

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

TARCÍSIO FRANCISCO OLIVEIRA SALATIEL

O TRABALHO PRESCRITO PELA *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR* NO
EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA SOB A VISÃO SOCIOINTERACIONISTA

SÃO LEOPOLDO/RS
2019

Tarcísio Francisco Oliveira Salatiel

O TRABALHO PRESCRITO PELA *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR* NO
EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA SOB A VISÃO SOCIOINTERACIONISTA

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin

São Leopoldo/RS

2019

S161t

Salatiel, Tarcísio Francisco Oliveira.

O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no eixo de análise linguística sob a visão sociointeracionista / por Tarcísio Francisco Oliveira Salatiel. – 2019.

90 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2019.

“Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin”.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Análise linguística. 4. Interacionismo sociodiscursivo. 5. Trabalho prescrito. I. Título.

CDU: 801:371.214.1

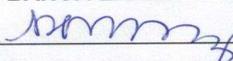
TARCÍSIO FRANCISCO OLIVEIRA SALATIEL

**"O TRABALHO PRESCRITO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
NO EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA SOB A VISÃO SOCIOINTERACIONISTA"**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADO EM 22 DE OUTUBRO DE 2019

BANCA EXAMINADORA

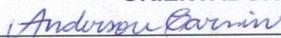


PROFA. DRA. RAFAELA FETZNER DREY - IFRS



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

ORIENTADOR



PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS

RESUMO

Nesta pesquisa, objetivamos discutir o trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) no que concerne ao ensino e prática de análise linguística nos anos finais do Ensino Fundamental, identificando as características textuais-discursivas que configuram a textualização desse agir prescritivo. Buscamos as contribuições de Bronckart (2006; 2008; 2012) e Machado (2009), no que tange ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para discutirmos a noção de trabalho prescrito ao professor. Relacionamos a referida teoria com as pesquisas de ensino de língua materna de Mendonça (2006), Antunes (2003;2014), Silva (2015) e Neves (2018) para as concepções de linguagem, interação e ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Ancorados nas reflexões de Mendonça (2006), entendemos que o trabalho com análise linguística deve promover a reflexão do aprendiz sobre os fenômenos linguísticos empregados na produção textual (oral ou escrita), para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, contribuindo para a formação de produtores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos e práticas de letramento(s) com autonomia e adequação. A metodologia empregada nesta pesquisa é qualitativa, de base interpretativista, na qual as categorias analíticas propostas por Machado e Bronckart (2002;2005), com foco no agir prescritivo, nos determinantes externos, nas finalidades e intenções que envolvem os actantes (atores e agentes) foram adotadas para análise do corpus desta pesquisa. Analisamos, no primeiro momento, o que o referido documento sugere sobre a prática de análise linguística para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental de maneira a explicitar as concepções adotadas nesse eixo de ensino. Feito isso, buscamos averiguar os papéis semânticos (PEREZ, 2018) atribuídos aos professores no eixo de análise linguística, verificando os objetos e funções desses profissionais conforme o documento apresenta. A pesquisa realizada nos permitiu concluir que, por ser um documento a nível nacional que visa ao desenvolvimento da educação, requer maiores desdobramentos que especifiquem o trabalho do professor, articulando seu agir diretamente com as tarefas de ensino e de aprendizagem. Da mesma forma, faz-se necessário o engajamento da prática com análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa, enfatizando o ensino de língua com aportes na interação, tornando o aprendiz um analista em sua própria língua e não um usuário limitado nas práticas sociais.

Palavras chaves: Base Nacional Comum Curricular, Ensino de Língua Portuguesa, Análise Linguística, Interacionismo Sociodiscursivo, Trabalho Prescrito.

ABSTRACT

On this research, we aimed to discuss the prescribed work in the Brazilian federal document *Common National Base Curriculum (CNBC)*, regarding the teaching and practices of linguistics analysis didactic proposal in the middle school, identifying the linguistics-discursive features which configure the textualization of the prescribed work. We sought contributions on Bronckart (2006,2008,2012) and Machado (2009) to show our theoretical framework based on the Sociodiscursive Interactionism approach for the notion of prescribed work to the teacher. We also tied it with researches about mother language teaching taken from Mendonça (2006), Antunes (2003;2014), Silva (2015) and Neves (2018) for the concepts of language, interaction and contemporary Portuguese language teaching. Anchored on Mendonça's reflections, we understand the linguistics analysis section at CNBC document may promote student's overview about the linguistics facts embeded in the textual production (speaking and writing) as well as for widely understanding of the linguistic system, and create citizens able to produce lots of textual genres with autonomy and adaptation. Based upon the qualitative methodology, we accomplished this research based on the interpretation method which the analytics categories proposed by Machado and Bronckart (2002;2005), spotlighting the prescribed acting, outside determiners, purposes and intentions that entail the actors and agents were embraced in this research corpus. Firstly, we investigated the BNCC document and its linguistics analysis didactic proposal discussion for the Portuguese teaching in order to describe the conceptions prescribed on the document. After that, we interpreted the semantic roles given teachers away, verifying the tools and the roles prescribed to them. This research showed us that, as a national document that focuses on the education development, it requires a comprehensive unfolding that specifies the teacher's work, enunciating his/her role in the tasks of teaching and learning. To the same extent, it has been needed the engagement to the practice with the linguistics analysis didactic proposal in the Portuguese language classes, stressing language teaching leaned on the interaction, getting students analysts on their own language and not bounded users in the social practices.

Key words: Common National Base Curriculum (CNBC), Portuguese Language Teaching, Linguistics Analysis, Sociodiscursive Interactionism, Prescribed Work.

AGRADECIMENTOS

“O ensino se modifica em decorrência da sua necessária ligação com o desenvolvimento da sociedade e com as condições reais em que ocorre o trabalho docente”. José Carlos Libâneo

Um trabalho deste porte, em se tratando de uma dissertação acadêmica, jamais poderia ser realizado sozinho, sem apoios técnicos, psicológicos, físicos, materiais. Uma longa história foi exibida e, nela, encontrei seres humanos e instituições que me proporcionaram tamanha construção de caráter e profissionalismo. Então, aqui estou para reconhecer tudo e todos que me fizeram chegar até aqui.

Honra a Deus, dono de toda ciência, sabedoria e poder. À minha família, pais e irmãos que sempre me impulsionaram no meu potencial para concretizar aquilo que eu almejo. Aos meus pais, primordialmente, que me mostraram/mostram o bom exemplo da integridade humana. Meus irmãos Tatiana, Tairone e Taciana que admiram minha dedicação por uma Educação e Cultura mais coerentes no Brasil.

Gratifico ao meu orientador Prof. Dr. Anderson Carnin que, com muita cautela, conduziu-me nos trilhos desta árdua caminhada do mestrado, fazendo-me conhecer e aprimorar minha prática docente pela abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Meu muito obrigado por abrir os meus olhos revelando o que seria uma pesquisa e de que modo ela poderia contribuir na sociedade. Levarei continuamente os diálogos compartilhados, aplicando-os na vida social.

Correspondo, também, à coordenação, à secretaria, e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, aos técnicos administrativos, aos outros ambientes dessa instituição nos muitos períodos de aquisição de novos saberes e de oportunidades. Eternamente estarecido pela acolhida que tiveram comigo e com todos os mestrandos da turma “pão de queijo”.

Falando nisso, quero agradecer aos meus caros colegas e companheiros de luta pelos indescritíveis momentos divididos de ansiedade, curiosidade, boas risadas, bons choros e alívio após os bons resultados. Todos na busca do mesmo objetivo: Alexandre Barreto, Alda Barreiros, André Manteufel, Cátia Degan, Cristhiano Marinho, Fernando Amâncio, Raquel Gonçalves e Rodrigo Barbosa. Senti-me à vontade compartilhando conhecimentos em uma turma de 99% professores, aprendendo muito com a interdisciplinaridade da Linguística Aplicada, permitindo o diálogo com profissionais de áreas distintas como o Direito, Jornalismo e Letras.

Quero lembrar, também, os momentos de trocas de ideias com professores, pedagogos e alunos com quem eu convivi profissionalmente como professor nas instituições que passei, tomando coragem e maturidade para ingressar no mestrado. Grato sou, deste modo, à Secretaria Municipal de Educação de Tarumirim/MG pela compreensão de minha ausência aos ossos do ofício do meu cargo como diretor escolar. Com certeza, muito do que aprendi, divido com toda a equipe.

Portanto, minha eterna gratidão a tudo que vivenciei nessa conquista-jornada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação terminológica entre agir, actante e seus desdobramentos.....	19
Figura 2 – Esquema da atividade do professor em sala de aula.....	22
Figura 3 – Plano geral da pesquisa/textos para a análise do trabalho.....	25
Figura 4 – Trabalho prescrito ao real.....	27
Figura 5 – Comparação entre ensino de gramática e análise linguística.....	43
Figura 6 – Distribuição dos lexemas que denotam processos do agir.....	58
Figura 7 – Algumas práticas em aulas de Língua Portuguesa que potencializam competências específicas desse componente curricular.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Campos de atuação no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.....	67
Quadro 2 – Exemplos de proposta de análise linguística para 8º e 9º anos.....	68
Quadro 3 – Lexemas do agir prescritivo direcionados aos envolvidos no eixo de análise linguística	75
Quadro 4 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	78
Quadro 5 – Elementos a serem objetos da análise linguística	80

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1: A dimensão do trabalho educacional pela teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	16
1.1 O ensino como trabalho.....	17
1.2 Concepções sobre o trabalho prescrito, real e realizado no ISD.....	23
1.3 Focando no nosso objeto: o trabalho prescrito.....	26
Capítulo 2: A análise linguística e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aprofundando a discussão	32
2.1 Linguagem e interação: o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade.....	33
2.2 Formação de cidadãos pela língua em uso na interação: a questão da análise linguística.....	40
2.3 A emergência da BNCC enquanto documento oficial e a concepção de linguagem e ensino de língua presentes na BNCC.....	48
Capítulo 3: Pressupostos Metodológicos da Pesquisa	56
Capítulo 4: Tecendo os fios de nossa investigação: análise de dados	61
4.1 Mapeamentos e análises de conceitos e práticas da proposta didática da análise linguística presentes na BNCC.....	61
4.2 Papéis semânticos atribuídos ao professor no eixo de análise linguística.....	71
Considerações Finais	83
Referências Bibliográficas	87

INTRODUÇÃO

O presente trabalho me impulsionou a desvendar questionamentos que encontramos diariamente nos contextos educacionais que, em seu tempo, provocam incertezas quanto ao papel do professor e da educação. No quadro atual em que vivemos, deparamo-nos com concepções que atribuem inúmeras funções a esse profissional. Acredita-se que seja necessário construir novas concepções para o agir docente, começando nas formações iniciais e continuadas, levando reflexões que transformem o professor como profissional, reconstruindo os projetos políticos pedagógicos das escolas e ainda os materiais didáticos.

Todos esses recursos auxiliam no desenvolvimento de uma prática docente cada vez mais significativa e que condiz com a realidade que passamos. Em minha trajetória acadêmica pude absorver conhecimentos de várias áreas da Linguística e da Educação. Antes de tudo, vale dizer que sou graduado em Letras pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), e especialista em English Teaching as a Foreign/Second Language pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atuei em diversas escolas públicas e privadas de Educação Básica e, nos dias de hoje, atuo como diretor escolar investindo também na formação continuada de professores. Desde minha adolescência, sou um admirador da linguagem humana frequentando cursos e eventos em diversos níveis. Situo-me agora como pesquisador disposto a buscar mais por aquilo que acredito como falante-cidadão contribuindo para a pesquisa nas áreas de Linguística Aplicada e Educação.

Esta pesquisa dedica-se, a partir dos estudos aplicados da linguagem, analisar o trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), no que tange ao ensino e prática da análise linguística e fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; 2006; 2009). A BNCC, como o corpus, é um documento com um texto empírico que não possui marcas de autoria, porém, sendo um documento prescritivo, designa ações que são estabelecidas para o agir dos envolvidos nos processos de ensino.

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa foi, através de uma pesquisa qualitativa de base interpretativista, investigar, na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, homologada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017, as características textual-discursivas que configuram o agir prescritivo do professor de língua portuguesa no que tange ao trabalho com análise linguística. Para isso, analisamos, a partir de uma compreensão do ensino como trabalho, a perspectiva adotada pela Base Nacional Comum Curricular (2017) em seu eixo de análise linguística. Propomos, sobretudo, destacar os pontos convergentes que estão relacionados a essa proposta didática que direciona, na referente pesquisa, ao ensino de língua materna.

Após identificarmos quais papéis (semânticos) que a Base Nacional Comum Curricular (2017) atribui ao professor de Língua Portuguesa em seu eixo de análise linguística, relacionamos as prescrições no documento ao considerar as determinações internas e externas, os protagonistas e os seus desenvolvimentos e funções previstas. Queremos, com esta pesquisa, abrir um espaço de diálogo perante as muitas diretrizes de ensino de língua portuguesa ao depararmos com a esfera educacional e o seu trabalho. Dispusemo-nos a refletir a respeito da linguagem em uma abordagem sociointeracionista. Sendo assim, o que nos trouxe até aqui foi o desejo pelas possibilidades no meio de tanta divergência ao ensino de Língua Portuguesa, enfrentando barreiras em uma sociedade cada vez mais produtiva e funcional. Assim, vemos indagações atentando-se agora para a BNCC, buscando os discernimentos perante os objetivos e detalhes que um documento prescritivo possa apresentar e contribuir para a Educação.

No primeiro capítulo desta investigação, fizemos um apanhado dos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, mais especificamente, o que essa abordagem nos diz a respeito do trabalho educacional, os tipos de trabalho com o foco no trabalho prescrito, e as características que descrevem todos os envolvidos nesse processo. No segundo capítulo, optamos por apresentar as contemporâneas perspectivas da língua portuguesa e seu ensino no contexto brasileiro, desatando alguns nós entre a língua como sistema e como reflexão-uso (elemento norteador do conceito de análise linguística). Então, propomos nossa metodologia no capítulo 3 tendo como base dois aspectos analíticos: o léxico empregado nas prescrições e a identificação dos protagonistas do agir prescritivo de acordo com o ISD. (MACHADO; BRONCKART, 2006).

No capítulo 4, desenvolvemos as análises feitas, primeiramente, sob o que tem sido construído na proposta didática com análise linguística nos Anos Finais do Ensino Fundamental da BNCC, investigando os avanços com o trabalho de ensino de Língua Portuguesa no Brasil pelos documentos normativos/prescritivos. Em nosso último capítulo, analisamos as ações determinadas para alunos e professores e quais as posições eles se encontram no documento. Pois bem, aqui vamos nós!

CAPÍTULO 1 - A dimensão do trabalho educacional pela teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Neste capítulo, serão discutidos os conceitos que irão sustentar o presente trabalho, à luz dos estudos são relacionados à corrente teórica adotada nesta pesquisa. A fim de atender ao objetivo geral deste capítulo de apresentar um panorama da literatura sobre a dimensão do trabalho educacional, sob uma perspectiva pautada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), realizamos uma breve apresentação dos conceitos de trabalho prescrito, real e realizado, bem como do conceito de agir, conforme discussões realizadas, por exemplo, por Bronckart (2006), Lousada (2006) e Machado (2004).

Nosso objetivo aqui não é um delineamento minucioso da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo. Nosso intuito é, sobretudo, discutir a importância de análise do trabalho educacional devido à carência de estudos mais profundos no assunto, conforme apontado por Machado (2004). Também é propósito nosso salientar a relevância da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo na compreensão da dimensão do trabalho educacional desempenhado por docentes. Assim, apresentamos um breve panorama da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo, atentando-nos para o conceito de agir docente e para a definição das diferentes formas de trabalho docente.

Com origens no interacionismo social, a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) vem sendo desenvolvida desde os anos 1980, a partir de estudiosos de Genebra, que se inspiraram em Vygotsky e Bakhtin para desenvolvimento de pesquisas nas áreas de linguagem e desenvolvimento humano. Atualmente, os estudos em ISD vêm se expandindo para além das fronteiras genebrinas, desenvolvendo-se em diversos outros países, como Brasil, Portugal e Argentina (CANATO, 2011). Apesar de não se filiar, especificamente, às áreas de Linguística ou Psicologia, o ISD se propõe “como uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006) abrangendo discussões que perpassam esses três campos. Três princípios permeiam o interacionismo social e, conseqüentemente, o ISD, segundo Bronckart (2006): o primeiro diz respeito a uma correlação entre processos de socialização e de individuação no processo de desenvolvimento do ser humano, o segundo princípio aponta para a necessidade de utilização do “corpus da filosofia do

espírito” (BRONCKART, 2006, p. 10) como instrumento de promoção de questionamento das Ciências Humanas, levando em consideração, também, “os problemas da intervenção prática”, (BRONCKART, 2006, p. 10), em especial, no âmbito escolar.

Segundo Lousada (2006), esse segundo princípio negaria a dependência do funcionamento dos seres humanos a “uma essência de ordem biológica” (LOUSADA, 2006, p. 26). Por sua vez, o terceiro princípio consistiria em uma posição dissonante do ideal de cunho positivista que propõe a divisão de variadas disciplinas das Ciências Humanas. Assim, o Interacionismo Sociodiscursivo leva em consideração diversos elementos (tais como aqueles relacionados à cognição, a aspectos sociais, dentre outros) para a compreensão do humano, advogando, conseqüentemente, em favor de uma unificação dessas áreas científicas (LOUSADA, 2006).

Mais especificamente, o ISD traz à baila a linguagem como questão essencial para uma ciência do humano. À luz de teóricos como Saussure e Vygotsky, o ISD postula uma relação intrínseca entre “as práticas languageiras situadas” e o desenvolvimento humano, uma vez que elas seriam “instrumentos principais deste último” (BRONCKART, 2006, p. 10). Além disso, “para o ISD, a linguagem designa um instrumento semiótico construído socialmente, fundador e organizador de processos psicológicos em suas dimensões especificamente humanas, tais como percepção, cognição, sentimentos e emoções” (CANATO, 2011, p. 859). Na seção seguinte, essa relação entre linguagem e desenvolvimento humano será abordada, a fim de melhor explicitar a concepção adotada nesta pesquisa.

1.1. O ensino como trabalho

A compreensão do modo de agir do ser humano em relação ao trabalho vem sendo objeto de interesse de diversos pesquisadores, conforme apontado por Souza (2015). Em relação às áreas de Linguística Aplicada e do Interacionismo Sociodiscursivo, um recorrente escopo de pesquisa tem sido a investigação do agir docente no trabalho educacional. Afinal, linguagem e desenvolvimento humano, conforme mencionado anteriormente, andariam lado a lado, de modo que a linguagem seria considerada “uma atividade significativa que nos constitui ao mesmo tempo em que a constituímos” (CRISTÓVÃO, 2011, p. 7).

O ISD permite um diálogo multidisciplinar nos trabalhos a ele filiados, conforme mencionado anteriormente. Assim, torna-se bastante plausível o estabelecimento de relações entre linguagem (e, conseqüentemente, ensino da e por meio da linguagem) e trabalho. Além disso, os próprios objetivos da Linguística Aplicada também podem corroborar essa relação entre linguagem e agir humano (por exemplo, por meio do trabalho). “A problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p. 102), seria uma interessante forma de aproximação dos estudos linguísticos e de ensino ao agir e ao trabalho humanos. Não obstante, os linguistas também assumiriam o papel de inserção dos seus estudos em questões sociais e políticas, uma vez que a linguagem estaria presente nelas e em “situações de trabalho, dentre elas, a atividade educacional” (SOUZA, 2015, p. 585). Todavia, ainda parece haver uma carência de estudos sobre “o ensino na sua dimensão de trabalho e com uma abordagem discursiva” (MACHADO, 2004, p. 90), tanto no Brasil, quanto no exterior.

No que diz respeito à promoção de uma melhor compreensão das práticas educacionais, Machado (2004) apontam a importância de realização de análise dos textos que perpassam o processo do trabalho educacional, não necessariamente “as condutas diretamente observáveis” (MACHADO, 2004, p. 91). Porém, para que possamos ter uma compreensão mais ampla do ensino como trabalho, faz-se necessário o entendimento de dois conceitos que parecem caminhar lado a lado: o agir e o trabalho em si.

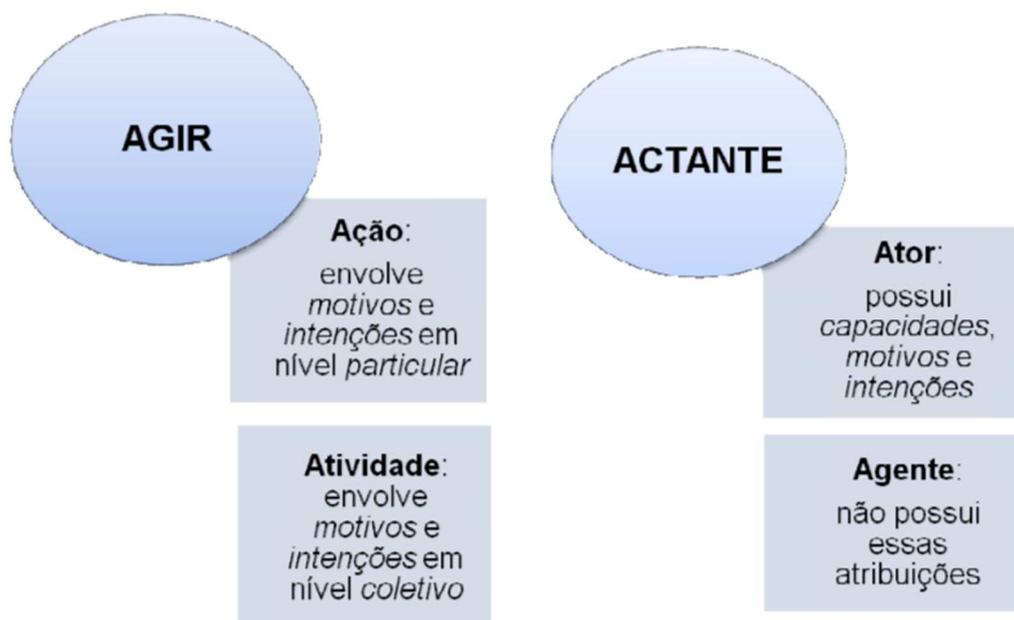
De uma forma mais genérica, conforme discutido por Machado (2004), as ações do ser humano seriam motivadas por certas prescrições advindas de um tipo de “modelo para agir” (MACHADO, 2004, p. 91) que seria adaptado às realidades de cada indivíduo, o qual estabeleceria o seu próprio modo de agir nos contextos vivenciados por ele. Segundo Bronckart (2008), a questão do agir humano havia sido relegada “como objeto mais ou menos vergonhoso das correntes marginais e/ ou de aplicação” (BRONCKART, 2008, p. 9). Porém, a retomada da obra de Vygotsky liderada por Wertsch (1985), bem como por Bruner (1991), o agir deixou de ser um objeto de estudo marginalizado, pois houve “o ressurgimento de uma corrente interacionista-social que se caracteriza pela instauração do agir como unidade de análise do funcionamento humano” (BRONCKART, 2008, p. 9).

Segundo Machado (2004), quando agimos, a nossa ação estaria sujeita ao julgamento, tanto de nós mesmos, quanto de outrem. Desse modo, as nossas ações

não seriam apreendidas simplesmente por meio da observação delas mesmas; faz-se necessária a análise das interpretações do agir humano e essas interpretações estariam nos textos. Desta forma, o termo agir seria “utilizado para nos referirmos a qualquer parte do texto que se refira a qualquer intervenção humana no mundo, feita por um indivíduo (agir individual) ou por vários (agir coletivo)” (MACHADO, 2004, p. 92).

Ao abordarmos o conceito de *agir*, faz-se necessário, também, um entendimento do termo *actante*. Este seria “utilizado para nos referirmos a qualquer entidade que é colocada no texto como sendo a fonte de um agir” (MACHADO, 2004, p. 92), como por exemplo, no caso de *Paulo jogou uma pedra na janela do vizinho* (MACHADO, 2004, p. 92), em que *Paulo* seria o actante. A Figura 1, abaixo, ilustra a relação entre os conceitos de *agir* e de *actante*.

Figura 1 – Relação terminológica entre agir, actante e seus desdobramentos



Fonte: Carnin (2011, p. 28)

O termo trabalho, por sua vez, seria utilizado com o intuito de descrever as ações ou “o conjunto global do agir em situações de trabalho” (MACHADO, 2004, p. 92). Bronckart (2004) discute que o trabalho seria visto, de acordo com o senso comum, como uma ação que faz parte da condição humana. Entretanto, a compreensão contemporânea desse termo, segundo Bronckart (2004), teria forte relação com a transformação de “atividades coletivas organizadas humanas em atividades produtoras de bens materiais” (LOUSADA, 2006, p. 39), como resultado da emergência “do capitalismo industrial e da economia de mercado” (LOUSADA, 2006, p. 39). Esse trabalho poderia incluir condutas tanto verbais quanto não-verbais, que podem ser prescritas ou não. Enquanto uma conduta verbal poderia ser a introdução oral de um texto, a conduta não-verbal poderia ser o ato de sair de sala para ver algo no corredor. Essas condutas podem advir de prescrições feitas pela instituição e serem prescritas em si, como, por exemplo: lecionar uma aula, participar de reuniões escolares (MACHADO, 2004).

Segundo Oliveira (2015), a Ergonomia seria uma corrente que teria como “objeto teórico e de ação o *trabalho*” (OLIVEIRA, 2015, p. 31, grifo da autora). Segundo a autora, problemas de funcionamento no modo de operação dos indivíduos seriam objeto de estudo dessa corrente teórica, a qual também visaria à redução dos impactos negativos causados pelo processo de industrialização nos anos 1940. Fundada por Murriel, em 1949, essa seria uma corrente teórica relevante para a discussão do trabalho. Segundo Bronckart (2008), a mudança de paradigma oferecida pela corrente francesa da Ergonomia substituiu o conceito da “adaptação do homem ao trabalho pela adaptação do trabalho e de suas considerações gerais aos trabalhadores” (BRONCKART, 2008, p. 97). Assim, essa abordagem se preocupa com as condições reais de trabalho, bem como com os problemas relacionados ao contexto de trabalho (OLIVEIRA, 2015).

Em relação ao ato de ensinar, Paviani (2011), por exemplo, aponta a ênfase de estudiosos “no estudo das relações entre linguagem e atividade na perspectiva das interações professor / aluno em processos de ensino / aprendizagem” (PAVIANI, 2011, p. 59). A autora aponta que professores comumente assumiriam um protagonismo de exercer “sua função” e dar “o seu recado” (PAVIANI, 2011, p. 59), deixando o processo de aprendizado a cargo dos alunos. Entretanto, o aprendizado seria bem mais complexo que essa recorrente concepção, não sendo “apenas um a posteriori do conceito de ensinar, mas (...) um conjunto de ações das práticas

pedagógicas que se dão concomitantemente e num continuum” (PAVIANI, 2011, p. 59). Além disso, nesse processo, “cada ação dos participantes poderá ser vista como uma base para ações futuras” (MAGALHÃES; LIBERALI, 2004, p. 106).

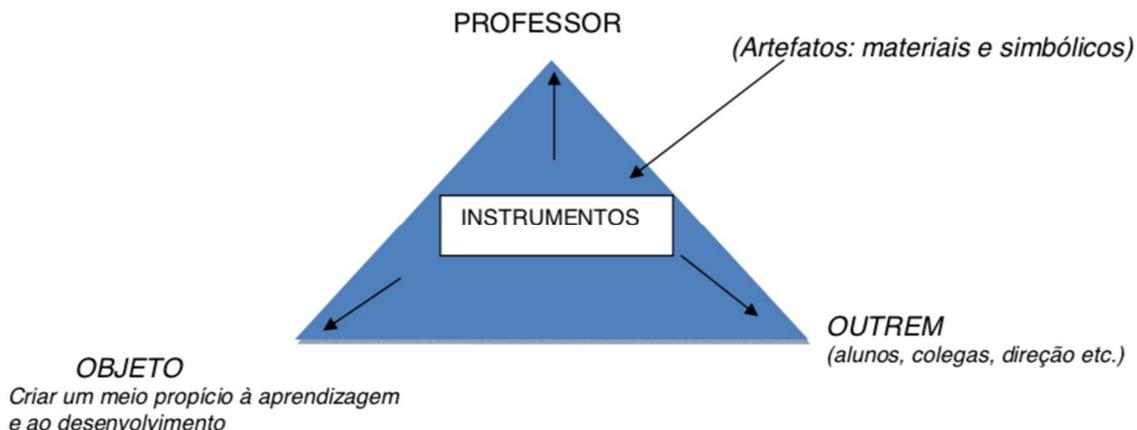
Pereira (2011, p. 19) reitera essa complexidade que permeia o agir docente, ao afirmar que:

o trabalho do professor se constitui como uma atividade interacional, interpessoal, situada, traspassada por regras do ofício, marcada por prefigurações e conflitos, que envolve o desgaste físico, mas que também é fonte de prazer e satisfação.

Entretanto, tratar o trabalho docente como tarefa ou parte de um trabalho rotineiro e automatizado (MAGALHÃES; LIBERALI, 2004) poderia comprometer todo esse potencial subjacente ao processo de ensino e aprendizagem, levando a ações voltadas a um fim puramente imediato, em que professores e alunos não protagonizem, juntos, o ato de aprender. Desta forma, “as formas de agir no contexto escolar se perpetuam sem transformação, pois os agentes estão alienados de suas ações, impedidos de reconstruírem-se internamente e de transformarem externamente” (MAGALHÃES; LIBERALI, 2004, p. 106).

No ISD, o trabalho do professor é analisado em consonância com os outros actantes e agentes que o acompanham no seu contexto educacional. Desta forma, o professor não seria o ator principal do processo de ensino-aprendizagem, de modo que “o coletivo de trabalho, as instituições nos mais diversos níveis hierárquicos e os documentos prescritivos (...) são componentes essenciais nesse universo dinâmico” (SILVA, 2015, p. 585) que é ambiente educacional. Assim, a Figura 2, ilustra a interdependência entre o professor e diversos outros fatores, tais como alunos, materiais, contextos específicos que permeiam o trabalho educacional.

Figura 2 – Esquema da atividade do professor em sala de aula



Fonte: Machado (2009, p. 51)

Como pode ser observado na Figura 2, existem diversos recursos que podem ser considerados como um “meio propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos” (MACHADO, 2019, p. 51). Entretanto, conforme apontado por Lousada (2006), a concepção do agir docente como trabalho seria relativamente recente, “uma vez que o professor não é/era visto como um trabalhador dotado de motivos e intenções e usuário de artefatos e instrumentos que (im)possibilitam/ condicionam o seu agir (LOUSADA, 2006, p. 31).

Desta forma, à luz da discussão proposta por Machado e Bronckart (2009), o ato de ensinar, como trabalho, apresenta as seguintes características:

- a) é *pessoal* e sempre único, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais, etc.);
- b) é plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador transforma e é por ele transformado;
- c) é *mediado por instrumentos* materiais e simbólicos;
- d) é *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) é *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) é *transpessoal*, no sentido de que é guiado por “modelos do agir” específicos de cada “métier”. (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 36, grifos dos autores).

Por isso, “para a compreensão do trabalho enquanto forma de agir e para entender a morfogênese desse agir, precisamos ter acesso aos textos que apresentam as interpretações dos actantes sobre ele” (LOUSADA, 2006, p. 42).

Afinal, a relação dos indivíduos com os textos seria uma via de mão dupla: se, por um lado, construímos os textos, por outro, as nossas ações também são pautadas neles (CARNIN, 2011). Assim, para que se possa analisar o trabalho educacional, deve-se observar, também, os “textos que o prescrevem, textos sobre o agir do professor em curso e textos que avaliam o agir do professor” (LOUSADA, 2006, p. 42). Esse é o objeto desta pesquisa sobre o qual retornaremos adiante.

1.2. Concepções sobre o trabalho prescrito, real e realizado no ISD

Retomando o conceito de agir mencionado na seção anterior, vale realçar que as condutas e decisões humanas partem de modelos de referência. Desse modo, o trabalho inerente a este agir também pode ter natureza prescritiva, também. Ao abordarem os textos prescritivos que acompanham o trabalho docente, Machado (2004) explicam que esses possuiriam duas naturezas básicas: a) essa prescrição seria externa, como no caso de documentos do Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), as leis e políticas educacionais, os projetos das escolas e materiais didáticos; b) essa prescrição seria feita pelo próprio profissional de educação, em planos de aula e ementa de cursos.

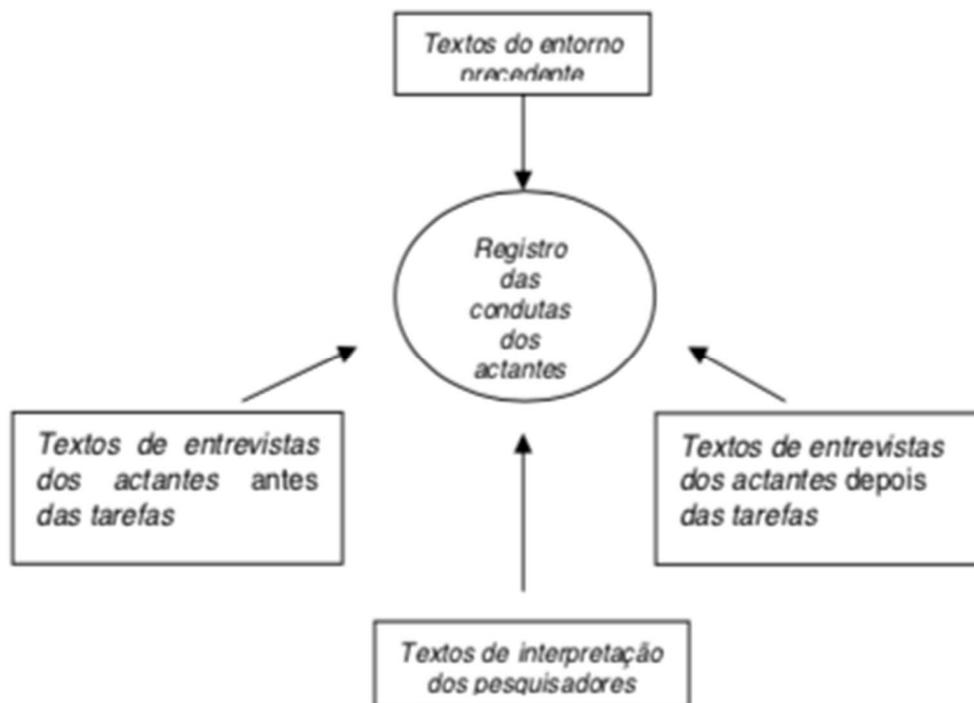
Fazendo coro a Bronckart (2006), Carnin (2011, p. 33) defende que “uma abordagem linguístico-discursiva pluridisciplinar”. seria o instrumento teórico necessário para uma compreensão mais eficaz do trabalho docente. Este, por sua vez, é classificado em três tipos por Bronckart (2006): real, prescrito e representado.

O trabalho real engloba os “comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (BRONCKART, 2006, p. 216). Assim, essa dimensão do trabalho compreenderia as atividades realizadas, de fato, pelo docente. Entretanto, ainda haveria “dificuldades metodológicas significativas e que, por isso, ainda se encontram em grande parte inacabadas” nas estratégias de análise do trabalho real (BRONCKART, 2008, p. 51). O trabalho real também estaria relacionado aos problemas e desafios enfrentados pelo trabalhador na execução do seu trabalho, principalmente, quando ele é impedido de realizar o trabalho prescrito (BRASILEIRO, 2011).

Por sua vez, o trabalho prescrito, segunda dimensão do trabalho docente abordada por Bronckart (2006), está relacionado a documentos incumbidos da prescrição de práticas e formas de organização, regulamentação do trabalho educacional, conforme mencionado anteriormente. Leis e diretrizes educacionais, bem como o projeto político-pedagógico de uma escola são exemplos de documentos prescritivos do trabalho em educação. Para fins analíticos, o trabalho prescrito pode ser observado por meio de “textos produzidos antes da situação de trabalho (...), definindo as tarefas específicas que devem ser feitas” (LOUSADA, 2006, p. 42). Ao observar o trabalho prescrito, o pesquisador enfoca a tarefa a ser desempenhada, avaliando as suas condições de realização, tempo de execução e os seus objetivos (BRASILEIRO, 2011). É esta dimensão que enfocaremos nesta pesquisa.

Segundo Oliveira (2015), haveria diferença significativa entre o trabalho prescrito e o trabalho realmente vivenciado pelos profissionais. Além, disso, o “conjunto de aspectos das relações entre o operador e as tarefas que ele deve realizar, como ainda, apreender o trabalho do ponto de vista dos operadores” (DANIELLOU, 1983, p. 84) seria de grande importância para uma compreensão do trabalho real. Enquanto o trabalho prescrito residiria no âmbito da organização do trabalho, o trabalho real “dá-se ao nível da atividade de uma pessoa” (TEIGER, 1993, p. 84), inserido em um certo espaço de tempo e permitindo a demonstração de conhecimento por parte dos profissionais envolvidos. Assim, sob uma perspectiva afiliada à Ergonomia, segundo Oliveira (2015), o conceito de trabalho não seria abstrato. Pelo contrário, seria bastante específico, inserindo-se em tempo e contexto determinados.

Por fim, o trabalho representado poderia ser compreendido sob dois aspectos: o *trabalho interpretado pelos actantes* e o *trabalho interpretado por observadores* (CARNIN, 2011, p. 34). O primeiro aspecto estaria relacionado ao modo como os trabalhadores interpretam o seu agir docente, enquanto o segundo aspecto compreenderia a análise, por parte de pesquisadores, dos textos que descrevem o trabalho real (CARNIN, 2011). O trabalho representado pode ser apreendido e analisado, por exemplo, através de textos produzidos no decorrer do trabalho educacional. A Figura 3 ilustra os diferentes tipos de textos para análise dos diferentes tipos de trabalho.

Figura 3 – Plano Geral para a análise do trabalho

Fonte: Bronckart (2008, p. 132 *apud* CARNIN, 2011, p. 35)

Dessa forma, conforme ilustrado na Figura 3, diferentes tipos de textos permitiriam apreensões das diferentes dimensões de trabalho. Com relação à ocorrência dessas diferentes dimensões de trabalho no ensino, faz-se importante observar que o agir docente não compreende apenas uma dimensão específica do trabalho. Ou seja, o docente precisa atentar-se para a necessidade de equilíbrio entre a realização do trabalho prescrito em sua aula, por exemplo, e a ocorrência do trabalho real, com os desafios propostos pelo ambiente escolar, bem como pelas necessidades apresentadas pelos alunos. Torna-se relevante, então, que o trabalho docente não seja limitado à sala de aula, apenas, e que “o docente veja, em seu trabalho real, um ambiente de tensão que, de acordo com Buzzo (2008, p. 28), coloca-o entre o desejo de ser eficiente e o de manter uma boa saúde profissional” (BRASILEIRO, 2011, p. 209).

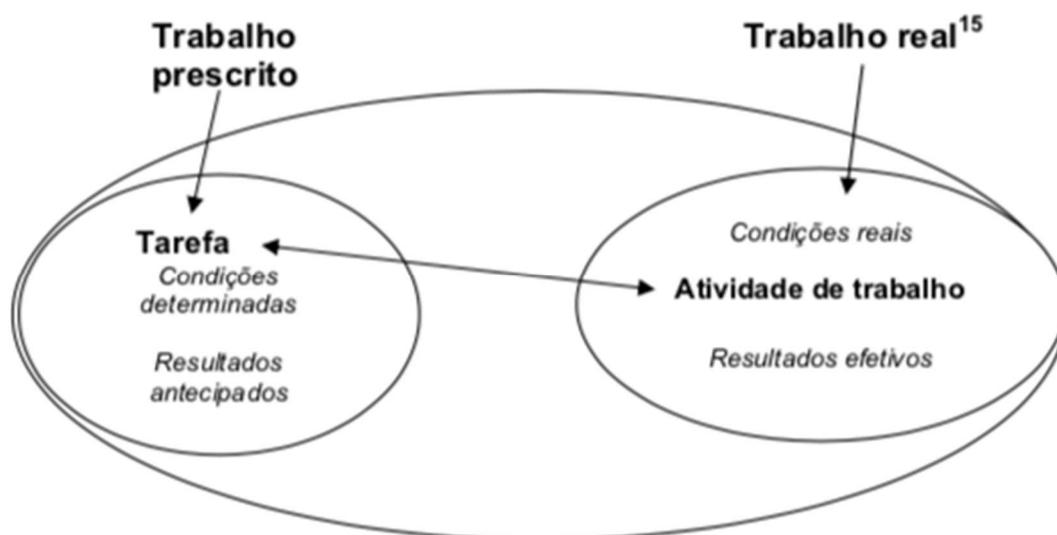
1.3. Focando no nosso objeto: o trabalho prescrito

Conforme mencionado na seção anterior, há uma diferença considerável entre os trabalhos prescrito e real (OLIVEIRA, 2015). Enquanto o trabalho real se relaciona à prática real, ao tempo de execução e ao contexto específico do trabalho realizado, o trabalho prescrito estaria associado, por exemplo, às práticas e procedimentos pré-estabelecidos para um determinado trabalho (vide Figura 3).

Desta forma, no âmbito educacional, leis, projetos pedagógicos seriam exemplos prototípicos de textos prescritivos que enfocam o trabalho prescritivo do professor. De forma mais específica, no contexto brasileiro, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB e, os projetos políticos pedagógicos de uma escola seriam alguns possíveis exemplos para ilustrar a prescrição do agir docente em nosso país.

Entretanto, a prescrição, que tem o potencial de oferecer grandes contribuições para o trabalho docente, também pode ser o motivo de fracasso escolar, principalmente se a forma de interpretação do conteúdo prescrito for inapropriada para o contexto educacional (SOUZA, 2015), conforme abordaremos ao longo desta seção.

Figura 4 – Do trabalho prescrito ao real



Fonte: GUÉRIN (2001 apud OLIVEIRA, 2015)

Segundo Lousada e Barricelli (2011), a expectativa de que o trabalhador também satisfaça aos seus anseios pessoais, não apenas às recomendações

prescritas, resultou na necessidade de maior entendimento das prescrições. Desta forma, “a prescrição passa a ter destaque nas pesquisas sobre o trabalho em diferentes perspectivas” (LOUSADA; BARRICELLI, 2015, p. 228).

A fim de melhor discutirmos o trabalho docente prescrito, faz-se necessário retomarmos o pensamento sobre o trabalho docente. Conforme visto anteriormente, o agir docente está relacionado a diversos outros fatores e actantes, de modo que o professor não é o único protagonista do processo de ensino. Nesse sentido, Machado (2007, p. 93) defende que:

O trabalho docente (...) consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos.

Nesse processo dinâmico, que demanda interesse e envolvimento do professor, os trabalhos real e prescrito parecem caminhar lado a lado. Se, por um lado, o professor tem os seus problemas e desafios do cotidiano, para resolver, por outro, ele tem as suas atividades e, até mesmo, decisões influenciadas por regras pré-estabelecidas. O contexto de trabalho desafia o profissional a “se redefinir a partir de seus próprios valores” e faz com que ele se depare com “coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não ditas com políticas dos estabelecimentos de ensino” (FAÏTA, 2004, p. 61-62).

Vale ressaltar o importante papel que os textos com finalidades prescritivas possuem no trabalho educacional. Segundo Lousada e Barricelli (2011), esses textos permitem um melhor entendimento tanto do agir docente quanto da prescrição em si, que seria um “subsídio para a realização do trabalho docente, pois sua utilização não é consequência direta de uma simples leitura” (LOUSADA; BARRICELLI, 2011, p. 230). Além disso, os conteúdos prescritivos possuem um impacto significativo nas atividades escolares, desde a organização das turmas até as práticas educacionais (MACHADO; BRONCKART, 2005; SOUZA et. al., 2015). Desta forma, uma maior atenção conferida ao trabalho prescritivo parece ser bastante relevante para uma compreensão do trabalho educacional.

Na contramão de um senso comum que poderia considerar o trabalho docente como algo direcionado apenas aos alunos, a atividade de ensino também abarca a

comunidade escolar como um todo; por exemplo, os pais, a instituição (bem como as filosofias com as quais ela se identifica), outros profissionais (AGUIAR; AGUIAR, 2011). Em consonância com Machado (2007), Souza (2015) ponderam que ao analisarem-se textos prescritivos, torna-se possível o acesso a diferentes formas de representação do trabalho docente, bem como torna-se perceptível o fato de que o agir educacional pode ser comprometido não pelo professor, mas pelas suas condições de trabalho ou pelas próprias prescrições.

No caso do contexto educacional do Brasil, como bem pontuam Souza (2015), o professor precisa possuir conhecimentos práticos e técnicos consideráveis para lidar com estratégias e posturas resultantes da criação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Além disso, “a educação brasileira atual tem como proposta ouvir todas as vozes que perpassam a nossa sociedade e tentar contemplá-las dentro da sua própria heterogeneidade” (SOUZA, 2015, p. 598).

Os textos prescritivos se caracterizam por apresentarem as seguintes propriedades enunciativas. Segundo Adam (2001), Machado e Bronckart (2005) e Souza (2015): possuem um destinatário para as instruções prescritas, são elaborados por especialistas no assunto, mas sem que haja um autor específico, linguisticamente marcado e “visam estabelecer uma relação contratual entre o que é por ele veiculado e seu destinatário” (SOUZA, 2015, p. 590).

À luz de Fillietaz (2004), Lousada (2006) aponta que os textos utilizados para prescrever o trabalho também podem ser denominados “procedimentais” (LOUSADA, 2006, p. 56). A autora também salienta a existência de três dimensões do agir em textos dessa natureza: “a finalidade *prefigurativa*, o dispositivo enunciativo baseado na *prescrição* e a organização *procedimental* de seus conteúdos” (LOUSADA, 2006, p. 56, grifo da autora). Essas características básicas dos textos prescritivos seriam organizadas da seguinte forma:

- No nível da *prefiguração* da ação: esses textos conteriam um discurso antecipatório utilizado pelos actantes para transmitir a seus coactantes informações que vão contribuir para a realização de futuras ações, constituindo-se, assim, em uma antecipação da ação;
- No nível da *prescrição*: tratar-se-ia de textos de tipo diretivo, podendo variar da sugestão à ordem, podendo ser menos ou mais incitativos;
- No nível do *procedimento*: seriam textos que apresentam um conjunto organizado de operações que realizam a transformação de um estado

inicial em u novo estado, que explicam **como** fazer. (LOUSADA, 2006, p. 56, grifo da autora).

Um exemplo de instrumento importante para a análise do trabalho prescritivo recente no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, elaborada pelo Governo Federal no decorrer dos anos de 2015 a 2017, sendo obrigatória sua adoção para escolas da rede pública e opcionais para as instituições da rede privada e possui como finalidade a reestruturação dos currículos das escolas de todo o país, “buscando estabelecer pilares fundamentais para guiar a educação e a relação entre escola e a sociedade” (SOUZA, 2015, p. 588).

Por envolver contribuições, especialistas de diversas áreas, incluindo o campo da educação, a BNCC também deve servir de instrumento teórico em programas de formação de professores, bem como para outras atividades educacionais, tais como elaboração de currículo escolar, avaliação de alunos e de materiais didáticos. (BRASIL, 2017)

Em uma análise do trabalho prescrito subjacente à BNCC, Souza (2015) observa que o documento se baseia em três pontos principais: o ensino, o aluno e a língua. Em relação ao modo como o ensino é abordado pelo referido documento, nota-se, obviamente, a natureza altamente prescritiva associada ao processo de produção de conhecimento:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p.8)

No trecho acima, destaca-se o verbo *dever*, expressando modalidade deôntica, que tem como característica a obrigatoriedade da execução de tarefas pré-estabelecidas, como elemento utilizado para prescrição do trabalho do professor. Este, por sua vez, possuiria as tarefas de *planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas*. Essas tarefas, “são postas como obrigações necessárias ao êxito do processo ensino-aprendizagem.” (SOUZA, 2015, p. 593). Porém, apesar de ser uma prescrição externa, ela também seria uma prescrição que o professor faria a si

mesmo, uma vez que o documento sugere, por exemplo, atividades que estimulem posturas reflexivas dos alunos, mas não especificam como isso deveria ser feito. Assim, o professor teria autonomia para adotar os procedimentos que julgasse necessários em seu contexto educacional (SOUZA, 2015).

Por meio da análise da BNCC, Souza (2015) demonstra o papel desse documento prescritivo no direcionamento das práticas de ensino. Apesar de prescrever estratégias e concepções de ensino, ele “não apresenta propostas operacionalizadas”, resultando em “inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino de gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória” (ROJO; CORDEIRO, 2016, p. 11).

A conclusão compartilhada por Machado (2007) e Souza (2015) é que, a partir de uma análise do trabalho prescrito, o fracasso escolar não parece ser de exclusiva responsabilidade do docente envolvido. Pelo contrário, as próprias prescrições seriam uma causa do problema. Assim, uma possível forma de solução da questão seria a leitura da BNCC de maneira distinta daquela que se aplica a outros textos prescritivos; ou seja, o professor não pode condicionar a sua prática docente a detalhamentos (ou à falta deles) em um único documento.

Neste capítulo, almejamos realizar um panorama da dimensão do trabalho docente à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Para tanto, foram abordados os conceitos de agir e de trabalho em meio a um breve panorama do ISD. Após uma breve distinção entre trabalho real, prescrito e realizado, buscamos dispensar atenção ao trabalho prescrito, objeto de pesquisa do presente estudo.

Devido à sua natureza multidisciplinar, o ISD se torna uma abordagem bastante promissora para os estudos da Linguística Aplicada, uma vez que esta apresenta objetivos de inserção dos estudos linguísticos em contextos sociais, por exemplo.

Apesar dos diversos estudos relevantes para o estudo do trabalho educacional com base no ISD, tais como Machado (2004), Bronckart (2006), Lousada (2006) Machado (2007), Souza (2015), a literatura ainda parece carecer de uma maior quantidade de estudos que analisem o trabalho educacional sob uma perspectiva com base no ISD, notadamente na dimensão do trabalho prescrito que emerge desse novo documento educacional: a BNCC.

Assim como os trabalhos real e representado, o trabalho prescrito possui considerável relevância na análise e compreensão do agir docente. Uma vez que o

trabalho do professor não se direciona apenas aos alunos, mas à comunidade escolar como um todo, ele faz parte de uma dimensão muito maior do que poder-se-ia acreditar. Além disso, esse agir docente é pautado por instruções, textos prescritivos que organizam o trabalho docente, mas que também permitem que o profissional realize escolhas próprias dentro do contexto laboral específico em que atua.

Dada tamanha importância dos textos e trabalhos prescritivos para o agir docente no contexto educacional, este estudo confere ênfase ao trabalho prescrito, assumindo-o como objeto de investigação.

CAPÍTULO 2 - A análise linguística e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aprofundando a discussão

Na contemporaneidade, diversas mudanças vêm ocorrendo no campo teórico (e prescritivo) relacionado ao ensino de língua portuguesa no Brasil. Os anos 1980, por exemplo, são um marco dessas importantes mudanças, com a proposição, à luz das teorias de Vygotsky e Bakhtin, de que o ensino da língua materna não mais deveria estar voltado unicamente para a prescrição de regras gramaticais estudadas de forma descontextualizada, mas, para o estudo da língua em uso em textos (SILVA; SILVA, 2017).

Essa perspectiva foi levada adiante com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao final dos anos 1990. Esses parâmetros já acenavam para a importância de um estudo da língua portuguesa que contemplasse a análise do uso de elementos linguísticos em textos. Posteriormente, o documento governamental prescritivo mais recente para o trabalho do professor de língua portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2015 e homologada em 2017, expandiu e acentuou o protagonismo da análise linguística

baseada em textos no ensino de português em detrimento da análise gramatical tradicional.

Entretanto, dada a diversidade cultural, social e, naturalmente, educacional, do país, o próprio conceito do que seria ensino de gramática e como ele deveria ser contemplado no ensino da língua materna no Brasil já é objeto de dúvidas e de necessária reflexão. Ainda coexistem no país diferentes formas de abordagem gramatical, sejam elas mais tradicionais, com enfoque no estudo das prescrições normativas da língua, sejam elas mais afinadas com a prática da análise linguística.

Apesar dos questionamentos que possam ser levantados a respeito da BNCC, por exemplo, quanto à pouca especificidade dos conceitos apresentados, pressupondo-se o conhecimento deles por parte do professor ou aos desafios impostos por uma realidade educacional bastante diversa que não poderia ser uniformizada com uma Base Nacional Comum Curricular, esse documento prescritivo parece estimular o debate sobre a importância de o ensino de língua portuguesa focar no estudo da língua em uso para o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno.

Neste capítulo, traçaremos uma discussão acerca do ensino de língua portuguesa na contemporaneidade, bem como os desafios enfrentados quanto ao real objeto de ensino de língua portuguesa (e.x.: a gramática deveria ser contemplada no ensino de português?). Em seguida, abordamos a questão da análise linguística no ensino de língua materna no Brasil. Por fim, tratamos da emergência da BNCC no cenário educacional brasileiro, atentando-nos ao tratamento dado ao ensino de análise linguística nesse documento prescritivo.

2.1 Linguagem e interação: o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade

Segundo Soares (2004), a mudança do ensino da era medieval para o ensino escolar, principalmente, a partir do século XVI, foi caracterizada, entre outros elementos, pela burocratização da escola. A delimitação do espaço físico e do tempo em que ocorreriam o ensino e a aprendizagem resultou na necessidade de planejamento do conteúdo e das atividades a serem ministrados. Tal fato levou ao surgimento dos “graus escolares, as séries, as classes, o curriculum, as matérias e

disciplinas, os programas – enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola” (SOARES, 2004, p. 156).

A respeito do ensino de língua portuguesa, tal como o conhecemos na contemporaneidade, um ensino e aprendizado “tardio”, nas palavras da pesquisadora Magda Soares, sendo possível apenas “nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império” (SOARES, 2004, p. 157). Segundo a autora, o contexto histórico que teria permeado essa surpreendente característica seria a coexistência, no período Colonial, de três línguas no território brasileiro: o latim, uma língua comum com influência das línguas indígenas e o português. Entretanto, a língua lusitana era aquela menos utilizada nos contextos comunicativos diários do Brasil Colonial. A língua portuguesa era aprendida na escola por meio da leitura e da escrita e “não era, pois, componente curricular, mas apenas instrumento para a alfabetização” (SOARES, 2004, p. 158). O ensino da língua se tornou obrigatório, no Brasil, apenas a partir do Marquês de Pombal, no século XVIII, “proibindo o uso de quaisquer línguas, assim se justificando” (SOARES, 2004, p. 159):

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir algo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe.

Em seguida, após afirmar que

Nesta conquista (no Brasil) se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que agora se conservam, determina que um dos principais cuidados dos Diretores (será) estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e Meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que S.M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado. (CUNHA, 1985 *apud* SOARES, 2004, p. 160).

Foi a partir do momento em que o latim começou a cair em desuso que a língua portuguesa passou a ganhar espaço no ensino no território brasileiro. A emergência de diversos manuais de gramática do português, no século XIX, com a instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, em 1808, bem como o crescente processo de constituição da língua portuguesa, enquanto sistema, “como uma área do conhecimento” (SOARES, 2004, p. 162) possuem grande importância na determinação da língua portuguesa como objeto de ensino e aprendizagem no Brasil.

Na contemporaneidade, segundo Silva (2010), o ensino de gramática constituiria o escopo do campo da Linguística Aplicada no Brasil e, nas escolas, enfoque na metalinguagem da análise linguística e exercícios prescritivos de normas gramaticais refletiriam uma visão mais tradicional do ensino gramatical. Ecoando Geraldi (1991), os autores ainda apontam o aumento de demanda por livros didáticos, devido à “falsa democratização do ensino” (SILVA, 2010, p. 977) e a sua conseqüente expansão do quadro escolar (SILVA, 2010).

Os crescentes avanços na área dos Estudos Linguísticos permitem que diferentes concepções de gramática e língua sejam observadas “nas diferentes práticas teóricas e educacionais da contemporaneidade” (SILVA, p. 977). Um rompimento com uma perspectiva de ensino de língua tradicional andaria, então, lado a lado com “uma concepção de língua(gem) capaz de subsidiar não só as novas tecnologias, mas, principalmente, capaz de remodelar o próprio conteúdo ensinado” (SILVA, p. 977).

Entretanto, por diversas vezes, a língua portuguesa seria considerada e ensinada como homogênea, a despeito de todas as particularidades apresentadas pelas diversas regiões e comunidades do país. “A variedade padrão é aquela ensinada na escola, instituição que representa uma força corretiva e unificadora da língua” (SILVA, 2010, p. 978). Naturalmente, essa variedade seria abordada de forma prescritiva, ditando aos aprendizes a forma correta de usá-la.

Em relação ao protagonismo atribuído à variedade padrão, bem como às outras variedades da língua, os teóricos da área ainda parecem estar bem distantes de um consenso. Conforme argumentado por Silva (2010), existem vertentes que advogam a necessidade de atenção às variedades dos outros setores, além das classes de elevado prestígio social. Em contrapartida, haveria aqueles que defendem o ensino e o uso da variante padrão da língua para as classes populares como

mecanismo de enfrentamento das desigualdades sociais. Ecoando pesquisadores como Possenti (1992) e Geraldi (1991), Silva (2010) advogam pela “aplicação de um ensino multilíngue, no sentido da ‘assimilação social’ e / ou da ‘integração social’” (SILVA, 2010, p. 979). Assim, as diversas variantes, incluindo a padrão, seriam abordadas, sem juízo de valor a respeito delas, conforme apontado por autores como Silva (2010) e Possenti (1996).

Mais especificamente, o ensino de língua portuguesa no Brasil vem sofrendo acentuadas mudanças desde os anos 1980 (SILVA; SILVA, 2017). Publicações de estudiosos como João Wanderley Geraldi e sua obra “O texto na sala de aula” marcaram uma mudança de paradigma que tornava o texto protagonista do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Se a sala de aula ainda não via os reflexos dessa mudança, pelo menos no campo teórico, como afirmam Silva; Silva (2017), essa transformação teve o seu espaço. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) também teria fornecido significativa contribuição ao final dos anos 1990. Desta forma:

Preconizou-se que o texto deveria ser considerado como principal objeto de ensino e de aprendizagem das aulas de língua portuguesa que, por sua vez, não deveriam estar mais voltadas, de forma exclusiva, para o ensino de normas ou regras gramaticais, como se fazia no Brasil até fins da década de setenta. De fato, propôs-se que o ensino de língua portuguesa não deveria ser apenas prescritivo, isto é, voltado para substituição dos padrões de atividades linguísticas dos alunos por outros padrões considerados corretos e aceitáveis, mas também descritivo e, principalmente, produtivo, ou seja, voltado para descrição e para aprendizagem de usos linguísticos possibilitados pela língua. (SILVA; SILVA, 2017, p. 54).

Essa proposta, até então relativamente inovadora, que não mais enfocava um ensino formal de gramática, resultou em diversos questionamentos feitos por professores de português. Esses questionamentos diziam respeito à relevância do ensino de gramática nas escolas, bem como ao modo como isso passaria a ser feito. Além disso, esse debate alcançou os ambientes acadêmicos, com variadas publicações de textos nas áreas de Letras e Psicologia (SILVA; SILVA, 2017), enriquecendo as discussões sobre o tema.

Em 1996, o linguista Sírio Possenti publicou o livro “Por que (não) ensinar gramática na escola”, suscitando “polêmicas circunstanciais que recobrem a temática do ensino de gramática normativa na disciplina de língua portuguesa nas escolas

brasileiras” (SILVA; SILVA, 2017, p. 54). Possenti teria proposto dez princípios norteadores para o ensino de língua portuguesa, os quais apontariam para a dispensa da metalinguagem no aprendizado efetivo de uma língua (SILVA; SILVA, 2017). Outros linguistas teriam compartilhado dessa perspectiva, como Ilari (1997), que argumenta a necessidade de reflexão sobre os usos da língua em detrimento da “importação de conhecimentos técnicos da língua” (SILVA; SILVA, 2017, p. 54).

Conforme discutido por Jesus (2008), dado caráter complexo do trabalho de ensino, faz-se necessário um constante processo de reflexão sobre a linguagem: o que seria o conceito de linguagem, como ele seria ensinado, a finalidade desse ensino, os objetivos a serem alcançados, entre outras perguntas possíveis. Todos esses questionamentos iriam convergir para a ampliação das “competências comunicativas interacionais dos alunos” (JESUS, 2008, p. 10). Entretanto, no que diz respeito ao ensino de português, a gramática costuma ser abordada, em sala de aula, de forma bastante diferente das propostas que valorizam os usos linguísticos caracterizando-se como:

- uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia-a-dia;
- uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício;
- uma gramática de irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes. A este propósito, valia a pena perguntar-se qual a competência comunicativa que há em distinguir o adjunto adnominal de um complemento nominal, ou, ainda, em reconhecer as diferentes funções do que ou do se, coisas com as quais muito tempo de aula ainda é desperdiçado.
- uma gramática das excentricidades, de pontos de vista refinados, mas, muitas vezes, inconsistentes, pois se apóiam apenas em regras e casos particulares que, apesar de estarem nos compêndios de gramática, estão fora dos contextos mais previsíveis de uso da língua;
- uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades; portanto, uma gramática dos “nomes” das unidades, das classes e subclasses dessas unidades (e não das regras de seus usos) uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente “fixada” num conjunto de regras que, conforme constam nos manuais, devem manter-se a todo custo imutáveis, como se o processo de mudança das línguas fosse apenas um fato do passado, algo que já aconteceu e não acontece mais. uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas com

marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, e se tem algo a dizer.

- uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua. (JESUS, 2008, p. 10)

A prática docente de ensino de português seria permeada por uma concepção específica de língua (JESUS, 2008). Haveria duas vertentes no modo como a linguagem seria concebida: “uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial” (JESUS, 2008, p. 11), conjunto de regras visto independentemente do seu uso; e “uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores” (JESUS, 2008, p. 11), de modo que os elementos linguísticos são entendidos em seus contextos de uso, ou como um “sistema-em-função” (JESUS, 2008, p. 11).

Essa segunda perspectiva, segundo Jesus (2008), seria importante para o ensino de língua portuguesa, uma vez que a prática docente deveria pautar nos aspectos funcionais, interacionistas da linguagem, dos quais “se deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos” (JESUS, 2008, p. 11).

Uma vez que a gramática seria o conjunto de regras com a finalidade de determinar padrões de uso (JESUS, 2008), enfocá-la no ensino de língua portuguesa implicaria desconsiderar elementos característicos da interação por meio da linguagem. Além disso, o estudo gramatical seria possível apenas com a utilização de sentenças descontextualizadas (JESUS, 2008). Desta forma, um ensino de língua precisaria estar pautado nos textos, uma vez que a comunicação real ocorreria por meio desses, pois “é óbvio que ninguém fala ou escreve a não ser sob forma de textos, tenham eles esta ou aquela função, sejam eles curtos ou longos” (JESUS, 2008, p. 12). Assim, um ensino funcional, com análise dos elementos linguísticos em uso nos textos, abordaria a gramática da língua sob os seguintes aspectos:

- **Uma gramática que seja relevante** – Para isso, deve selecionar noções e regras gramaticais que sejam úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua, que possam ampliar a competência comunicativa dos alunos para o exercício fluente da fala e da escrita.

- **Uma gramática que seja funcional** – Com isso se pretende privilegiar o estudo das regras desses usos sociais da língua, quer dizer, de suas condições de aplicação em textos de diversos gêneros.
- **Uma gramática contextualizada** – A gramática está naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes e adequados socialmente. O professor deve encorajar e promover a produção e análise de textos, o mais freqüentemente possível (todos os dias!), levando o aluno a confrontar-se com circunstâncias de ampliação das regularidades estudadas.
- **Uma gramática que traga algum tipo de interesse** – O estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa idéia errônea de que se estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa. Uma tarefa que se quer esquecer para sempre, logo que possível.
- **Uma gramática que liberte, que “solte” a palavra** – A sala de aula de português deveria ser o espaço privilegiado para se incentivar a fluência linguística e neutralizar, assim, a postura prescritiva e corretiva com que a escola, tem encarado a produção dos alunos. Nesse sentido, vale a pena lembrar a conveniência de incentivar, oportunamente, as “transgressões funcionais”, ou a possibilidade de “subverter” as regras da língua para obter certos efeitos de sentido ou certas estratégias retóricas, como por exemplo, as que encontramos nos textos publicitários, entre outros.
- **Uma gramática que prevê mais de uma norma** – É de grande importância que se procure caracterizar, de forma adequada, a norma- padrão como sendo a variedade socialmente prestigiada, mas não como sendo a única norma “certa”. Não se pode deixar de perceber que, do ponto de vista da expressividade e da comunicabilidade, as normas estigmatizadas também têm seu valor, são contextualmente funcionais, não são aleatórias nem significam falta de Inteligência de quem as usa.
- **Uma gramática, enfim, que é da língua, que é das pessoas** – Nesse quadro, passa a ter sentido discernir o que é significativo para a experiência humana da interação verbal, interação que, se é lingüística, é também gramatical. Isso por si só faz a gramática recobrar importância. (JESUS, 2008, p. 13 – 14, grifo da autora).

Quanto às diferentes formas de se ensinar a língua portuguesa, Silva e Silva (2017), à luz de Travaglia (1996), apontam três tipos de ensino: *ensino prescritivo*, *ensino descritivo* e *ensino produtivo*. Enquanto o ensino prescritivo estaria relacionado a alterações de padrões linguísticos vistos como incorretos socialmente, não levando em consideração diferentes textos e contextos de produção e uso da linguagem, o ensino descritivo propõe “mostrar ao aluno como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona” (TRAVAGLIA, 1996, p. 39). Assim, abre-se espaço para o estudo de diferentes variantes da língua, bem como ao estudo

da forma e função dos seus elementos linguísticos. Por fim, o ensino produtivo “objetiva desenvolver no aluno os usos de sua língua materna de maneira eficiente” (JESUS, 2008, p. 58). O ensino, nessa perspectiva, almejaria o desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos (TRAVAGLIA, 1996; JESUS, 2008), fazendo com que o aluno seja “poliglota em sua própria língua” (BECHARA, 2006, p. 14).

Após esse breve panorama do ensino de língua portuguesa no Brasil, desde os seus primórdios no Brasil Colônia, até a contemporaneidade, bem como as diferentes concepções de ensino que ainda coexistem no cenário atual de ensino da língua materna, na próxima seção, será abordada a análise linguística. Esta proposta de prática docente parece andar lado a lado com as propostas de ensino de língua com uma natureza mais funcional, pautada no estudo de textos e com objetivos de ensino e aprendizagem de uma língua por meio do e para o uso.

2.2 Formação de cidadãos pela língua em uso na interação: a questão da análise linguística

Segundo Bezerra e Reinaldo (2014) as teorias linguísticas permitem que as línguas naturais sejam descritas “em seus aspectos estruturais, cognitivos, funcionais e pragmáticos, em oposição aos estudos normativos, predominantes na gramática tradicional”. Essa descrição dar-se-ia com o intuito “de mostrar como se constituem e como funcionam as línguas, sem interesse em indicar como devem ser, ou seja, trata-se de uma descrição linguística” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 9). Os anos 1970 marcam o início da utilização desta expressão, no meio acadêmico, em concomitância com *análise linguística* (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 9). Esta expressão, por sua vez, passa a ser utilizada, em detrimento da primeira, a partir dos anos 1980.

A partir do momento em que o texto se tornou objeto de estudo do ensino de português, a análise da linguagem de cunho tradicional, que enfatiza “nomenclatura e classificação gramatical” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 9) já não mais poderia satisfazer aos objetivos dessa prática docente. A análise linguística (AL), defendida por Geraldi (1984), teria como objetivo o desenvolvimento da “escrita padrão” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 9) e possuiria natureza de cunho tanto teórico quanto metodológico. O seu aspecto teórico diria respeito ao fato de ela ser “um

conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 9). Já o seu conteúdo metodológico estaria relacionado ao uso da análise linguística “na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 9). Segundo Jesus (2008), a análise linguística seria um complemento às práticas de produção e leitura de textos, permitindo que os alunos refletissem sobre o uso de elementos linguísticos. A conseqüente recorrência da análise linguística em produções acadêmicas teria influenciado os documentos prescritivos do ensino de português:

Assim, o ensino de gramática tradicional é questionado e é proposta a sua substituição. É o que se vê, nos anos 90 (séc. XX), com a publicação dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (Brasil, 1997 – séries iniciais – e 1998 – séries finais) – que sugerem o ensino de Português de forma reflexiva, simbolizado no esquema “uso => reflexão”. Para que esse ensino reflexivo ocorra, a língua é estudada nos eixos da fala, da escuta, da leitura, da escrita e da análise linguística, essa entendida como a reflexão sobre a língua e a linguagem. (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 9).

Na BNCC (BRASIL, 2017), na seção específica de ensino de língua portuguesa, há clara menção à utilização dos textos no estudo, à luz da análise linguística:

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2017, p. 87).

Como podemos depreender no trecho acima, a BNCC parece compartilhar de uma visão de ensino que priorize a reflexão sobre usos da língua e da linguagem em

análises de textos produzidos. Também é possível notar referência a textos escritos e orais. Contudo, a proporção de abordagem da análise linguística em relação à leitura e à escrita poderia ser diferente em documentos prescritivos desta natureza.

Segundo Bezerra e Reinaldo (2014), os PCN de Língua Portuguesa apresentariam enfoque maior nos eixos de leitura e escrita em detrimento do eixo de análise linguística. Segundo as autoras, “em outras palavras, os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 21).

A análise linguística, em si, não excluiria o ensino de gramática em sala de aula, uma vez que seria “impossível usar a língua ou refletir sobre ela, sem gramática. Afinal, (...) não há língua sem gramática” (JESUS, 2008, p. 22). Esta consistiria nos elementos linguísticos necessários à comunicação (TRAVAGLIA, 2017). Assim, a análise linguística permite que tanto aspectos característicos de leitura e produção de textos (tais como coerência, coesão, características de gêneros e tipos textuais) quanto aspectos relativos à gramática tradicional seriam contemplados pela análise linguística. O que ocorre é que não haveria um enfoque exclusivo, na análise linguística, em correções gramaticais de um texto. Desta forma, “trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (GERALDI, 1997, p. 14), porém, “sem perder de vista, no entanto, que não é a categoria em si que vale, mas a função que ela desempenha para os sentidos do texto (JESUS, 2008, p. 15)”. A Figura 5 ilustra algumas diferenças entre o ensino gramatical e a análise linguística.

Figura 5 – Comparação entre ensino e análise gramatical

ENSINO GRAMATICAL	ANÁLISE LINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a
de leitura e de produção textual.	produção dos textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo + treinamento). 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio das habilidades metalingüísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em seqüência mais ou menos fixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita) que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade na norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade dos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas lingüísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de 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 *apud* JESUS, 2008, p. 23)

Desta forma, pode-se perceber que a análise linguística possui como ponto de partida a produção textual, seja esta realizada pelos próprios alunos ou por outrem. Os fatos linguísticos estudados são analisados nos textos utilizados, à luz das características dos gêneros discursivos em questão (JESUS, 2008). O trabalho do professor perpassa pela demonstração e observação, junto dos alunos, da ocorrência de registros específicos para diferentes situações de comunicação (JESUS, 2008). A essa discussão, Geraldi (2015) acrescenta que as análises que levam em consideração a linguagem como dialógica “e que a tomam como uma atividade constitutiva das línguas em seu sentido sociológico e das consciências dos sujeitos falantes” (GERALDI, 2015, p. 391) deveriam resultar em uma ampla compreensão dos elementos linguísticos que constituem os enunciados.

Por sua vez, um ensino gramatical pouco se relaciona às regras de uso de elementos linguísticos de uma língua, estando mais associado a aspectos metalinguísticos, de classificação e subclassificação de unidades linguísticas (JESUS, 2008). Essas regras a respeito da língua, ou a gramática dela, “ou seja, se as línguas existem para serem faladas e escritas, gramáticas existem para regular os usos adequados e funcionais da fala e da escrita das línguas” (JESUS, 2008, p. 12).

O ensino de gramática tradicional - GT, segundo Mendonça (2006), teria a norma-padrão como um dos seus objetivos principais. Assim, para que dominassem essa variedade, os alunos seriam estimulados a realizarem análise estrutural da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 97). A língua, conforme a GT, seria compreendida “como um objeto autônomo e homogêneo” (SILVA, 2010, p. 953), tornando-se alheia às variantes que, naturalmente, fossem diferentes da norma padrão. A própria terminologia, gramática tradicional, estaria relacionada, segundo Mendonça (2006), ao modo de ensino da língua materna que se consolidou ao longo dos anos e constituiu uma tradição no conjunto de práticas docentes adotadas para ensinar-se a língua.

Nesse contexto tradicional de ensino, o papel assumido pelo professor seria de tratar elementos como sintaxe, fonética, morfologia de forma isolada, em exercícios descontextualizados, em aulas de caráter teórico (SILVA, 2010; DRESCH, 2010). Além disso, conforme apontado por Mendonça (2006) e retomado por Silva (2010), a gramática tradicional apresentaria certas inconsistências, tais como a mistura de critérios semânticos, sintáticos e pragmáticos sem um critério determinado no caso das definições do conceito de sujeito (SILVA, 2010).

Dentre as contribuições linguísticas que desempenharam papel relevante no questionamento do ensino pautado na gramática tradicional, encontram-se:

1) uma nova concepção de língua “como enunciação, discurso (...) que 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, 1998); 2) os trabalhos da Linguística Textual, que, por sua vez, defendem o texto como a unidade básica de interação, portanto, merecedor de maior atenção no ensino; e 3) os estudos variacionistas da sociolinguística, atestando a variação como um fenômeno natural da linguagem, a criação de conceitos como usos, registros, adequação e a revisão da noção de erro. (SILVA, 2010, p. 954).

Conforme pontuado por Silva (2010), as pesquisas mais atuais das ciências da linguagem levaram a um questionamento do ensino de gramática tradicional. Teria sido reafirmada a ineficiência do ensino de natureza metalinguística no desenvolvimento de habilidades discursivas dos discentes. Assim, abre-se espaço para propostas inovadoras, como a análise linguística que privilegia a:

capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem, por intermédio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. (SILVA, 2010, p. 955).

Além de estimular a compreensão de textos, a análise linguística permite, assim, que:

O aluno aprenda com a escrita do outro os processos convencionais de coesão, de paragrafação, de uso dos sinais de pontuação, de seleção de vocábulos, de argumentar com lógica e coerência, os modos diferentes de construir frases, de encaixar informações, de utilizar palavras para substituir a prosódia e os movimentos corporais empregados na fala e, também, as regras gramaticais relativas à ortografia, regência, concordância verbal e nominal. (JESUS, 2008, p. 27)

Sob o olhar da análise linguística, a gramática que emerge de uma postura reflexiva sobre a língua seria, também, reflexiva. Seria “uma gramática que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo para o domínio consciente dos recursos

da língua que o aluno já domina inconscientemente” (JESUS, 2008, p. 34), uma vez que o aluno não iria adquirir fluência em sua língua materna, dado que já a possuiria. Ao contrário, ele iria ampliar “sua capacidade de uso da língua, desenvolvendo sua competência comunicativa por meio de textos utilizados nas mais diferentes situações de comunicação” (JESUS, 2008, p. 34).

Para que possamos compreender melhor a análise linguística proposta para o ensino de língua portuguesa nas escolas, faz-se necessária uma retomada das concepções que subjazem esse conceito. Segundo Bezerra e Reinaldo (2014), a análise linguística, também voltada para a descrição, “embora em caráter didático” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 21), teria surgido no meio acadêmico nos anos 1980, aproximadamente, “e tem suas raízes históricas nas reflexões sobre historicidade da linguagem e sobre o trabalho linguístico, realizadas por Franchi (1977)” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 21). Segundo as autoras, Franchi associaria o processo de constituição da linguagem à interação entre os sujeitos que a utilizam. Ou seja, “as negociações de sentido são, justamente, as operações discursivas de que o sujeito participa, o que constitui o seu trabalho linguístico” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 21).

À luz de Geraldi (1993), Bezerra e Reinaldo (2014) também explicam que haveria três tipos de ações relativas ao uso da linguagem: a primeira estaria relacionada às ações com a linguagem, a segunda, às ações sobre a linguagem e a terceira, por fim, diria respeito às “ações da linguagem reveladas ao agenciamento dos recursos expressivos e sistemas de referência pelos sujeitos” (GERALDI, 1993, p. 16).

Ao revisitarem a literatura, mencionando os trabalhos de Franchi (1977), Hilgert (1989) e Marcuschi (1992), Bezerra e Reinaldo (2014) reiteram os três distintos tipos de atividades relacionadas à linguagem: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As atividades linguísticas ocorreriam durante a interação, enquanto as atividades epilinguísticas, apesar de também estarem associadas a contextos interacionais, “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 22). Por fim, as atividades metalinguísticas compreendem a elaboração de metalinguagem capaz de classificar, sistematizar a linguagem, a qual é assumida como objeto e, diferentemente das atividades

anteriores, a linguagem não seria instrumento de reflexão sobre a interação. As autoras pontuam que Franchi (1987) considera a atividade linguística como forma de exercitar a linguagem. A presença constante desse tipo de prática levaria o aluno a “ampliar os recursos expressivos da fala e da escrita e a operar sobre sua própria linguagem” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 22).

Em meio a esse debate teórico, além, do fato de o ensino tradicional de gramática não desenvolver habilidades de leitura e produção de textos (MENDONÇA, 2006) passou-se a propor que essas atividades linguísticas fossem práticas de forma mais equilibrada, de modo a “garantir ao aprendiz o uso da língua e o saber sobre a língua” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 23). Essa preocupação com o equilíbrio dessas diferentes atividades linguísticas abriu espaço para a proposta de análise linguística (GERALDI 1984, 1993). Sob essa perspectiva, o aluno deixaria de ser mero usuário, para tornar-se “analista da língua e da linguagem” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 23).

Por sua vez, a análise linguística tornou-se objeto do ensino de língua portuguesa nos documentos prescritivos do trabalho do professor que foram lançados posteriormente, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais _ PCN (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Entretanto, considerando-se as diferentes realidades de ensino que a BNCC tenta abranger, um questionamento que poderia surgir seria sobre a ênfase dada à análise linguística em relação aos outros eixos, como os de leitura e escrita, apresentados no documento. Na seção seguinte, realizaremos uma discussão sobre a emergência da BNCC enquanto documento oficial e as concepções de língua e linguagem que permeiam o documento.

2.3 A emergência da BNCC enquanto documento oficial e a concepção de linguagem e ensino de língua presentes na BNCC

Sob uma perspectiva vygotskiana, o ensino estaria pautado em três elementos essenciais, que seriam o professor (agente), o aluno (agente), e ferramentas, “um conjunto semiótico complexo, sócio historicamente construído” (MACHADO, 2002, p. 42), que atuariam no trabalho do professor de “transformar os modos de pensar, de falar, de perceber, de fazer” do aluno (MACHADO, 2002, p. 42).

No que tange aos tipos de trabalho que permeiam o ensino docente, haveria, pelo menos, dois que seriam mais frequentes: o trabalho prescrito, constituído por regras, textos, leis prescritivos que regulamentam o trabalho do professor, e o trabalho realizado, que consistiria, por sua vez, no trabalho de fato executado pelo professor (MACHADO, 2002). Assim, se, por um lado, documentos como a BNCC e as Leis de Diretrizes e Bases da educação seriam textos que prescreveriam o trabalho docente, por outro lado, a interação do professor com os alunos, a realização da própria aula seriam exemplos de ocorrência do trabalho real.

Para que possamos compreender a emergência da BNCC como documento oficial prescritivo do trabalho docente, faz-se interessante percebermos o contexto educacional anterior que permeia a criação desse documento. Segundo Geraldi (2015), diversas mudanças no sistema educacional brasileiro, com a implementação de “inúmeros documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas para essas práticas” educacionais (GERALDI, 2015, p. 382) datam dos anos 1990. Entretanto, essas mudanças propostas não pareciam levar em consideração as “possibilidades reais que as escolas e os professores têm para concretizar tais mudanças” (GERALDI, 2015, p. 382).

As recentes transformações políticas decorrentes do processo de redemocratização do país, iniciado na eleição de governadores em 1982, culminaram no modo como as secretarias de educação passaria a tratar o ensino a partir de então. Segundo Geraldi (2015), esse processo eleitoral teria sido marcado pela vitória de diversos governadores identificados com o campo democrático. Para as gestões desses governadores, chegaram às secretarias de educação “intelectuais universitários comprometidos com uma educação pública de qualidade e que já militavam junto às escolas buscando construir alternativas em inúmeros processos de formação continuada de professores” (GERALDI, 2015, p. 382).

Esse momento político teria sido bastante promissor para a reflexão docente. “Depois de um longo período de abstinência, a participação tornou-se mais do que um desejo: ela aumentava e até mesmo assustava, com eventos que reuniam um

grande número de professores” (GERALDI, 2015, p. 382). Assim, abriu-se espaço para discussões sobre a prática de ensino no país e as propostas curriculares das secretarias teriam sido elaboradas em diálogo com os professores (GERALDI, 2015).

Do mesmo modo, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, também teria sido pautada por essa efervescência democrática, tendo sido elaborada com envolvimento ativo da sociedade civil. Entretanto, ela teria sido “depois engavetada e substituída pelo então ministro Paulo Renato de Souza por uma proposta de gabinete aparentemente elaborada por Darcy Ribeiro e enviada como projeto de lei como se fosse uma homenagem a esse educador brasileiro” (GERALDI, 2015, p. 382).

O neoliberalismo também teria sido outro fator político-econômico de significativa influência no trabalho prescritivo do professor no Brasil. Segundo Geraldi (2015), a emergência do pensamento neoliberal também teria se estendido à educação, de modo que os “sistemas de avaliação de larga escala” (GERALDI, 2015, p. 383) passaram a ser implantados. Deu-se início ao estabelecimento de *rankings* das melhores escolas, bem como daquelas onde o dinheiro público estaria sendo desperdiçado com um ensino de qualidade baixa (GERALDI, 2015). Os Parâmetros Nacionais Curriculares – PCNs, foram criados à luz da necessidade de parâmetros para a elaboração dessas avaliações do sistema educacional. (GERALDI, 2015).

Teria sido esse contexto, então, que permitiu a criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, através da Portaria 592/2015 (Franco; Junior; Guimarães; 2018), a qual, assim como os PCNs, teria sido elaborada com o apoio de especialistas e consultores das universidades do país. A sua elaboração teria semelhanças com os PCNs, em certa medida:

Implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação. Imposição, enfim, como ocorrera com os PCN, assim que aprovada a BNCC, surgirão os programas “BNCC em ação” para tentar chegar ao chão da escola, copiando o programa “PCN em ação”. Provavelmente os assessores e consultores, dos centros universitários e das organizações Não Governamentais (ONG) e Organizações Sociais (OS), já estão com os projetos elaborados para apresentar assim que saírem os novos editais, sugeridos por eles mesmos. (GERALDI, 2015, p. 384)

Após a elaboração da primeira versão desse documento prescritivo, houve consulta pública a setores técnicos e à sociedade civil para “receber e agregar as contribuições da sociedade civil” (Franco; Junior; Guimarães; 2018, p. 1018). Em

2017, uma nova versão da BNCC teria sido “sancionada pelo ministro da Educação em 20/12/2017” (FRANCO, JUNIOR, GUIMARÃES, 2018, p. 1019).

Todavia, a BNCC foi lançada em um momento de notável tensão social e política vivenciada pelo país (SOUZA; BAPTISTA, 2017). Haveria um sentimento de descrença em relação às propostas de reforma:

Vinte anos atrás, quando a primeira página dos jornais dizia “reforma na saúde” ou “reforma da educação”, era para melhor. Hoje, quando abrimos o jornal e vemos uma notícia sobre reforma da saúde, da educação, da previdência social, é certamente para pior. (SANTOS, 2007, p. 18).

Assim, conforme argumentado por Souza e Baptista (2017), a BNCC estaria mais relacionada a aumento de índices de avaliações de desempenho escolar em maior escala, bem como à inovação dos documentos prescritivos de ensino, que à garantia de melhora no ensino devido a essa inovação prescritiva.

Em relação ao campo da linguagem e do ensino de língua, a BNCC segue linha semelhante àquela dos PCN, com inspiração na visão bakhtiniana. “Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo” (GERALDI, 2015, p. 384). Segundo Souza e Baptista (2017), Bakhtin concebe a língua como “uma realidade viva” (SOUZA; BAPTISTA, 2017, p. 183) associada a uma ideologia:

1 - A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.

2 - A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.

3 - As leis da evolução lingüística não são as da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. São leis essencialmente sociológicas.

4 - A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.

5 - A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual é uma contradição in adjecto. (BAKHTIN, 1992, p. 127).

Esse princípio nortearia, também, a elaboração de livros didáticos, bem como o ensino de português no Brasil (SOUZA; BAPTISTA, 2017). Assim, as práticas de linguagem seriam elemento constituinte dos sujeitos (GERALDI, 2015; BRASIL, 2015):

A área de linguagem trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. (BRASIL, 2015, p. 29).

Desta forma, a linguagem agiria sobre o sujeito, quando realizamos interações verbais (GERALDI, 2015). “Admitida essa ação da linguagem, podemos dizer que a atuação do sujeito em suas práticas de linguagem se dará por meio das ações com a linguagem e sobre a linguagem” (GERALDI, 2015, p. 385).

Além disso, segundo Geraldi (2015), a BNCC apresentaria o intuito de tornar as práticas de linguagem objetos de do ensino de língua portuguesa. Assim, essas práticas permeariam o processo de compreensão e produção textual, em detrimento de uma mera “descrição de uma variedade qualquer da língua” (GERALDI, 2015, p. 385). Essa perspectiva condiz com “o princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO que orienta toda a proposta curricular de língua portuguesa” (GERALDI, 2015, p. 385). Além disso, a linguagem seria vista como processo na BNCC, de modo que a “formação dos sujeitos é histórica e socialmente construída, tornando-se, assim, um compromisso que cabe a todos eles” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 86).

No trecho, “Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 85), percebe-se a ênfase na leitura e produção textual, com análise linguística pautada nos contextos de uso:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2017, p. 85).

Na versão anterior da BNCC, datada de 2015, o letramento era visto como condição de inserção nos diversos contextos mediados pela escrita. Assim, era proposto um trabalho de desenvolvimento das práticas de letramento. (AZEVEDO; DAMACENO, 2017). Já na segunda versão, de 2017, teria havido uma modificação a respeito do letramento, mas a ênfase em interdisciplinaridade permaneceria (AZEVEDO; DAMACENO, 2017). Assim, a formação do conhecimento dos seres humanos estaria pautada em “ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos” (BRASIL, 2017, p. 59).

Entretanto, essa abordagem interdisciplinar também pode ser objeto de veementes críticas, como aquelas realizadas por Geraldi (2015). Ao discutir um trecho da primeira versão da BNCC, em que é afirmado que “cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares” (BRASIL, 2015, p. 30), o autor argumenta que, a despeito da ênfase em leitura, não caberia à BNCC propor que o ensino de língua portuguesa englobasse interpretações de conteúdos específicos de outras áreas, como a matemática.

Assim, segundo a argumentação de Geraldi (2015), não deveria ser atribuída ao ensino de língua portuguesa a responsabilidade de aprendizagem de tudo que diz respeito à leitura e à produção de texto. O autor pondera que os alunos já chegam à escola com conhecimentos sobre a língua materna e que estarão em constante processo de aprendizado ao longo de suas vidas. Desta forma, “o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros” (GERALDI, 2015, p. 389). Além disso, considerando-se o intuito de reestruturação das redes de ensino do país, a proposta de “unificação de um projeto nacional de educação, mas isso não deveria acontecer

por meio da unidade de um documento de cunho educacional com exames / provas de larga escala (como Enem e Prova Brasil)” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 87).

Também são apontados outros problemas, na BNCC, já indicados, anteriormente, nos PCN, relativos à terminologia utilizada, tais como *gênero*, *discurso*, *língua*, *letramento* (RODRIGUES, 2003), *multiletramento* (AZEVEDO; DAMACENO, 2017). Esses termos teriam uma conceituação superficial, de modo que o profissional que as utilizasse precisaria ter conhecimento anterior das teorias em questão (RODRIGUES, 2003). No caso do conceito de letramento, segundo Azevedo; Damaceno (2017), haveria diferentes perspectivas acerca do assunto e nenhuma delas teria sido contemplada pelo referido documento prescritivo.

Outro elemento delicado da BNCC seria a ênfase dada aos “saberes sociais” que embasam o ensino, tais como os saberes do professor, que “são provenientes de processos de formação e aprendizagem historicamente organizados” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 89). Assim, o conhecimento do professor não seria reconhecido, conforme apontado por Tardif (2012):

a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2012, p. 36).

Por ser um documento que visa a, entre outros objetivos, alavancar os índices de desempenho em avaliações escolares em larga escala, a BNCC também sofre questionamentos quanto à sua abrangência. Segundo Souza e Baptista (2017), esses tipos de avaliação não levariam em consideração as diferentes realidades do país em relação à etnia, território, cultura, entre outros. Os autores defendem que a BNCC, baseada nessas avaliações, iria “desconsiderar uma gama de aspectos extrínsecos e intrínsecos à realidade brasileira de profissionais ligados à educação que estão todos os dias no ‘chão’ da sala de aula é, no mínimo, questionável” (SOUZA; BAPTISTA, 2017, p. 182).

No que diz respeito ao exercício e desenvolvimento das habilidades de argumentação, objetivada em ambas as versões da BNCC, Azevedo e Damaceno (2017) argumentam que não haveria um detalhamento do documento no que tange

ao conceito de argumentação. Ou seja, o documento careceria de melhor explicação a respeito do que consistiria a argumentação a ser ensinada em sala de aula. Para as autoras, “a apropriação por crianças jovens e adultos de diferentes linguagens, para (...) argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente” (BRASIL, 2015, p. 11 – 12), bem como o objetivo de “argumentar, com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental” (BRASIL, 2017, p. 18) seriam pouco precisos quanto a o que seria considerado como argumentação.

Contudo, de uma forma mais geral, Geraldi (2015) aponta que o modo como linguagem e subjetividade são concebidas pelos PCN permanece na BNCC, mas que também haveria avanços neste documento mais recente. Para o autor, a BNCC especificaria melhor as “diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação” (GERALDI, 2015, p. 392). Além disso, o documento “se apresenta como novidade, mas mantém problemas já identificados nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 90). Assim, pode-se observar que, apesar de apresentar qualidades e demonstrar avanços em relação à prescrição apresentada nos PCN, a BNCC ainda carece de aprimoramentos.

Neste capítulo, discutimos a análise linguística e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para tanto, abordamos, brevemente, a história do ensino de português no Brasil, até a contemporaneidade. Em seguida, observamos a análise linguística e a sua diferença em relação a estudos gramaticais tradicionais. Foi-nos possível constatar o enfoque em análise linguística dado na BNCC, apesar de ele ainda ser diferente das prioridades dadas à leitura e à escrita. Por fim, realizamos um breve panorama, à luz da literatura, do contexto político de emergência da BNCC, bem como das concepções de língua e linguagem que subjazem esse documento prescritivo.

Foi

possível constatar a importância desse documento prescritivo na atualização dos parâmetros de ensino de língua portuguesa, ao ampliá-los e ao focar a análise linguística como objeto do ensino da língua. Entretanto, conceitos fundamentais que perpassam esse trabalho de ensino, tais como *argumentação* e *letramento*, careceriam de definição mais precisa, conforme a literatura. Do mesmo modo, entendemos que, uma discussão a cerca do entendimento do trabalho com análise linguística pelo documento carece ser realizado. Desta forma, faz-se necessário um

debate acerca da prescrição realizada pela BNCC, a fim de que os profissionais que a utilizam possam exercitar o seu olhar crítico sobre o trabalho a eles prescrito.

O

desenvolvimento no presente trabalho possui o intuito de discutir a prescrição da BNCC no que tange ao trabalho com análise linguística, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, bem como, os tipos de trabalhos e funções prescritos pelo documento aos professores de língua portuguesa. No capítulo seguinte, iremos abordar os fundamentos teórico-metodológicos que irão embasar a nossa análise.

CAPÍTULO 3: Pressupostos Metodológicos da Pesquisa

Para as análises desta dissertação recorreremos, a princípio, pela busca e conhecimento do documento de nosso corpus, observando todo documento e, em especial, a área de Língua Portuguesa na qual surge a proposta discutida aqui, a análise linguística (AL). Ela, por sua vez, pretende trabalhar a forma funcional da língua, inserindo os alunos nas práticas reais de comunicação, valorizando as situações discursivas, analisando a coesão e a coerência entre as unidades linguísticas, fazendo as devidas conexões perante os conteúdos semeados, as intenções de comunicação, definindo, sobretudo, os participantes das interações, e identificando os papéis sociais que influenciam e possuem. Desta forma, inferimos que a atividade com a linguagem vai muito além de aspectos educacionais

prescritivos, ela constrói as próprias ações concretizadas pelo homem por toda a vida.. Objetivamos averiguar a fonte de prescrição que o documento da BNCC traz a respeito da análise linguística, adentrando pela explicitação e/ou ocultamento das fontes, buscando entender se os autores do documento se apoiaram em outros teóricos ou se são afirmações oriundas do próprio documento. Além disso, queremos aqui diagnosticar os papéis temáticos (semânticos), isto é, analisar os encadeamentos que o documento da BNCC faz entre os sujeitos e como eles estão representados para o trabalho educacional, averiguando o que eles podem e/ou deve realizar.

No presente trabalho, a análise será desenvolvida com base em dois pilares:

- Um diálogo teórico, em que, à luz do ISD, serão considerados preceitos teóricos a respeito do trabalho prescrito ao professor de língua portuguesa juntamente com a proposta didática de análise linguística nos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC;
- Os papéis semânticos atribuídos ao professor de língua portuguesa na BNCC, levando -se em consideração o que as prescrições desse documento determinam a respeito do trabalho do professor;

Ainda dando seguimento à análise do trabalho prescrito, a presente pesquisa se interessa pelos aspectos e fases que os destinatários do documento se encontram, isto é, verificar se esse trabalho se remete aos conhecimentos e/ou atitudes do professor e/ou alunos, explicitando como as atitudes dos envolvidos são apresentadas no documento. Afinal, conforme Machado (2002), o trabalho do professor não poderia ser entendido como algo mecânico, mas sim, como interativo e “com uma dimensão de liberdade, pois o professor não pode agir diretamente sobre os processos mentais do aluno” (MACHADO, 2002, p. 42). Em relação a esses destinatários inseridos nas prescrições, pretendemos estipular quem está categorizado como agente desse trabalho prescrito, ou seja, posto como uma pessoa qualquer para exercer alguma função, e aquele empregado como ator, isto é, dada determinada autonomia para agir. Interessa-nos, também, discutir sobre a relação

das instituições, das metodologias de ensino, dos conteúdos, e dos instrumentos utilizados e o que eles podem contribuir para todo o processo do trabalho.

No que diz respeito aos papéis semânticos assumidos pelo professor de língua portuguesa em seu trabalho prescrito, além do conteúdo estabelecido pela própria BNCC, torna-se importante considerar, no desenvolvimento da nossa análise, o tipo de agir prescrito pelo documento, bem como a identificação das “unidades centrais que indicam quais são os protagonistas que são colocados em cena no texto ou os ‘objetos’ implicados na prescrição”. MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 192).

Para tanto, iremos identificar os conteúdos das prescrições, os papéis semânticos e os diferentes modos de agir atribuídos a professores e alunos na BNCC, inspirados pela análise dos “lexemas” prescritos pela BNCC realizada por Machado; Bronckart (2002), conforme ilustra a Figura 6.

Figura 6 – Distribuição dos lexemas que denotam processos do agir prescrito em função dos actantes postos como responsáveis por eles

Responsável	Segmento brasileiro
<i>Professor/Enseignant(e)</i>	Propor (1) Apresentar-ação (3) Passar (1) Delimitar (1) Organizar (1) Iniciar (1) Solicitar (2) Explicar (1) Registrar (2)
<i>Alunos/Elèves</i>	Realização (1) Participação (1) Auto-avaliação (1) Manifestar erros (1) Reestruturar (1)
<i>Indeterminado</i>	Investigação (1) Utilização (1) Confrontação (1) Sistematização (1) Apresentação (1)

Fonte: Machado; Bronckart (2002, p. 204)

Em relação aos aspectos linguísticos da prescrição do trabalho de ensino de língua portuguesa, iremos partir de alguns conceitos básicos:

- O *agir prescrito*, o qual compõe o trabalho atribuído aos professores e pode ser constituído de *tarefas* (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 192);
- Os determinantes *externos*, relacionados à coletividade, bem como os *motivos*, ou determinantes internos, de natureza individual (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 192);
- As *finalidades*, de cunho coletivo e associadas à validação social, e as *intenções*, ou “razões de agir interiorizadas por uma pessoa particular” (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 192);
- O *actante*, que seria “qualquer pessoa implicada no agir” (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 192);
- O *ator*, que seria utilizado “quando o texto constitui esse actante como sendo fonte de um processo, com capacidades, motivos e intenções” (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 192);
- O *agente*, utilizado “quando essas mesmas formas não lhe atribuem tais propriedades” (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 192).

Além disso, os mecanismos linguístico-discursivos das explicitações e/ou ocultamentos, a função da interação na construção dessas explicitações e/ou ocultamentos serão também abordados. Após isto, dialogaremos com os teóricos e o documento sobre as características da análise linguística, visando possíveis desfechos e futuras conquistas para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Desejamos que esta dissertação apresente a relevância do ensino de português pautado na prática do texto e do discurso considerados essenciais para as competências comunicativas dos alunos-cidadãos de acordo com a BNCC.

Para nossas análises, selecionamos a versão homologada de 2017, como já dito no capítulo anterior, e adentramos nas seções de “Objetos de Conhecimentos” e “Habilidades” o eixo de análise linguística dos Anos Finais, cujas descrevem os conhecimentos e estratégias a serem trabalhados. Selecionamos esses dois momentos textuais do documento porque acreditamos que eles podem oferecer prescrições mais detalhadas que nos permitem embasar a análise a ser empreendida.

Essas duas seções auxiliam, sobretudo, na identificação dos processos cognitivos que envolvem fatores distintos como o pensamento, a linguagem, o raciocínio etc, retratados pelo documento. As habilidades, por sua vez, discutem elementos de forma que o ensino seja menos “conteudista” e melhor direcionado no desenvolvimento escolar dos alunos. Interessou-nos, também, pelo fato de que as habilidades e objetos de conhecimentos demonstram alguns questionamentos e dúvidas de forma que faz sentido estarmos sempre se apropriando, e estudando continuamente.

Além disso, ambas as seções colocam o aluno como protagonista das ações/atividades, sendo um produtor ativo e não reproduzidor de informações e conhecimentos. Queremos salientar que elas norteiam todo o trabalho prescrito da BNCC e, por isso, nos posicionamos diante delas até mesmo para uma maior compreensão de todo o corpo do documento e seus pressupostos metodológicos.

CAPÍTULO 4: Tecendo os Fios de nossa Investigação: Análise de Dados

Documento prescritivo para o ensino de Língua Portuguesa mais recente, lançado pelo Governo Federal, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) dá continuidade à proposta, apresentada pelos precursores Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), de abordagem da Língua Portuguesa por

meio dos contextos de uso dos elementos linguísticos a serem abordados por alunos e professores.

Além disso, a BNCC prescreve o trabalho a ser desenvolvido no ensino de Língua Portuguesa, no eixo de análise linguística. Se, por um lado, são apresentadas as competências esperadas dos alunos em seus respectivos anos de aprendizagem, no Ensino Fundamental, por outro lado, a figura do professor e o papel desempenhado por ele não parecem ser explicitamente mencionados no referido documento, no Eixo de Análise Linguística. Dessa forma, o presente capítulo almeja analisar a proposta de análise linguística apresentada pela BNCC, bem como os papéis atribuídos ao professor de Língua Portuguesa, visando ao desenvolvimento dessa prática.

4.1 Mapeamentos e análises de conceitos e práticas da proposta didática da análise linguística presentes na BNCC

Ecoando Macedo (2014), Garcia-Reis e Godoy (2018), apontam que a necessidade de um documento como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC já era assinalada na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a qual data de 1988. Produzida, efetivamente, nos últimos anos, “a BNCC tem como objetivo nortear o que deve ser ensinado, nele denominado de aprendizagens essenciais, nas escolas de todo o Brasil, desde a educação infantil até o final do ensino médio” (GARCIA-REIS; GODOY, 2018, p. 1026).

Entretanto, assim, como a educação como um todo, esse tipo de documento prescritivo estaria sujeito às mudanças decorrentes do cenário político do país. Nesse sentido, Garcia-Reis e Godoy (2018) argumentam que a BNCC possuiria quatro versões e que as mesmas não teriam sido elaboradas de maneira semelhante, com a participação de diferentes setores sociais. Segundo as autoras:

podemos destacar esse conflito nas quatro versões do documento, em que as duas primeiras foram discutidas pela sociedade; a terceira versão desconsidera o diálogo das instituições representantes da educação brasileira e divulga propostas elaboradas por um grupo seletivo de governantes e empresários; e a quarta e última versão, homologada em dezembro de 2017, (...) retoma algumas questões propostas nas duas primeiras versões (JACOB, DIOLINA, BUENO, 2018). (GARCIA-REIS; GODOY, 2018, p. 1027).

Todavia, conforme bem apontam Garcia-Reis e Godoy (2018), se, por um lado, o currículo influencia o trabalho docente, por outro lado, o professor também molda o currículo por meio do seu trabalho didático. Apesar de não se constituir, em si, um currículo, a BNCC é um documento com o intuito de ser uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8).

Fazendo coro a Lopes e Macedo (2011), Garcia-Reis e Godoy (2018) explicam que a BNCC apresenta a definição de dez competências gerais “que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, através de aprendizagens essenciais” (GARCIA-REIS; GODOY, 2018, p. 1029). O conceito de competência apresentado pela BNCC, segundo Garcia-Reis e Godoy (2018), estaria relacionado à utilização de conhecimentos de diversos tipos de natureza, tais como procedimentos, habilidades cognitivas e conceitos, para a resolução de problemas do dia a dia, bem como para atuar como cidadão e trabalhador.

Tamanha mobilização de habilidades e conhecimentos a serem estimulados nos alunos demanda, naturalmente, do professor, um papel ativo nesse processo de aprendizagem. Assim, o docente assume, indiretamente, uma vez que não há uma menção direta a esse respeito, o papel de facilitador ou agente estimulador dessas habilidades. Nota-se, então, pelo documento prescritivo, que é através do trabalho docente que os alunos serão estimulados a desenvolver essa gama de competências.

No que diz respeito ao modo como o ensino de língua é abordado, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), a língua é apontada como forma de interação com objetivos específicos e “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 22). Ao definir a linguagem dessa forma, os PCN parecem apresentar afinidade com o Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, no qual o desenvolvimento humano estaria diretamente atrelado à linguagem em uso (GARCIA-REIS; GODOY, 2018), posto que ela organiza e regulamenta as atividades humanas e “é por meio dela que se constrói uma ‘memória’ dos pré-construídos sociais, é por processos de mediação, sobretudo os languageiros, que esses pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos” (MACHADO, 2007, p. 25). Garcia-Reis e Godoy

(2018) ainda acrescentam que, com base no trabalho de Cristovão e Magalhães (2018) haveria uma relação importante entre os papéis da linguagem e da atividade discursiva, visto que os primeiros evocariam estes últimos e, dentre essas atividades, encontrar-se-iam aquelas de natureza escolar.

Percebe-se, desse modo, a profunda relação entre uso da língua e práticas sociais. Naturalmente, essa relação também resulta nos tipos de atribuições assumidas pelo professor de Língua Portuguesa. A presença dessa concepção em um documento prescritivo, como os PCN, denota afinidade com as teorias de cunho sociointeracionista e nos permite compreender que os docentes de língua portuguesa, além de estimularem as competências de aprendizado dos alunos, também são agentes estimulantes das competências sociais desses últimos. Por meio da linguagem, os alunos são provocados a compreenderem e a se posicionarem em relação aos fatos que ocorrem na sociedade.

Já a BNCC, além de manter a perspectiva sobre a linguagem já presente nos PCNs de língua portuguesa (GARCIA-REIS; GODOY, 2018), também enfatiza o trabalho de análise e produção textual:

Tal proposta assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65, grifo do documento).

Por sua vez, o Interacionismo Sociodiscursivo se vale de diversas áreas do conhecimento, incluindo a Linguística, para tratar de “fenômenos humanos” (OLIVEIRA, 2015, p. 61). Para Bronckart (1997), as especificidades das ações do ser humano seriam “resultado de um processo histórico de socialização, possibilitada pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1997, p. 21). Assim, a linguagem seria de suma importância para o “desenvolvimento humano”, seja no campo teórico, relacionado ao conhecimento, quanto a um campo mais prático, relativo “às capacidades do agir e à identidade das pessoas” (OLIVEIRA, 2015, p. 61). Seria através dos textos que surgiriam as “interpretações do agir” (BRONCKART, 2004 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 63):

ao estender a tese de Ricoeur, Bronckart afirma que qualquer texto pode contribuir para a clarificação das ações e para a construção de modelos de agir, isto é, para o desenvolvimento de suas formas e estruturas

caracterizadas em um determinado momento sócio histórico. (OLIVEIRA, 2015, p. 63).

A autora ainda acrescenta que, segundo Bronckart (2004), seria por meio da “linguagem (em textos orais e escritos) que se constrói a interpretação do agir por meio das figuras interpretativas” (OLIVEIRA, 2015, p. 64).

Segundo Lousada (2006), o ISD adota uma concepção de linguagem

que valoriza a linguagem como agir e, conseqüentemente, ressalta sua dimensão comunicativa-social, que tem suas origens na obra de Humboldt, retomada por Coseriu. Habermas também se inscreve nessa abordagem da linguagem enquanto atividade, enquanto mecanismo pelo qual os membros de um grupo compartilham representações sobre os contextos do agir e sobre o mundo (BRONCKART, 2004). (LOUSADA, 2006, p. 35).

Ainda segundo Lousada (2006),

essas representações sobre os conhecimentos abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos (os mundos representados) materializam-se nos textos que são produzidos com os recursos de uma língua natural enquanto correspondentes empíricos das atividades languageiras e que, por sua vez, fazem parte das atividades sociais, ao lado das atividades não languageiras. (LOUSADA, 2006, p. 35).

Paviani (2011) também salienta a importante correlação entre os textos e as manifestações linguísticas, argumentando que “o texto se constitui no correspondente empírico ou linguístico de um agir languageiro, que, por sua vez, está articulado ao agir não verbal ou geral” (PAVIANI, 2011, p. 63).

Essa perspectiva parece estar em notável consonância com teorias do ISD, uma vez que, conforme visto nas seções anteriores, a linguagem é concebida e observada em relação às suas formas de manifestação, por meio dos textos. Geraldi (2015) atribui essa concepção presente tanto nos PCN quanto na BNCC aos estudos da Linguística da Enunciação, à luz da teoria de Mikhail Bakhtin (GERALDI, 2015), teoria também em que o ISD utiliza em suas bases epistemológicas.

Além disso, o referido documento expressaria “uma concepção de sujeito como constituído pelas práticas de linguagem” (GERALDI, 2015, p. 384). Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a ação dos sujeitos em “práticas de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 29) consiste no escopo da área relacionada à linguagem. Por sua vez, esta permitiria uma melhor compreensão do modo como os sujeitos se constituem e se

comportam no mundo, “em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos” (BRASIL, 2017, p. 29).

Conforme já pontuado no Capítulo 2, haveria, conforme prescrição da BNCC, ênfase na análise das manifestações de uso da linguagem, tanto na modalidade escrita, quanto oral, em detrimento de um aprendizado descritivo da língua (GERALDI, 2015). Com base nessa perspectiva, seria proposto, ao professor de Língua Portuguesa, na BNCC, “o princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO que orienta toda a proposta curricular de língua portuguesa” (GERALDI, 2015, p. 385).

Além disso

Os princípios fundamentais incorporados pela BNCC e sua opção metodológica pelas práticas de linguagem, seguindo o princípio de que o processo todo segue o caminho do uso-reflexão-uso e que conhecimentos de descrições da língua somente fazem sentido se necessários a essa reflexão, e se permitem um salto nas capacidades de mobilizar recursos expressivos, mostram o grande avanço na área dos estudos da linguagem na escola. Essas opções não são novidades: estavam presentes em propostas de ensino desde meados dos anos 1980, como se pode ver no primeiro plano curricular escrito pós-redemocratização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de 1985. Era o começo da oficialização de novas perspectivas e já se fundavam e aprofundavam propostas anteriores expressas por pesquisadores universitários que se debruçaram sobre as questões de ensino da língua portuguesa, como Geraldi (1984), Ilari (1985), entre outros. (GERALDI, 2015, p. 388).

Desta forma, conforme assinala o documento prescritivo, haveria análise das condições de produção e de circulação de textos tanto orais quanto escritos, levando-se em consideração os seus contextos socioculturais. Além disso,

(...) as práticas de leitura / escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer / suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, 2017, p. 79).

Embora algumas prescrições do documento possam parecer um pouco mais amplas, tais como “comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras” (BRASIL, 2017, p. 79), o trecho acima demonstra a ênfase na performance discente ao prescrever, indiretamente o trabalho do docente de Língua Portuguesa, conforme discutido na

Seção 4.2. Assim, embora o documento pareça manifestar uma opção metodológica por enfatizar-se a figura discente, com a descrição das suas competências almeçadas, pode-se perceber, também, a importância da participação docente e da instituição de ensino no processo de aprendizagem dos alunos.

Especificamente no que concerne à concepção de análise linguística, foco dessa pesquisa, Geraldi (2015) argumenta que, a análise linguística ocorreria no âmbito dos eixos de oralidade, escrita e leitura. No documento em discussão, antes de chegarmos à questão da análise linguística em si, vale destacar que as atividades docentes e discentes são permeadas pelas práticas de linguagem verbal, que seriam: “1) práticas da vida cotidiana; 2) práticas artístico-culturais; 3) práticas político-cidadãs; 4) práticas investigativas; 5) práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação; e 6) práticas do mundo do trabalho” (GERALDI, 2015, p. 386). Essas práticas são essenciais para entendermos que a seleção de textos a ser realizada para atender às prescrições do documento deve levar isso em consideração.

Se, por um lado, a variada gama de textos sugeridos pela BNCC para a abordagem dessas práticas verbais oferece uma multiplicidade de contextos para a análise linguística, por exemplo, por outro lado, essa quantidade poderia sobrecarregar a atividade docente, sendo, nas palavras de Geraldi (2015), “pretensiosa” (GERALDI, 2015, p. 387). Assim, dentre as críticas apresentadas pelo autor, estaria “pecar pelo excesso e bloquear projetos diferenciados” (GERALDI, 2015, p. 387), uma vez que a quantidade de trabalho sugerida pela BNCC não abriria espaço para a elaboração de projetos de continuidade por parte dos professores. Segundo Geraldi (2015), o tempo necessário para o desenvolvimento de projetos como a escrita de livros, pelos alunos, seria utilizado para a passagem de um gênero proposto pela BNCC para o outro.

Esse conjunto de concepções que norteiam o ensino da língua portuguesa no documento, por sua vez, permeia as prescrições de análise linguísticas apresentadas, tanto para os anos iniciais de aprendizagem, quanto para os anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, a análise linguística dar-se-ia em diversos tipos de esferas, ou *campos* (BRASIL, 2017). No 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, por exemplo, o estudo linguístico proposto enfatiza o conhecimento e a ativa utilização do sistema alfabético do português brasileiro. Espera-se, do aluno, o desenvolvimento das habilidades de compreensão e distinção das diferentes letras do alfabeto, bem como a identificação de fonemas e a representação destes através das letras (BRASIL,

2017). Essas habilidades estariam relacionadas a “todos os campos de atuação” (BRASIL, 2017, p. 96). O Quadro 1, abaixo, ilustra os diferentes campos de atuação no ensino de língua Portuguesa nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, conforme a BNCC.

Quadro 1: Campos de atuação no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2017, p. 82)

Todavia, esta não seria a única esfera de análise linguística. No “campo da vida pública” (BRASIL, 2017, p.104), os alunos dos 1º e 2º anos devem ser estimulados a compreender e analisar a estruturação de textos. Por exemplo, os discentes devem ser capazes de “identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos)” (BRASIL, 2017, p. 105), bem como “a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens” (BRASIL, 2017, p. 105). O Quadro 2, abaixo, ilustra a proposta de análise linguística em “todos os campos de atuação” (BRASIL, p. 189) para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Quadro 2: Exemplo de proposta de Análise Linguística para 8º e 9º anos

LÍNGUA PORTUGUESA - 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		8º ANO	9º ANO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO			
Análise linguística/semiótica	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe		(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.
	Semântica	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	
	Coesão	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
			(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
	Modalização	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).	
	Figuras de linguagem	(EF09LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.	
	Variação linguística		(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

Fonte: Brasil (2017, p. 188-189)

Conforme ilustrado pelo Quadro 2, acima, a análise de textos é utilizada como ferramenta para compreensão de diversos tipos de elementos linguísticos:

morfossintáticos, semânticos, coesivos, modalizadores, relativos às figuras de linguagem e relacionados à variação linguística.

No caso dos elementos morfossintáticos, abordados no 9º ano, conforme a BNCC, é proposto que o “uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto” (BRASIL, 2017, p. 189) seja observado em textos. Já os elementos relacionados à semântica são propostos para os alunos do 8º ano. Prescreve-se, então, que recursos relativos à “coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal)” (BRASIL, 2017, p. 189) sejam abordados na prática de escrita de textos.

Por sua vez, a análise linguística da coesão é proposta tanto para o 8º quanto para o 9º ano. No 8º ano, os alunos seriam estimulados a relacionar diferentes partes de um texto, sendo capazes de identificar, por exemplo, “o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais” (BRASIL, 2017, p. 189). Já no ano seguinte, os discentes devem ser capazes de estabelecer comparações no uso de colocação pronominal nos registros coloquial e da norma-padrão. Além disso, espera-se o desenvolvimento de habilidades de inferência de “efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais)” (BRASIL, 2017, p. 189).

No que concerne à modalização, é proposto, pela BNCC, que o aluno do 8º ano compreenda diferentes estratégias de emprego de modalização e “argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios, etc.)” (BRASIL, 2017, p. 189). Salientamos que este é um objeto de estudo novo no contexto da Educação Básica, pois até então não constava em documentos oficiais anteriores à BNCC o trabalho com modalização no Ensino Fundamental.

Em ambos os anos escolares, a análise das figuras de linguagem englobaria a percepção dos efeitos causados pelos sentidos das figuras de linguagem, tais como “ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras” (BRASIL, 2017, p. 189).

Por fim, a variação linguística seria estudada no 9º ano. Os alunos deverão ser capazes de compreender estrangeirismos, observando a permanência da forma gráfica originária, bem como analisando “a pertinência, ou não do seu uso” (BRASIL, 2017, p. 189).

A proposta de análise linguística apresentada pela BNCC, como discutido ao longo do presente trabalho, encontra pontos de contato, desse modo, com concepções de ensino de língua(gem) postulados também pelo ISD, ao sugerir, no estudo de textos, formas de apreensão da língua e de práticas sociais. Entretanto, à luz de Geraldi (2015), torna-se passível de questionamento a qualidade da realização da análise linguística proposta pela BNCC, ao longo dos anos escolares.

Se, por um lado, a análise linguística proposta pela BNCC é compreendida por sua relação com diferentes níveis de análise da língua, os quais são subdivididos em diferentes aspectos, tais como semântica, modalização, morfologia, fonologia, dependendo do ano escolar, por outro lado, tamanho conteúdo pode apresentar extensão longa para a abordagem do professor em sala de aula. A grande variedade de gêneros textuais e elementos linguísticos a serem abordados, analisados e praticados, à luz deste documento prescritivo, pode ser um grande desafio aos professores de língua portuguesa. Dessa forma, assim como constata Geraldi (2015), torna-se possível afirmar que os docentes podem apresentar dificuldades no cumprimento do conteúdo anual sugerido pela BNCC.

Outro ponto que salta aos olhos na prescrição de análise linguística da BNCC é a ausência de uma conexão direta entre os elementos linguísticos ativamente estudados por meio dos textos e os modos como eles determinam ou influenciam modos de agir em determinados contextos histórico-sociais. Conforme apresentado ao longo do presente trabalho, e retomado neste capítulo, a prescrição não é explícita no estímulo à reflexão, por parte de alunos e professores, sobre como a linguagem estudada determina modos de agir em uma sociedade. Por exemplo, não há uma proposta de análise ou abordagem das variantes linguísticas em relação ao preconceito linguístico ou aos estereótipos comumente atribuídos aos regionalismos.

Assim, apesar do notável intuito de promover a análise da língua em uso em textos reais e por meio da produção de textos autênticos, a proposta de análise linguística da BNCC ainda parece estar relativamente dissociada de uma ativa reflexão sobre os impactos do uso da língua no agir dos indivíduos falantes da referida língua.

4.2 Papéis semânticos atribuídos ao professor no eixo de análise linguística

Segundo Bezerra e Reinaldo (2014), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) sugerem um enfoque de ensino em análise linguística, bem como na leitura, na língua falada e na escrita no ensino de língua de portuguesa. Desde então, o termo análise linguística passou a ser utilizado em trabalhos acadêmicos que almejavam a formação de professores da educação básica. Todavia, segundo as autoras, a análise linguística não teria o mesmo enfoque dado aos eixos relativos à escrita e à leitura (BEZERRA; REINALDO, 2014).

Ecoando Machado; Bronckart (2009), Oliveira (2015) aponta a natureza “conflituosa” do trabalho do professor, uma vez que este

faz escolhas permanentes e acaba enfrentando conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições, etc. Ele se guia por seus próprios objetivos em busca de soluções para cumprir as prescrições do ofício, nas situações específicas em que e encontra, por meio de seus próprios limites físicos e psíquicos. (OLIVEIRA, 2015, p. 59).

Ecoando Schneuwly e Dolz (1997), Paviani (2011) aponta a necessidade de os professores

prestarem atenção ‘às capacidades da linguagem’ dos alunos, que podem ser percebidas por meio do comportamento em relação ao que eles já sabem (“os produtos de aprendizagens sociais anteriores”) e ao que aprendem (“fundam novas aprendizagens sociais”). (PAVIANI, 2011, p. 70).

Segundo Paviani (2011), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) cumpririam essa função de norteamento do trabalho docente. A autora argumenta que

o aprendizado, efetivamente, ocorrerá no momento em que o aluno passar a dar sentido ao que está estudando, porque o que estuda lhe é significativo. Mas cabe ao professor promover essas condições, estabelecendo, em relação ao que ensina, medições significativas de aprendizagem por meio de interações sociodiscursivas professor / aluno nas situações enunciativas de ensino-aprendizagem. (PAVIANI, 2011, p. 71).

Desta forma,

(...) aprender a usar uma língua significa: (a) aprender atividades de linguagem, trabalhando com a textualização (oral e escrita), tendo presentes as situações discursivas; (b) estudar a coesão e coerência entre as unidades linguísticas; (c) estabelecer as conexões estruturais, os conteúdos veiculados, os propósitos comunicativos; (d) definir os interlocutores da situação enunciativa (quem diz / o que / com que propósito / para quem), identificando os papéis sociais desses, além de outros aspectos. Nessa perspectiva é que Bronckart vê como decisivo o papel “da atividade de linguagem na construção das próprias ações e dos conhecimentos declarativos. (PAVIANI, 2011, p. 71).

Quanto ao papel normalmente assumido pelo professor, Paviani (2011) destaca a necessidade de transformação da escola em consonância com o progresso econômico e social vivenciado pela sociedade, além das descobertas científicas agregadas ao conteúdo escolar (PAVIANI, 2011). Apesar de, anteriormente, os currículos escolares estarem voltados para “uma aplicação direta dos saberes científicos ao campo educacional” (BRONCKART, 2006, p. 204), essa abordagem não teria demonstrado eficiência (PAVIANI, 2011).

Desta forma, torna-se possível ponderar sobre a notável importância e considerável responsabilidade assumidas pelo profissional de ensino. Se, conforme Bronckart (2006 *apud* PAVIANI, 2011) a linguagem possui papel fundamental na construção das ações de um sujeito, o docente que a ensina desempenha função igualmente importante no processo de aprendizagem e análise da língua.

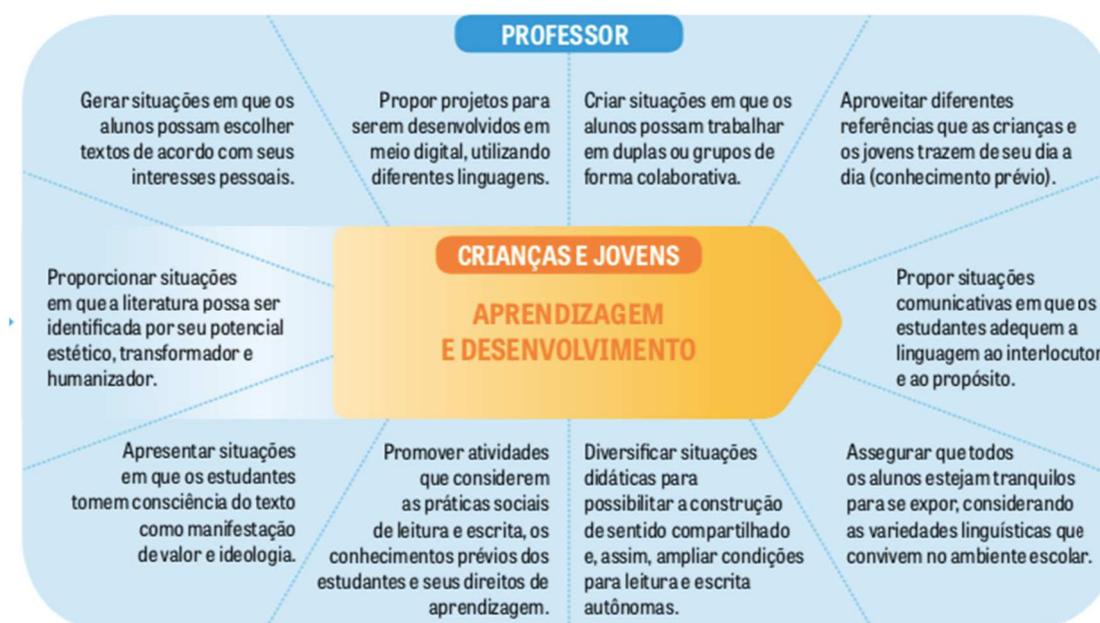
À luz do ISD, sob a perspectiva de Bronckart, os “documentos prescritivos modernos” seriam falhos ao colocarem tanto alunos quanto professores “no centro do dispositivo pedagógico” (BRONCKART, 2006, p. 228 *apud* PAVIANI, 2011, p. 72), quando, ao invés disso, deveriam focar na interação professor-aluno como elemento central da prática de ensino (PAVIANI, 2011).

Conforme pode ser observado na BNCC (BRASIL, 2017), há a prescrição das habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Por meio das atividades e habilidades prescritas aos alunos, pode-se perceber o trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor de Língua Portuguesa. Conforme mencionado anteriormente, à luz do ISD, o texto, bem como suas condições de produção, e a análise da linguagem dentro do contexto textual são objeto de enfoque do trabalho prescrito ao ensino de língua portuguesa:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65).

Embora o professor não seja mencionado diretamente, neste trecho, como o agente atuante nesse processo de análise e produção de textos, é possível perceber que, naturalmente, cabe ao docente assumir a referida “centralidade do texto” (BRASIL, 2017, p. 65).

Figura 7: Algumas práticas em aulas de língua portuguesa que potencializam competências específicas desse componente curricular



Fonte: Perez et al. (2018, p. 74)

Conforme ilustrado na Figura 7, acima, à luz da BNCC, o docente desempenha papéis relevantes em torno do aprendizado e desenvolvimento dos discentes. Assim, cabem ao professor produzir sentidos e assumir diferentes papéis, tais como o de criador de situações em que os alunos escolhem os textos que lhes interessam, o de elaborador de projetos de estudo no meio digital, o de estimulador de situações comunicativas de prática da língua, o de facilitador da autonomia do aluno em seu próprio aprendizado e o de mediador entre os alunos e a literatura, despertando interesse pelo “seu potencial estético, transformador e humanizador” (PEREZ et al, 2018, p. 74).

Elencados nos pressupostos desenvolvidos pelo ISD, notamos que as práticas acima, apresentadas por Perez (2018) poderiam ser relevantes, também ilustradas e desenvolvidas no campo de habilidades do eixo de análise linguística, apontando alguns modos de agir na medida em que as prescrições são dialogadas. Pois, as prescrições no eixo, em nossa observação, concebem a categoria de “atores”, estreitamente aos alunos como os centros das ações, sendo os alvos das atividades realizadas (MACHADO; BRONCKART, 2006). Por outro lado, constatamos que o professor está implicitamente como o “agente” das situações comunicativas, ou seja, não é prescrito a ele o que poderia realizar por meio de suas capacidades e intenções no decorrer de seu trabalho. Para exemplificar, selecionamos os seguintes trechos:

“Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais”. (BRASIL, 2017, p. 149)

“Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc)”. (BRASIL, 2017, p. 149)

“Comparar com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão”. (BRASIL, 2017, p.151)

Acrescentando, ainda, percebemos que as marcas do agir prescritivo prescrevem ações mais direcionadas aos alunos, dentro do segmento dos lexemas presentes no eixo em estudo, conforme o quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Leximas do agir prescritivo direcionados aos envolvidos no documento da BNCC

Professor	Aluno	Indeterminante
Planejar	Produzir	Tomar notas

Discutir Contribuir	Identificar Analisar Diferenciar Inferir Justificar Grifar	Organizar Representar
------------------------	---	--------------------------

Fonte: Elaborada pelo Autor

Entretanto, em diversas outras partes da BNCC, há uma referência um pouco mais explícita ao papel do professor na aprendizagem da Língua Portuguesa:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas / constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 65-66).

A demasiada ênfase no aluno como sujeito do aprendizado e as referências pouco explícitas ao papel assumido pelo professor (embora a sua importância permeie o documento e possa ser inferida ao longo da prescrição apresentada), o papel docente não se daria de maneira isolada. Assim,

embora a atuação do professor não se dê de maneira isolada das condições institucionais destacadas anteriormente, ela merece ser vista com muita atenção a fim de que o diretor e o coordenador entendam o que precisa ser assegurado para que cada um possa aprender. É em prol desse resultado que todos os atores se organizam e se articulam. (PEREZ et al, 2018, p. 73).

No que diz respeito, especificamente, ao Eixo da Análise Linguística, a BNCC prescreve a adoção de “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” (BRASIL, 2017, p. 78). Entretanto, os sentidos atribuídos à atuação docente nesse processo de aprendizado não são claramente mencionados. O Quadro 4, abaixo, enumera as principais

competências características do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, conforme a BNCC.

Faz-se relevante mencionar, além disso, a linguagem prevalente na prescrição, na BNCC, das habilidades esperadas para os alunos do início fundamental. Conforme o Quadro 4, abaixo, com a predominância dos verbos no infinitivo, tais como nos casos de *compreender*, *apropriar-se*, *ler*, *escutar*, *empregar*, *analisar*, *selecionar*, *mobilizar*, há um enfoque direto nas ações a serem realizadas pelos discentes. Mais uma vez, é possível observar o deslocamento do enfoque, do professor, natural mediador e instigador do processo de aprendizado do aluno, para o aprendizado em si. Tamanha ênfase, por meio do discurso, da linguagem utilizada no documento, no aprendizado do aluno, também parece se alinhar à ênfase no estímulo da autonomia do próprio aluno em seu aprendizado.

O Quadro 4 demonstra, de maneira clara, as competências de Língua Portuguesa a serem desenvolvidas com os alunos do Ensino Fundamental, desde a compreensão da língua enquanto fenômeno de manifestação cultural e social até o desenvolvimento do letramento crítico de alunos nos usos e práticas que permeiam a cultura digital. Todavia, em mais este exemplo, não é mencionado, explicitamente, o papel assumido pelo professor na análise linguística em Língua Portuguesa. Torna-se possível, então, perceber a importância do trabalho do professor de português na realização da análise linguística por parte dos alunos.

Considerando-se o importante papel do contexto sociocultural no entendimento e na realização do estudo da língua em seus contextos de uso, pode-se inferir a atuação ativa do professor nesse tipo de processo. Ao mesmo tempo, o enfoque nas competências e ações dos alunos na realização da análise linguística, por exemplo, ao “compreender a língua como fenômeno cultural”, “apropriar-se da linguagem escrita”, “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias”, “compreender o fenômeno da variação linguística” (BRASIL, 2017, p. 85), entre outros, parece salienta o papel do professor, uma vez que o próprio texto deste documento prescritivo não centraliza na figura do professor. Ao contrário, nota-se o enfoque da BNCC na descrição das atividades e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em língua portuguesa, naturalmente, com o papel ativo do docente.

Quadro 4: Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Partindo das competências específicas de língua portuguesa, especificadas no Quadro 4, acima, para a análise linguística, eixo específico do ensino de língua portuguesa, proposto pela BNCC, e objeto de atenção do presente trabalho, semelhante tratamento das habilidades almejadas pode ser observado. Nesse eixo específico de abordagem pedagógica do português, permanece a ênfase nas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Esse enfoque é conferido, novamente, por meio da utilização de verbos no infinitivo, tais como *conhecer*, *perceber*, *correlacionar*, *perceber*, *utilizar*.

O Quadro 5, abaixo, ilustra os elementos a serem objetos da análise linguística, bem como as competências específicas esperados dos alunos de Língua Portuguesa.

Assim, como pode ser observado, há uma gama de elementos sugerida pela BNCC como objetos da análise linguística a ser realizada por professores e alunos de Língua Portuguesa, tais como fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística, elementos notacionais da escrita (BRASIL, 2017). Mais uma vez, é perceptível enfoque nas atividades almejadas para os alunos, sem menção explícita do professor, das atitudes ou papéis assumidos por ele. Em trechos como “conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil”, “perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada”, “conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos” (BRASIL, 2017, p. 80-81), nota-se que o ativo papel do professor se encontra subentendido, permitindo uma interpretação desse papel docente como o de facilitador do processo de análise linguística por parte dos discentes do Ensino Fundamental.

Quadro 5: Elementos a serem objetos da análise linguística



Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática - anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: Brasil (2017, p. 80-81)

Não obstante, mesmo na parte da BNCC relativa aos anos finais do Ensino Fundamental, o trabalho realizado pelo professor, juntamente com os alunos, é evidenciado através das habilidades esperadas para essa etapa educacional:

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico / midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas. (BRASIL, 2017, p. 134).

Desta forma, nota-se, por meio da literatura e do próprio documento da BNCC, que o professor possui papel de suma importância no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. A esse profissional, cabem os papéis de facilitador no processo de aprendizagem, estimulando a autonomia dos discentes em seu aprendizado, criador de projetos e situações de interação, promotor de reflexão sobre os usos da língua e o impacto destes no agir dos sujeitos e no contexto comunicativo e social de suas comunidades. Todavia, há um explícito enfoque linguístico da prescrição da BNCC nas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, deslocando um possível enfoque da figura do professor para os alunos e para o aprendizado deles. Essa ênfase nos objetivos de aprendizagem parece se relacionar, mais estritamente, à busca pela autonomia de aprendizagem do aluno, na qual o professor assume o importante papel de facilitador, não sendo o elemento central do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Podemos concluir aqui, através de nossas análises que, o trabalho do professor no referido documento da BNCC ainda falta um empenho ou até mesmo uma seção explícita, auxiliando-o nos caminhos educativos de ensino de língua, envolvendo passos pedagógicos, sequências didáticas etc., uma vez que, o documento é proposto para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da educação básica, não apenas aos discentes. O professor é tratado como mediador do conhecimento, podendo transformar o seu trabalho e sendo transformado por ele, como já refletimos nas concepções do ISD nos capítulos anteriores. Por isso, compreendemos que as prescrições direcionadas ao professor contribuiriam, em nosso parecer, não somente para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mas também, para uma auto avaliação do professor perante o seu agir em sala de aula, haja vista que, o professor necessita estar em

constante formação continuada e apropriada para as demandas sociais que atingem a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações realizadas nesta pesquisa mostraram, sobretudo, um estudo que nos permitiu refletir o que denotam as prescrições na *Base Nacional Comum Curricular* BRASIL (2017), remetendo-se ao trabalho educacional e sua ligação entre o trabalho prescrito e a realidade do chão da escola. Pensando nisso, nossos objetivos foram fundamentados nesse percurso de um novo documento prescritivo à educação brasileira, buscando compreender se o referido documento da BNCC estaria recapitulando o que já tem sido construído desde os PCN, ou se ele apresenta/configura um agir prescritivo que atinja/descreva melhor o trabalho docente e os demais envolvidos.

Sintetizando, podemos dizer que o desenvolvimento das prescrições na BNCC ainda não parece estar totalmente estabelecido na interação entre os seus conhecimentos e habilidades, de forma que haja uma prática efetiva com todos os participantes no processo de ensino e de aprendizagem. Reiterando à prática com análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa, há evidências de que o trabalho prescrito em seu eixo no documento, ainda retoma alguns apontamentos do ensino padronizado/sistemático que dispersam da realidade do professor e das necessidades dos estudantes brasileiros com os usos linguísticos.

No que diz respeito a esse documento prescritivo, em particular, notamos que o trabalho do professor precisaria englobar uma perspectiva de educação voltada para a afirmação de “valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013 *apud* BRASIL, 2017, p. 8). Entretanto, em relação, à área específica de ensino de língua portuguesa, o processo prescritivo não se restringe apenas ao docente, incluindo, também, o que se espera do aprendizado do aluno.

Ao concluir estas etapas, pensando na perspectiva educacional com base no trabalho prescrito, observamos as prescrições, mas também os outros objetivos construídos em sala de aula, pois, de acordo com Wisner (2008) os envolvidos no processo de aprendizagem são os idealizadores de suas ações e atividades. Abordando isso, essa dissertação abriu um espaço crítico para construções de produções textuais orais e escritas dos envolvidos no desenvolvimento escolar que,

com isso, deverão sempre revisar e argumentar sobre os fatos pedagógicos de ensino da língua portuguesa ou por questões puramente administrativas durante as interações.

Esse processo didático já é prescrito pelos documentos oficiais e, claro, podem ser bem utilizados e explorados. Conforme discutido por Bezerra; Reinaldo (2014), ao retomarem Geraldi (1984, 1983), a realização da *análise linguística*, juntamente da leitura e produção de textos, permite que o aprendiz deixe de ser apenas “usuário” da língua para se tornar “analista da língua e da linguagem” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 23). Assim, as autoras ainda acrescentam que a prática desse tipo de análise permite que os alunos façam uma reflexão acerca do uso da língua, “procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 24).

Queremos reforçar, ainda, com essa dissertação que a linguagem está diretamente conectada ao trabalho da escola e, desta forma, ratificamos que ela fundamenta às práticas nas atividades prescritas a serem realizadas. A linguagem no ambiente escolar tem de valorizar as dimensões sociais e éticas, revelando a heterogeneidade do trabalho com as particularidades que são representadas por elementos que constituem os participantes envolvidos. Tais elementos como o planejamento do trabalho e sua reflexão do que pode ser feito, revisando os aspectos sociais, psicológicos, cognitivos, históricos, econômicos e políticos que fazem parte de documentos normativos e, conseqüentemente, do trabalho educacional.

Finalmente, delineamos alguns pontos da educação brasileira hoje que requer conhecimentos para as ações teóricas e práticas sejam dos alunos, dos professores, dos pedagogos e diretores no intuito de conduzir as táticas e metodologias, tentando contemplar também a participação das vozes e discursos que passam pela sua grande diversidade de situações.

Esses conhecimentos só são gerados através de muito debate e análise, e com certeza, colocando a mão na massa para ver o que ainda pode ser feito. Assim, também, espera-se que todos busquem e adquiram o conhecimento da análise linguística no ensino de português de forma coerente e natural. Em suma, analisando as prescrições poderemos compreender, em partes, as características do ensino como trabalho, olhando para os elementos da sala de aula, alguns impedimentos por partes de autoridades, mudanças repentinas e tantas outras coisas que são de praxe no âmbito educacional. Por isso, registramos, além do mais, que os instrumentos

simbólicos e físicos inerentes à prática escolar estão construídos e precisam se configurar adequadamente no trabalho, a fim de, serem selecionados, mantidos, ou reorientados conforme a necessidade de cada situação.

O trabalho aqui investigado tem o esclarecimento de que possa contribuir com as ações/atividades no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, no sentido de diminuir a distância entre o trabalho prescrito pelos documentos oficiais com o desenvolvimento profissional em sala de aula, haja vista que, escolas e órgãos centrais devem caminhar juntos, averiguando e executando uma gestão democrática e participativa na busca por um objetivo comum: a qualidade educacional em todos os âmbitos.

Esses e tantos outros pressupostos não nos fazem parar por aqui, todavia, perceber que a produção de documentos oficiais em união direta com a escola, conhecendo suas convivências para que haja transformações de baixo pra cima, é apoiar-se em concepções do que será o futuro próximo, exigindo e desempenhando coerentemente para que esse futuro não se perca ou retroceda como tem sido nos últimos anos na educação do Brasil.

Ainda, podemos pensar em algumas maneiras que podem ser feitas para que o quadro de ensino de Língua Portuguesa na BNCC se adequa às demandas que surgem e aos fatos concretos de uso da linguagem. Primeiramente, inferimos na permanência do ensino contextualizado e nas práticas de linguagem inseridas nos variados gêneros de texto e de discurso, abordando os multiletramentos que estão cada vez mais presentes na vida de alunos e professores. Os professores, por sua vez, necessitam se qualificar de forma não somente a atender o que é proposto, sobretudo, ir além apropriando de sua autonomia de mediador e usuário da língua.

Na minha prática docente, pude perceber que, professores de Língua Portuguesa não têm uma concepção formada de língua e linguagem, não sabendo o porquê ensiná-la para alunos que são nativos e, quais seus impactos sociais e metodologias, dentre tantos outros princípios que todo professor deve/deveria pensar, refletir e, talvez, inserir. Já não podemos pensar e trabalhar de uma forma homogeneizada, trazendo a tona gêneros textuais como poesias, contos, fábulas e crônicas, por exemplo, como se apenas os gêneros literários existissem e fossem as perspectivas gerais do conceito de gênero de linguagem.

Quando mencionamos a qualificação profissional, não queremos usufruir para o interesse de terceiros, na verdade, só teremos um ensino produtivo se dermos espaço às argumentações, às inferências, às relações de ideias, e tantos outros fatores que envolvem o letramento crítico nas aulas de Língua Portuguesa, valorizando os aspectos culturais que todos nós carregamos e que podem acrescentar/auxiliar/contribuir para esse documento prescritivo. Vale salientar que as prescrições são apenas um norte para o trabalho educacional. É através delas que outras vão surgindo e se desenvolvendo.

Outro ponto relevante que queremos deixar aqui é o fato da criticidade que os alunos ainda precisam adquirir e, destacamos a falha ou, em um sentido menos rigoroso, o processo mecânico em que o professor pode ter desenvolvido na sua formação inicial, sendo um transmissor de conhecimentos, um reproduzidor de materiais didáticos. Atualmente, temos uma geração que possui em suas situações comunicativas, recursos variados como textos multimodais que trazem a comunicação de outras formas por meio não só da escrita, contudo, pelo som, pela imagem, pelo movimento. Por isso, os discentes ainda necessitam de orientações em como se comportar em todas elas, visto que, eles já levam todos esses textos semióticos para a escola.

Enfim, ficamos por aqui para refletirmos sobre o que a BNCC e o ensino de Língua Portuguesa poderão realizar ainda no contexto educacional brasileiro.

Prossigamos a luta!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. **Atividade docente**: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v. 14, n. 2, jul/dez. 2011.

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português**: encontro e interação. 8ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

_____. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. **Revista de Estudos de Cultura** n.7 Jan.Abr/2017.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Brasília, 1998.

BRASILEIRO. Ada Magaly Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **Scripta**. vol. 15. n.28. Belo Horizonte, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. 2.ed. São Paulo: Educ, 2009/1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel. 2004. p. 131-163.

BRUNER, J. **O Processo da educação Geral**. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com leitura**: modos de fazer semelhantes ou diferentes?. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CANATO, Ana Paula Marques Beato. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. vol.11. n.4. Belo Horizonte, 2011.

CARNIN, Anderson. **Entre a formação inicial de professores e o trabalho real: a (co) construção do objeto de ensino produção textual escrita.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2011.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Atividade Docente e Desenvolvimento.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

DANIELLOU, François; TEIGER, Catherine. Ficção e realidade do trabalho operário. **Paris: Lês Cahiers Français**, n. 209, 1983.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions a propos d'une experience romande. **Enjeux** n. 37/38. p. 49-75, 1997

GARCIA-REIS, Andreia Rezende; GODOY, Ariane Rodrigues Gomes Leite. **O ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a proposta da Base Nacional Comum Curricular.** Currículo sem Fronteiras, v18, n.3, p.1025-1043, Juiz de Fora, 2018

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, 2015. Disponível em: <www.esforce.org.br>. Acesso em 10/08/2018.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: Machado, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004, p. 53-80, 2004.

FRANCHI, Carlos. Linguagem - Atividade Constitutiva. **Cadernos de estudos linguísticos.** ed. 5, n. 22. São Paulo, 2012

JESUS, Luci Elaine de. **Análise linguística, como desatar esse nó?** Londrina, 2008. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 04/06/2018.

FRANCO, Aléxia Pádua; JUNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva, GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Revista**, v.25, n.4. p. 1016-1035. Uberlândia, 2018

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G.; BARRICELLI, E. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. In: Eutomia: **Revista de Literatura e Linguística.** v.1, n.8. São Paulo, 2011.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel [et al] (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Mercado de Letras: Campinas, 2009.

LIBERALI, F.C. **As linguagens das reflexões**. In: M.C.C. MAGALHÃES (org.), A formação do professor como um profissional crítico. Mercado de Letras: Campinas, 2004.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade produzindo sentidos para educação**. E-Curriculum. v.12, n.3, São Paulo, 2014.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. Parábola Editorial. São Paulo, 2006.

MOITA LOPES. L.P. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. Parábola Editorial. São Paulo, 2006.

MOURA NEVES, Maria Helena. **Gramática Funcional**. Contexto. Contexto. São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 6, n. 1, p. 101-117. Tubarão, 2015.

PAVIANI, J. **Formação, aprendizagem e racionalidade ética**. Estudos de ética: da aprendizagem à religião. Caxias do Sul: Educs, 2011.

PEREZ, Tereza. **BNCC – a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. Editora Moderna, São Paulo, 2018.

POSSENTI, S. Gramática e Análise do Discurso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, 1992.

_____. Por que (não) ensinar gramática na escola. Mercado de Letras. Campinas, 1996.

REINALDO, M.A; BEZERRA,M.A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** Cortez. São Paulo, 2014

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: as boas e as más notícias**. In: David Rodrigues (Org). **“Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade”**, Porto Editora, Porto, 2006.

ROXO, Roxane; CORDEIRO, Glaís. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, Campinas, 2016.

SILVA, W.R. Análise linguística no ensino de língua materna: uma abordagem sistêmico-funcional. **Calidoscópico**. vol. 14, n. 3, p. 377-389, São Leopoldo, 2015.

_____. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. UFMG, v.15. n.4. Belo Horizonte, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil**. Global. São Paulo, 2004.

SOUZA, José Wellisten Abreu. Considerações sobre o Trabalho Prescrito: reflexões sobre as modalidades que incidem sobre o agir docente. **Signótica**.v.27, n.2. 2015.

_____.SOUZA, José Wellisten Abreu; BAPTISTA, Pedro. **BNCC: um resumo das mudanças trazidas pela Base Nacional Comum Curricular**, João Pessoa, 2015. Disponível em <[www.blog.portabilis.com.br;mudancas-da-bncc](http://www.blog.portabilis.com.br/mudancas-da-bncc)>. Acesso em 30/11/2018

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Vozes. Petrópolis, 2012.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Harvard University Press, Cambridge, 1985.