, Silva (2005[1999], p. 17) destaca alguns conceitos relacionados a cada uma delas. As *teorias tradicionais* enfatizam: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. Já as *teorias pós-críticas*, cujas elaborações e contribuições são consideradas, atualmente, emergentes para a área de currículo, segundo o autor, desenvolvem-se a partir de conceitos, como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, [...] não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002[1994], p. 7-8).

Sacristán (2000) também compartilha do entendimento de que nenhum currículo seja neutro, pois, ao configurar-se numa prática cultural, tal como se apresenta aos professores e alunos, parte de uma dinâmica social, moldado historicamente e carregado, portanto, “de valores e pressupostos que é preciso decifrar”. Dada a complexidade do campo e a recente abordagem nas disciplinas pedagógicas, o autor alerta-nos de que não se trata de um conceito abstrato, antes, de um processo social, construído dentro de certas condições. Assim, importa “esclarecer o conteúdo e dinâmica dessa prática e cercar, em alguma medida, os significados que esse conceito pretende sistematizar, mais do que simplificar ao mesmo tempo o complexo e difuso numa determinada concepção de partida” (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

A dinâmica da prática curricular sofre determinações diversas ao mesmo tempo em que também se configura num determinador de práticas futuras. O cruzamento das práticas envolve desde políticas públicas e administrativas a questões objetivas (estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado) as quais dão ao currículo forma e condições de transformação. Nesse “teatro de operações múltiplas”, explica Sacristán (2000, p. 26), atuam, de antemão, “subsistemas autônomos e independentes”³⁰ em todo o conjunto do sistema curricular. Compreender, portanto, a realidade do currículo, só é possível se entendê-lo como resultado de interações diversas: culturais, econômicas, políticas, pedagógicas e administrativas. Resumindo essa questão conceitual, Sacristán (2000, p. 35-37) aponta três grupos de interação recíproca envolvidos no processo de construção

³⁰ Sacristán (2000, p. 23-26) expõe oito subsistemas ou âmbitos nos quais se expressam práticas relacionadas com o currículo, quais sejam: de participação social e controle; de especialistas e de pesquisa; de produção de meios; de criação de conteúdos; de ordenação do sistema educativo; de inovação, político-administrativo e prático-pedagógico.

curricular: (i) a seleção de conteúdos culturais, dentro de uma organização tipicamente escolar; (ii) a realização dentro de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais e (iii) a orientação por uma filosofia curricular, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais.

Compreendendo, portanto, o currículo como confluência de práticas, um objeto em construção, caracterizado num amplo e complexo processo, Sacristán (2000, p. 105) ressalta a necessidade de perceber as instâncias que o definem e sob esta perspectiva, apresenta um modelo de interpretação curricular, distinguindo-o em seis níveis de objetivação: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado. Em todo o processo curricular, de acordo com o modelo, todos os níveis sofrem intervenções de diversos campos (econômico, político, social, cultural e administrativo), contudo, naquelas em que o processo curricular ocorre preponderantemente no ambiente escolar, tal incidência é moderada também por condicionamentos escolares.

Conforme já sinalizado anteriormente, nossa investigação tem como corpus de análise um documento oficial, relativamente recente no cenário educacional – a BNCC – e, como um instrumento da política curricular, é entendido no âmbito do *currículo prescrito*, conforme instâncias de organização sugeridas por Sacristán (2000). Como nosso enfoque recai sobre a modalidade prescritiva, entendemos relevante trazer esse conceito para nossa pesquisa³¹.

Tendo definido o currículo como um objeto social, histórico e cultural, compreendido a partir do contexto no qual se configura, Sacristán (2000, p. 107-108) explica que o currículo prescrito atua como um instrumento da política curricular, ou seja, um campo ordenador que tem repercussões diretas na prática escolar, na atuação de professores e alunos. Segundo o autor, “[n]este nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo”, ou seja, essa política, através de seus mecanismos administrativos, intervém nos demais níveis do desenvolvimento curricular ao prescrever certos mínimos e orientações,

³¹ E necessário ressaltar que, dado nosso enfoque, trabalharemos com a concepção de currículo prescrito sem desconsiderar os demais níveis de seu desenvolvimento, conforme modelo proposto por Sacristán (2000), presentes em pesquisas atuais que discutem o processo de construção curricular (RODRIGUES, 2009; FRAGA, 2016; LOIO, 2014).

ao definir os conteúdos, servir de referência na ordenação e controle do sistema curricular, na elaboração de materiais, etc., exercendo a hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente num momento determinado, constituindo, portanto, um projeto de homogeneização do sistema educativo.

Nessa incursão nas reflexões acerca do currículo, esperamos ter situado nosso objeto de estudo no âmbito das discussões sobre tais teorizações sem a pretensão de discorrer exaustivamente sobre tão polêmico e relevante assunto, mas deixando clara a concepção de currículo com a qual mais nos alinhamos e o nível de desenvolvimento do currículo proposto por Sacristán (2000) no qual visualizamos a BNCC.

Partindo desse entendimento, faremos a entrada nas versões da BNCC, contextualizando-as historicamente a partir dos elementos textuais e dos dados obtidos em agências oficiais; destacando, no curso das respectivas seções, as modificações estruturais e conceituais, reflexos do embate entre diferentes forças e interesses envolvidos na construção de mais um documento prescritivo no campo curricular³².

4.2 CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA BNCC NA VOZ OFICIAL

Pretendemos, nesta seção, construir uma descrição do percurso de construção da Base Nacional Comum Curricular, perpassando as principais “leis que a garantem”³³ e documentos que a projetam no

³² A partir de uma entrevista de Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária-executiva do MEC, o professor Luiz Carlos de Freitas discute em sua matéria “MEC: um estranho conceito de currículo”, a concepção instrumental de currículo assumida pela BNCC. Considera que “só adotando uma concepção instrumental do que seja um ‘currículo’ (restrito à definição do como fazer) é que se pode afirmar que a BNCC não é currículo. Mesmo assim, nota-se que a BNCC através do material didático também chegará ao ‘como fazer’. Portanto, na prática, a BNCC definiu competências, habilidades (incluindo seu sequenciamento, ano em que devem ser dadas), currículo mínimo, avaliações e materiais didáticos. O que sobrou para o magistério criar? Disponível em Blog do Freitas: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/15/mec-um-estranho-conceito-de-curriculo/> Acesso em: jan. 2019.

³³ Conforme apresentado pelo site “Movimento pela Base Nacional Comum”, <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: dez. 2017.

cenário educacional, conforme consta na introdução das versões³⁴. O mapeamento para tal historicização foi organizado a partir da voz oficial, ou seja, como os próprios organismos oficiais remontam os acontecimentos em torno da constituição da BNCC, atribuindo sentidos propagados pelo site do governo³⁵ e por parceiros³⁶.

A discussão acerca da necessidade de uma base nacional comum para os currículos não é recente. O artigo 22 da *Constituição Federal de 1988* (CF/1988) expressa que à União cabe estabelecer um conjunto de competências e diretrizes que regule a elaboração curricular em todo o país e, no artigo 210, a recomendação de um currículo com conteúdos mínimos para a educação básica: “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”.

A *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), reforça o papel da União em

IV - 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, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, p. 10).

E assegura a elaboração dos currículos para o Ensino Fundamental e Médio, conforme disposto no artigo:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características

³⁴ Disponível no Portal da Base: “Os marcos legais que embasam a BNCC”, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: dez. 2018.

³⁵ Site oficial da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, onde atualmente são localizados os referidos documentos do EF e do EM. Acesso em: jan. 2019.

³⁶ Alguns importantes parceiros serão citados adiante, na seção 4.7.

regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 16).

A LDB amplia para toda a Educação Básica o estabelecimento de conteúdos mínimos, reverberando o art. 210 da CF/1988, delegando ao Ministério da Educação (MEC) e ao Conselho Nacional da Educação (CNE), o compromisso de garantir a formação nacional comum através das Diretrizes Curriculares Nacionais, cujas deliberações competem à Câmara de Educação Básica do CNE. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) caracterizam-se pelo

[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 04/98, p. 4).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao deliberar as Diretrizes Curriculares Nacionais, num processo articulatório entre Estados, municípios e suas próprias propostas curriculares, projeta o que define como um “paradigma curricular” para o Ensino Fundamental, compondo a Base Nacional Comum que deverá ser complementada por uma Parte Diversificada e concretizada na proposta pedagógica de cada unidade escolar do país.

A Base Nacional Comum deve ser complementada pela Parte Diversificada de modo a contextualizar as diversas situações de ensino nas escolas brasileiras cabendo, portanto, à União, através do MEC, o estabelecimento de conteúdos mínimos conforme artigo 9º da LDB e a quarta diretriz da DCN: “Em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional” (BRASIL, 04/98). Neste sentido, orienta-se que as escolas, ao elaborar suas propostas pedagógicas, examinem os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares de seus estados e municípios, “buscando definir com clareza a finalidade de seu trabalho, para a variedade de alunos presentes em suas salas de aula. Tópicos regionais e locais muito enriquecerão suas propostas, incluídos

na Parte Diversificada, *mas integrando-se à Base Nacional Comum*” (BRASIL, 04/98, p. 10, grifos nossos).

A quinta diretriz, em conformidade com o artigo 27 da LDB, orienta as escolas a conduzir suas propostas curriculares e seus processos de ensino, articulando os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum, que corresponde a 60% do que deve ser ensinado, e da Parte Diversificada, que corresponde aos 40% restantes, ao contexto social (BRASIL, 04/98, p. 11).

Se as DCN expõem as linhas gerais de ação para educação básica alinhavadas pelo Conselho Nacional de Educação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), publicados pelo Ministério da Educação, em 1997-1998, operacionalizam as DCN, apresentam a estrutura básica e a concepção geral das diferentes áreas do conhecimento bem como os objetivos gerais em torno das capacidades que os alunos devem desenvolver durante a escolaridade obrigatória. O termo *parâmetro*

[...] visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 49).

Os PCN colocam ênfase na formação comum, aberta à diversidade. A definição das Áreas do Conhecimento e dos Temas Transversais estão nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental de forma a expressar a formação básica e nortear a seleção de conteúdos. O documento reitera que tanto esses objetivos como os de área “estão formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural e são suficientemente amplos e abrangentes para que possam permitir a inclusão das características locais” (BRASIL, 1998, p. 52).

De caráter referencial, os PCN colocam o Ensino Fundamental diante de um conjunto detalhado de concepções, orientações didáticas e metodológicas - incluindo também a avaliação -, articulação de conteúdos disciplinares e transversais na perspectiva da formação básica comum.

Em 2013, o MEC e o CNE publicam as *novas Diretrizes Curriculares Nacionais* para a Educação Básica, orientadas para o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, onde são

fixadas diretrizes que regulamentam o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Estas são as diretrizes que “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 04).

O CNE, assim como indicado nas Diretrizes de 1998, propõe-se a estabelecer uma Base Nacional Comum com o objetivo de “nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos” (BRASIL, 2013, p. 13).

Ampliando a orientação da LDB para uma base nacional comum e uma parte diversificada para o Ensino Fundamental e Médio, as novas DCN assinalam a articulação entre ambas no currículo, possibilitando a “sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia [...]” (BRASIL, 2013, p. 113).

No ano seguinte, o debate sobre o currículo ganha nova dimensão com o Plano Nacional de Educação promulgado pela Lei nº 13.005/2014, com vistas a melhorar a educação através de metas e estratégias definidas para os próximos dez anos. Das 20 metas traçadas no documento, duas delas (2 e 7) tratam, especificamente, da BNCC, como se pode notar nas descrições das estratégias:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégia: 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;*

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades,

com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Estratégia: 7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, 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 (BRASIL, 2014, p. 07, 08 e 13, grifos nossos).

Em junho de 2015, o MEC, juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), através da Portaria 592, institui uma comissão de especialistas responsável pela primeira versão da Base, texto que, em setembro do mesmo ano foi publicado e aberto para consulta pública, em uma plataforma *online*, acessível para toda a sociedade.

Em março do ano seguinte, a consulta *online* da **primeira versão** foi concluída com contribuições da sociedade civil, professores, escolas e entidades científicas. As contribuições foram sistematizadas por uma equipe da Universidade de Brasília, que a encaminha para o MEC e este, por sua vez, a divulga, em maio de 2016.

A **segunda versão** da Base é discutida em todo o país, em seminários estaduais organizados pelo CONSED e pela UNDIME, com a participação de professores, alunos e gestores. Em julho, o MEC institui o Comitê Gestor da BNCC, através da Portaria 790/2016³⁷, para acompanhar o processo e encaminhar a proposta final do documento. Em setembro de 2016, o CONSED e a UNDIME entregam ao MEC o relatório com as contribuições e posicionamentos dos seminários estaduais para a redação da terceira versão.

Em abril do ano seguinte, o MEC entrega ao CNE a **terceira versão** da BNCC, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Após a realização de audiências públicas, em diferentes

³⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/37991-comite-gestor-balizara-discussoes-da-base-curricular-e-sobre-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 04 jan 2018.

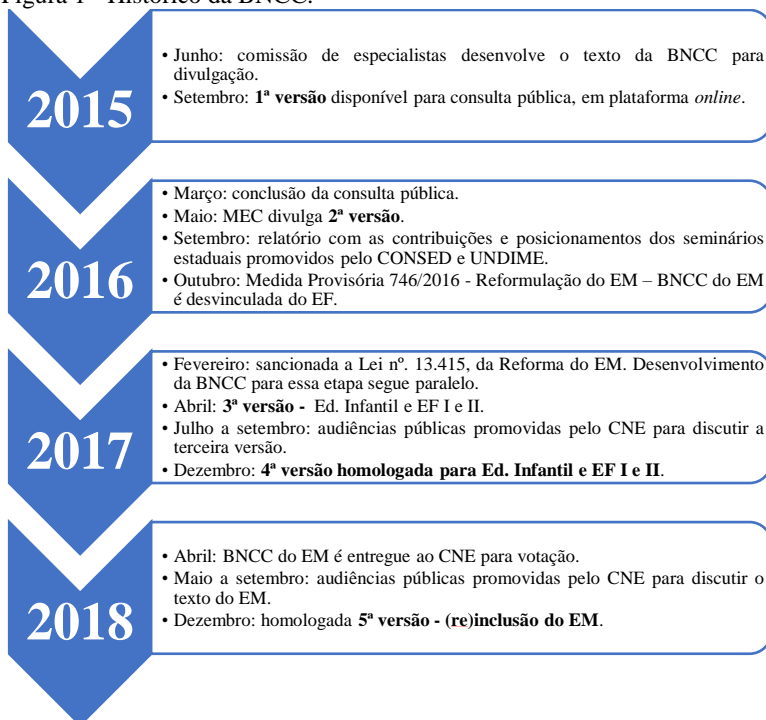
regiões do país, o CNE³⁸ aprova a Base em sua **quarta versão homologada**, em 20 de dezembro de 2017, pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Filho, contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II. Em seguida, foi publicada a Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017³⁹, do Conselho Nacional de Educação, instituindo e orientando a implementação da Base que deverá ocorrer até o início do ano letivo de 2020.

Durante a escrita desta pesquisa, foi homologada a **5ª versão da BNCC**, em 14 de dezembro de 2018, agora com a **(re)inclusão do EM** que, por conta da Reforma do EM, sofreu reformulações. É importante ressaltar que essa versão contempla a adição do EM; sem interferências no texto homologado da versão anterior. A fim de visualizarmos melhor o processo descrito nesta seção, montamos uma linha histórica, sintetizando as principais ações que envolveram a elaboração do documento durante esses três anos e meio.

³⁸ Às vésperas da aprovação da terceira versão, houve mudanças na composição do CNE. Os membros do CNE indicados por Aloisio Mercadante, quando Ministro da Educação, foram substituídos por uma outra equipe indicada pelo ministro José Mendonça (decreto assinado em de 27 de junho de 2016, por Michel Temer). Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2016/06/28/governo-muda-composicao-do-cne/> (Blog do Freitas). Acesso em: jan. 2018.

³⁹ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf Acesso em dez. 2018.

Figura 1– Histórico da BNCC.



Fonte: A autora (2019)

A partir da homologação, os estados e municípios devem iniciar a adequação de suas propostas curriculares, formação de professores, conforme consta nas orientações do Portal do MEC, cuja plataforma *online* foi adequada para receber as alterações e padronizações regionais.

O processo constitutivo da BNCC é marcado por alterações políticas, econômicas, sociais, educacionais, que refletem, no documento, as movimentações e os interesses dos envolvidos (cf. Seção 4.7). Passaremos às versões de 2015 a 2017, apresentando, de acordo com a voz oficial, o percurso formativo do componente de LP para, adiante, no capítulo 5, desenvolver as regularidades que se destacaram em torno do eixo “análise linguística”.

4.3 PRIMEIRA VERSÃO (2015)

Em atendimento ao Plano Nacional de Educação e às Diretrizes Curriculares Nacionais, a **primeira versão da Base Nacional Comum Curricular**, assinada por Renato Janine Ribeiro⁴⁰, de caráter preliminar, foi submetida à consulta pública na mídia, inicialmente, entre julho e dezembro de 2015; com prorrogação, o prazo de consulta estendeu-se até 15 de março de 2016.

Foi construída na Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por uma comissão de especialistas das áreas do conhecimento, convidados individualmente e oriundos de universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, como também professores e gestores das secretarias estaduais indicados, principalmente, pelo CONSED e UNDIME.

A primeira versão da BNCC (304 páginas) comporta orientações, conteúdos e objetivos, em quatro áreas do conhecimento, para os três níveis de ensino que integram a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Inicialmente, são definidos doze direitos de aprendizagem que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem para a educação básica, estes, estão descritos nos textos de apresentação de área. Para que sejam assegurados esses Direitos a Aprendizagem a todo estudante, a BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais:

Esses conhecimentos devem constituir a **base comum** do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a **diversificada**, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas a cultura local, mas as escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e as estudantes ao longo de seu

⁴⁰ Ministro da Educação (entre 06/04/2015 a 30/09/2015) do governo Dilma Rousseff. É Professor-titular da cadeira de Ética e Filosofia política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

processo de escolarização. (BRASIL, 2015, p. 15, grifos do autor).

Para cada nível de ensino, são estabelecidos princípios gerais que deverão nortear os objetivos de cada componente. Na Educação Infantil, a socialização, os vínculos afetivos, o brincar, o conhecimento de si, do outro e do mundo. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, devem ser contempladas a alfabetização e a introdução aos conhecimentos sistematizados, bem como a integração das áreas do conhecimento centradas no letramento e na ação alfabetizadora. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a inserção de novos componentes curriculares com articulação interdisciplinar e, por fim, no Ensino Médio, a articulação entre formulação teórica e prática.

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, deve integrar o currículo como área de conhecimento responsável pela organização e pela oferta de serviços e recursos de acessibilidade, dentre os quais se destacam: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com várias atividades e atribuições descritas, profissional de apoio para estudantes com impedimento de locomoção e tradutor/intérprete da Libras/Língua Portuguesa.

A Educação Infantil é organizada por “campos de experiência”, constituindo-se como forma de organização curricular adequada a esse momento na educação da criança de até 6 anos. Para cada campo de experiência, são descritos objetivos de aprendizagem específicos.

As áreas de conhecimento são compostas de seus componentes curriculares. Para cada área, há a indicação de objetivos gerais e de aprendizagem em seus respectivos níveis de ensino: fundamental e médio. São assim organizadas: (i) A *área de linguagens* é composta de quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. (ii) *Área de Matemática*. (iii) A *área de Ciências da Natureza* é composta de quatro componentes curriculares: Ciências (abrangendo todo o ensino fundamental), Biologia, Química e Física; estas últimas para o Ensino Médio. (iv) A *área de Ciências Humanas* é composta pelos componentes curriculares: História; Geografia; Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso (esta última somente para o Ensino Fundamental).

A integração entre os componentes curriculares, tanto da mesma área ou de áreas diferentes, é estabelecida pelos temas integradores que perpassam os objetivos de aprendizagem. São eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas.

De acordo com o documento, “os temas integradores tratam de questões que atravessam as experiências dos sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações” (BRASIL, 2015, p. 16).

Os componentes curriculares que integram a área de linguagens: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física, são articulados pela experiência de criação, produção e fruição de linguagens. Linguagens, no plural, porque aponta para a abrangência do aprendizado na área, que recobre não apenas a linguagem verbal, mas as linguagens musical, visual e corporal.

É objetivo transversal da área de Linguagens, na Educação Básica, “garantir o domínio da escrita, que envolve a alfabetização, entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação” (BRASIL, 2015, p. 29).

A progressão do conhecimento se dará “das esferas mais familiares para as menos familiares; de temáticas mais cotidianas para as mais raras; de gêneros mais corriqueiros aos menos frequentes; de elementos mais simples aos mais complexos; da variação na complexidade com que as experiências são vividas pelos sujeitos” (BRASIL, 2015, p. 30) e o contexto de atuação desses sujeitos na Educação Básica. Espera-se, assim, que seja possibilitado ao estudante interagir com o outro através de práticas de linguagem, reconhecendo suas condições de produção e refletindo sobre seus usos e efeitos de sentido.

No Ensino Fundamental, deve-se dar continuidade ao desenvolvido na Educação Infantil, de modo que o desenvolvimento das linguagens possibilite às crianças a “vivência de situações e contextos para compreender e reconstruir suas ações e expressá-las, descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades necessárias para novas aprendizagens” (BRASIL, 2015, p. 31).

Nos anos iniciais, haja vista a criança já participar de interações sociais que envolvem o uso da escrita, a oralidade e outros, busca-se o desenvolvimento de práticas como ler, escrever, falar, ouvir, manifestar-se artisticamente. Nessa fase, o eixo de apropriação do sistema de escrita alfabética/ortográfico ganha centralidade, pois, conforme o documento, para o estudante ler e escrever com autonomia, precisa compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética e da norma ortográfica. Enfatiza-se que as aprendizagens relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética sejam consolidadas até o terceiro ano do Ensino

Fundamental. Além disso, o documento orienta para o trabalho com a literatura, as artes e práticas corporais, linguagens importantes para a formação ética e estética da criança.

Nos anos finais, ressalta-se o contato com gêneros textuais acadêmicos, aprofundamento em novos letramentos, contato com expressões literárias mais complexas e ampliação do repertório de obras e autores conhecidos. Projeta-se uma formação que possibilite ao estudante, entre outros objetivos, dominar, progressivamente, a fala, a leitura e a escrita.

Na etapa conclusiva da Educação Básica, o Ensino Médio, o documento assinala para a prioridade de uma sólida formação geral, que exceda as tradições formativas: a pré-universitária e a profissionalizante. Espera-se que se efetive uma formação integral do sujeito, com uma abordagem curricular que valorize conhecimento e vida. Nessa fase, deve-se progredir para um adensamento das reflexões linguísticas e estéticas, uma teorização que não se reduza num fim em si mesmo, “mas como meio para uma compreensão mais aprofundada dos modos de se expressar e participar no mundo” (BRASIL, 2015, p. 34).

Ao componente curricular de Língua Portuguesa (EF/II), especificamente, cabe articular-se com os demais componentes curriculares da Educação Básica, ampliando as possibilidades de ações de linguagem, favorecendo o desenvolvimento discursivo do estudante. Para tanto, os objetivos de aprendizagem estão organizados em cinco eixos: apropriação do sistema de escrita alfabética/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística, dos quais destacaremos as principais orientações.

No *eixo oralidade*, orienta-se para abordagem de situações mais privadas no uso da oralidade até o desenvolvimento de modos de agir em situações públicas. A progressão dos conhecimentos relacionados ao *eixo leitura* relaciona-se a algumas dimensões expressas pelo: desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura para a compreensão de textos lidos; considerando a finalidade, contexto em que foram produzidos e os efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos; ampliação do vocabulário e a compreensão da construção tipológica dos gêneros, dentre outros.

No *eixo escrita*, os objetivos de aprendizagem voltam-se para reflexões sobre as situações sociais em que se escrevem textos e os gêneros textuais empregados, considerando-se os aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos. Assim como

para, entre outros objetivos citados, o desenvolvimento de estratégias de planejamento, reescrita, revisão e avaliação dos textos.

Com relação ao **eixo análise linguística**, o documento enfatiza a importância deste pois perpassa os demais, em diferentes níveis. Na alfabetização, ganha centralidade o domínio do sistema alfabético/ortográfico; nos anos finais, a reflexão sobre recursos linguísticos a partir de elementos presentes nos textos. Concebendo a língua como um “polissistema que agrega múltiplas variedades” (BRASIL, 2015, p. 39), o documento evidencia a consciência da variação e mudança, bem como a valorização das variedades que possuem uma “gramática legítima”. As atividades, nesse componente, devem ampliar as variedades que os estudantes não dominam ainda, sem depreciar suas variedades de origem.

O tratamento dado às categorias gramaticais e às convenções da escrita deve vir a serviço da compreensão e produção oral e escrita, e não o contrário. A sistematização e o emprego de categorias gramaticais devem vir “sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem” (BRASIL, 2015, p. 39).

Não organizada como eixo, mas tecida na introdução do componente, orienta-se para a *formação literária* do estudante, a qual deve ser garantida durante toda a educação básica com a continuidade do letramento literário, pois pela linguagem literária possibilitam-se experiências estéticas e constituem-se subjetividades.

Assumindo uma concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos, os objetivos de aprendizagem do componente Língua Portuguesa consideram, além das práticas de linguagem, os campos de atuação nos quais se realizam, visto que “orientam a seleção dos gêneros textuais a serem preferencialmente trabalhados, sugerem atividades que tornem mais significativas as práticas de linguagem” (BRASIL, 2015, p. 39). São eles: (i) práticas da vida cotidiana; (ii) práticas artístico-literárias; (iii) práticas político-cidadãs; (iv) práticas investigativas; (v) práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação; e (vi) práticas do mundo do trabalho.

A organização desses campos varia de acordo com o nível de ensino. Nos anos iniciais, é dada maior ênfase ao trabalho com textos do cotidiano e da esfera literária. No Ensino Fundamental, os objetivos de aprendizagem organizam-se nos cinco primeiros campos. No Ensino Médio, os objetivos centralizam-se nos cinco últimos campos de atuação, destacando-se a formação para a cidadania, trabalho, pesquisa e continuação dos estudos.

Após essa introdução, segue-se com a organização dos objetivos de aprendizagem do componente Língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, todos organizados pelos campos de atuação, acima citados.

4.4 SEGUNDA VERSÃO (2016)

Após uma sucessão de seminários realizados em todo o país pelas Secretarias Estaduais de Educação, sob a coordenação do CONSED e da UNDIME, *a segunda versão preliminar* da Base (652 páginas) é publicada, em maio de 2016 e assinada pelo então ministro Aloízio Mercadante⁴¹. Nos meses que se seguiram, participaram de seminários estaduais professores, especialistas, gestores e entidades de educação para discutir e finalizar o ciclo de consulta previsto para essa versão do documento. Os resultados das discussões foram analisados pela Universidade de Brasília (UNB), organizados e sistematizados pelo CONSED e UNDIME.

O documento inicia com a apresentação sucinta das exigências legais para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, cuja finalidade é a orientação para as propostas curriculares, articuladas por Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Tendo em vista a “formação humana integral e uma educação de qualidade social” (BRASIL, 2016, p. 24), a Base possui um caráter normativo e referencial para que

[...] as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza. (BRASIL, 2016, p. 25).

⁴¹ Aloizio Mercadante Oliva, economista, político filiado ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT), atuou como Ministro da Educação no governo Dilma Rousseff, no período de 24 de janeiro de 2012 a 2 de fevereiro de 2014 e, posteriormente, de 2 de outubro de 2015 a 12 de maio de 2016.

Nessa perspectiva, via Sistema Nacional de Educação (SNE)⁴², em atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE), a Base configura-se como referência nacional para a formulação e reorientação curricular em todas as etapas e modalidades de ensino “a ser consolidada no Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais (UEs), de acordo com o inciso I, do artigo 12, da Lei 9.394 (LDB)”, visando à efetivação de metas e estratégias do PNE.

Por isso, as escolas precisam se organizar para a formulação do PPP, considerando os documentos orientadores de políticas educacionais, mobilizando estratégias que vão ao encontro das características e necessidades cognitivas dos estudantes e dos conhecimentos estabelecidos pelos currículos (base comum e parte diversificada). No processo de implementação da Base, para o planejamento e acompanhamento das políticas pedagógicas, as iniciativas de formação de profissionais devem estar articuladas com as políticas orientadoras das secretarias e órgãos de instâncias educacionais, responsáveis por orientar as decisões coletivas, garantindo, assim, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, são balizadores da proposição dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular, realizados em todas as etapas da Educação Básica.

Fazem parte da Educação Básica, modalidades previstas em legislação e em diretrizes instituídas pelo CNE, as quais são abrangidas pela Base: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a Educação Ambiental e a Educação em Direitos Humanos. Todas são regulamentadas com diretrizes próprias e contempladas no documento através de suas temáticas.

Adiante, o documento aborda a educação especial na perspectiva inclusiva, que considera o reconhecimento e a valorização da diversidade humana em sua concepção de currículo. Nesse sentido, para promover a acessibilidade, os estabelecimentos de ensino precisam pensar na organização de ambientes que possibilitem o desenvolvimento

⁴² Conjunto unificado que articula todas as dimensões da educação, no intuito de promover a equidade, com qualidade para toda a educação do país (BRASIL, 2016, p. 27-28).

integral dos estudantes com deficiência. O documento destaca algumas atividades na educação especial, organizadas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinadas à garantia do acesso ao currículo.

Fundamentada por princípios éticos, políticos e estéticos, a Base estabelece os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que, em cada etapa da Educação Básica, subsidiam a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares, que se organizam por etapas de escolarização.

Na *Educação Infantil*, os objetivos são definidos de acordo com a faixa etária (bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas), contemplando direitos como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, resultando em campos de experiência, os eixos do currículo para essa etapa.

No *Ensino Fundamental*, quatro eixos de formação definem os objetivos gerais de formação, pelos quais há a articulação entre as áreas. São eles: (i) Letramento e capacidade de aprender; (ii) Leitura do mundo natural e social; (iii) Ética e pensamento crítico e (iv) Solidariedade e sociabilidade. Em cada fase dessa etapa, em função das características dos estudantes e suas relações com o conhecimento, determina-se o papel das áreas do conhecimento e de seus componentes.

No *Ensino Médio*, há uma apresentação introdutória da etapa e de seus estudantes, seguida dos quatro eixos de formação que articulam o currículo nessa fase: (i) Letramento e capacidade de aprender; (ii) Solidariedade e sociabilidade; (iii) Pensamento crítico e projeto de vida e (iv) Intervenção no mundo natural e social. Dadas as especificidades dessa fase, os dois últimos eixos se diferenciam do Ensino Fundamental. Nessa introdução, faz-se também uma referência a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissionalizante e Tecnológica.

Na Educação Básica, a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área ou de áreas diferentes, é conduzida pelos *temas especiais*, ou seja, “temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral” (BRASIL, 2016, p. 47), quais sejam: Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania e Educação ambiental. Respaldados em leis e decretos, temas de relevância social, que apontam para uma reorganização curricular,

tratados pela Base no âmbito dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes.

Após uma apresentação geral, o documento encaminha-se para as áreas do conhecimento, seus respectivos componentes curriculares, bem como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente, especificando-os, de acordo com a etapa de escolarização.

Conforme proposto, duas partes distintas do documento serão abordadas na sequência: (i) os fundamentos do componente e sua estrutura na Educação Básica e (ii) a Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

O currículo de Língua Portuguesa, nessa versão da Base, dialoga com conceitos como gêneros do discurso, numa perspectiva discursiva da linguagem, como se pode observar na referência que se faz aos PCN, em forma de discurso citado, para a definição de linguagem que este traz:

[...] 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, 1997, p. 23).

Em continuidade ao que foi proposto pelos PCN, “os enunciados ou textos são produzidos em uma situação de enunciação, determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder” (BRASIL, 2016, p. 88). Desse modo, ao texto é atribuída a centralidade na organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente. Estes são organizados em quatro eixos: *leitura, escrita, oralidade e conhecimento sobre a língua e sobre a norma-padrão*.

As práticas de leitura, escrita e oralidade da BNCC/EFII-v2 se organizam por *campos de atuação*, em função dos quais os gêneros textuais/discursivos foram eleitos. Referem-se à participação do estudante em situações de leitura/escrita, produção oral/sinalizada/escrita, em atividades vivenciadas no espaço doméstico/familiar (*campo da vida cotidiana*); na criação e fruição de produções literárias (*campo literário*); no contato com gêneros da esfera jornalística, publicitária, política, jurídica (*campo político-cidadão*) e nas práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica (*campo investigativo*) (BRASIL, 2016, p. 91). A partir dessas práticas

de linguagem, entendidas como formas de atuação social, os sujeitos interagem entre si e convivem no mundo social.

Os eixos do componente, para a Educação Básica, anteriormente citados, são descritos no documento. No *eixo leitura*, esta é concebida como prática social decorrente do encontro do leitor com o texto escrito e de sua interpretação. Compreende, na dimensão de uso e reflexão, os seguintes objetivos: compreensão dos gêneros lidos, reconhecimento da polifonia, reflexões críticas sobre as temáticas, ampliação do vocabulário e o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura.

O *eixo da leitura* envolve práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito, considerando-se alguns objetivos: reflexão sobre as situações sociais em que os textos são escritos; sobre aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos na produção de gêneros; sobre recursos linguísticos e multimodais; desenvolvimento de autoria, de estratégias de planejamento, revisão e reescrita da produção textual.

Na sequência, o *eixo da oralidade* refere-se às práticas de linguagem ocorridas em “situação oral ou de sinalização – no caso dos estudantes e das estudantes surdo/as, oralizados/as ou não, que têm na LIBRAS sua primeira língua” (BRASIL, 2016, p. 94), compreendendo: a produção de textos orais realizadas em situações de interação; compreensão de gêneros orais, atentando para a mobilização de estratégias discursivas; relações entre fala e escrita e seus modos de articulação; oralização do texto escrito; tradições orais e os gêneros em que tais textos se perpetuam.

O **eixo conhecimento sobre a língua e sobre a norma** desenvolve-se transversalmente aos três eixos acima descritos, envolvendo análise textual, discursiva, gramatical e lexical. Os objetivos de aprendizagem nesse eixo são definidos sob uma perspectiva funcional, na articulação entre “uso e reflexão” nas práticas linguísticas (formulação teórica presente desde a década de 1980), em que se considerem “as variações e a apropriação crítica da norma padrão” (BRASIL, 2016, p. 95). Portanto, a abordagem das categorias gramaticais e de convenções da escrita devem ser colocadas em função de atividades de produção escrita e leitura de textos, como ressalta o documento: “Os conhecimentos sobre a língua e a norma padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BRASIL, 2016, p. 329).

A *literatura* no componente não se coloca como eixo, necessariamente, mas como um campo, o literário que perpassa aos demais eixos. Desse modo, a Base a apresenta como um “campo de atuação composto por gêneros narrativos e poéticos que circulam socialmente” (BRASIL, 2016, p. 96) e que podem garantir a continuidade do letramento literário iniciado na Educação Infantil, através de experiências estéticas, contribuindo para a formação literária do estudante.

Posterior às introduções acerca dos campos e eixos, o documento segue com as tabelas nas quais se concentram os eixos, os campos de atuação e os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal organização, segue-se nas demais áreas, componentes e etapas da Educação Básica.

4.5 TERCEIRA VERSÃO (2017)

A Base, em sua terceira versão, partiu do ciclo de consulta em seminários estaduais que aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Os resultados dessas consultas foram analisados pela Universidade de Brasília (UNB) e sistematizados pelo CONSED e UNDIME, gerando o documento “Seminários Estaduais da BNCC: Posicionamento conjunto de CONSED e UNDIME sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular”⁴³ (doravante Relatório CONSED e UNDIME).

A partir das sugestões compiladas nesse documento de leituras críticas e pareceres de especialistas, a terceira versão da Base (396 páginas) foi publicada em abril de 2017, com a assinatura do então ministro, Mendonça Filho⁴⁴, em parceria com o CONSED e UNDIME e com o apoio do Movimento pela Base⁴⁵.

⁴³ Os relatórios podem ser consultados no site da Base Nacional Comum curricular. Documento disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios/Posicionamento%20Consed%20e%20Undime.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018

⁴⁴ Ministro da Educação no governo Temer, no período de 12 de maio de 2016 a 6 de abril de 2018. É administrador de empresas, filiado ao Partido dos Democratas (DEM).

⁴⁵ É um grupo não governamental de profissionais da educação que atua desde 2013 com a promoção de debates, pesquisas e acompanhamento da constituição da Base. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em: 08 jan 2018

No trâmite de elaboração da segunda para a terceira versão, houve significativas alterações. Para tanto, foi publicado um estudo comparativo⁴⁶, no qual há um levantamento das principais mudanças, considerando os esforços empreendidos nas construções anteriores, conforme sugestões do relatório acima citado. Nesse estudo comparativo, podemos visualizar através de quadros e gráficos as mudanças referentes à estrutura, introdução e habilidades nos componentes curriculares, como exemplificado a seguir. Na apresentação da terceira versão, nos utilizaremos desse estudo comparativo, gerado pelo Relatório CONSED e UNDIME, anteriormente citado.

Primeiramente, apresentaremos a estrutura geral do documento para que possamos melhor visualizar os termos que permaneceram, foram alterados ou apagados nesse processo de construção da segunda para a terceira versão. Abaixo, no quadro da Estrutura Geral, os elementos mantidos ou com pontuais alterações estão em linhas sólidas e os elementos alterados estão em linhas tracejadas.

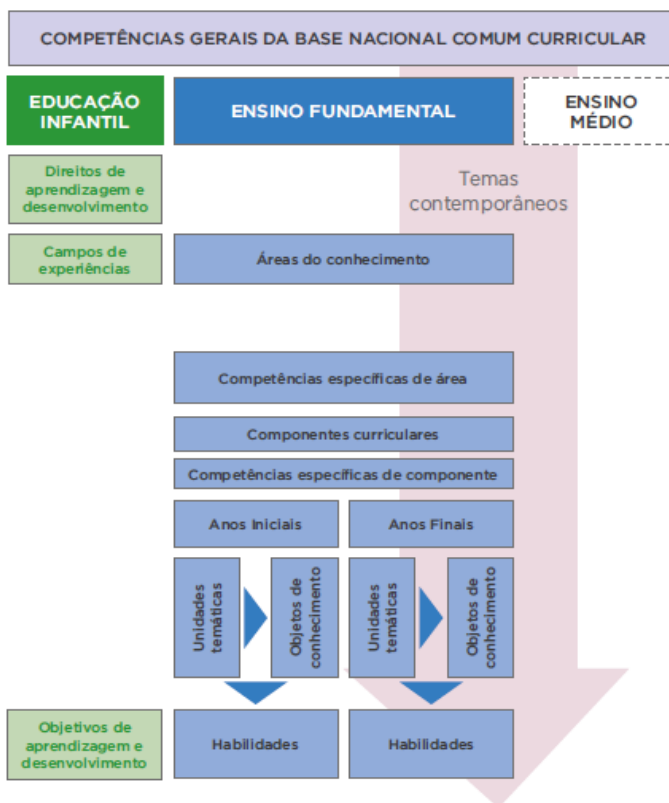
⁴⁶ Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_Comparativo.pdf
Acesso em: 14 out 2017.

Figura 2 – Estrutura Geral da BNCC – 2ª versão.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO			
EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento	Eixos de formação		Eixos de formação
Campos de experiências	Áreas do conhecimento		Áreas do conhecimento
	Anos Iniciais	Anos Finais	
	Objetivos gerais de formação	Objetivos gerais de formação	Objetivos gerais de formação
	Temas Integradores		Temas especiais
	Componentes curriculares		Componentes
	Eixos Campos de atuação Práticas Perguntas temáticas Unidades de conhecimento Conhecimentos Linguagem Procedimentos de pesquisa		Unidades curriculares Eixos Campos de práticas Práticas Perguntas temáticas Conhecimentos
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Fonte: Estudo comparativo (2017).

Figura 3 – Estrutura Geral da BNCC – 3ª versão.



Fonte: Estudo comparativo (2017).

Como se pode observar no quadro acima, a alteração de maior notoriedade na terceira versão é o apagamento do Ensino Médio, de acordo com as definições legais previstas na Lei nº 13.415/2017⁴⁷, que

⁴⁷ BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:

estabelece novas diretrizes para a “Reforma do Ensino Médio”⁴⁸. A terceira versão delimita-se à Educação Infantil (EI) e ao Ensino Fundamental (EF), para os quais apresenta algumas modificações. Com relação a estas, não pretendemos esmiuçá-las, entretanto, faz-se pertinente a exposição das principais transições que compõem a estrutura geral do documento, conforme síntese no quadro abaixo.

Quadro 3 – Principais alterações – 2ª e 3ª versão.

(continua)

PRINCIPAIS ALTERAÇÕES NA ESTRUTURA GERAL	
BNCC – 2ª versão	BNCC – 3ª versão
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento comuns na Educação Básica, de acordo com princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas DCN.	Competências gerais comuns – integra a visão curricular que sustenta essa versão. Justifica-se pela presença na maior parte das propostas curriculares e avaliações internacionais. Por <i>competência</i> entende-se o conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação.
Eixos de formação – definidos pelas DCN (Letramento e capacidade de aprender, Leitura do mundo natural e social, Ética e pensamento crítico e Solidariedade e sociabilidade), faziam a articulação com os objetivos gerais de formação de cada área do conhecimento.	Há o entendimento de que estão presentes em todos os desdobramentos propostos para a etapa, portanto, foram excluídos da organização.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em: 31 jan. 2018.

⁴⁸ O Ministério da Educação entregou no dia 03 de abril de 2018 a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio ao Conselho Nacional de Educação para discussão e posterior votação. Disponível em: <http://www.cartaeeducacao.com.br/reportagens/mec-entrega-base-nacional-curricular-do-ensino-medio/> Acesso em: 05 abr. 2018.

Quadro 3 – Principais alterações – 2ª e 3ª versão.

(conclusão)

BNCC – 2ª versão	BNCC – 3ª versão
<p>Objetivos gerais de formação estabelecidos para cada área do conhecimento do EF, indicando a quais Eixos cada um se articulava.</p>	<p>Competências específicas de área a serem desenvolvidas pelos alunos no decorrer do EF. Nas áreas que abrangem mais de um componente curricular, são definidas as Competências específicas de componente.</p>
<p>Temas integradores, explicitados e destacados do texto, referem-se à vida humana em dimensão global, regional e local.</p>	<p>Temas contemporâneos não configuram apenas uma estrutura, mas atravessam as habilidades de todos os componentes, de forma transversal e integradora.</p>
<p>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referem-se às aprendizagens essenciais para cada componente tinham uma organização variável de um componente para outro: Campos de atuação, Práticas, Perguntas temáticas, Unidades de conhecimento, Conhecimentos, Linguagem e procedimentos de pesquisa.</p>	<p>Habilidades relacionadas a diferentes Objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos, processos) organizadas em Unidades temáticas (arranjo do conhecimento escolar adequado às especificidades de cada componente curricular).</p>
<p>Ensino Médio – organizado por áreas de conhecimento, os quais se subdividem em componentes curriculares, direitos e objetivos de aprendizagem.</p>	<p>Ensino Médio – os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, eixos de formação e objetivos gerais de formação foram excluídos. São apresentadas <i>dez competências gerais comuns a toda a Educação Básica</i> e as Competências específicas de cada área do conhecimento referentes ao EF e EM, em atendimento aos termos da Lei nº 13.415/2017.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Estudo Comparativo da BNCC.

Seguindo na estrutura do documento, veremos que sua parte introdutória também teve seu texto alterado, conforme o quadro abaixo, sobre o qual teceremos pontuais considerações.

Figura 4 – Sumário do texto introdutório da BNCC – comparação entre 2ª e 3ª versão.

Versão 2	Versão Final
<p>1. SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O BRASIL</p> <p>O papel dos movimentos sociais na conquista dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento</p> <p>A BNCC e a construção de um Sistema Nacional de Educação</p> <p>O processo de construção da BNCC</p> <p>BNCC, planejamento, gestão pedagógica e currículo</p> <p>2. PRINCÍPIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</p> <p><i>Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos</i></p> <p><i>Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios políticos</i></p> <p><i>Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios estéticos</i></p> <p>A BNCC e as modalidades da Educação Básica</p> <p>A Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular</p> <p>3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</p> <p>A organização das etapas de escolarização na BNCC</p> <p>O papel dos temas especiais na estrutura da BNCC</p>	<p>Apresentação</p> <p>1. INTRODUÇÃO</p> <p>A Base Nacional Comum Curricular</p> <p>Os marcos legais que embasam a BNCC</p> <p>A BNCC e o pacto interfederativo</p> <p>Base Nacional Comum Curricular: equidade e igualdade</p> <p>Base Nacional Comum Curricular e currículos</p> <p>Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração</p> <p>Os fundamentos pedagógicos da BNCC</p> <p>Os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências</p> <p>O compromisso com a educação integral</p> <p><i>* Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular</i></p> <p>2. A ESTRUTURA DA BNCC</p>

Fonte: Estudo Comparativo da BNCC (2017)⁴⁹

A terceira versão readequou toda a parte introdutória da versão anterior num texto mais sucinto. A apresentação traz brevemente o percurso de construção do documento na primeira e segunda versão, e a menção dos principais atores e atividades desse processo. A introdução trata de conceituar a Base como um documento de caráter normativo, amparado na LDB e orientada pelos princípios das DCN; a BNCC passa a integrar a política nacional da Educação Básica e se estabelece como referência para a formulação dos currículos dos sistemas e redes de

⁴⁹ Pautado no documento “Estudo Comparativo entre a versão 2 e a versão final”. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_Comparativo.pdf Acesso em 14 out. 2017. Vale ressaltar que, nesse momento, a terceira versão estava sendo nomeada como “versão final”.

educação no país, em regime de colaboração com os entes federativos com o objetivo de elevar a qualidade da educação.

Nesta versão, há o apagamento do texto acerca do “*papel dos movimentos sociais na conquista dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento*” por se considerar o acolhimento à diversidade diluído na composição do texto.

O *processo de construção da BNCC* é semelhantemente ao abordado no item *Os marcos legais que embasam a BNCC*, texto que recupera a fundamentação legal do documento desde a Constituição Federal de 1988 até o Plano Nacional de Educação de 2014.

A construção de um “Sistema Nacional de Educação”, na segunda versão, que trata da unificação dos sistemas educacionais com vistas a superar a fragmentação das políticas públicas é ampliada nesta versão, na seção “*A BNCC e o pacto interfederativo*”. O primeiro tópico, intitulado “Base Nacional Comum Curricular: equidade e igualdade”, trata do acolhimento à diversidade e a pluralidade por parte das instituições, haja vista tamanha diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, o que implica na adequação de currículos e sistemas de ensino. Por isso, o documento explicita, “não cabe a proposição de um currículo nacional” (BRASIL, 2017a, p. 10).

A equidade proposta pela Base nessa versão significa reverter a situação de exclusão histórica dos grupos marginalizados, por meio da igualdade de oportunidades para ingressar e permanecer na escola. O que justifica a pactuação interfederativa na definição dos direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a serem alcançados por todos os alunos da educação básica. Tendo como objetivo a “igualdade e a unidade nacional” (BRASIL, 2017a, p. 11), o documento ressalta a importância do regime de colaboração entre União, Unidades Federativas e Municípios para construir currículos subnacionais a partir das aprendizagens essenciais estabelecidas pela Base, bem como a implementação de um plano de ação envolvendo desde a formação dos professores, apoio técnico e financeiro por parte do MEC até o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos.

Nesta parte introdutória, também são feitos alguns esclarecimentos acerca da distinção entre a Base e currículo, de acordo com as considerações que constam no Relatório CONSED e UNDIME. Orientados pela LDB e as DCN, “a Base e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores”, além disso, têm “papéis complementares para assegurar aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica” (BRASIL, 2017a, p. 12, grifos no

original). Tais aprendizagens só se efetivam mediante um conjunto de ações descritas no documento, em que se enfatiza o reconhecimento da experiência curricular por parte dos entes federados, bem como, incorporação de temas contemporâneos na adequação curricular dos sistemas e redes de ensino.

O Relatório CONSED e UNDIME recomenda que a terceira versão explicita a concepção de currículo que orienta a Base, motivo pelo qual foi desenvolvida a seção sobre os *fundamentos pedagógicos da BNCC*, abordando os *conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências* e o *compromisso com a educação integral*. Essa seção substitui a de *Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos, políticos e estéticos* (conforme orientações das DCN), desenvolvida na segunda versão.

No item *Os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências*, o documento reforça o que concebe por competência, ou seja, “a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência” (BRASIL, 2017a, p. 15). O enfoque por competência encontra-se também na LDB ao definir as diretrizes do EM (Artigos 35 e 36) e na LDB, sob o qual está orientada a maioria dos currículos municipais e estaduais. A orientação por competências também ocorre em grande parte das reformas curriculares de diversos países e em avaliações internacionais.

Ainda segundo as sugestões compiladas no Relatório do CONSED e UNDIME, sugere-se que o documento BNCC explicita a visão de cidadão e de sociedade e o perfil de sujeito esperado ao final da Educação Básica. Assim, o item *O compromisso com a educação integral*, traz várias competências que o sujeito precisa desenvolver durante a Educação Básica, como por exemplo: aprender a aprender, saber lidar com as informações das culturas digitais com responsabilidade, ser proativo, aplicar conhecimentos e ter autonomia para resolver problemas, enfim, um conjunto de ações que se “contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como um fim em si mesmo” (BRASIL, 2017a, p. 17).

O compromisso que a Base estabelece com a educação integral tem a ver com a formação e o desenvolvimento humano global, “o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. Neste sentido, o documento concebe educação integral como a

[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas. (BRASIL, 2017a, p. 17).

O desenvolvimento global do aluno se dá pela superação da fragmentação disciplinar, aplicação do conhecimento na vida real e, por isso, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende, seguindo alguns pressupostos das DCN. Ancorada neste documento também, e na LDB, a Base estabelece dez competências que devem perpassar todos os componentes curriculares na Educação Básica, de modo a garantir a formação humana integral com a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017a, p. 19).

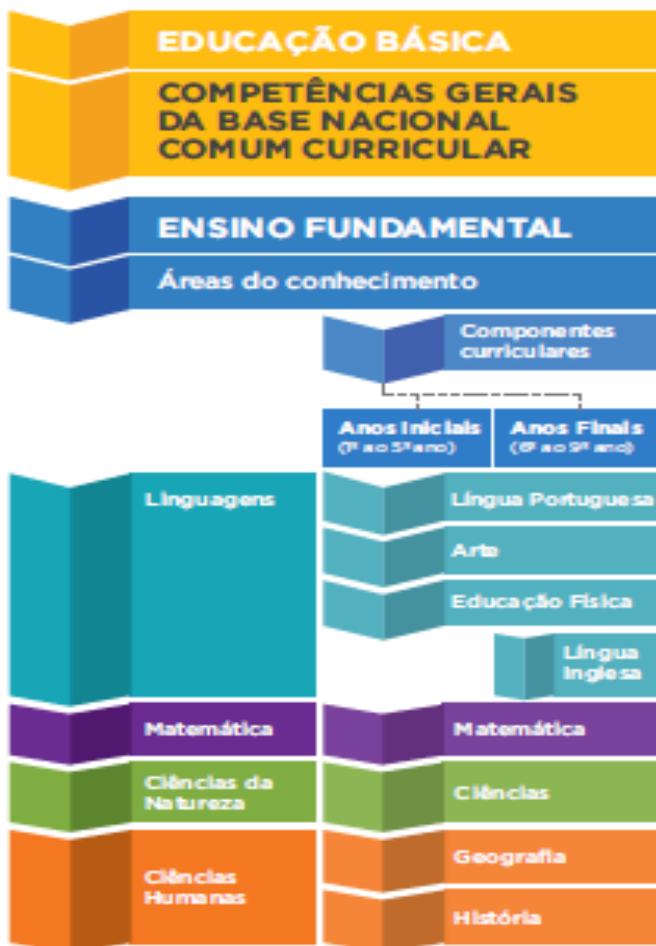
Comparando a segunda e terceira versão, no texto introdutório, observamos que a terceira versão não faz o detalhamento das modalidades da Educação Básica (descrição das orientações relativas à Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos), em atendimento à recomendação do Relatório CONSED e UNDIME de que não houvesse o detalhamento dessas modalidades, entretanto, que se garantisse a referência ao respeito à diversidade e à promoção da equidade, como valor e marca da Base.

Outro item também excluído do texto introdutório por recomendação do Relatório CONSED e UNDIME – A Educação Especial na perspectiva inclusiva – tratava da descrição de vários serviços inerentes à Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (na segunda versão). Exclui-se o detalhamento das medidas de apoio necessárias para a participação de alunos com deficiência, porque a reafirmação do compromisso da escola com esse grupo é abordada no item “Base Nacional Comum Curricular: equidade e igualdade”.

Na BNCC/v3, a descrição de sua estrutura tem uma seção específica, onde se apresenta a organização dos itens que a compõem

nas etapas da Educação Básica. Atendendo à recomendação do Relatório CONSED e UNDIME, foram utilizados recursos de diagramação para melhor visualização e compreensão da estrutura organizacional do documento. Abaixo das competências gerais, seguem-se as organizações para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conforme disposto a seguir.

Figura 5 – Estrutura geral das áreas do conhecimento - BNCC/EFII-v3.



Fonte: BRASIL, 2017a, p. 25.

Nessa exposição das áreas e seus respectivos componentes curriculares, observamos que a área de Ensino Religioso, que compôs a segunda versão, aqui foi excluída, como explicado em nota de rodapé:

[...] em atenção ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A lei determina, claramente, que o Ensino Religioso seja oferecido aos alunos do Ensino Fundamental nas escolas públicas em caráter optativo, cabendo aos sistemas de ensino a sua regulamentação e definição de conteúdos (Art. 33, § 1º). Portanto, sendo esse tratamento de competência dos Estados e Municípios aos quais estão ligadas as escolas públicas de Ensino Fundamental, não cabe à União estabelecer base comum para a área, sob pena de interferir indevidamente em assuntos da alçada de outras esferas de governo da Federação. (BRASIL, 2017a, p. 25).

Posterior à etapa da Educação Infantil e suas formas de organização, como ilustrado na diagramação anterior, chega-se ao *Ensino Fundamental*, etapa sobre a qual se fazem algumas considerações pertinentes aos Anos Iniciais e aos Anos Finais. Nos *Anos Iniciais*, o documento atenta para as mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros, e que tais mudanças demandam adequações na elaboração de currículos. Por isso, é “necessária a articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil”, prevendo a progressiva sistematização dessas e de novas formas de relação com o mundo, considerando o interesse manifestado pelas crianças e suas vivências mais imediatas (BRASIL, 2017a, p. 53). O documento compreende que o foco da ação pedagógica, nos dois primeiros anos do EF, deve ser a apropriação do sistema de escrita alfabética articulada às práticas de letramento. Quanto à transição do 5º para o 6º ano, sugere que a elaboração de currículos e propostas pedagógicas deve assegurar um percurso contínuo de aprendizagem entre essas fases, com as devidas adaptações e articulações para apoiar os alunos nesse processo, evitando a ruptura no processo de aprendizagem.

Nos *Anos Finais*, os componentes curriculares precisam retomar e ressignificar as aprendizagens dos Anos Iniciais com o objetivo de aprofundar e ampliar o repertório dos estudantes, atentando para ao processo de transição entre a infância e a adolescência, marcado por

mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Cabe à escola, compreender o adolescente como sujeito em desenvolvimento, numa fase onde se ampliam os vínculos sociais e afetivos, as possibilidades intelectuais, a capacidade de descentração e de raciocínios mais abstratos. Outro aspecto observado diz respeito ao protagonismo do jovem na cultura digital, fato que impõe à escola a incorporação de novas linguagens e seus modos de funcionamento, de forma a educar para uma participação mais consciente. Entre tantos desafios a se enfrentar em seus propósitos educativos, que a escola possa contribuir com esse jovem para a continuidade de estudos no Ensino Médio e, adiante, na construção de um futuro.

Contextualizado o Ensino Fundamental, o documento abre a *área de Linguagens*, composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Língua Inglesa, os quais possibilitam a expansão das práticas de linguagem, estruturadas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas que organizam as relações humanas.

As atividades humanas são vistas a partir da ação sobre as coisas – eixo da produção – e a ação sobre os outros homens, nas relações intersubjetivas, o eixo da “comunicação”. É neste contexto que se instaura a compreensão sobre a linguagem no documento:

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. Como resultado dessas relações, assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (“ser” mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros [...]. (BRASIL, 2017a, p. 59).

Para os *Anos Iniciais*, destaca-se que nos dois primeiros anos dessa etapa, a apropriação do sistema alfabético da escrita ocupa espaço de reflexão especial, de modo que as interações vivenciadas pela criança na Educação Infantil possibilitam a sistematização inicial das práticas de ler, escrever, falar etc., atribuindo à linguagem seu *status* próprio de objeto de conhecimento escolar. Nos *Anos Finais*, deve-se ampliar as práticas de linguagem conquistadas na etapa anterior, estimulando a

teorização, a reflexão crítica, a capacidade de abstração dos estudantes numa dimensão analítica dos modos de se expressar e participar no mundo. Em articulação com as dez competências gerais da Base, a área de Linguagens estabelece oito competências específicas para o Ensino Fundamental, arroladas ao final dessa introdução.

A Base de Língua Portuguesa tem como objetivo “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania” (BRASIL, 2017a, p. 63). Como meta de trabalho ao longo do Ensino Fundamental, que o estudante aprenda a ler e a desenvolver a escuta,

[...] construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (BRASIL, 2017a, p. 63).

O texto, na Base, ganha centralidade nas práticas de linguagem numa dimensão multimodal, haja vista a variedade de composição e suportes em que são apresentados. Nessa perspectiva, o *componente de Língua Portuguesa* para os Anos Finais do Ensino Fundamental, organiza-se em cinco eixos: (i) Oralidade, (ii) Leitura, (iii) Escrita, (iv) Conhecimentos linguísticos e gramaticais e (v) Educação literária, os quais serão sucintamente descritos, destacando-se em linhas gerais seus objetivos.

O *eixo Oralidade* prevê o trabalho com as diferenças entre a língua oral e a língua escrita, em diferentes contextos discursivos; usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais e as variedades linguísticas numa atitude de respeito, evitando o preconceito linguístico.

O *eixo Leitura* compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais, a identificação de gêneros textuais em diferentes situações comunicativas e o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário.

Compreendendo a aprendizagem da codificação de palavras e textos (domínio do sistema alfabético de escrita), o *eixo Escrita* propõe o desenvolvimento de práticas de produção de textos em diferentes gêneros, envolvendo habilidades variadas, como a de uso adequado de variedades linguísticas.

O **eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais**, por sua vez, entende as práticas de análise linguística e gramatical “estritamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2017a, p. 64), e considera fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos, a reflexão sobre estruturas linguísticas, regras de concordância, regência, apropriação de recursos semânticos sintáticos e morfológicos, bem como a aprendizagem das normas ortográficas e de pontuação.

Em estreita relação com o eixo Leitura, mas diferenciando-se deste, está o eixo *Educação literária*, cujo objetivo principal não é o de desenvolver habilidades de compreensão e interpretação de textos, nem de ensinar literatura, “mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística” (BRASIL, 2017a, p. 65), ou seja, a literatura como possibilidade de fruição estética.

Antes de adentrar especificamente na organização dos eixos em cada ano do Ensino Fundamental, o texto introdutório do componente fecha com o arrolamento das competências específicas de Língua Portuguesa para o EF, em articulação com as competências gerais da Base.

4.6 QUARTA VERSÃO HOMOLOGADA – EFII (2017)

A quarta versão da Base (472 páginas), homologada em 20 de dezembro de 2017, assinada pelo ministro da educação, José Mendonça Filho⁵⁰, é resultado das audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação, das quais foram reunidas e analisadas as sugestões finais para o documento que já vem na esteira de um amplo debate entre vários segmentos da sociedade civil.

⁵⁰ Atualmente, o ex-ministro no governo Temer, Mendonça Filho, presta consultoria para a Fundação Lemann. Disponível em: <https://www.fundacaolemann.org.br/public/noticias/fundacao-lemann-reforca-seu-time-de-consultores> Acesso em: fev. 2019.

Documento de caráter normativo, a Base estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica, em atendimento ao PNE e em conformidade aos princípios éticos, políticos e estéticos orientados pelas DCN, garantindo, assim, a formação humana integral do sujeito.

Colocando-se como balizadora da educação, propõe e arrola dez competências gerais que sintetizam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Por competência, o documento compreende “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 08). As “dez competências” são minimamente alteradas, o que ocorre, em relação à versão anterior, é o deslocamento dessas para o início da introdução.

Importa salientar que essa quarta versão/homologada faz, na sua introdução, pequenas alterações no corpo do texto, se compararmos à terceira versão. A estrutura dos tópicos da introdução é alterada: parte-se da *apresentação da BNCC* e suas *competências gerais*, para os *marcos legais* que a embasam, seus *fundamentos pedagógicos* e conclui com o *pacto interfederativo* e o *processo de implementação*.

Como fundamento pedagógico, a Base indica que as “ações pedagógicas devem estar orientadas para o *desenvolvimento de competências*”: o que os alunos devem “saber” e o que devem “saber fazer”; e o *compromisso com a educação integral*, no que se refere à “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017b, p. 13-14).

Dada a autonomia dos entes federados, a diversidade cultural e desigualdades sociais, a Base define as aprendizagens essenciais que todo estudante deve desenvolver. Cabe, portanto, aos sistemas e redes de ensino elaborar seus currículos com foco na igualdade e equidade, reconhecendo as necessidades e singularidades dos estudantes, firmando, desse modo, um *pacto interfederativo* no âmbito federal, estadual e municipal.

Para o *processo de implementação*, o documento elenca algumas orientações para a organização de currículos, haja vista a identificação e complementaridade entre esses e a Base, que devem estar articulados para

[...] assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017b, p. 16).

Tais decisões refletem um rol de ações definidas no documento para orientar as redes e sistemas de ensino na organização de seus currículos, adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação à Distância), incorporando às propostas pedagógicas temas contemporâneos de forma transversal e integradora, norteados por princípios e valores expressos na LDB e DCN.

Para atingir seus objetivos, a Base depende do adequado funcionamento do regime de colaboração entre os entes federados, cada qual com suas responsabilidades. À União cabe o papel de coordenar o processo de implementação e manutenção da BNCC. Entre suas tarefas, está a de promover a formação inicial e continuada dos professores, a regulação do ensino superior, avaliação e elaboração de materiais didáticos. Em colaboração com CNE, CONSED e UNDIME, ao MEC cabe, através de monitoramento, garantir a permanência e sustentabilidade da Base.

A estrutura da Base comporta toda a Educação Básica com o detalhamento de cada fase e componente. No Ensino Fundamental II, observamos que a área de Ensino Religioso volta a compor essa fase (ao contrário da versão anterior) e o detalhamento do Ensino Médio⁵¹ fica suspenso, dependente de aprovação, conforme apontado no documento:

Durante o processo de elaboração da versão da BNCC, encaminhada para apreciação do CNE em 6 de abril de 2017, a estrutura do Ensino Médio

⁵¹ Adiante, explicaremos essa alteração específica no documento de 2017 (EF I e II) e 2018 (incorporação do EM).

foi significativamente alterada por força da Medida Provisória nº 446, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Em virtude da magnitude dessa mudança, e tendo em vista não adiar a discussão e a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, o Ministério da Educação decidiu postergar a elaboração – e posterior envio ao CNE – do documento relativo ao Ensino Médio, que se assentará sobre os mesmos princípios legais e pedagógicos inscritos neste documento, respeitando-se as especificidades dessa etapa e de seu alunado. (BRASIL, 2017b, p. 23, nota de rodapé).

O texto que corresponde à *Etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais* – não se altera em relação à terceira versão. Já a *Área de Linguagens* sofreu algumas modificações – no teor do texto de apresentação e na estrutura do componente Língua Portuguesa, como será adiante exposto.

A Base introduz a *Área de Linguagens* explicando que nesta há a articulação de diferentes linguagens “verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” nas atividades humanas por meio das práticas sociais, nas quais “as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais” (BRASIL, 2017b, p. 61).

Para os Anos Iniciais, o documento sinaliza que, nos dois primeiros anos dessa fase, o foco da ação pedagógica deve estar voltado para o processo de alfabetização, pois o aprendizado da leitura possibilita ao estudante sua inserção na cultura letrada e sua participação, com autonomia e protagonismo, na vida social. Nos Anos Finais, considera que a reflexão crítica sobre os conhecimentos do componente é relevante, dada a capacidade de abstração dos estudantes nesse período.

O *componente de Língua Portuguesa* tem, na sua introdução, um tratamento teórico ampliado, em relação à versão anterior. Dialoga com documentos e orientações curriculares das últimas décadas (como os PCN), buscando atualizar-se com pesquisas recentes na área e com transformações das práticas de linguagem relativas ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Diferentemente das demais versões, essa aborda amplamente, na parte introdutória e na descrição de habilidades e objetivos de aprendizagem, gêneros multissemióticos e multimidiáticos disponíveis nas redes sociais e em outros ambientes da Web, definido como um espaço democrático onde podemos produzir e publicar livremente. Essa versão, em LP, aponta a necessidade de a escola contemplar criticamente essas novas práticas de linguagem e produções, novas demandas como a viralização de conteúdos e a pós-verdade, orientando para o uso ético das TDIC.

Ao abordar os novos letramentos, principalmente os digitais, não significa desconsiderar o escrito/impresso, nem “gêneros e práticas consagradas pela escola”. Para essa questão, o documento abre uma nota de rodapé explicando seu posicionamento para essa “nova” perspectiva:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral. (BRASIL, 2017b, p. 67).

Aprofunda-se, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, considerando-se, para além dos gêneros, “práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática [...]” (BRASIL, 2017b, p. 134).

No componente de LP, as práticas de linguagem - oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica – são organizadas pelos campos de atuação que englobam uma série de gêneros, de acordo com as esferas e as intenções comunicativas.

A primeira e mais extensa prática é a da *Leitura* que, segundo o documento, “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”. Por leitura, a Base entende não só o texto escrito, como também, imagens estáticas ou em

movimento. Para contemplar práticas leitoras que envolvam uso e reflexão, o documento lança um rol de habilidades que envolvem as condições de produção e recepção dos textos, a dialogia, organização textual, reflexão crítica, usos de recursos linguísticos e multissemióticos, estratégias e procedimentos de leitura. Destacando que tais habilidades não são desenvolvidas fora de contexto, “mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2017b, p. 73).

Por sua vez, sob semelhantes orientações, a prática da *Produção de Textos* envolve as “práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2017b, p. 74). Em seguida, a prática da *Oralidade*, cujas habilidades objetivam desenvolver práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face.

Por fim, a prática da **Análise Linguística/Semiótica** envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre outras semioses. Desenvolve-se transversalmente aos eixos da leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, a partir dos quais são envolvidos procedimentos de análise e avaliação das materialidades do texto, responsáveis por efeitos de sentido (BRASIL, 2017b). Nessa prática, o documento aponta para a necessidade de se refletir sobre fenômenos da variação e da mudança linguística, as variedades de prestígio e as estigmatizadas, alertando para os preconceitos linguísticos e sociais decorrentes.

O documento pontua que a divisão por campos tem a função didática de possibilitar a compreensão de como os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social. E por isso, interseccionados (os campos), orientam a seleção de gêneros, considerando as práticas de linguagem numa perspectiva situada de uso e de análise de uso. Essa organização, segundo o documento, deve contemplar o movimento de progressão: partir das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (nos anos iniciais), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (nos anos finais).

Outro aspecto importante a ser mencionado é a composição das habilidades em cada componente, identificadas por códigos alfanuméricos, como exemplificado no documento:

Figura 6 – Composição alfanumérica das habilidades - BNCC/EFII-v4.



Fonte: BRASIL, 2017b, p. 31.

A última dízima de cada habilidade “não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens” (BRASIL, 2017b, p. 31). Quanto a isso, é possível perceber, por exemplo, que os códigos das habilidades se repetem (no último par de números), o que reflete, de acordo com o documento, a progressão das aprendizagens, relacionando-se tanto aos processos cognitivos (expressos pelos verbos), aos objetos de conhecimento (conteúdos mais ou menos complexos) quanto aos modificadores (condição de desenvolvimento das habilidades de acordo com a faixa etária dos alunos).

Conforme já exposto, nosso foco de investigação recai sobre o componente LP/EF II, especificamente às práticas de AL, do documento homologado pelo MEC em dezembro de 2017 (quarta versão). No entanto, durante a escrita dessa pesquisa, foi homologado também o texto referente à etapa do Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018,

assinado pelo então ministro da educação Rossieli Soares da Silva⁵². O documento situado nesse estudo como **5ª versão BNCC/EM homologada**, tem 600 páginas e, no tocante ao EF II, segue o mesmo conteúdo e estrutura da 4ª versão; foram modificadas apenas as páginas devido ao acréscimo do texto do EM.

Para finalizarmos esse capítulo, apresentaremos as contrapalavras na voz de pesquisadores e associações acadêmicas que participaram do debate e nos contam versões outras às várias até aqui narradas na voz oficial.

4.7 PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA BNCC: CONTRAPALAVRAS⁵³

Assim, no início deste capítulo, na seção 4.2, registramos o embasamento legal da BNCC, contextualizando-a historicamente, a partir da voz oficial. Nesta seção, procuramos ouvir as vozes outras que se fizeram/fazem presentes na discussão em torno da BNCC, trazendo contrapalavras tão necessárias para depreender os sentidos desse documento considerado, atualmente, o “centro gravitacional das políticas do Ministério da Educação” (CÁSSIO, 2017).

Da mesma forma como a voz oficial remonta a historicidade da Base pautando-se em leis que a antecederam, outras vozes (MACEDO, 2014; ALVES, 2014; D’ÁVILA, 2018) nos ajudam a compreender o seu

⁵² Rossieli Soares da Silva é advogado com mestrado em Gestão e Avaliação Educacional pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Foi nomeado Ministro da Educação pelo presidente à época, Michel Temer, substituindo Mendonça Filho. Assumiu o cargo em 09/04/2018, mas desde 2016 atuava como secretário da Educação Básica (SEB); integrou o CNE e participou das discussões e aprovação da BNCC. Atualmente, é Secretário da Educação da cidade de São Paulo. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11612/rossieli-soares-e-o-novo-ministro-da-educacao> Acesso em: jan. 2019.

⁵³ Tomamos contrapalavras na acepção bakhtiniana do termo, para tanto, recorremos ao Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso o qual traz a seguinte definição: “[...] sempre quando falamos ou ouvimos, produzimos *enunciados* que respondem ao nosso interlocutor. Enquanto ouvimos, também falamos. Ouvir e falar são movimentos de uma mesma atividade. Desta forma, nossas respostas são formuladas a partir da nossa relação com a *alteridade*, ou seja, são *contrapalavras* às *palavras* do *outro*. (...) Não é possível compreender a palavra do outro arrancando a palavra da corrente da comunicação verbal. Pensando assim, a *palavra* já é alheia mesmo ainda não tendo sido incorporada pelo *outro* (GEGe, 2013, p. 24, grifos do autor).

processo constitutivo sob diferentes prismas e argumentos porque “[h]á, certamente, ausências nessa linha do tempo que muito poderiam auxiliar e ampliar a discussão atual” (MACEDO, 2015, p. 892).

Visualizamos a BNCC como um currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), parte de uma política curricular, organizado política e administrativamente pelo Estado. Sob essa configuração, estabelece mínimos e orientações, define conteúdos e serve de controle do sistema educativo, num projeto de homogeneização que se desenvolve à margem de professores e alunos. Ressaltamos que as decisões e mecanismos que se operam nesse nível intervêm em outros níveis de desenvolvimento do currículo, construído numa “confluência de práticas”. É o que nos apontam os pesquisadores/autores e associações com os quais dialogamos nas próximas páginas.

4.7.1 Por trás da tessitura da BNCC

Ao delinear o caminho metodológico, no capítulo 3 deste estudo, buscamos orientações para a análise de dados na pesquisa documental e vimos que os documentos podem revelar o jogo de forças daqueles que detém o poder porque não são, segundo Silva *et al* (2009, p. 4546), “produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço”. Neste sentido, Cellard (2008) e Duffy (2008) orientam que o pesquisador, a par da conjuntura política, econômica, social, cultural, com diretas influências à produção do documento, faça uma investigação do contexto e do(s) autor(es) envolvidos em sua produção. Moreira e Silva (2002[1994]) já nos alertavam para o fato de que nenhum currículo é neutro, apartado de seu contexto social e histórico, portanto, só podemos entendê-lo se considerarmos esses aspectos. Por isso, ainda que nosso foco de análise não recaia sobre categorias como contexto e autoria, especificamente, não há como silenciar o debate que já está posto nesse cenário de disputas pela hegemonia das narrativas escolares.

Para compreendermos algumas especificidades acerca do contexto e agentes envolvidos na produção de um documento dessa envergadura, recorreremos, inicialmente, à Macedo (2014) que busca identificar os agentes políticos públicos e privados atuantes na hegemonização⁵⁴ curricular. Alves (2014), atenta às movimentações

⁵⁴ A autora entende as políticas curriculares como discursos hegemônicos que se apresentam como um princípio reorganizador do sistema deslocado e

articuladas em prol do documento, historiciza fatos que antecederam a BNCC até sua transformação em estratégia no PNE.

É interessante observar que todas as versões da BNCC expressam o art. 210 da CF/1988 como garantia do Estado para ações no campo das políticas públicas. No entanto, Alves (2014) aponta que, desde meados de 1981, houve um grande movimento chamado pelo MEC envolvendo universidades e escolas para a formação de professores, organizando-se debates, encontros, cursos, em diversas regiões, culminando num documento jamais aceito pelo órgão. Toda essa dinâmica acabou servindo de articulação e resultando na constituição da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em 1990, que continuou a realizar reuniões anuais numa postura coerente com a proposta metodológica iniciada no início da década de 1980. Recolhendo e organizando as boas discussões em todo o país, a ANFOPE elabora um documento propondo uma metodologia para se organizar uma Base Comum Nacional com um caráter “*localnacional*”. Nesse documento, foi proposto um movimento constante de discussões nacionais a partir da criação de propostas locais (institucionais) e que se daria da seguinte forma:

[...] propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido a priori por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas. Uma ideia utópica na formação de professores. No documento se

propõem uma sutura, ou seja, a partir de demandas de insatisfação, cria-se uma ilusão de unidade que atravessa toda essa estrutura deslocada, fixando sentidos para a educação e currículo. E assim, “[n]a medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada ‘real’ por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação” (MACEDO, 2014, p. 1536).

indicava, então, que cada instituição poderia pensar livremente sua proposta e que esta estaria sendo revisitada – no que criava e nas dificuldades que poderiam aparecer – por um grupo de pessoas interessadas, todos os anos. [...] Ou seja, entendia-se que a proposta dessa BCN surgiria de vivências locais - múltiplas, variadas – em todo o território nacional, debatidas em reuniões nacionais, sem modelo exterior determinante. (ALVES, 2014, p. 1470-1471).

As indicações de um “currículo nacional” persistiram ao longo do tempo. Macedo (2014) acrescenta que, nos anos de 1990, países da América Latina propunham suas bases curriculares nacionais⁵⁵, seguindo as reformas de cunho neoliberal, orientadas por propostas do Banco Mundial, com vistas a padronizações curriculares e, conseqüentemente, à harmonização dos seus sistemas educativos⁵⁶.

Nesse período então, as demandas por centralização curricular ganham força. Com a promulgação de uma nova LDB, em 1996, desconsiderou-se todo o processo participativo anterior (proposto pela ANFOPE), na qual, de acordo com Alves (2014), cunhou-se a expressão Base Nacional Comum necessária para o Ensino Básico, expressa tanto no artigo 26, quanto no art. 64, o qual trata da formação de professores. Todavia, em nenhuma das referências, as expressões são explicadas, dando margem para intensas discussões e movimentações a partir daí (ALVES, 2014; CEDES, 2015⁵⁷). Desse modo, algumas forças entraram em cena, entre elas, a governamental, com a aprovação dos PCN que

⁵⁵ Conforme Macedo (2014, p. 1533), os programas do bloco econômico que se desenhavam na América Latina são: *Contenidos Basicos Comunes para la Educación Basica* (Argentina, 1995); *Programas del Estudio* (Paraguai, 1995); *Plan Piloto-Currículo Experimental* (Uruguai, 1995); e *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1997).

⁵⁶ Neste cenário, conforme Macedo (2014), já apareciam agentes sociais privados buscando interferir nas políticas públicas educacionais com perspectivas de controle sobre os currículos, dentre os quais, fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Aírton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação.

⁵⁷ O significado de Base Nacional Comum não é explicitado na LDB/96, “[...] não sendo possível, definir seu conteúdo, ou seja, sobre quais elementos do processo educativo ela incidirá[...].” (CEDES, 2015).

trouxe, a reboque, a implantação de um sistema de avaliação dos estudantes e de escolas através de provas nacionais, com a supervisão inicial do INEP. Por outro lado, “aconteceu um enorme movimento contra o estabelecimento de uma BNC” (ALVES, 2014, p. 1469), reforçado por pesquisadores da área de currículo, como destacado (mais tarde) pela Associação Brasileira de Currículo:

Não podemos nos furtar a trazer a história de inclusão da ideia de base nas legislações vigentes, já que tantas vezes isso é retomado como justificativa para que a tarefa de construção da BNCC seja imperativa: é preciso falar da história da luta democrática, mobilizada pelos profissionais da educação pela participação nas discussões acerca das propostas de formação de professores no contexto da redemocratização no Brasil na década de 1980, que desdobrou-se na criação da ANFOPE. E, se é para rememorar, não esqueçamos que o que defendíamos era que a base comum nacional – e a ordem das palavras importa aqui – era a docência, dando protagonismo aos professores, o que é negado nessa Base [3ª versão – 2017]. Nossa posição é oposta à afirmativa de que tanto a LDB quanto o PNE explicitam o compromisso de elaboração de uma base nacional curricular comum. (ABdC, 2017, p. 01-02).

Partindo da ideia de que “tudo se resolverá com a criação de uma BNC para a Educação Básica” (ALVES, 2014, p. 1474), em 2009, a necessidade de uma base comum para o currículo é reativada com o lançamento do Programa Currículo em Movimento, pelo MEC, como forma de garantir a “qualidade da educação”⁵⁸. No ano seguinte, a Base é reafirmada pelas DCN⁵⁹ e em 2014, com o PNE, destacada nas metas

⁵⁸ Conforme um de seus objetivos [...] elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>. Acesso em: jan. 2019.

⁵⁹ É interessante observar que um ano antes da aprovação do PNE, um outro grupo se movimentava num clamor pela BNCC: o chamado “Movimento pela Base”. De acordo com CEDES (2015, p. 7), esse grupo advém da “crescente presença do empresariado nas decisões que regem a política educacional [...]

2 e 3, que tratam da universalização do Ensino Fundamental, e na meta 7, no tocante a avaliação e ao IDEB. Esse é o movimento cuja legalidade já vem “embalando”, delineando a BNCC desde a CF/1988:

[...] de um elemento constitutivo do trabalho pedagógico expresso na forma de conteúdos mínimos, a LDB reconceitualiza o artigo 210 da Constituição Federal, inserindo o conceito de BNC ampliando o leque de obrigatoriedade do ensino fundamental a toda a educação básica. O *PNE*, por sua vez, atribui significado ao conceito de BNC e o atrela à avaliação por resultados em larga escala, que, na história recente, vem sendo um instrumento de regulação e controle do processo educativo, além de se constituir em mecanismo de responsabilização de educadores e estudantes pelo sucesso ou fracasso da escolarização. (CEDES, 2015, p. 06, grifos nossos).

Macedo (2015) afirma que, no Governo Fernando Henrique Cardoso, houve uma tentativa de ler as bases comuns nacionais previstas na LDB como parâmetros curriculares nacionais. No entanto, o CNE posicionou-se: “[...] embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional [...]” (BRASIL, 1998, p. 7). Na leitura da autora, “o órgão entendia, e isso mostra que se trata de um entendimento possível, que as bases curriculares comuns se configuravam em diretrizes para a educação e não numa proposta curricular ou listagem de conteúdos. Isto é, no entanto, passado e, dele, o jogo político recupera o

formado a partir do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais”, ocorrido em 2013 nos EUA. No site do grupo, encontram-se os apoiadores de tal movimento, dentre os quais destaca-se Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Todos pela Educação, dentre outros, cujo objetivo expresso consiste em “facilitar a construção de uma Base de qualidade”, via realização de debates, estudos e pesquisas por meio dos quais são investigadas experiências desenvolvidas em vários países.

que deseja” (MACEDO, 2015, p. 892-893). Assim, mesmo já havendo diretrizes e parâmetros que atendessem à Carta Magna, o posicionamento por uma base curricular impera e vai se realizando em metas, mais especificamente, em estratégias do PNE/2014.

Ao empreender um mapeamento de movimentos de interesse e dos agentes que têm atuado na construção da BNCC, Macedo (2014) destaca como sujeitos políticos públicos envolvidos diretamente: MEC, CNE, CONSED, UNDIME. Quanto aos parceiros privados, organizados em fundações ou não, a autora aponta que, nesse cenário de buscas, começaram a se fazer “insidiosamente” presentes, formando uma rede⁶⁰ de sujeitos políticos não-públicos que não podia ser ignorada:

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas - Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras - além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. As referências cruzadas entre os diferentes parceiros são muitas e não cabe aqui arrolá-las de forma extensiva. Como ocorre com a maioria das redes mapeadas por Ball (2012), esta é constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais. (MACEDO, 2014, p. 1540).

⁶⁰ Partindo do conceito de rede proposta por Ball (2012), Macedo (2014, p. 1538) discute como, a partir do estabelecimento de novas relações entre público-privado, novas formas de governabilidade e, conseqüentemente, de sociabilidade são criadas na atual “reterritorialização das políticas, na qual as fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental vão sendo constantemente deslocadas [e borradas]”.

Os citados agentes formam uma rede de parceria da UNDIME, CONSED e CNE, os quais, por conseguinte, parceiros privilegiados do MEC, atuam na definição da BNCC, produzindo uma narrativa hegemônica do que seja qualidade na educação e de que forma a atingir (MACEDO (2014). De toda essa rede de parceria entre agentes públicos e privados, já citados por Macedo (2014), a que mais se destaca nas organizações, em encontros e reuniões⁶¹, é a Fundação Lemann⁶² (do empresário Jorge Paulo Lemann⁶³), figura central nas discussões pela necessidade e implantação da BNCC⁶⁴.

⁶¹ Macedo (2014, p.1542-1543) recupera alguns eventos realizados pelo CNE e UNDIME com a participação do MEC para discutir a BNCC, entre outubro de 2013 e agosto de 2014, período anterior à publicação da primeira versão do documento. Nos três eventos destacados, é possível perceber os agentes envolvidos na construção da BNCC, dentre os quais, a Fundação Lemann, teve papel de destaque, atuando como parceiro não público que os organizou.

⁶² A *Fundação Lemann* foi criada em 2002 pela vontade de Jorge Paulo Lemann e sua família de contribuir com a educação pública e com iniciativas que geram transformação social. É uma organização não-governamental, familiar e sem fins lucrativos. Todos os lucros vêm da família Lemann. Aponta como seus parceiros: Google, Omidyar Network, Itaú, Instituto Unibanco, Instituto Natura, CONSED, UNDIME. E as universidades de Harvard, Stanford, Columbia, Illinois e o MIT - Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br> Acesso em: jan. 2019.

⁶³ O bilionário Jorge Paulo Lemann é o homem mais rico do Brasil e o 29º do mundo na edição 2018 do ranking de FORBES, com um patrimônio estimado em US\$ 27,4 bilhões. Sua riqueza vem de grupos como a Anheuser-Busch InBev, holding que controla a cervejaria Ambev; a Kraft Heinz, dona do ketchup Heinz, e do Restaurant Brands International, proprietário do Burger King (empresas que formam o fundo de investimento da 3G Capital). É também dono da BW2, condomínio de empresas de e-commerce, formado por Submarino, Shoptime e Lojas Americanas. Disponível em <https://epocanegocios.globo.com> e <https://www.b2wmarketplace.com.br> Acesso em: jan. 2019.

⁶⁴ No site da Fundação Lemann, encontramos a seguinte *declaração para a defesa da BNCC*: “Acreditamos que todos os alunos e alunas, independentemente da região onde vivem, ou de sua condição socioeconômica, têm o direito de aprender. É isso que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca garantir ao definir os conhecimentos e as habilidades essenciais de cada etapa da vida escolar – da Educação Infantil ao Ensino Médio. A Base funciona como uma espinha dorsal para outras políticas importantes e pode ajudar a garantir um maior alinhamento entre os currículos, os materiais didáticos, a formação dos professores e as avaliações – o que facilita muito o processo de ensino e aprendizagem dentro de cada

D'Ávila (2018), em trabalho recente dedicado também em empreender mapeamento semelhante ao de Macedo (2014), identifica três categorias centrais envolvidas no processo de elaboração da Base: intelectuais orgânicos, público e privado e política educacional. Em pleno campo de disputa, como é próprio do campo do currículo segundo Sacristán (2000), essas categorias se conectam e se encontram representadas por dois agentes: de um lado, o “Movimento pela Base Nacional Comum” e o “Todos pela Educação” e, de outro, os trabalhadores em educação, que são representados por sindicatos e associações ligadas à educação.

Criado em 2006, o programa “Todos pela Educação”, formado por empresas de diferentes setores (empresas do agronegócio, dos bancos e das indústrias), esteve presente em todo o processo de elaboração da Base desde a realização de eventos para discutir o documento até sua homologação, representado pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter (Fundador do Todos pela Educação e dono do Grupo Gerdau), por Priscila Cruz (Diretora do Programa Todos pela Educação) e Alejandra Velasco (Coordenadora geral do Todos pela Educação).

Outro forte agente diretamente ligado à construção da Base é o “Movimento pela Base Nacional Comum”, criado em 2013, o qual é composto por “organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas”. Integra esse Movimento o empresário Jorge Paulo Lemann, anteriormente citado.

Esses agentes privados participam ativamente e direcionam as políticas curriculares através de seus fortes investimentos. Nesse processo de subordinação e conformação com a lógica capitalista, à escola cabe o papel de “instrumento ativo de manutenção da ordem econômica dominante” e à BNCC, o “[...] direcionamento e controle dos conhecimentos que foram selecionados e as competências que serão ensinadas [com interesse na] formação para o mundo do trabalho”

escola no país. Além disso, a Base ajuda os pais e a sociedade a cobrar das escolas e dos governos o direito de aprendizagem das crianças. Esses direitos não estavam explicitados de forma tão clara. Agora, todos sabemos aquilo que os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental têm direito de aprender ao final de cada ano, em cada disciplina”. Disponível em <https://fundacaolemann.org.br/noticias/tire-suas-duvidas-sobre-a-fundacao-lemann> Acesso em: jan. 2019.

(D'ÁVILA, 2018, p. 63-64). A autora explica ainda que o direito de “contribuir” no direcionamento pedagógico e político da BNCC é concedido àqueles que financiaram a construção do documento, conforme explica:

[...] como é o caso dos agentes privados que passaram a reorganizar o projeto hegemônico do capital desde a Base Nacional. Os agentes públicos como o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais incorporam os interesses das empresas, fundações e institutos no processo de construção e efetivação de uma Base Nacional. Com isso, os institutos, fundações, organizações filantrópicas direcionam, cada vez mais, o processo de elaboração das políticas curriculares. [...] No caso da Base Nacional, evidencia-se que sua tutela está nas mãos do Estado e dos empresários. (D'ÁVILA, 2018, p. 68).

Nessa articulação entre Estado e mercado, os princípios deste prevalecem e se apresentam como a solução para os problemas criados pela má gestão e ineficiência do setor público, decorrendo em críticas à escolarização pública e, conseqüentemente, pressões por mudanças e reformas (MACEDO, 2014, 1544-1545). Neste “clamor” por reformas, a BNCC vem configurando, na leitura de Macedo (2014), uma resposta para o que ainda “não tínhamos”: currículo e qualidade na educação. Nesse contexto de “novidades”, o documento também representa a garantia de conteúdos, direitos de aprendizagem e padrões de avaliação, desempenhando “[...] a tarefa de salvação, de sutura da falta de qualidade” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 26).

Contudo, se alguns entusiastas da BNCC, como o MEC e institutos/fundações empresariais, propagam um discurso celebratório sobre essa política curricular, também encontramos fortes resistências durante todo o processo pré e pós-homologação por parte de pesquisadores, refletindo-se em vasta produção na área da educação e do currículo (algumas apontadas nessa seção). Alguns posicionamentos são bem marcados nas publicações dos movimentos críticos à BNCC e, com base neles, construiremos nossa próxima subseção discutindo alguns importantes sentidos produzidos nessa reforma curricular.

4.7.2 Vozes dissonantes

À época da primeira versão da BNCC (2015), durante o período de consulta pública, a ANPED e a ABdC, em ofício encaminhado ao CNE⁶⁵, apresentam seus motivos, posicionando-se contrariamente ao documento. Dentre vários deles, destacam: a *uniformização/centralização curricular*, a *testagem de larga escala* e a *responsabilização de professores e gestores*, como relevantes significações que se desdobram em vários outros sentidos. Sobre essa tríade apontada em várias publicações na área da educação e currículo, construiremos essa subseção, visto que envolvem importantes discussões que percorrem todo o processo de elaboração da BNCC, desde sua primeira publicação até a versão homologada.

As Associações sinalizam primeiramente que, ao deixar suspensas questões centrais como o que seja currículo, avaliação e objetivos de aprendizagem, a Base ignora toda a diversidade teórica e epistemológica construída há décadas no campo da educação e currículo. Entendem-na, também, como uma proposta de homogeneização do ensino, ao eliminar as diferenças e ignorar saberes endógenos locais, apartando-os do debate e delegando-os à “parte diversificada”, como se esta pudesse ser produzida num contexto à parte e acoplada posteriormente.

Definindo-se “idêntica para todos”, estabelece “nacional como homogêneo” e “comum como único”, ferindo o “princípio de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas” (ANPED, 2015, p. 3-4). Sobre essas definições (nacional, comum, único), Cunha e Lopes (2017) entendem que “tais termos são intercambiados, substituídos uns pelos outros de forma naturalizada”, arrefecendo discussões pela pluralidade na educação e edificando uma política de currículo baseado na centralização curricular, avaliação e responsabilização dos professores. Dessa forma, “demandas curriculares distintas vêm sendo condensadas sob o nome BNCC, seguindo tendências internacionais duramente criticadas por professores e pesquisadores de países que enfrentaram políticas curriculares análogas” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 26).

⁶⁵ Após a 37ª reunião da ANPEP, realizada em outubro de 2015, no campus da UFSC, em Florianópolis/SC, uma comissão formada por pesquisadores da ANPED, por meio do Grupo de Trabalho (GT) 12 Currículo, com o apoio da ABdC, elaborou um ofício (datado de 09 de novembro de 2015) com uma exposição de motivos contrários à BNCC.

A ANPAE (2017) publicou uma coletânea de artigos, resultado de colóquios sobre o tema “Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais”, dos quais vários analisam a BNCC no amplo “terreno de disputas e articulações políticas” (SILVA *et al*, 2017, p. 327), e apontam na direção da “homogeneização do ensino” (RAMOS *et al*, 2017, p. 777). Consideram que a proposta funciona na “lógica da padronização” (PEREIRA; SCHUTZ, 2017, p. 388) ao propor um currículo mínimo para todas as escolas, concebendo o “comum como negação da pluralidade” (SILVA; THEODORO, 2017, p. 173) e, conseqüentemente, uma “fixação de identidade na tentativa de um sujeito nacional” (AXER, *et al*, 2017, p. 62). Nessa coletânea, os autores, de modo geral, mostram incômodo com a ideia de uma *base curricular nacional* porque esta perspectiva de uniformização “garante o olhar homogêneo, produz o consensual e naturaliza a diferença” (CRAVEIRO, 2017, p. 702). Expressam preocupação com a equiparação de um “currículo mínimo” a uma lista de conteúdos fixos, pré-estabelecidos (proposta na 1ª versão) como se assim fossem garantidos os direitos à aprendizagem.

A partir dessa leitura, as Associações (ANPAE, ANPED, ABdC) questionam: que sentido tem a elaboração de um documento que vise hegemonizar os conhecimentos ditos “comuns para todos”? Quais critérios são utilizados para a seleção desses conhecimentos? [...] “A quem interessa essa metodologia de construção da BNCC a partir de elaboração de objetivos de aprendizagem? De que modo a fixação dos objetivos de aprendizagem e a hierarquização dos resultados favorecem ao apostilamento, privatização e homogeneização do ensino?” (ANPED, 2015, p. 3-4).

Esses questionamentos suscitam algumas reflexões, dentre elas as implicações acerca dos “direitos e objetivos de aprendizagem” expressos na 1ª e 2ª versão (2015, 2016), substituídos, posteriormente, por “competências e habilidades”, na 3ª (2017a) e 4ª versão/homologada (2017b). Em 2015, a ANPAE já alertava para essa possibilidade e a ANPED afirmava que essas passam a se tornar definições para as *avaliações de larga escala*.

A problemática centralização do currículo como forma de garantir a regulação do estado no desempenho e avaliação, advém de articulações políticas que criam “uma forma de regulação baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão” (MACEDO, 2014, p. 1535). A indicação alfanumérica nos objetivos/habilidades já traduz a facilitação para futuras avaliações em larga escala.

Segundo Macedo (2014, p. 1548), o vínculo entre a Base e a avaliação não pode ser negligenciado, visto que os próprios agentes políticos públicos apontam nessa direção. A autora recupera dois importantes posicionamentos que marcam essa relação, à época (2014): do presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Francisco Soares, quando afirma (em entrevista concedida à Revista Nova Escola) que “a descrição dos objetivos da educação contida nos documentos legais não é suficientemente explícita para informar os currículos das escolas” (p.33), defendendo que a base comum se “transformaria numa matriz de especificação das avaliações nacionais⁶⁶” (p.34). E da professora Cleuza Repulho, presidente da UNDIME Nacional, numa declaração contundente:

A base nacional comum vai provocar a reorientação nos processos. Hoje a avaliação é quem determina o currículo (...). A maioria das redes trabalha com os descritores da prova Brasil e em cima disso faz avaliações com as crianças ou desenvolve os seus projetos político pedagógicos e é a avaliação que diz o que a gente tem que fazer. (...) A avaliação não pode ser o centro, o centro tem que ser a aprendizagem⁶⁷. (UNDIME, 2014).

Os agentes públicos envolvidos na elaboração da Base confirmam que “a avaliação é quem determina o currículo”. A própria participação do INEP em reuniões para a elaboração da BNCC já é um forte indício

⁶⁶ Tal posicionamento evidencia a explicação de Sacristán para currículo avaliado (último no nível de objetivação no processo de desenvolvimento curricular). De acordo com o autor, são as avaliações que passam a valorar os componentes curriculares, atuando “como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades” (SACRISTÁN, 2000, p. 312, grifos do autor). No Brasil, a Prova Brasil e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) fazem parte de políticas públicas para a educação, determinados pelo MEC e funcionam como mecanismos de controle externo à escola.

⁶⁷ Declaração de Cleuza Repulho, presidente da Undime Nacional, fala sobre a construção de uma Base Nacional Comum, no 6º Seminário Líderes em Gestão Escolar, organizado em parceria com a Fundação Lemann. O vídeo está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=UwYOFzPDawQ> Acesso em: fev. 2019.

de que a lista de conteúdos/habilidades e competências resultará em descritores da Prova Brasil e outras de acordo com o nível de ensino. De acordo com Theodoro e Silva (2017, p. 618), “[o] universo escolar está imerso nas avaliações externas e tem feito das exigências de tais avaliações o seu currículo, a utilização de uma BNCC não garantirá o sentido inverso [...]”. Alves (2014) afirma, nesse sentido, que é equívoca a expansão de provas nacionais como único processo de avaliação do sistema escolar, pois isso não representa melhoria na qualidade da Educação. A BNCC em seu caráter prescritivo vinculada às avaliações externas só “[...] fortalecem instâncias de controle do trabalho docente com a adoção de um modelo de gestão de inspiração abertamente empresarial, não-participativo, que concentra poderes nas mãos dos diretores e autoridades externas às escolas, tanto na gestão administrativa quanto pedagógica” (ANPED, 2015, p. 5).

Em consonância com as críticas que se tem feito ao atrelamento da BNCC às avaliações de larga escala, a Associação Brasileira de Currículo também se posicionou questionando a definição daquilo a que se propõe o documento:

O que é uma base? Aquilo sobre o que se erige algo, uma fundação, um solo. Não nos parece que um documento que define resultados, metas e habilidades que os alunos terão ao sair da escola, possa ser considerado uma base. Ele define onde se quer chegar e não de onde se parte [...]. A racionalidade que guia essa forma de fazer currículo é a de estabelecer o que se espera na saída. Dessa forma, ele não é uma base, mas um teto, um limite predeterminado. (ABdC, 2017, p. 2).

Centrada na produção de competências e habilidades que traduzem o que esperam as avaliações de larga escala, a BNCC - política curricular de cunho neoliberal (CUNHA; LOPES, 2017), voltada para resultados e o controle verticalizado, adota toda sorte de medidas implicadas nesse projeto em que, de acordo com Geraldi (2015),

[...] tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala. [...] Inicia-se o tempo da inundação das

escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados etc. Inicia-se a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos. As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores, tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem a testes. Treinar para responder eleva os índices, que dão aparente sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino. (GERALDI, 2015, p. 383).

Se a BNCC é normativa, prescritiva, vinculada às avaliações de larga escala, resta claro, que, como o próprio Geraldi (2015) explicava, o professor orienta-se em suas diretrizes ao elaborar suas atividades e, inclinado à meritocracia, aos poucos, entendemos, perde sua identidade, sua autonomia. As formações docentes seguem também o curso verticalizado e sistematizado das avaliações, dos resultados. Quanto a este aspecto, a ANPAE (2015) afirma que, ao atribuir ao professor a responsabilidade pelo êxito na educação, seguindo o discurso neoliberal dos anos 1990 que enfatiza a formação de professores como alicerce para mudanças curriculares, a BNCC retrocede à década de 1970 com a formação tecnicista, questionada pelo discurso emancipatório e crítico construído na década de 1980, evidenciando os interesses empresariais que “regem essa nova onda tecnicista da educação” (ANPAE, 2015). A Associação orienta para que não haja o cerceamento e mesmo “[...] eliminação da autonomia docente não só em relação à definição dos conteúdos curriculares, mas também e, principalmente, no tocante às práticas curriculares por ele desenvolvidas”, é necessária a devida formação, conforme orientações das DCN (ANPAE, 2015, p. 3).

Para finalizar esse aspecto da responsabilização dos professores e, conseqüentemente, a necessária formação, recuperamos um apontamento de Alves (2014), em artigo que discute as metas descritas no PNE e que envolvem a BNCC. A autora questiona por que a referência à Base se faz presente somente na estratégia referente ao EF (metas 2 e 3), se no artigo 26 da LDB/96 isso já está posto? Por que,

entre tantas medidas importantes que o PNE contém⁶⁸ fixou-se em se fazer uma BNC para a Educação Básica? Entre algumas relevantes medidas no PNE, Alves (2014) aponta e depreende sentidos para aquele que seja talvez o mais significativo, expresso na Meta 18⁶⁹, que determina a existência de planos de carreira para os profissionais da educação e a definição do piso salarial nacional, estabelecido há anos, com a Lei n 11.738/2008. Tendo em vista essa diferença, por que reforçar do PNE a ideia da BNC sem sequer se discutir a meta 18, acima referida, quando serão os professores os principais responsáveis pelo “uso” do que venha a ser a BNC?⁷⁰ Dadas as preferências e preterências nas ações em cumprimento ao disposto no PNE, a autora destaca a celeridade do documento; dos movimentos interessados na sua rápida implantação quando a tomam como um objeto e não como um processo envolvendo negociações entre diferentes forças.

Compreendemos que o processo de elaboração da BNCC como política curricular é permeado por articulações e interesses de diversos atores sociais atuando nessa arena de disputa pela hegemonização de determinado discurso que baliza toda a forma e finalidade do currículo. Estão em jogo também demandas e interesses mercadológicos que vão desde a produção de materiais didáticos, apostilamento (que seguirão as normativas desse documento) a direcionamentos para a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Finalizando essa seção dedicada às contrapalavras, recuperamos as vozes de várias manifestações que caracterizam a BNCC, no atual

⁶⁸ Como a ampliação do investimento em educação pública e a definição de um processo de controladoria cidadã para a aplicação de recursos, expressas na meta 20 e estratégia 20.4, respectivamente.

⁶⁹ Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

⁷⁰ Alves (2014, p. 1474) cita em seu artigo, duas declarações emblemáticas sobre currículo e docência, partindo de figuras centrais no processo de desenvolvimento da Base. Uma é da Fundação Lemann, que, em encontro da UNDIME (out./2014), afirmou que “não é difícil pensar uma BNC por que basta que ela seja ‘clara e objetiva’ para que os professores a cumpram; e a outra, de um representante do movimento “Todos pela Educação” ao dizer “que o currículo pode ser definido, muito facilmente, como aquilo que “os professores devem fazer em sala de aula”.

pacote de reformas, como um retrocesso (MACEDO, 2014; ANPED, 2015; ANPAE, 2017; CÁSSIO, 2018) no campo da educação e do currículo:

[...] a adoção desse tipo de concepção de BNCC nos processos pedagógicos, na gestão e na formação de professores seria desastrosa e, ainda um *retrocesso* que poria em risco conquistas e avanços alcançados ao longo dos anos. (ANPED, 2015, p. 02, grifos nossos).

Assim, uma ideia de base em meados do século XXI poderia estar dando lugar a um significativo *retrocesso* nos discursos que vem sendo produzidos e nas conquistas sociais no âmbito do currículo, e ao mesmo tempo estaria legalizando uma ‘grade’ de conteúdos comuns a todos, ou seja, homogeneizando o ensino para sujeitos de identidades diversas, tanto em sua cultura e costumes, quanto nos seus interesses e saberes. (RAMOS *et al*, ANPAE, 2017, p. 777, grifos nossos).

[...] considero a BNCC um *retrocesso* na educação e, mais do que isso, considero que a crença dos implementadores da Base na viabilidade de seu projeto uniformizador – a ponto de conceber estratégias cada vez mais sofisticadas para realizá-lo – é uma ameaça concreta a projetos educacionais democráticos. Por isso mesmo, a insistência da propaganda – sobretudo governamental – em associar a BNCC a processos de participação social e a uma suposta igualdade de oportunidades educacionais só ratificam a necessidade de persuadir as pessoas daquilo que a Base efetivamente não é e nem será capaz de produzir. (CÁSSIO, 2018, p. 250, grifos nossos).

Foram (e são) muitas as críticas de repúdio e preocupação que permearam os debates em torno da BNCC, endossadas por entidades e associações acadêmicas, consolidando a manifestação majoritária das entidades contrárias à BNCC, no entanto, procuramos perscrutar as mais recorrentes e revozeadas nas publicações, haja vista nosso objetivo geral, construindo nosso excedente de visão em diálogo com

especialistas e organizações, longe de esgotar as possibilidades de discussão.

Visualizando a Base como currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), procuramos compreender, neste capítulo, o processo de constituição do documento, depreendendo as mudanças nas versões e focando na organização e orientações para o componente de LP, segundo a voz oficial.

Buscamos também outras vozes que tecem uma narrativa distinta da versão contada pelas agências oficiais (e parcerias) para a BNCC. As contrapalavras de pesquisadores/autores, associações e de publicações na área da educação e currículo, questionam em que medida a existência de uma Base, apoiada em grande medida por agentes privados, representa uma mudança significativa no cenário educacional. Como política de centralização curricular obrigatória, a BNCC tem implicações diretas nas políticas de compra e distribuição de materiais didáticos, nas avaliações de larga escala, nas reformas curriculares de estados e municípios feitas a toque de caixa, na formação inicial e continuada de professores, tecendo um discurso hegemônico para o que seja “qualidade na educação”.

Do mapeamento de contexto, agentes e sentidos produzidos pela BNCC no âmbito curricular e educacional, passaremos, no próximo capítulo, à análise do componente de LP, em especial, na quarta versão homologada, conforme nossos objetivos.

5 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC

Procurando responder à problematização que mobilizou nossa pesquisa e contemplar os objetivos de cotejar as orientações teórico-metodológicas para o eixo de AL no desenvolvimento das versões da BNCC, a fim de criar inteligibilidades para os encaminhamentos à prática de AL na BNCC/EFII, organizamos este capítulo nas seções: 5.1 - Ponderações em torno do eixo Análise Linguística nas versões da BNCC; 5.2 - Aproximações à prática de AL na BNCC/EFII-v4 e o fechamos com 5.3 - Afastamentos à prática de AL na BNCC/EFII-v4.

5.1 PONDERAÇÕES EM TORNO DO EIXO EIXO “AL” NAS VERSÕES DA BNCC

Passadas mais de três décadas da proposta cunhada por Geraldí (1999b[1984]) acerca da prática de AL, oficializada nos PCN (BRASIL, 1998) e amplamente reenunciada pelo livro didático, voltamos a tematizar, em âmbito nacional e oficial, as implicações desse conceito. Se podemos considerar fortemente marcada a proposição de que a AL seja ainda o ponto nevrálgico no ensino de LP, todo o processo tumultuado de elaboração da BNCC sinaliza para essa compreensão. Não é à toa que somente esse eixo/prática sofreu relevantes alterações nas suas nomeações e, conseqüentemente, nos seus encaminhamentos. Com a apresentação das quatro versões, realizada no capítulo 4, podemos descrever e antecipar as movimentações desse processo no interior do componente de LP. Nesta seção, desenvolveremos o cotejamento nas quatro versões, buscando compreender como o documento articula concepções caras ao ensino de LP no componente, mais especificamente, no que compete ao eixo de AL.

Para tanto, começamos organizando, no quadro abaixo, um panorama das nomeações para o eixo no decorrer das quatro versões:

Figura 7 – Flutuação terminológica para o eixo AL nas versões da BNCC

1ª VERSÃO (Set./2015)	2ª VERSÃO (Maio/2016)	3ª VERSÃO (Abril/2017)	4ª VERSÃO (Dez./2017)
			
ANÁLISE LINGUÍSTICA	CONHECIMENTO SOBRE A LÍNGUA E SOBRE A NORMA	CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA

Fonte: A autora (2019).

Na primeira versão da Base⁷¹, **BNCC/EFII-v1**, de caráter preliminar e disponível para consulta pública (cf. Seção 4.3), o eixo nomeava-se *Análise Linguística* e se inseria na seguinte estrutura, conforme destacado:

Quadro 4 – Campos de atuação/Eixos - BNCC/EFII-v1.

BNCC/EFII-v1 (2015)	
COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA	
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS	EIXOS
<ul style="list-style-type: none"> • Vida cotidiana • Artístico-literárias • Político-cidadãs • Investigativas • Culturais das tecnologias de informação e comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade • Leitura • Escrita • Análise Linguística
*Segue uma listagem das práticas identificadas por códigos alfanuméricos, mas sem a nomeação dos eixos, por ano do EFII.	

Fonte: A autora (2019).

Das quatro versões, essa é a única cujo eixo é explicitamente denominado *Análise Linguística*, assegurando uma continuidade aos PCN, cujo documento já abordava essa perspectiva no ensino de LP.

⁷¹ Neste capítulo de análise, utilizaremos abreviações para as versões do documento: BNCC/EFII-v1, de 2015; BNCC/EFII-v2, de 2016; BNCC/EFII-v3, (abril) de 2017 e BNCC/EFII-v4, (dez.) de 2017.

Contudo, na organização do documento por lista de objetivos de aprendizagem do componente curricular, esse eixo (assim como os demais) não é sinalizado na sistematização das práticas/campos. Ele aparece na introdução do componente, mas na descrição das práticas de linguagem nos seis campos de atuação, não é destacado.

Alguns princípios fundamentais para o ensino de LP são assumidos pela BNCC/EFII-v1 e se aproximam da prática de AL, coerentemente com as discussões mais recentes da área, como já se constatava nos PCN. Este documento assume a linguagem como forma de ação e interação no mundo e o sujeito como aquele ser constituído pelas práticas de linguagem (BRASIL, 2015, p. 29). Metodologicamente, compreende que a mobilização de recursos expressivos nas práticas de linguagem desenvolve-se na direção do uso-reflexão-uso, princípio que orienta o componente, como destacado no excerto abaixo:

A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação, etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as estudantes em relação a variedades que eles/as não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem. (BRASIL, 2015, p. 39).

Apesar de contextualizada a ênfase dada pelo componente para a não “acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem”, a disposição do componente em um rol de objetivos foi um dos aspectos negativamente apontado e avaliado por um dos responsáveis pela mudança nos conteúdos de ensino de LP para uma abordagem pautada em uma concepção de linguagem como

interação. Geraldi (2015, p. 385) considera que “a base curricular em língua portuguesa não poderia se expressar na forma de uma listagem de conteúdos relativos a conhecimentos explícitos sobre a língua [e ironiza] (como foi num passado longínquo, quando se adotavam ‘conteúdos mínimos’)”. O autor aponta como positivo a orientação para o trabalho com variedades que os alunos não dominam ainda, sem “desqualificar as variedades de origem”, mas critica ainda o excesso de gêneros textuais/discursivos que são inseridos artificialmente, estrangulando possíveis espaços para projetos genuinamente escolares, em que se anula, por consequência, “[...] o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem” (GERALDI, 2015, p. 392).

Quanto à análise linguística, nessa versão é apontada como “eixo transversal”. Nesse sentido, podemos observar que alguns objetivos de aprendizagem se aproximam da prática de AL quando destacam a mobilização de recursos linguístico-discursivos, a compreensão de aspectos relacionados à escolha de recursos de estilo e a construção/percepção dos efeitos de sentido produzidos ou agenciados em diferentes gêneros, na articulação às práticas de leitura e produção.

Notamos também que as formas verbais que fazem a entrada dos objetivos dessa versão não se concentram apenas em “identificar”, “localizar”, “reconhecer”, por exemplo (como veremos na textualização da BNCC/EFII-v3), próprios de atividades metalinguísticas, mas agenciam verbos que implicam conhecimentos epilinguísticos como “compreender”, “mobilizar”, “analisar”, “planejar”, refletindo a proposta metodológica do uso-reflexão-uso (BRASIL, 2015, p. 39).

Além disso, é possível perceber a possibilidade clara de articulação entre as práticas de linguagem, na medida em que não há uma listagem de conteúdos gramaticais à parte, mas uma indicação de possibilidades de abordagem de determinados recursos linguísticos pertinentes ao ensino e aprendizagem de determinados gêneros, como podemos ver nos objetivos propostos para 8º Ano do EF no campo das práticas político-cidadãs:

LILP8FOA209: Identificar as diferentes vozes em notícias e reportagens, apreendendo o modo de introduzi-las (discurso direto, indireto).

LILP8FOA210: Mobilizar diferentes tipos de argumentos, como explicação, exemplificação, voz de autoridade, comprovação científica, etc.,

na participação em debates sobre problemas que demandam uma solução.

LILP8FOA211: Analisar recursos persuasivos, como a ambiguidade e a polissemia, em anúncios publicitários, avaliando criticamente as escolhas linguístico-discursivos em função das condições de produção.

LILP8FOA212: Produzir gêneros textuais argumentativos, como artigo de opinião, carta do leitor, carta aberta, editorial, empregando de forma adequada operações de referência textual (anafórica e catafórica) e conectivos na articulação entre as partes do texto.

LILP8FOA213: Compreender textos das esferas política, jurídica e reivindicatória, como o Código de defesa do consumidor, analisando a seleção de verbos, modos verbais, locuções verbais, modalizadores, advérbios, etc. (BRASIL, 2015, p. 58-59).

Embora Geraldi apresente ressalvas ao excesso de gêneros textuais/discursivos, podemos dizer que há uma coerência entre a concepção de linguagem assumida na introdução da BNCC/EFII-v1, na opção pela nomeação do eixo como análise linguística e na proposição dos objetivos de aprendizagem no componente curricular Língua Portuguesa.

A **BNCC/EFII-v2** (2016) é publicada em meio a um recente processo de *impeachment* aprovado contra a então Presidenta da República, Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Num momento político delicado (continua sendo, na atualidade, diga-se de passagem), o adensamento do documento é resultado “questionável” (CÁSSIO, 2017) de uma ampla consulta popular e o componente de LP na BNCC/EFII-v2 sofre uma sistematização extensa: seus eixos são detalhados por campos de atuação nos quatro anos do EF/II. Partindo de elementos semelhantes à versão anterior, as distinções recaem, como vemos no quadro abaixo, sobre o eixo da Oralidade que recebe a ênfase da Sinalização em LIBRAS, (o qual não tomaremos aqui como ponto de discussão) e o eixo que antes se nomeava AL, passa a ser denominado de “*Conhecimento sobre a língua e sobre a norma*”⁷².

⁷² Pela leitura integral do componente LP na BNCC/EFII-v2, observamos que o emprego do termo “norma [padrão]” não desconsidera ou desqualifica outras variedades da língua, como veremos ao longo desta seção, no entanto, essa

Quadro 5 – Campos de atuação/Eixos - BNCC/EFII-v2.

BNCC/EFII-v2 (2016)	
COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA	
CAMPOS DE ATUAÇÃO	EIXOS
<ul style="list-style-type: none"> • Vida cotidiana • Literário • Político-cidadão • Investigativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura • Escrita • Oralidade/Sinalização • Conhecimento sobre a língua e sobre a norma
*Eixos e Práticas seguem atravessados pelos Campos de Atuação.	

Fonte: A autora (2019).

O eixo “Conhecimento sobre a língua e sobre a norma” tem a seguinte apresentação:

Reúne objetivos de aprendizagem sobre conhecimentos gramaticais, em uma perspectiva funcional, regras e convenções de usos formais da língua que darão suporte aos eixos da leitura, escrita e oralidade. Os objetivos abarcam, entre outros aspectos: o sistema alfabético de escrita, conhecimentos sobre a ‘gramática’ da língua, ou seja, sobre as regras que explicam seu funcionamento, conhecimentos sobre a *norma padrão* e algumas de suas convenções. A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções de escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação) deve vir a serviço da atividade de produção escrita e leitura de textos. [...] Foram selecionados, portanto, objetivos relacionados a conhecimentos linguísticos que possam favorecer a reflexão sobre os usos da língua, em uma perspectiva que considere as variações e a apropriação crítica da norma padrão. (BRASIL, 2016, p. 95, grifos nossos).

questão não é esclarecida no documento. Ancoramo-nos em Faraco (2008) e outros autores para discutir alguns pontos que se destacam nessa versão e que refletem o imbróglgio terminológico/conceitual em torno de norma-padrão e norma culta.

Apesar de ser a versão, cujo componente, na sua introdução, mais revozeia os PCN⁷³ em diálogo com contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos regionais “para reafirmar fundamentos caros ao ensino de Língua Portuguesa na escola básica que, ao longo de quase três décadas, têm se comprometido com o desenvolvimento de capacidades de uso da língua” (BRASIL, 2016, p. 89), afasta-se, em dada medida, desses preceitos ao eleger a norma-padrão a serviço da produção de textos e de leitura, como um dos objetivos do eixo. Face a essa questão, julgamos pertinente entender a relação que se estabelece entre norma-padrão e ensino de LP.

Segundo Faraco (2008, p. 40), uma língua [heterogênea, historicamente situada] é formada por mais de uma norma⁷⁴ e esta, por sua vez, “designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade”. No plano da idealização, não dos usos efetivos da língua, é entendida a norma-padrão como o “conjunto de preceitos estipulados no esforço homogeneizador do uso em determinados contextos, [...] construído para fins específicos; não é, portanto, uma das tantas normas presentes no fluxo espontâneo do funcionamento social da língua, mas um construto que busca controlá-lo” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 19). Nesse contexto, Coelho *et al* (2015, p. 141) entendem que um dos papéis da escola é oferecer condições para que o aluno desenvolva suas competências sociocomunicativas, para tanto, orientam o ensino da

[...] norma culta (e não a norma padrão e muito menos a norma curta), não no sentido de exigir que o aluno substitua uma norma (a dele, vernacular) por outra, mas no sentido de capacita-

⁷³ Se tomarmos como comparativo as quatro versões do documento no tocante as orientações teórico-conceituais, nos textos introdutórios do componente LP.

⁷⁴ Coelho *et al* (2015) explicam que não é possível estabelecer uma separação nítida entre diferentes normas porque elas são sempre hibridizadas, fato que favorece o desencadeamento de mudanças linguísticas. Faraco (2008) destaca ainda outras duas concepções de norma importantes: (i) a *norma culta* que “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (p. 71) e (ii) a *norma curta* refere-se a preceitos que “são repetidos como se fossem verdades absolutas e são tomados como justificativas para humilhar, constrengar e prejudicar as pessoas” (p. 94).

lo a dominar outras variedades para que possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações. É sempre importante lembrar que usar apenas uma variedade culta nas situações comunicativas que requerem diferentes estilos é tão inadequado (ou disfuncional) quanto usar apenas o vernáculo (tenha ele formas estigmatizadas ou não).

Ao eleger a norma [padrão] na nomeação do eixo, podemos entender pela BNCC/EFII-v2 a projeção de um ensino que potencialize esse ideal de padrão sustentado pelos discursos da gramática tradicional/normativa (FARACO, 2008), calcado na metalinguagem, nas nomenclaturas. No eixo “Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma”, há três objetivos de aprendizagem que traduzem uma imprecisão nos termos: compreende-se a condição histórica, heterogênea e variável da língua – reflete-se sobre as variações linguísticas – mas determina-se o uso da norma-padrão. Parece ficar evidente que, na BNCC, norma-padrão equivale à noção de norma culta, definida acima.

(EF06LP43) Compreender a condição social e histórica da língua como polissistema dinâmico e variável.

(EF06LP44) Refletir sobre a variação de registro e sobre a variação regional e social da língua.

(EF06LP45) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da língua padrão. (BRASIL, 2016, p. 366-367).

Ainda no eixo “Conhecimento sobre a língua e sobre a norma”, a maior parte dos objetivos refere-se à compreensão (12), seguido da reflexão (5) e do reconhecimento (5), quando desarticulados da leitura e da produção de textos, opõe-se às práticas circunstanciadas de linguagem. Acabam por se transformar, em grande medida, numa listagem de conteúdos gramaticais, em atendimento à norma-padrão, tal como a nomeação do eixo indica, contrariando a própria orientação do componente, segundo o qual, “[o]s conhecimentos sobre a língua e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua *no contexto dessas práticas*. (BRASIL, 2016, p. 329, grifos nossos).

(EF06LP47) Reconhecer a função de palavras e suas flexões (verbos, nomes substantivos e adjetivos).

(EF07LP35) Reconhecer a função de palavras e suas flexões (pronomes, artigos, numerais, preposições, advérbios).

(EF08LP36) Compreender a conjugação dos verbos no português brasileiro (verbos regulares).

(EF09LP31) Compreender a conjugação dos verbos no português brasileiro (verbos irregulares mais usados) (BRASIL, 2016, p. 366-367).

Diferentemente das demais versões, no componente de LP na BNCC/EFII-v2, há uma lista de objetivos de aprendizagem para “todos os campos de atuação”, no eixo da Escrita, identificada como “Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma aplicados à produção e revisão textual” (BRASIL, 2016, p. 346-347). Os objetivos, nesse eixo, contemplam, basicamente, esses conteúdos: a organização do texto em parágrafos; recursos de coesão referencial; regras de concordância verbal e nominal; regência verbal e emprego da vírgula, dispostos, em sua maioria, em progressão de acordo com os níveis de ensino, conforme alguns exemplos:

(EF06LP23) Empregar as regras de concordância nominal – relações entre os substantivos e seus determinantes, refletindo sobre a sintaxe da língua

(EF07LP15) Empregar as regras de concordância verbal.

(EF08LP17) Empregar a regência verbal, considerando a relação entre o verbo e seus complementos.

(EF08LP18) Empregar a vírgula para indicar inversão sintática e supressão de palavra ou expressão. (BRASIL, 2016, p. 346-347).

A abordagem de aspectos gramaticais na produção e revisão textual nos remete às discussões iniciais, feitas por Geraldini na década de 1980, quando explicava que questões gramaticais a partir do processo de reescrita poderiam ser trabalhadas, no sentido de mostrar para o aluno os aspectos sistemáticos da língua e não para o domínio da terminologia gramatical, pois embora o aluno possa usá-la, o objetivo é levá-lo a compreender o fenômeno linguístico nas práticas sociais de uso da linguagem, a partir do texto. Assim, os objetivos desvinculados das

práticas de leitura e produção de textos, nos campos de atuação (conforme proposto no documento), não apontam para um trabalho em que se objetive o uso efetivo da linguagem, na perspectiva da prática de AL.

Por outro lado, vale problematizar o fato de que os demais objetivos propostos para a leitura e a produção textual oral e escrita não são considerados conhecimentos sobre a língua, ou seja, não são entendidas como análise linguística. No entanto, muitos objetivos, no interior dos eixos, revelam clara aproximação à prática de AL, como os exemplos abaixo:

Leitura – Campo da vida cotidiana

(EF09LP02) Analisar, em textos do cotidiano, em registro formal, como cartas e alguns tipos de e-mails, a adequação das escolhas linguístico-discursivas (lexicais, formas de tratamento, concordância, regência) adequadas à interlocução. (BRASIL, 2016, p. 334-335).

Leitura – Campo literário

(EF08LP05) Analisar o tipo de narrador (em primeira pessoa – personagem, protagonista, testemunha ou terceira pessoa – onisciente, observador) em narrativas literárias e as diferentes vozes presentes na narrativa. (BRASIL, 2016, p. 336-337).

Leitura – Campo político-cidadão

(EF06LP15) Identificar recursos linguístico-discursivos de títulos e subtítulos e sua eficácia na construção do sentido global do texto. (BRASIL, 2016, p. 340-341).

Escrita – Campo da vida cotidiana

(EF09LP19) Avaliar os recursos linguístico-discursivos como formas de tratamento; uso de articuladores (conjunções/conectores) no desenvolvimento de justificativa da solicitação; uso de expressões para encerrar a carta, adequadas às exigências formais do gênero. (BRASIL, 2016, p. 350-351).

Escrita – Campo da vida cotidiana

(EF06LP29) Refletir sobre a variação linguística nos textos produzidos na/para a internet. (BRASIL, 2016, p. 350-351).

Escrita – Campo literário

(EF08LP24) Empregar com adequação variedades linguísticas (dialetos, regionalismos, gírias, registro formal/informal) nas falas de personagens. (BRASIL, 2016, p. 352-353).

Nos objetivos destacados a título de exemplo, notamos uma aproximação à prática de análise linguística quando se articulam à prática de leitura e produção textual (GERALDI, 1999[1984]; MENDONÇA, 2006). A textualidade desses objetivos difere das que estão no eixo “Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma”, ou nesses aplicados à produção e revisão textual, também em eixo isolado. Tanto aspectos gramaticais quanto a abordagem das variedades linguísticas são contempladas nesses objetivos, vinculados ao texto, ao gênero e ao campo de atuação, ou seja, contextualmente, nesses objetivos não se prioriza uma organização cumulativa, própria da gramática tradicional/normativa, nem tampouco o predomínio da norma-padrão.

Adiante, no período pós-golpe de 2016⁷⁵, é publicada a **BNCC/EFII-v3**. Em meio a um pacote de medidas, instaura-se a insidiosa Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), motivo pelo qual, como explanamos na seção 4.5, o texto da Base do EM foi desvinculado do EFII, voltando somente no final de 2018, com a BNCC/EM homologada. Como ressaltamos na seção 4.7, uma política curricular de cunho neoliberal que não (se) define como currículo, indica uma evidente aproximação entre educação e as necessidades do mundo do trabalho adotando a noção de competência e habilidade⁷⁶ como fator de integração e organização dos eixos e componentes.

⁷⁵ Saviani faz quase que uma narrativa profética, em abril de 2016: não vamos “tergiversar”, como afirma contundentemente em sua publicação: é golpe, sim! Disponível em Blog do Freitas: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/04/02/saviani-e-golpe-sim/> Acesso em: jan. 2019.

⁷⁶ Não nos deteremos na questão das habilidades e competências, próprias da Pedagogia das Competências, de Philippe Perrenoud, no entanto, não podemos deixar de notar a relevância e pertinência na adoção “não ingênua” desses termos, levando em conta o projeto social liberal em curso que se instaura com a BNCC (cf. seção 4.7). Segundo Amaral (2016, p. 47-48), essa é uma pedagogia que reforça a política neoliberal, implementada pelos órgãos internacionais, pautada no controle e redução de gastos públicos e no aumento da lucratividade empresarial. O autor explica, com base em Saviani (2010), que a pedagogia das competências é uma outra modalidade da pedagogia do

Alguns traços comparativos já foram delineados na seção 4.5, a partir da voz oficial, mas aqui daremos destaque a alguns pontos que julgamos importantes no curso do presente cotejamento. Inicialmente, pontuaremos o enxugamento no texto de orientações do componente de LP que na BNCC/EFII-v3 recebe a seguinte configuração:

Quadro 6 – Campos de atuação/Eixos - BNCC/EFII-v3

BNCC/EFII-v3 (2017a)	
COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA	
EIXOS	UNIDADES TEMÁTICAS OBJETOS DE CONHECIMENTO HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade • Leitura • Escrita • Conhecimentos linguísticos e gramaticais • Educação literária 	
*Nessa versão as práticas de linguagem passam a ser denominadas de habilidades e os campos de atuação, apagados.	

Fonte: A autora (2019).

Se esperamos um tratamento teórico-metodológico consistente, compreensível, não identificamos na ligeireza de encaminhamentos da BNCC/EFII-v3. Diferente das demais, não dialoga com os PCN (não o cita uma única vez) para situar conceitos basilares como linguagem, texto ou gênero textual/discursivo. Entende que “é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo e produz conhecimento” (BRASIL, 2017a, p. 63), ou seja, aproxima-se mais da concepção de linguagem como expressão do pensamento (FRANCHI, 2006[1988]), afastando-se da compreensão da linguagem como um fenômeno dialógico, orientada para um interlocutor (BAKHTIN, 2011 [1979]).

Na rasa definição para o eixo, já é possível deflagrar a dissociação que a BNCC/EFII-v3 faz entre prática de AL e gramática, contrariando os preceitos iniciais da abordagem proposta por Geraldini

“aprender a aprender”, cujo objetivo está na adaptação do indivíduo para torná-lo um tipo de cidadão que possa atender às necessidades do processo educativo; dotá-lo de comportamentos “flexíveis” (competências), de modo que se sintam individualmente responsáveis pela satisfação de suas próprias necessidades de sobrevivência.

quando afirmava que o trabalho com AL não significa negação da gramática porque esta integra o conceito de AL. Vejamos o entendimento do documento para o eixo:

O eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais compreende, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o processo de alfabetização, e se amplia, ao longo do Ensino Fundamental, pelas práticas de análise linguística e gramatical, estreitamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita. [...] A reflexão sobre as estruturas linguísticas e as regras de concordância e de regência e a apropriação de recursos semânticos, sintáticos e morfológicos são fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e de interpretar textos. Insere-se nesse eixo a aprendizagem das normas ortográficas e da pontuação, contextualizadas no desenvolvimento da leitura e da escrita. (BRASIL, 2017a, p. 64-65).

Evasivo, o texto inicia com “reflexão”, mas o enfoque está na apropriação de regras nos níveis: semântico, sintático e morfológico, desconsiderando-se o nível discursivo nas práticas de leitura e produção. Entendemos que tais inconsistências refletem a concepção de linguagem, a partir da qual se define e estrutura uma metodologia de ensino de LP (GERALDI, 1999[1984]; MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2014) e, conseqüentemente, a abordagem da prática de análise linguística que fundamenta o documento.

Ao separar conhecimentos linguísticos e gramática, o documento denuncia uma fragilidade conceitual e ignora anos de contribuição nos estudos linguísticos. Conforme reiteradas vezes mencionamos nesse estudo, em especial no capítulo 2.3, o trabalho com a AL não exclui a gramática, mas privilegia outros objetivos com foco nos usos e reflexão sobre fenômenos linguísticos e estratégias discursivas agenciadas (MENDONÇA, 2006).

As unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades do eixo “Conhecimentos linguísticos e gramaticais” apontam para aspectos notacionais da língua, refletem uma pedagogia tradicional do ensino, com reprodução semelhante a um sumário das gramáticas tradicionais normativas, centrando-se nos aspectos de ortografia, processos de formação e significados das palavras, morfossintaxe. Nesse conjunto ainda, destacamos que as formas verbais

utilizadas para introduzir as habilidades: “identificar”, “classificar”, “definir”, “reconhecer” dominam a textualidade do componente, apontando para um ensino centrado em aspectos estruturais e normativos, desvinculados das situações de uso da língua, como podemos constatar nos exemplos:

(EF06LP25) Escrever palavras com correção ortográfica e pontuação adequada

(EF06LP32) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.

(EF06LP33) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos em oracional simples (período simples) e oracional complexo (período composto).

(EF06LP35) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação. (BRASIL, 2017a, p.122-123).

(EF07LP28) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.

(EF07LP29) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

(EF07LP30) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).

(EF07LP31) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.

(EF07LP32) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração. (BRASIL, 2017a, p.130-131).

(EF08LP30) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

(EF08LP31) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções. (BRASIL, 2017a, p.138-139).

(EF09LP30) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.

(EF09LP32) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam. (BRASIL, 2017a, p.146-147).

Essas habilidades nos remetem ao ensino de gramática tradicional, centrado no “trabalho de arquivamento”, na repetição inconsciente de fórmulas escolarizadas limitando as condições de uso e reflexão sobre a linguagem (FRANCHI, 2006[1988]). Pelo conflito conceitual na distinção entre análise linguística x gramática, reflexos da concepção de linguagem no eixo, desconsideração da abordagem operacional e reflexiva para o ensino da língua e pelo privilégio de atividades metalinguísticas (sem pressupor o desenvolvimento de atividades epilinguísticas), que só reforçam a tradição gramatical problematizada nas pesquisas (SILVA, 2008; TENÓRIO, 2013), podemos considerar, enfim, a BNCC/EFII-v3 como um retrocesso no cenário educacional que, fosse aprovada, conseqüentemente, exigiria um grande (re)investimento em pesquisas sobre o ensino de língua na escola.

E assim, perseguindo a tão sonhada “qualidade na/da educação”, o processo da BNCC encerra-se com a homologação de uma 4ª versão, ao menos no nível do EFII (pois o processo de elaboração da BNCC/EM estava em andamento, à época). Mas os desvelamentos, as necessidades de interpretação estão apenas começando, ou melhor, se atravessando, como tem nos mostrado a história desse documento.

Para compreendermos o eixo de AL na **BNCC/EFII-v4**, consideramos pertinente, antes, destacar termos e (in)definições que recobrem a organização do componente de LP.

O componente é enfático ao afirmar seu diálogo com outros documentos oficiais e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, mas buscando “[...] *atualizá-los* em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas *em grande parte ao desenvolvimento das*

tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)” (BRASIL, 2017b, p. 65, grifos nossos).

Interessante notar que, embora tantas reelaborações empreendidas num processo amplamente “democrático”, o discurso da atualização tenha ganhado espaço somente agora. Contudo, apesar de “atualizado” com pesquisas recentes e demandas contemporâneas da cultura digital, o documento não faz menção a referências, nenhum glossário ao qual o leitor (o professor!) possa recorrer. Por isso, buscamos em Rojo⁷⁷, fundamentos para compreendermos os principais agenciamentos conceituais e suas possíveis reverberações no eixo AL/Semiótica.

Assim como nos PCN, a BNCC/EFII-v4 assume a perspectiva enunciativo-discursiva e a centralidade do texto no desenvolvimento de habilidades e uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos. Contudo, acentua-se: “em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017b, p. 65) dada contemporaneidade e multiplicidade dessas práticas de linguagem que

[...] não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais

⁷⁷ Roxane Rojo é professora livre docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. Atua em pesquisas na área das práticas de leitura e escrita no contexto das mídias digitais e dos (multi)letramentos, temas sobre os quais já possui publicações. Dentre as mais recentes, destacam-se: *Multiletramentos na escola* (Parábola Editorial, 2012), *Escola conectada: os multiletramentos e as TIC's* (Parábola Editorial, 2014) e *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos* (Parábola Editorial, 2015). A autora/professora/pesquisadora integrou a equipe de especialistas para a elaboração do componente de LP na BNCC/EFII-v4 (cf. ficha técnica em BRASIL, 2017b, p. 460)

específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2017b, p. 66)

De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 135), a escola, “agência socialmente legitimada”, não pode desconsiderar ou se eximir das novas práticas que circulam em ambiente digitais. As ações desenvolvidas no espaço escolar ainda privilegiam a cultura canonizada “sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa digital e no mundo hipermoderno atual”. Para as autoras, práticas cotidianas de interação próprias da “hiperinformatividade” devem ganhar destaque na escola e “gêneros hipermediáticos” podem ser contemplados nas reestruturações curriculares. Nesse sentido, (re)orienta-se o componente de LP na BNCC/EFII-v4, destacando a inserção de “novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2017b, p. 67) nas práticas de linguagem.

Para a BNCC/EFII-v4, a importância do trabalho com a cultura digital vai além da sala de aula, da escola, porque

[u]ma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. (BRASIL, 2017b, p. 67).

Propõe-se que os objetos elencados no currículo sejam úteis também para o futuro dos estudantes. Notadamente, a adaptação às novas tecnologias alinhando os sujeitos às perspectivas do mercado que exigem capacitação tecnológica e estas, por sua vez, encaminhadas, é claro, pela/na escola. São as “novas demandas” na lógica da competição

atribuídas à escola para a qualificação dos sujeitos, ou melhor, para o ajustamento desses às determinações do sistema (BRITTO, 2012).

Cabe à escola também, nesse espaço democrático da Web, segundo a BNCC/EFII-v4, desenvolver as dimensões ética, política e estética (cf. ROJO, 2012) no tratamento das informações que circulam como discursos de ódio, *fake news*, fenômenos da pós-verdade. Chamamos a atenção aqui para a pertinência desses temas, mas, sobretudo, para a fragilidade e as sérias implicações de orientações dessa ordem, no momento atual, quando vivemos fortemente o descrédito da função social da educação, a exemplo do que propõe o movimento Escola Sem Partido⁷⁸.

A apropriação de diversos gêneros da cultura digital seja, talvez, a grande novidade da BNCC/EFII-v4 que entende, por exemplo, que “[c]ompreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme” (BRASIL, 2017b, p. 67). A diversidade de gêneros textuais/discursivos da cultura digital compõe um repertório que entra em consonância com a afirmação acima. A título de exemplo, citamos uma prática de leitura relacionada à reconstrução e reflexão sobre as condições produção de textos:

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: *comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas* de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a

⁷⁸ Movimento político criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib contra a “doutinação ideológica” nas escolas. Outros projetos de lei inspirados no Movimento começam a ganhar notoriedade em vários estados brasileiros, a partir de 2014, impulsionados por reformulações no texto e pelo apoio do deputado Flávio Bolsonaro e do vereador Carlos Bolsonaro, ambos do mesmo partido (PSC-RJ). Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-que-esta-por-tras-do-Escola-Sem-Partido-/4/36486> Acesso em: fev. 2019. Sugerimos o artigo de Macedo (2017): As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular.

esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (BRASIL, 2017b, p. 71).

Passados alguns anos do artigo escrito por Geraldi (2015) em resposta a BNCC/EFII-v1, continua atual sua crítica à enormidade de gêneros textuais/discursivos que o documento elenca para o trabalho pedagógico e, com isso, a pretensão de que tudo se deva ser ensinado na/pela escola. Há quatro anos, o autor já questionava a inclusão de gêneros da cultura digital,

[...] longe de seus usos [professores e alunos] como aqueles próprios do mundo do trabalho ou da produção artística, particularmente quando se prevê a produção de vídeos nas práticas culturais de tecnologias de informação e comunicação, já que realisticamente falando as escolas não dispõem tanto dos recursos necessários quanto especializado. Os professores de língua portuguesa se produzem vídeos, produzem-nos como amadores. Está longe de sua formação desenvolver capacidades exigidas para a produção efetiva de vídeos além daqueles que encontramos nas redes sociais e que estão sendo feitos sem qualquer ensino sobre como fazê-los tenha se dado no sistema escolar. (GERALDI, 2015, p. 387).

A entrada acentuada dos gêneros da cultura digital nos remete a pelo menos dois aspectos essenciais: condições objetivas do espaço escolar para o desenvolvimento de práticas/projetos que os envolvam e a formação de professores. Esse aspecto da formação levantado por Geraldi, à época da primeira versão, foi também motivo de questionamento dirigido à professora Rojo. A pesquisadora é enfática ao expor seu entendimento sobre o papel da Universidade na incorporação das TDIC nos seus programas de ensino:

Claro que sim, isso é uma verdade. Mas eu sou muito descrente, eu acho muito mais fácil isso acontecer em formações continuadas, posteriores, em serviço, do que acontecer na Universidade. Eu acho que a Universidade acaba sendo um lugar

mais conservador, mais tradicional, mais do que o professor é tradicional na escola básica. Embora eu trabalhe na Universidade, eu não espero muito, sou meio descrente. Eu acho mais fácil de funcionar em atuações como essa do grupo aqui, do grupo de vocês, em formações continuadas de professor. Os próprios professores universitários não são usuários, na sua grande maioria⁷⁹.

Essa declaração da professora/autora, possivelmente, consciente das fragilidades do trabalho com TDIC no amplo contexto educacional brasileiro, nos fazem refletir sobre o impacto dessa proposta no componente de LP e, conseqüentemente (cf. seção 4.7.2), as reformulações a toque de caixa para atender essa demanda que nem a Universidade ainda contempla.

As (multi)novidades do componente que se impõem nessa versão são necessárias à compreensão de como ele se organiza e de alguns marcos conceituais que o recobrem, especialmente no que tange a definição de multissemiose e/ou multimodalidade. Para uma compreensão (inicial) dos agenciamentos conceituais lançados a grosso modo na introdução do componente de LP, buscamos em Rojo e Barbosa (2015, p. 108) uma definição para texto multimodal ou multissemiótico:

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas- modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações- modalidades visuais) compõem hoje os textos da

⁷⁹ Entrevista sobre Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens, concedida por Roxane Rojo, em 15 de outubro de 2013, para o Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia. Universidade Federal do Ceará. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19 Acesso em: fev. 2019.

contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais.

Conceitos como esses integram-se à articulação, defendida por Rojo e Barbosa (2015), entre a pedagogia dos multiletramentos⁸⁰ e a acepção bakhtiniana de esfera/campo de comunicação/circulação dos discursos, como respostas à prática pedagógica, situada e condizente com as demandas sociais da contemporaneidade. As autoras utilizam a teoria dos gêneros discursivos⁸¹ como fundamento para analisar a composição e o funcionamento dos textos multissemióticos ou multimodais trazidos, sobretudo, pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Sugerem, portanto, uma organização para o currículo em torno de quatro esferas, consideradas relevantes na vida cultural, privada e pública da hipermodernidade: a jornalística, a da divulgação científica; a da participação na vida pública e da artístico-literária. Essa mesma organização por “campos de atuação” é empregada no componente de LP da BNCC/EFII-v4, assim como a articulação teórica defendida.

Para Rojo (2012), a existência de múltiplas linguagens sempre marcou o processo de comunicação e interação humana, contudo, diante de tantas transformações tecnológicas pelas quais a sociedade vem passando, o posicionamento de assumir outros recursos semióticos ou linguagens/semioses como objetos de estudo tanto para leitura quanto para produção textual (impressa e/ou digital) é algo ainda recente no

⁸⁰ Segundo Rojo (2012, p. 14, grifos da autora), “o conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação”.

⁸¹ Quanto à organização dos gêneros, as autoras definem os elementos integrantes e indissociáveis dos enunciados/gêneros discursivos: tema, estrutura composicional e estilo, exemplificando suas regularidades e sua flexibilidade por meio dos conceitos de intercalação e de hibridismo, presentes na teoria de Bakhtin, que concorreriam para fomentar o caráter multimodal dos textos e alavancar o processo criativo dos gêneros emergentes na esfera digital (ROJO; BARBOSA, 2015).

ensino. Nas aulas de Língua Portuguesa, professor e alunos devem fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos de interação com a palavra (letramentos) e com diferentes linguagens (multiletramentos/letramentos multissemióticos)

Além da linguagem verbal na modalidade oral e escrita, os gêneros multissemióticos e suas multimodalidades passam a integrar o componente de LP na BNCC/EFII-v4. Tal entendimento reverbera no eixo Análise Linguística acrescido, nessa versão, do termo *Semiótica*, apresentado pelo documento como o eixo que

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p. 78).

Entendendo que a prática de AL ocorre nos processos de leitura e escrita de produção de textos, os já conhecidos orais/escritos e agora, os multissemióticos, o documento acrescenta que essa prática exige a mobilização de estratégias metacognitivas de monitorar e avaliar a própria leitura, características próprias de um leitor crítico, que tem consciência e autonomia sobre as estratégias utilizadas durante os processos. Podemos inferir, pela introdução, que a prática de AL/Semiótica contempla o trabalho com os gêneros multissemióticos/multimodais, considerando-se os elementos que o integram e o determinam para além do signo verbal e estarão assim, articulados à leitura e produção de textos⁸².

A definição para o eixo não encaminha para o professor uma justificativa para acréscimo do termo abrangente como a “Semiótica”. Quando ainda discutimos o que seja a prática de análise linguística – e o encaminhamento histórico do documento comprova a afirmativa – esta versão, “recheada” de novos (multi)elementos, não esclarece os agenciamentos teóricos-conceituais que vão se sobrepondo,

⁸² Desenvolveremos esse aspecto nas próximas seções, 5.2 e 5.3.

principalmente, para uma prática tão conflitante quando a AL. Então quando o componente de LP insere ao lado da expressão análise linguística a palavra *semiótica*, significam duas análises ou que a semiótica integra, em habilidades também, o eixo de AL? Ou a semiótica integra esse conjunto de novos termos em torno da multisssemiose, da multimodalidade, mas não corresponde às habilidades destacadas no eixo “AL/Semiótica” - “Todos os campos de atuação”? Há muita imprecisão nas orientações dessa versão da BNCC que se intitula “atualizada” (APARÍCIO, 2006).

Um estudo feito por Bezerra e Reinaldo (2013) revela que algumas coleções de livros didáticos, na década de 2000-2010, oscilavam entre o conservador, o conciliador e o inovador no estudo da linguagem. As nomeações das seções nos livros didáticos, a textualidade das questões ou a organização das atividades denunciaram desde escolhas da tradição gramatical em seus aspectos descritivos ou prescritivos, a tentativa em se destacar as marcas enunciativas dos gêneros até a exploração das unidades linguísticas no texto com ênfase na epilinguagem.

Análogo ao que as autoras constataram, nosso percurso pelas nomeações que o eixo (AL) recebeu ao longo do tempo na BNCC nos mostra, conforme Polato (2017), que essa oscilação terminológica entre ensino gramatical, ensino gramatical contextualizado (BNCC/EFII-v2 e v3) e análise linguística (BNCC/EFII-v1 e v4) se marca presente na LA do Brasil até a atualidade. Corroborar para essa compreensão, o estudo de Aparício (2006, p. 188) sobre documentos oficiais, constatando que se constituem

[...] um amálgama de abordagens teórico-metodológicas, ora associando a prática escolar de análise linguística a um ensino de gramática de orientação mais inovadora, privilegiando aspectos semânticos e pragmáticos em textos ou gêneros de textos; ora a um ensino de gramática de orientação mais tradicional, que propõe a análise linguística não apenas no nível fonológico, morfológico e sintático, como também no nível semântico-pragmático [...].

Esse percurso pelas versões, construído entre idas e vindas aceleradas e trocas de governo, traduz um discurso oficial nebuloso, conflitante da BNCC. O componente de LP não ficaria imune às

disputas por sentidos, na definição daquilo que é mais ou menos importante na seleção dos conteúdos, e o eixo de AL, menos ainda, sempre tão polêmico, como procuramos mostrar nas ponderações aqui apresentadas. Se a cada versão publicada, esse eixo sugeria reflexões e discussões, é fato que a BNCC/EFII-v4, agora em franco processo de implementação, merece maior investimento em pesquisa.

Nossa análise agora passa a se concentrar no eixo AL/Semiótica, no qual depreendemos, a partir de nosso referencial teórico, pontos de aproximações e pontos de afastamento à perspectiva da prática de AL, postulada em estudos contemporâneos em Linguística Aplicada para o ensino de LP.

5.2 BNCC/EFII-V4: APROXIMAÇÕES À PERSPECTIVA DA PRÁTICA DE AL

Com o objetivo de criar inteligibilidades para os encaminhamentos à prática de análise linguística na BNCC/EFII-v4, a partir de nosso referencial teórico, sobretudo o desenvolvido na seção 2.3, mapeamos as orientações teórico-metodológicas na introdução do componente e as habilidades que refletem (ou não) a abordagem de AL nos eixos de Leitura, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica.

Encontramos no quadro de Mendonça (2006) ancoragem para dar visibilidade às regularidades que se destacaram nessa fase de análise do documento. Adaptamo-lo, de acordo com as recorrências dos dados, resultando nos aspectos seguintes que serão desenvolvidos tendo em vista as aproximações à prática de AL, nesta seção, e os afastamentos, na seção 5.3. Outrossim, ressaltamos que os elementos apontados por Mendonça (2006) no quadro não serão abordados isoladamente, mas estarão entrelaçados na tessitura da análise.

Quadro 7 – Ensino de gramática x Prática de AL - Parâmetros de análise.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
Estudo da palavra, a frase e período.	Estudo do texto.
Objeto de ensino: conteúdos gramaticais abordados isoladamente.	Objeto de ensino: leitura e escrita remetem a recursos expressivos da língua(gem).
Habilidades metalingüísticas.	Habilidades epilinguísticas e metalingüísticas.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Fragmentação do ensino: leitura, produção e gramática.	Integração do ensino: AL, leitura e produção.
Ausência do trabalho com os gêneros discursivos/textuais. Análise de cunho estrutural.	Contempla o trabalho com gêneros discursivos/textuais.
Concepção de língua(gem): sistema, estrutura, inflexível e invariável.	Concepção de língua(gem): ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.

Adaptado de Mendonça (2006, p. 207).

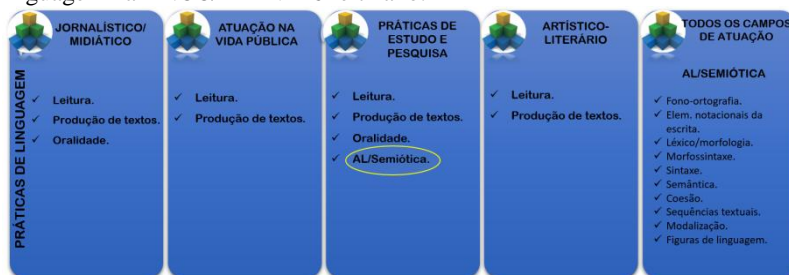
É importante ressaltar que não tomamos o quadro⁸³ como uma dicotomia cristalizada entre uma abordagem e outra; encontramos nele uma possibilidade de interpretação para os dados, entendendo seu caráter representacional, portanto, não estanque para as práticas em tela. Adiante, discutiremos aproximações à prática de AL identificadas no documento, iniciando pela base teórico-conceitual que fundamenta o componente e como/se esses conceitos e/ou orientações refletem nas habilidades descritas de acordo com as práticas e os campos de atuação. Importa dizer que nossa análise não abrange a totalidade das habilidades citadas nas práticas de linguagem do componente de LP. Fizemos um recorte daquelas que nos servem de exemplo para o desenvolvimento da discussão, mapeadas a partir do quadro adaptado de Mendonça (2006),

⁸³ Os elementos presentes no quadro sistematizado por Mendonça (2006) atualizam o conceito cunhado por Geraldi (1999[1984]) e recobrem aspectos apontados nos estudos recentes sobre ensino de LP, tomados como referência nesse nosso estudo.

portanto, como *recorte*, as habilidades são representativas da análise de modo que não se dispensa uma leitura integral e situada delas no documento para compreendermos seu contexto.

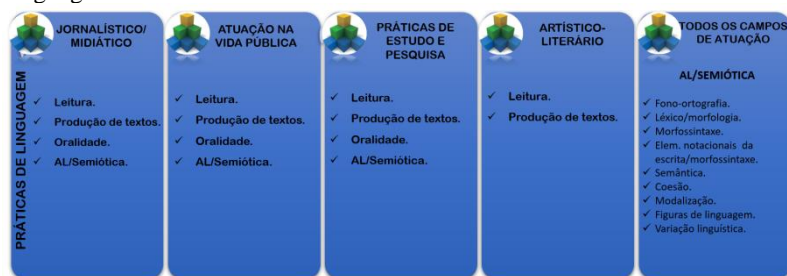
Em diálogo com os PCN, no documento em análise, os eixos de integração correspondem às práticas de linguagem, organizadas em campos de atuação, conforme podemos visualizar nos quadros abaixo.

Figura 8 – Síntese da organização dos Campos de Atuação e Práticas de Linguagem na BNCC/EFII-v4 6º e 7º ano.



Fonte: A autora (2019).

Figura 9 – Síntese da organização dos Campos de Atuação e Práticas de Linguagem na BNCC/EFII-v4 8º e 9º ano.



Fonte: A autora (2019).

Organizamo-los para que fosse possível identificar de maneira mais objetiva a indicação para a prática de análise linguística/semiótica no interior dos campos e o eixo destacado, ao final, com uma lista de “objetos de conhecimento”. Observe-se, a partir dessa panorâmica, que no 6º e 7º ano, a AL/Semiótica aparece apenas uma vez, no campo de Práticas de Estudo e Pesquisa. Já no 8º e 9º ano, a AL/Semiótica vem articulada às demais práticas de linguagem, com exceção do campo Artístico-Literário.

Uma interpretação possível para essa sistematização poderia estar ligada à proposta de progressão das atividades epilinguísticas para as metalinguísticas, estas, preferencialmente, nos anos finais do EFII. Notamos que quando a AL/Semiótica está articulada no interior das práticas, há uma aproximação com a abordagem sugerida por Franchi (2006[1988]), por Geraldi (2002[1991]) e também pelos PCN (BRASIL, 1998), como procuraremos destacar nesta seção. Todavia, quando isolada dos demais, sob a indicação de que suas habilidades estejam interligadas a “todos os campos de atuação”, o eixo AL/Semiótica inclina-se fortemente para uma abordagem sistêmico-categorial⁸⁴.

Quando Geraldi (1999a[1984]) problematiza o ensino de LP centrado na metalinguagem e propõe a prática de AL, ele parte de um princípio basilar: ter clara uma concepção de linguagem para fundamentar teórica e metodologicamente as ações do professor. Guiados por essa orientação, iniciamos nosso estudo (cf. cap. 2), fundamentamos nossa base teórica (cf. seção 2.3) e, nessa fase de análise, visamos a compreender a concepção adotada pelo documento e sua relação com a prática de AL.

Ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (BRASIL, 2017b, p. 65), podemos depreender que a BNCC/EFII-v4 ancora-se na **concepção de linguagem** como forma de interação humana, compreendendo que os sujeitos se comunicam discursivamente em situações reais e concretas de interação. Na abordagem dialógica, o enunciado, enquanto materialização do discurso, corresponde à linguagem em uso, de modo concreto, real, diferentemente das unidades como a oração e a palavra, pois, como afirma Bakhtin (2011[1979], p. 261), “[o] emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” Assim, não faz sentido o estudo de unidades isoladas e, portanto, o **texto**, “produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém [...] [apontando] tanto para a o fechamento quanto para a abertura de sentidos” (GERALDI, 2002[1991]), **ganha centralidade** no ensino da linguagem. Nesse sentido, as habilidades abaixo corroboram para os posicionamentos iniciais do documento no que se refere à **concepção de linguagem** e no texto como unidade central no ensino da linguagem:

Campo de Atuação na vida pública – 6º e 7º anos.

⁸⁴ Trataremos especificamente desse aspecto na próxima seção.

Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social.

(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos. (BRASIL, 2017b, p. 164-165)

Campo jornalístico/midiático – 8º e 9º anos.

Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos.

(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores. (BRASIL, 2017b, p. 176-177)

Na perspectiva dialógica, quando os enunciados se tornam tipificados, relativamente estabilizados, ancoram os *gêneros discursivos/textuais* caracterizados não apenas pelos seus elementos constitutivo-funcionais (conteúdo temático, composição e estilo), mas pelas ressonâncias sociais e ideológicas das esferas da atividade humana. A partir do momento em que as práticas sociais se modificam, modificam-se os usos da linguagem que as medeiam e as materializam (ACOSTA-PEREIRA, 2013). Na BNCC/EFII-v4, percebemos que a

modificação nos usos da linguagem, em decorrência do surgimento das TICS, reflete na inclusão intensificada dos **gêneros discursivos/textuais/multissemióticos** que emergem da cultura digital, como por exemplo: trailer honesto, e-zine, gameplay, detonado, pastiche, cyberpoema, dentre outros (cf. seção 5.1). O emprego de tais gêneros clarifica a explicação de Acosta-Pereira (2013), no documento:

Campo jornalístico/midiático – 6º e 7º anos.

Textualização de textos argumentativos e apreciativos

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. (BRASIL, 2017b, p. 162-163)

Sobre a habilidade acima, abrimos um parêntese para trazermos à discussão algumas considerações levantadas por Rojo (2012) que traduzem um posicionamento hegemônico bem presente no contexto das escolas públicas⁸⁵

Nossos desafios não estão no embate com a reação, mas em como implementar uma proposta assim: [a] o que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores; [b] o que mudar (ou não) dos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de

⁸⁵ Tomo por referência meus anos de atuação docente na rede pública municipal de Joinville/SC e os périplos enfrentados quando o assunto é o uso das TICS no espaço escolar. Iniciando pelo fato, apenas para um pequeno exemplo, da proibição do uso do celular em todos os espaços da escola, garantida pela Lei Estadual nº 14363/2008. Esta, em discussão e alterada pelo Projeto de Lei 0198.8/2016, autoriza o uso de celulares para fins pedagógicos.

“desempenho”, nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula. *Mas esses gigantescos desafios parecem bem pequenos se de fato tivermos a adesão dos professores e alunos a essas ideias* (ROJO, 2012, p. 31, grifos nossos).

Apesar de reconhecer que são muitos os desafios enfrentados para desenvolver atividades na perspectiva dos multiletramentos e a inserção de gêneros da cultura digital, na escola, que vão desde a formação docente até a disponibilidade de recursos, a autora deixa entender que basta a adesão dos professores e alunos. Minimiza, com esse discurso (tão recorrente na educação), várias outras questões imperativas, objetivas, concretas, implicadas na lida com demandas tecnológicas que limitam o acesso às mídias e ambientes digitais no âmbito da escola pública, quando pensamos em alguma estabilidade/continuidade de processos dependentes do acesso às TICs. Não estamos negando a importância, a relevância e a atualidade do tema, mas observando alguns pontos que carecem de atenção e investimentos (“gigantescos desafios”) que não se reduzem apenas à “adesão de professores e alunos”.

Seguindo nossa análise, deteremo-nos aos eixos da leitura e produção textual para destacar algumas aproximações à prática de AL nesses. Partimos do entendimento de Geraldi (2002[1991]) de que é no interior da leitura, da produção textual e a partir destas que a prática de AL pode ser promovida, numa **articulação** que passa a subsidiar o ensino de LP e favorecer a superação do ensino de gramática como um fim em si mesma. Relacionada aos demais eixos do ensino de língua, constitui ferramenta para a potencialização das habilidades de leitura e escrita (MENDONÇA, 2006, p. 210).

No eixo da leitura, as habilidades relacionadas à prática de análise linguística devem se referir, de modo geral, segundo o documento, à compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos. A BNCC/EFII-v4 compreende a leitura⁸⁶ no

⁸⁶ Acerca da acepção polissêmica de leitura, entendemos necessária a compreensão de Britto (2012) para pensarmos suas implicações no ensino e aprendizagem de LP e de que modo isso pode reverberar no eixo de AL/Semiótica relacionada, no documento, à perspectiva dos multiletramentos/multissemióticos: “A diversidade dos gêneros e de usos amplia as possibilidades de compreender e as formas de ação intelectual subentendidas na ação: a leitura de uma notícia não tem as mesmas

[...]sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017b, p. 70).

Segundo Mendonça (2006, p. 212), “numa prática de AL, a leitura do texto seria essencial, o ponto de partida na verdade. Só então, com o intuito de ampliar os potenciais de leitura, seriam focalizados os recursos linguísticos para construir sentido”. Assim, tendo em vista o contexto de produção, circulação e recepção de textos, organizados em determinados gêneros, o trabalho com a leitura integra-se e contribui para a produção de sentidos. Observamos habilidades que se aproximam da **prática de AL no eixo Leitura**, especialmente relacionadas a **efeitos de sentido**, como nos exemplos abaixo, quando articuladas às demais estratégias relativas que as antecedem para a compreensão do gênero. Exemplificamos com as habilidades identificadas no Campo Jornalístico/Midiático.

(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.

(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a

características e dinâmica que a leitura de uma carta ou de um e-mail, que é distinta da leitura de um ensaio, que não se faz do mesmo modo que a leitura de um romance. De todo modo, em primeira instância, *o texto escrito aparece como elemento base do ato de ler*, de tal forma que as significações possíveis estão nos planos da linguagem verbal codificadas pela escrita [...] O teatro, a música, o cinema, a pintura, a escultura, a fotografia, assim como a aula, não são leitura em sentido estrito: supõem processos intelectuais diferentes, mesmo que tão complexos quanto e com muitas articulações com a leitura do texto. Não se diz isso desprezando tais atividades e objetos da cultura, mas exatamente buscando evitar um pernicioso e útil conceito demasiadamente abrangente de leitura. *Se tudo for leitura, ler não será nada.*” (BRITTO, 2012, p. 31-32, grifos nossos).

ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido. (BRASIL, 2017b, p. 160-161)

(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido. (BRASIL, 2017b, p. 174-175)

As habilidades apontam para o movimento metodológico do **uso-reflexão** a partir do trabalho com os gêneros discursivos/textuais visando levar o aluno a refletir sobre como as escolhas linguísticas textuais-discursivas, nesse caso, contribuem para a **construção de sentidos** durante a leitura. De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013, p. 37), a prática de AL, no momento da leitura, “propicia aos alunos compararem textos e refletirem sobre adequação linguística, sobre efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação”. Há uma gradação nos objetivos quando no 6º e 7º ano pretende-se orientar para a identificação de recursos linguísticos que contribuem para a produção dos **efeitos de sentido** a fim de ampliar os potenciais de leitura, conforme explica Mendonça (2006). E nos 8º e 9º anos, orienta-se “analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos [...]”, possibilitando ao aluno **operar e refletir** sobre a linguagem, sobre os meios de expressão (GERALDI, 2002[1991]).

Quanto ao eixo da produção de textos, a BNCC/EFII-v4 “[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BRASIL, 2017b, p. 74). No interior do componente de LP, para a produção de textos, observamos algumas orientações:

Construção da textualidade:

- Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção

composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.

Aspectos notacionais e gramaticais:

- Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.

Estratégias de produção:

- Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign*⁸⁷ e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2017b, p. 75-76).

Para a construção da textualidade, no componente, considera-se a mobilização de recursos linguísticos e multissemióticos no contexto do trabalho com os gêneros. Adiante, se esses recursos são mobilizados de forma articulada e adequada, considerando-se contexto, interlocutores, suporte e esfera, o “encaixe” à norma-padrão choca-se com a variedade linguística e/ou semioses apropriadas. Quando pensamos em produção de textos, logo remetemos a Geraldi (2002[1991]) e sua explicação para as estratégias e condições necessárias envolvidas à produção de um texto, dentre as quais estão: “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer e o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”. As atividades que envolvem as escolhas e usos das estratégias para a realização do projeto de dizer são focadas na prática de AL, de modo que “[...]de uma preocupação em atender à norma-padrão estabelecida, [passa-se] para uma preocupação em atender à diversidade de usos em função das necessidades comunicativas (inclusiva as que requerem a norma-padrão)”, lidando, portanto, com a heterogeneidade da língua (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 51).

⁸⁷ Termo empregado pelo Grupo de Nova Londres, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. Ver em Rojo, 2012.

Trazemos essa observação aqui porque entendemos que é no interior das práticas de leitura e produção de textos que a prática de AL é melhor compreendida, mas ao assumir a opção pela norma-padrão, o texto se fragiliza, se torna contraditório diante das demais proposições.

A prática de AL proposta por Geraldí na década de 1980, partia do texto do aluno para reescrita em termos de adequação gramatical e às tipologias textuais, no movimento da autocorreção. Mais tarde, com a compreensão dos gêneros discursivos/textuais como objeto de ensino, a AL inter-relaciona-se à prática de produção de texto num movimento de reflexão, envolvendo estratégias discursivas, textual, morfossintática e ortográfica (MENDONÇA, 2006). Com base nesse entendimento observamos, em algumas habilidades no eixo de produção de textos, a **articulação** do trabalho com os **gêneros discursivos/textuais/multissemióticos** às condições e contexto de produção, construção composicional e **recursos expressivos da linguagem**. No exemplo abaixo, podemos observar uma aproximação à **prática de AL no nível textual** (coesão); **morfossintático** (uso da 3ª pessoa) e **discursivo** (paráfrase, marcas do discurso reportado, citações).

Campo jornalístico/midiático - 6º e 7º ano

Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição.

(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem. (BRASIL, 2017b, p. 162-163)

Campos de Atuação na vida pública – 8º e 9º ano

Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição.

(EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das

vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações. (BRASIL, 2017b, p. 182-183)

Na prática de produção, destaca-se o texto, materializado nos gêneros discursivos/textuais/multissemióticos que circulam nas variadas esferas da comunicação. O agenciamento dos recursos expressivos da linguagem nos níveis: textual, morfossintático e discursivo promove o desenvolvimento de habilidades epilinguísticas, uma vez que a questão gramatical está atrelada às “práticas sociais de uso da linguagem que, por sua vez, é refém da atividade textual” (ANTUNES, 2014, p. 56). Bezerra e Reinaldo (2013) adensam essa questão, explicando que é na produção de textos que os alunos podem realizar seu planejamento, de acordo com as condições de produção dadas, procedem à escolha das unidades e estruturas linguísticas, percebendo o funcionamento da linguagem em uso e, assim, sendo capazes de construir seus textos de forma adequada às situações comunicativas.

E assim, de modo complementar às práticas de leitura e produção de texto que a prática de AL pode ser desenvolvida, possibilitando a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua (MENDONÇA, 2006).

Quanto à *AL/Semiótica*, a BNCC/EFII-v4 apresenta-o como o eixo da reflexão/análise sobre/da realização das práticas de leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos. No *interior dos campos*, identificamos algumas aproximações à **prática de AL, articuladas às práticas de leitura e produção textual**, apontando para o movimento uso-reflexão. Nessas, as habilidades que se aproximam à prática de AL estão, geralmente, relacionadas a efeitos de sentido, sendo este caracterizado como objeto de conhecimento. Notamos que as habilidades referentes à AL/Semiótica, quando ocorrem (cf. figuras 08 e 09) estão atreladas à textualização e progressão temática; argumentação; estilo e modalização (objetos de conhecimento). A título de exemplo, selecionamos duas habilidades identificadas: uma, referente ao campo das práticas de estudo e pesquisa, no nível de 6º e 7º ano, e a outra, referente ao campo da atuação na vida pública, no nível de 8º e 9º ano. Para a primeira exemplificação, destacamos:

Campo das práticas de estudo e pesquisa – 6º e 7º

Textualização. Progressão Temática

(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos. (BRASIL, 2017b, p. 165-166).

Com relação a esse primeiro exemplo, as habilidades envolvem recursos textuais agenciados na produção de resumo, um dos gêneros discursivos/textuais/multissemióticos trabalhados nesse campo. Para desenvolver a textualização e a progressão temática – nível textual focalizado – o documento não se utiliza da clássica nomenclatura e lista de conjunções ou advérbios, por exemplo, para conferir as marcas linguísticas de organização tópica, além da paráfrase como procedimentos de manutenção do tema do texto.

O segundo exemplo refere-se a uma habilidade no nível discursivo – a modalização, cujo recurso indica a moderação do discurso por parte dos interlocutores para atuação na vida pública através de gêneros como o debate, a palestra, apresentação oral, carta aberta etc. Semelhante ao anterior, a habilidade envolve **recursos expressivos e estilísticos**, adequadas aos **efeitos de sentido** que o sujeito pretende provocar (FRANCHI, 2006[1988]), a favor de seu projeto de dizer (GERALDI, 2002[1991]). Destacamos ainda que essa habilidade aponta para o desenvolvimento de atividades **epilinguísticas e metalinguísticas**, no movimento operacional e reflexivo, sem a determinação de classificações gramaticais estanques, por exemplo.

Campo de atuação na vida pública – 8º e 9º

Modalização

(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma

alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”). (BRASIL, 2017b, 182-183).

É importante notar, de acordo com Mendonça (2006), que o foco do trabalho com a AL é a produção de sentido, contudo, a autora alerta que há certos aspectos da língua que “remetem às dimensões normativas e sistêmicas”, exigindo desenvolvimento de forma recorrente, como o caso das convenções da norma ortográfica e de recursos de coesão e coerência. Geraldi (1999b[1984], p. 74) já afirmava que a prática de AL não exclui aspectos gramaticais e questões relativas ao propósito do texto como “coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.)” podem ser trabalhados a fim de que o aluno possa operar a língua em uso e melhorar sua produção textual. No *eixo de AL/Semiótica*, para “*Todos os campos de atuação*”, identificamos algumas habilidades em consonância com o que explicam os autores:

Coesão e Semântica:

(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. (BRASIL, 2017b, p.172-173)

Figuras de linguagem:

(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. (BRASIL, 2017b, p. 172-173)

Com isso reforçamos que o trabalho com AL não exclui a gramática, posto que não há língua sem gramática, como já dizia Antunes (2003), nem a necessidade de sistematizar os fenômenos. A questão maior não é ensinar ou não a gramática, a questão é como

ensinar as regularidades a partir da língua em uso, tendo em vista que “[a] gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (ANTUNES, 2003, p. 89).

A partir dos critérios de Mendonça (2006), percorremos o componente de LP na BNCC/EFII-v4 a fim de analisar e criar inteligibilidades para as orientações e habilidades relativas à prática de AL. Observamos que as **aproximações** se dão, especialmente, no **interior dos eixos**, quando as habilidades decorrem de um trabalho **articulado entre leitura e produção de textos**, tomando a centralidade do texto organizado pelos gêneros discursivos/textuais/multissemióticos, em campos de atuação. Nessa articulação, as habilidades em torno da prática de AL ocorrem no movimento operacional e reflexivo, destacando-se a produção de efeitos de sentido pelos recursos expressivos da linguagem.

As habilidades que se aproximam da perspectiva de AL no *eixo AL/Semiótica* para *Todos os campos de atuação* delimitam-se a coesão, semântica e figuras de linguagem; objetos de conhecimento referentes à dimensão sistêmica da língua que, segundo Mendonça (2006) e Geraldí (1999b[1984]), podem ser trabalhadas tendo em vista o desenvolvimento de atividades relacionadas à produção textual. Veremos, na próxima seção que, se comparadas às demais habilidades listadas no eixo em tela, não são tão recorrentes.

5.3 BNCC/EFII-V4: AFASTAMENTOS À PERSPECTIVA DA PRÁTICA DE AL

Buscando criar inteligibilidades para o leitor potencial da BNCC, assim como identificamos aproximações à prática de AL em alguns pontos/eixos do documento na seção anterior, também constatamos afastamentos. Nossa análise, nesta seção, também tem como parâmetros aqueles apontados por Mendonça (2006), acerca das distinções entre um ensino de gramática e a prática de análise linguística (cf. Quadro 7). Nosso foco reside predominantemente no eixo específico denominado AL/Semiótica, o qual centraliza a maior parte das habilidades para a prática de AL (38 para o 6º e 7º; 37 para 8º e 9º), entretanto, em alguns momentos, também trazemos outras partes do documento, como a introdução dos eixos.

Inicialmente, é interessante pontuar que, no componente curricular LP, a BNCC reitera o movimento metodológico de

documentos curriculares anteriores, como os PCN, por exemplo, no sentido de que os

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017b, p. 69).

Nessa introdução do componente LP, apesar de haver um encaminhamento metodológico para práticas de reflexão, ao colocar em evidência estudos “sobre a língua”, “sobre a norma-padrão” e “outras variedades da língua”, o documento mostra, teoricamente, um conflito na **concepção de linguagem** como ação dialógica, porque ignora a realidade sócio-historicamente construída pelos sujeitos que ocupam lugares sociais e falam a partir desses lugares. Linearizar o conhecimento sobre a língua e sobre a **norma-padrão** significa reduzir o conhecimento a “bons usos”, tomando como padrão ou modelo uma língua idealizada cujas regras são de caráter prescritivo-normativo, tal qual as abordadas pelas gramáticas tradicionais. Ainda que o documento oriente o estudo de “outras variedades”, fragiliza-se com o estabelecimento da norma-padrão e a listagem de conteúdos dissociados de práticas situadas de linguagem no eixo designado AL/Semiótica para Todos os Campos de Atuação. Gorski e Siqueira (2017, p. 31) nos ajudam a entender as implicações conceituais em torno de norma-padrão, o qual gera imbróglis terminológicos/conceituais que se mantiveram nas (re)elaborações da BNCC (cf. nota 72).

Na literatura da área, o termo padrão culto tem sido usado como equivalente a norma culta, ou a variedade padrão, ou ainda a norma/variedade urbana de prestígio, todos eles colocando em evidência que se trata de usos efetivos da língua por um certo estrato da população. O termo se distingue, nesse sentido, de norma-padrão – esta sim associada a uma língua homogênea idealizada, nos moldes da gramática tradicional

[...], e não a usos. Além disso, uma atenção especial requer a palavra padrão, que pode aparecer em termos como língua padrão ou norma-padrão (com caráter normativo), como variedade padrão (com caráter descritivo), ou ainda expressando a ideia de regularidade ou recorrência como em padrão de uso (também com caráter descritivo).

A recomendação de que estudos metalinguísticos não devem ser tomados como um fim em si mesmo, segundo afirmação do documento, não condiz com o eixo específico AL/Semiótica, cujas habilidades são indicadas para “*Todos os campos de atuação*”, de acordo com o nível de ensino. A começar, os objetos de conhecimento, de 6º a 9º ano, são elencados na seguinte ordem: Fono-ortografia; Elementos notacionais da escrita; Léxico/morfologia; Morfossintaxe; Sintaxe; Semântica; Coesão; Sequências textuais; Modalização; Figuras de linguagem e Variação linguística (cf. Quadro 7). Nessa “**organização cumulativa**” a listagem de conteúdos assemelha-se ao sumário de uma **gramática normativa** e, conforme Mendonça (2006, p. 203), ignora dois aspectos importantes:

O primeiro deles é o fato de que a aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada; ocorre, portanto, do macro para o micro. [...] O fluxo natural de aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical (também chamada por alguns de competência linguística). O isolamento de unidades mínimas – que é parte da competência gramatical – é um procedimento de análise que só tem razão se retornar ao nível macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes. A análise pela análise não faz sentido[...].

Ao listar uma série de habilidades no final dos eixos/práticas/campos, o documento reforça a clássica **fragmentação entre leitura, produção textual e gramática**. Se observarmos com

atenção os códigos alfanuméricos que identificam cada habilidade, veremos que, no eixo AL/Semiótica, a maioria deles se reporta a outras habilidades, já citadas, no interior dos campos, ligadas às demais práticas. Um movimento confuso para o leitor que precisa fazer as associações, quando o próprio documento poderia tê-lo feito, possivelmente, no interior das práticas de linguagem/eixos:

Campo Jornalístico/Midiático

Textualização de textos argumentativos e apreciativos

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. (BRASIL, 2017b, p. 162-163).

AL/Semiótica (Todos os campos de atuação)

Semântica/Coesão

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos). (BRASIL, 2017b, p. 162-163).

A BNCC/EFII-v4 afirma dialogar com documentos curriculares anteriores, mas buscando *atualizá-los* (BRASIL, 2017). Entretanto, seguindo a tradicional organização cumulativa para o eixo AL/Semiótica, deixa de contemplar um dos princípios fundamentais à prática de AL (GERALDI, 2002[1991]): sua articulação entre as práticas de leitura e produção de textos. A atualização referida pelo documento é observada, exponencialmente, pela inserção de gêneros digitais na

organização dos campos de atuação. Quando nos atentamos para a textualização de cada habilidade do eixo AL/Semiótica, não encontramos, em grande medida, ressonâncias de um discurso atualizado, antes, um encadeamento das **nomenclaturas gramaticais** que partem do micro para o macro, conforme alguns exemplos:

Léxico-Morfologia

(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.

(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.

(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.

Morfossintaxe:

(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.

(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.

(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.

(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.

(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.

Sintaxe:

(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração. (BRASIL, 2017b, p. 168-171).

Apesar de algumas habilidades empregarem a expressão “em textos lidos”, os **conteúdos gramaticais são abordados isoladamente** de modo que o objetivo consiste no **estudo da palavra, frase, oração, períodos** (MENDONÇA, 2006). Notamos que essa referência a “textos” de modo vago não estabelece articulação com gêneros específicos

indicados para serem abordados nos diversos campos de atuação, o que nos remete à ressalva feita por Polato (2017) sobre a recomendação da abordagem dos aspectos gramaticais a partir do texto ainda se mostrar muito mal resolvida nos dias atuais.

Observando a maioria dos verbos que introduz as habilidades, constatamos que a prioridade que se agencia é fazer com que “[...] o aluno saiba *o nome que as coisas da língua têm*; [...] Nessas questões todas, observemos, a competência que se procura desenvolver é sempre a de *identificar*, a de *reconhecer* qualquer coisa”. (ANTUNES, 2003, p. 87, grifos da autora). Habilidades como essas só reforçam a repetição (in)consciente de fórmulas escolarizadas, que ignoram ou limitam as condições de uso e reflexão sobre a linguagem (FRANCHI, 2006[1988]), porque centram-se na identificação, reconhecimento e memorização de nomenclaturas gramaticais, próprias de **atividades estruturais**, afastando-se do texto como unidade central de ensino ou usando-o como pretexto.

Esse enfoque dos “**conteúdos gramaticais como objetos de ensino**, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa” alinha-se muito mais à perspectiva do ensino de gramática, distanciando-se da prática de análise linguística, tendo em vista que não prioriza os usos como objetos de ensino (MENDONÇA, 2006, p. 207). O ensino de LP, sob essa configuração, acaba resultando em tarefas que privilegiam a **memorização e exercícios repetitivos**, repercutindo, nas avaliações somativas com identificação e quantificação exata dos “problemas” (MENDONÇA, 2007a).

Se, há mais de duas décadas, já dispúnhamos de parâmetros curriculares que sinalizavam a prática de análise linguística como conteúdo de ensino, a quais demandas responde esse novo documento que se propõe a dialogar e atualizar documentos anteriores e em que medida contempla o conhecimento produzido sobre o ensino de LP nos últimos anos?

Como sabemos, o processo de implementação da BNCC já está em curso nas redes públicas e privadas de ensino e várias publicações “facilitadas” para o professor circulam nas mídias. A revista Nova Escola, em parceria com a Fundação Lemann, criou uma página *online* específica para auxiliar o professor, nas várias áreas do conhecimento. Com relação à LP, o material é enfático ao dizer que “[a]s propostas em Língua Portuguesa da BNCC focam na gramática e nos gêneros digitais”, em comparação aos PCN destacam que agora “a gramática volta à cena”:

[...] na Base as questões gramaticais estão mais explicitadas e são indicados os conteúdos que precisam ser tratados em cada ano. Ainda assim, a proposta é que a gramática seja compreendida em seu funcionamento e que não seja tratada como um conteúdo em si, de maneira descontextualizada das práticas sociais. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação. Em resumo: a ideia é que a gramática seja discutida junto aos textos⁸⁸.

Antunes já dizia: “não existe língua sem gramática⁸⁹”, logo, “a gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua” (2003, p. 85) e, nesse sentido, a gramática estava nos PCN não só no eixo da análise linguística, mas também nos da leitura e produção textual. Quando se afirma (e se propaga) que a BNCC retoma a importância da gramática, possivelmente, a referência seja à gramática enquanto disciplina e um **conjunto de normas que define o certo e o errado**. Aproveitando o material em tela, trazemos uma fala da professora Roxane Rojo que, em entrevista concedida à Nova Escola, questionada se questões relacionadas à gramática perderam espaço na Base, responde:

Então, não é que a Gramática não apareça, a questão é que ela não constitui, por si só, currículo. No lugar dela, entraram as práticas de linguagem. E agora estamos falando de práticas de linguagem em gênero. A gramática está, portanto, embutida no gênero que o professor escolher. Dessa forma, o aluno vai olhar a gramática em seu funcionamento e não como um conteúdo isolado.⁹⁰

⁸⁸ BNCC na prática. Tudo o que você precisa saber sobre Língua Portuguesa (p.7) Disponível em <https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/8/lingua-portuguesa> Acesso em: fev. 2019.

⁸⁹ Antunes (2003), nesse caso, refere-se à gramática internalizada do falante.

⁹⁰ BNCC na prática. Tudo o que você precisa saber sobre Língua Portuguesa (p.38) Disponível em <https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/8/lingua-portuguesa> Acesso em: fev. 2019.

De fato, a *gramática* não se constitui por si só um currículo, mas basicamente todo um eixo que, conforme o documento (BRASIL, 2017b), atravessa todos os campos de atuação e não encaminha para o professor, na sua extensa lista de habilidades, um trabalho alinhado à perspectiva de análise linguística. As práticas de linguagem não entraram mesmo no lugar da gramática porque elas já existem desde os PCN, um dos documentos oficiais considerados centrais no favorecimento e desencadeamento de inovações e mudanças no ensino de língua materna (APARÍCIO, 2007). E quando Rojo afirma que “*agora* estamos falando de práticas de linguagem em gênero”, contribui para um discurso propagandístico e de atualização, de que a BNCC vem para resolver os impasses (tão arraigados) da educação a conferir-lhe “qualidade” que até então não existia (cf. seção 4.7). Consequentemente, as discussões em torno da centralidade, da inclusão ou exclusão de determinados conteúdos gramaticais, entraram em cena. Fato este que, segundo Faraco (2008, p. 185), persiste “incólume” desde a década de 1970 e certamente é merecedora de uma análise que investigue

[...] a falta de comunicação entre os sucessivos documentos oficiais (que ora subtraem a gramática da programação escolar, ora a colocam em posição apenas acessória) e a efetiva prática pedagógica que a mantém em posição de destaque na escola. [...] porque essa incomunicação não é específica do ensino da gramática. Há, no geral, um claro fosso entre, de um lado, os que teorizam ou escrevem as diretrizes e, de outro, os docentes da educação básica.

O eixo específico da AL/Semiótica da BNCC/EFII-v4 é composto de habilidades de cunho **metalinguístico** que priorizam o “identificar”, “classificar”, “reconhecer”, inclinadas às **análises estruturalistas**, centradas na **norma-padrão**. Essa configuração **afasta-se da perspectiva enunciativa-discursiva** assumida logo no início do componente de LP. Com Antunes (2014, p. 43, grifos da autora) compreendemos que se

[...] as línguas somente se realizam como uma *função sociointerativa*, e isso se efetiva exclusivamente sob a forma de *textos*, não há como fugir à demanda de eleger o texto e seus componentes como O objeto de estudo. A

gramática – não esqueçamos – é um desses componentes. Apenas UM. Nem mesmo o componente principal.

Nesse sentido, reafirmamos que o objetivo da prática de AL não é o apagamento da gramática porque esta integra aquela. Todavia, a reflexão recorrente e organizada, voltada para práticas sociais de uso da linguagem não se reduz ao mero gosto por terminologias, embora as nomenclaturas possam ser usadas no movimento de atividades epilinguísticas para as metalinguísticas a fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos. (GERALDI, 1999b[1984]; MENDONÇA, 2006).

Como vimos na seção 2.2 desse estudo, a história da disciplina de LP nos revela o legado deixado pela gramática tradicional/normativa, em cada época com sua especificidade, mas sempre protagonizando o processo de ensino de língua materna. Com a redemocratização do país e as teorias linguísticas que começavam a se firmar na década de 1980 (SOARES, 2002), a concepção de linguagem sociointeracionista é discutida nos estudos acadêmicos e, paulatinamente, ganha espaço nas políticas curriculares, nos livros didáticos e nas formações docentes, como explica Bunzen (2011, p. 903, grifo do autor):

Vários documentos oficiais [...] respondem aos questionamentos da academia priorizando no discurso oficial uma concepção sociointeracionista de língua(gem), atrelada a uma noção de texto como ponto de partida para o trabalho na escola, especialmente nas práticas de leitura, produção de texto e análise linguística. Além disso, a discussão do (não) ensino de gramática e do tratamento da variação linguística fecha o círculo de propostas de mudança em contraposição sempre a algo chamado de “ensino tradicional”.

A homologação da BNCC/EFII, “atualizada” com a perspectiva dos multiletramentos e a abordagem dos gêneros da cultura digital, resultado de várias reelaborações, ainda deixa lacunas quanto à orientação para o desenvolvimento de atividades que contemplem a prática de AL, quando destaca uma listagem de habilidades ao final do componente de LP, desarticuladas das práticas de leitura e produção textual.

Os parâmetros que conduziram nossa análise (cf. Quadro 7) do eixo AL/Semiótica nos levam a concluir que quando isolado dos demais eixos/práticas, sob a orientação de que esteja contemplando ou atravessando “Todos os campos de atuação”, a AL/Semiótica se aproxima consideravelmente de um ensino de gramática tradicional, como vimos nas habilidades citadas anteriormente. Desse modo, mesmo sob a nomeação de AL/Semiótica, afasta-se da perspectiva da prática de AL porque não remete, em grande medida, às situações de uso e reflexão sobre a linguagem, e assim, como já ensinava o professor Bakhtin, na década de 1940, “[...] isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 23).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos em nosso estudo, o conceito de prática de AL, elaborado há mais de três décadas como resposta às críticas sistemáticas à gramática tradicional normativa que, historicamente, acompanha o ensino de Língua Portuguesa, ainda rende muitas discussões no âmbito acadêmico. No campo da Linguística Aplicada, as pesquisas têm abordado, sob diferentes perspectivas teóricas, a compreensão sobre a AL em vários discursos que se entrelaçam, como na prática docente, nos livros didáticos e/ou nos documentos curriculares de ensino.

A partir dessa abrangência de pesquisas sobre a prática de AL no campo da LA, entendemos relevante nos debruçarmos sobre a Base Nacional Comum Curricular, recente política curricular de ensino. Conforme afirmamos na Introdução, nossa intenção nesse estudo foi investigar se a abordagem da análise linguística na BNCC/EFII sinaliza um trabalho alinhado aos estudos contemporâneos em LA para o ensino de LP, na escola, a fim de criar inteligibilidades para os leitores potenciais, em especial o professor. Assim, empreendemo-lo através do método documental, de cunho qualitativo interpretativista.

A emergente necessidade ventilada pelo MEC de se estabelecer uma BNCC para garantir a “qualidade da educação” nunca foi um assunto pacífico, nunca foi consensual, mas uma decisão eminentemente política, instituída pelo Estado, configurando o que Sacristán (2000) define como currículo prescrito, o qual estabelece o conhecimento legítimo, válido para ser ensinado em todas as escolas.

Como nenhum currículo é neutro (MOREIRA; SILVA, 2002[1994]), a Base também não o poderia ser. Relações de poder perpassam todo o processo de construção e homologação, resultado de disputas e acordos de diferentes grupos responsáveis por sua constituição. Por isso, não há como negligenciar a trajetória de elaboração desse documento que durou quase quatro anos, à revelia dos sujeitos que atuam na esfera escolar, a despeito de uma (pseudo) participação popular ou de uma suposta consideração das milhares de páginas de contribuições apresentadas em ambiente virtual. Consideramos que essa questão, analisada em uma perspectiva longitudinal, é de extrema importância para entendermos a constituição do documento e as possíveis reverberações no componente de LP, assim, revisitamos as versões da BNCC (2015-2017), procurando jogar luz às diferentes demandas constitutivas e aos sentidos atribuídos tanto pela esfera oficial quanto pela esfera acadêmica.

Conforme vimos na seção 4.7, as condições de produção da BNCC, os debates em torno de elaboração e homologação ocorreram (e agora, em fase de implementação, ocorrem) num cenário de exigências de uma agenda neoliberal imposta por agentes políticos públicos e privados, atuantes na homogeneização curricular. Considerada como uma das estratégias para o cumprimento de metas estabelecidas pelo PNE (ALVES, 2014), a BNCC implicará diretamente nas políticas de produção, compra e distribuição de materiais didáticos; influenciará nas avaliações de larga escala, na reformulação curricular dos entes federativos, na formação inicial e continuada dos professores. Algumas considerações desenvolvidas nesse estudo apontam que o documento propõe um modelo de currículo operacionalizado, viabilizando as avaliações em larga escala, prova disso, são os códigos alfanuméricos que identificam as habilidades nos componentes curriculares, empregados nas versões.

A história da BNCC resulta de uma série de discursos dissonantes: a precarização da escola pública, a chegada da nunca antes tida “qualidade na educação”, o apelo ao “participacionismo” da sociedade civil, as mudanças de equipes técnicas e ministros e, assim, vai caminhando a passos recentes da nossa democracia, de forma trôpega e pouco inteligível, aos incautos. Aprovada quase a “toque de caixa”, refutando ou distorcendo anos de discussão de educadores e especialistas, essa Base, que não se diz (nem assume como) currículo, por vezes mais confunde do que esclarece. À revelia ou concordância de qualquer gestor da educação, poderá servir como fundamento para um modelo tecnicista de mão de obra barata ou então da mecanização dos processos educacionais transformando-os num “mega” modelo apostilado vendido ao serviço público por algum grande sistema de ensino.

São muitas as contrapalavras ao discurso oficial asséptico e propagado da BNCC, necessárias para o entendimento também da constituição do componente curricular de LP e, conseqüentemente, da prática de AL, como propomos no objetivo geral dessa pesquisa. Acreditamos que o eixo que se refere ao uso e reflexão sobre a linguagem é marcado por indefinição e imprecisões, como procuramos mostrar nas ponderações em torno do eixo AL nas quatro versões (seção 5.1).

Observamos que todas as versões afirmam, em suas introduções ao componente curricular de LP, inclinar-se à perspectiva sociointeracionista de linguagem. No entanto, no eixo de reflexão sobre a linguagem, em específico, essa perspectiva não se revela no conjunto

de objetivos ou habilidades, na sua maioria. Como vimos, na BNCC/EFII-v1, o eixo AL não é nomeado no interior das práticas e estas, resumem-se a uma listagem de conteúdos. Todavia, em dada medida, indicam possibilidades de abordagem de determinados recursos linguísticos pertinentes ao ensino e apropriação de determinados gêneros.

Ao destacar a norma-padrão na nomeação do eixo, a BNCC/EFII-v2 fragiliza-se em relação à concepção de linguagem assumida, como indicam, por exemplo, os objetivos referentes ao conhecimento sobre a língua e sobre a norma para a produção e revisão textual, em que os conteúdos gramaticais estão deslocados das condições de produção. Entretanto, no interior dos eixos, há uma aproximação à perspectiva da prática de AL porque articula-se às práticas de leitura e produção, apontando recursos linguísticos que possam ser abordados no desenvolvimento de atividades com determinado gênero, como também objetivos que apontam variedades linguísticas adequadas à interlocução proposta.

Uma guinada abrupta podemos ver no componente de LP, na BNCC/EFII-v3, quando se assume o eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais, com forte inclinação à gramática tradicional/normativa e foco no léxico, nas estruturas isoladas, como indicam seus objetos de conhecimento: processo de formação de palavras, ortografia e morfossintaxe, por exemplo.

Com o discurso da atualização, a versão homologada da BNCC/EFII apresenta no componente de LP agenciamentos teóricos em torno dos multiletramentos e um número extenso de gêneros da cultura digital que até então não haviam sido abordados com tanta ênfase nas demais versões, os quais não são referenciados ou minimamente contextualizados ao professor. Esse conjunto de “novidades” reverbera na nomeação do eixo AL/Semiótica, sobre o qual não se explica a adição do termo “semiótica”: uma análise linguística e uma análise semiótica ou a semiótica vem para acompanhar os conceitos introduzidos nessa versão? A análise do verbal e do não verbal no eixo de AL? A nomeação do eixo não reflete, nas habilidades elencadas; entendemos que a análise de outras semioses seja possível nas práticas de leitura e produção textual, mas não, necessariamente, na AL. Não estamos ignorando a relevância do trabalho com o multiletramento, com os gêneros multimodais/multissemióticos, mas o termo “semiótica” não define essa articulação no eixo AL/Semiótica.

Baseando-nos nos parâmetros de Mendonça (2006), analisamos a perspectiva da prática de análise linguística nos eixos de leitura, produção textual e no próprio eixo AL/Semiótica. Desse modo, observamos aproximações e afastamentos à prática de análise linguística. De modo geral, é no interior dos eixos de leitura e produção textual, que visualizamos aproximações à prática de AL, nos quais as habilidades apontam para a reflexão sobre recursos linguísticos e os efeitos de sentido produzidos nessas práticas a partir da linguagem em uso nos gêneros discursivos/textuais/multissemióticos. O eixo destacado AL/Semiótica apresenta aproximações no nível textual, ligados à coesão e à semântica.

O eixo específico de AL/Semiótica afasta-se, em grande parte, da perspectiva da prática de análise linguística porque suas habilidades seguem a organização cumulativa da gramática tradicional normativa, deslocadas do texto/gêneros e, assim, concentradas nas unidades menores, sem vínculo com as práticas de linguagem, percebidas facilmente pelas formas verbais “identificar” e “reconhecer”, por exemplo. É interessante notar, numa análise mais cuidadosa do eixo em tela, que as habilidades são identificadas por códigos alfanuméricos, e estes, por sua vez, remetem às demais práticas/eixos/campos de atuação, como se essa fosse a forma do componente justificar as habilidades para “todos os campos de atuação”. Ou seja, não é que a habilidade esteja isolada, mas, para o documento, o professor terá que correlacioná-la de acordo com o código na prática/eixo indicado.

Essas indefinições ou imprecisões que percorrem o componente, mais especificamente no eixo destinado à reflexão sobre a linguagem, nos remetem a Aparício (2006) quando explica que os documentos oficiais por ela analisados eram assim constituídos: por um amálgama de abordagens teórico-metodológicas que não agenciam para o professor, com clareza, o que se pretende. Por isso, se pensarmos que a BNCC veio para “operacionalizar” o que até então “não tínhamos”, se fragiliza nas orientações vagas e, principalmente, na desconsideração daquele que a implementará no âmbito do currículo realizado (SACRISTÁN, 2000): o professor.

Mediante o exposto, ressaltamos que o presente estudo não se propôs a esgotar a análise das aproximações e distanciamentos em relação à prática de AL preconizada nos estudos recentes da área da LA, nem tampouco esgotar as prescrições da BNCC, mas, sim, criar inteligibilidades para um documento cuja complexidade pode comprometer sua implementação na escola. Por isso entendemos imprescindível a discussão acerca dessa nova política curricular junto

aos demais professores e profissionais que trabalham com a linguagem, na busca por uma compreensão não ingênua do que configura a AL como prática de ensino de LP. Pretendemos, enfim, um exercício de interpretação, uma leitura provisória de um documento que integra um enviesamento de sentidos que urge problematização, estudo e diálogo.

REFERÊNCIAS

ABdC, Associação Brasileira de Currículo. **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC/2017**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/associacao-brasileira-de-curriculo-abdc-encaminha-documento-ao-cne-no-contexto-das-audiencias> Acesso em: set. 2018.

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 21-41, 2011.

_____. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 494-520, jul./dez., 2013.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464-1479, out./dez. 2014.

AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

ANGELO, Graziela Lucci de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. Tese (Doutorado Linguística). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.

ANPAE, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Série 6. Organização: MORGADO, José Carlos *et al.* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017. Disponível em: <http://www.colocuiocurriculo.com.br/diversos/Serie6.pdf> Acesso em: jun. 2018.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ABdC. Associação Brasileira de Currículo. *Ofício n.º 01/2015/GR: Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf Acesso em: set. 2018.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedra no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **A produção da inovação em aulas de gramática do Ensino Fundamental II: da escola pública estadual paulista**. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2006.

_____. Do trabalho prescrito ao trabalho realizado: um olhar sobre a inovação no ensino de gramática. **Sínteses – Revista dos Cursos de Pós-Graduação**, vol. 12, p.43-54, 2007.

AXER, Bonie *et al.* Base Nacional Comum Curricular: fixações de identidade na tentativa de um sujeito nacional. In: ANPAE, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Série 6. Organização: MORGADO, José Carlos *et al.* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017. p. 62-68.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F.Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2011[1977].

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

BRAIT, Beth. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 7-18.

BRÄKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é esse pelo qual corre o Ganges?” In: ROJO, R., BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 211-252.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 dez. 2017.

_____. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf Acesso em: 26 dez. 2017

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 26 dez. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. **Histórico da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 26 dez. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira versão. 2015. Disponível em <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão. 2016. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/referencias/segunda-versao-base-curricular/> Acesso em: 11 out. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 11 out. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Quarta versão homologada. 2017b. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 26 dez. 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

_____. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

_____. **Ao revés do avesso: leitura e formação.** São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11. n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CÁSSIO, Fernando. **Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular.** *Jornal Nexo* [online]. 02 de dez. 2017. Disponível em:

<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>
Acesso em: fev. 2019.

_____. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>
Acesso em: jan. 2019.

CEDES, Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Documento CEDES BNCC.** Campinas, SP: nov./2015. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/noticias/518> Acesso em dez. 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. PAIVA, Rafaela de Sousa. Currículo mínimo: sentidos hegemônicos do significante “mínimo”. In: ANPAE, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais.** Série 6. Organização: MORGADO, José Carlos *et al.* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017. p. 701-708.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Revista Investigación Cualitativa.** v. 2, n.2, p. 23-35, 2017.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Para conhecer Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015.

DUARTE, Álvaro Vinícius de Moraes Barbosa. **Concepções de linguagem de Língua Portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

DUFFY, Brendan. Análise de evidências documentais. In: BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes e educação, saúde e ciências sociais.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 107-117.

D´ÁVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava (PR), 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística.** São Paulo: Contexto, 2017.

FRAGA, Camila Farias. **Reverberações dos documentos oficiais no currículo do curso de Letras: estudo da formação inicial do professor de língua portuguesa na UFSC.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, Sírio (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006 [1988]. p. 34-101.

GEGe. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1999 [1984].

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999a [1984.] p. 39-46.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999b [1984.] p. 59-79.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1991].

_____. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola. Brasília**, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, 2008[1991].

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. P. 79-108.

GÖRSKI, Edair Maria; SIQUEIRA, Mara Aparecida. Para além da questão: (não) ensinar gramática? **Revista Working Papers em Linguística**, v.18, n.2, p.25-49. ago./dez. 2017.

LOIO, Milene Peixer. **Os estudos da linguagem no currículo de formação de professores dos anos iniciais: o caso do curso de pedagogia do Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005 [1986].

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

_____. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 199-226.

_____. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, p. 95-109.

_____. Análise linguística: por que e como avaliar. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Mariani, CB. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 73-88.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v.10, n.2, p. 329-338, 1994.

_____. Linguística aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, Niterói, RJ, n. 27, p. 23-50, 2.sem.2009.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002[1994].

PEREIRA, Lilian Alves; SCHUTZ, Monique Hammes. Educação Menor: diálogos com a Base Nacional Comum Curricular. In: ANPAE, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Série 6. Organização: MORGADO, José Carlos *et al.* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017. p. 388-396.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2003.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. Tese (Doutorado em Letras). Maringá: Universidade Estadual de Maringá. 2017.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. NUNES, Geovani Augusto. **Análise linguística como alternativa pedagógica: uma reflexão a partir do trabalho com o gênero notícia**. In: ENIEDUC – V Encontro Interdisciplinar de Educação. UNESPAR. 10 a 13 de julho de 2013. Disponível em: http://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/data/uploads/letras/trabscompletos/let017048299502.pdf Acesso em: 31 mar. 2018.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

RAMOS, Rochelly da Silva *et al.* Base Nacional Comum Curricular: questionando a tentativa de homogeneização do ensino no século XXI a partir da teoria do discurso. In: ANPAE, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Série 6. Organização: MORGADO, José Carlos *et al.* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017. p. 777-787.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2000.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. ROHLING, Nívea. Concepções de análise linguística na formação inicial de professor de Língua Portuguesa. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v.12, n.3, p. 827-843, jul./set.2015.

RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO, Silvana Schwab. (Org.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018.

RODRIGUES, Nara Caetano. **O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada: ensino de língua materna.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN.** São Paulo: 2000.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p.184-207

_____. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais.** Tubarão, SC: [s.n.], agosto de 2007. p. 1761-1775

_____. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais.** Rio Grande: FURG, ano I, n. I, jul.2009.

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

SANTOS, Gabriela Debas dos. **A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-

Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005[1999].

SILVA, Alessandro. **Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”**: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. Tese (Doutorado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IX, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, III, 2009, Curitiba. p. 4554-4566.

SILVA, Janini Paula *et al.* Currículo: terreno de disputas e articulações políticas. In: ANPAE, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Série 6. Organização: MORGADO, José Carlos *et al.* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017. p. 327-335.

SILVA, Eliane Aparecida da. THEODORO, Thaís Silva Verão. Base Nacional Comum Curricular: o comum como negação da pluralidade. In: ANPAE, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Série 6. Organização: MORGADO, José Carlos *et al.* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017. p. 173-178.

_____. Base Nacional Comum Curricular e performatividade docente. In: ANPAE, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Série 6. Organização: MORGADO, José Carlos *et al.* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017. p. 617-623.

SOARES, Magda. Português na escola - História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

TENÓRIO, Fabiana Júlia de Araújo. **Ensino de gramática e análise linguística**: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa. Dissertação. (Mestrado em Educação Contemporânea). Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UNDIME/SP. XXIV Fórum Estadual. **6º Seminário Líderes em Gestão Escolar**. Declaração de Cleuza Repulho, presidente da Undime Nacional sobre a construção de uma Base Nacional Comum. 2014. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UwYOFzPDawQ>
Acesso em: fev. 2019.

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães. JÚNIOR, Décio Gatti. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**. n. 3, p. 65-76, jan./dez. 2004.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].