

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS**

LUANA MONTAGNER PIRES PENTEADO

**A LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 7º ANO NA BNCC: ENTRE A DESCRIÇÃO
GRAMATICAL E A ANÁLISE LINGUÍSTICA**

**Jaguarão/Polo São Sepé
2021**

LUANA MONTAGNER PIRES PENTEADO

**A LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 7º ANO NA BNCC: ENTRE A DESCRIÇÃO
GRAMATICAL E A ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Licenciado em Letras-Português.

Orientadora: Dr.^a Isabel Cristina Ferreira
Teixeira

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

P4191 Penteado, Luana Montagner Pires
 A língua portuguesa para o 7º ano na BNCC: entre a
 descrição gramatical e a análise linguística / Luana Montagner
 Pires Penteado.
 33 p.

 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Universidade
 Federal do Pampa, LETRAS PORTUGUÊS, 2021.
 "Orientação: Isabel Cristina Ferreira Teixeira".

 1. BNCC 2. Linguagem. 3. Gramática. 4. Análise
 linguística. 5. Texto. I. Título.

A LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 7º ANO NA BNCC: ENTRE A DESCRIÇÃO GRAMATICAL E A ANÁLISE LINGUÍSTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras-Português.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 07/12/2021.
Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Ferreira Teixeira
UNIPAMPA
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Hélen Cristina da Silva
UNIPAMPA

Prof. Dr. Nathan Bastos de Souza
UNIPAMPA



Assinado eletronicamente por **ISABEL CRISTINA FERREIRA TEIXEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/12/2021, às 12:10, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **NATHAN BASTOS DE SOUZA, PROFESSOR MAGISTERIO SUPERIOR - SUBSTITUTO**, em 09/12/2021, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **HELEN CRISTINA DA SILVA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/12/2021, às 18:55, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0689659** e o código CRC **6EE91063**.

Dedico este trabalho à minha mãe Irene Montagner Pires (*in memoriam*) que me ensinou valores importantes para a vida e, através de seu exemplo, a lutar por meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar força e perseverança durante toda a minha vida.

À minha família, esposo e filhos, pelo incentivo e compreensão em tantos momentos de ausência, sempre orgulhosos e contentes com cada etapa vencida.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação acadêmica, incentivando e dividindo seus conhecimentos.

Às colegas de curso, que compartilharam dos inúmeros desafios que enfrentamos, principalmente a Tânia e a Joana, que, em várias situações, apoiamos e incentivamos umas às outras a persistir, juntas conseguimos concluir essa etapa.

À minha colega de trabalho e amiga Simone Zuliane Brum, por ter uma palavra de conforto e de incentivo a cada instante que precisei.

Em especial, à minha professora orientadora, prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Ferreira Teixeira, pelas orientações e pela colaboração em todas as etapas do desenvolvimento deste trabalho, que com seu imenso conhecimento, auxiliou-me incansavelmente em diversos encontros virtuais, sempre muito atenciosa e alegre.



“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção”.
Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem como tema refletir sobre o papel da descrição gramatical na aula de língua portuguesa e como objetivo geral problematizar o ensino gramatical, a partir das noções de gramática, das concepções de linguagem e de análise linguística, mobilizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), mais especificamente no 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, por meio de um recorte desse documento que regulamenta a educação básica brasileira. O ensino de língua portuguesa parece ainda estar predominantemente voltado para o ensino de gramática, desconsiderando os diferentes usos da língua. A BNCC, no entanto, desloca a descrição gramatical da posição central que costuma ocupar, ao destacar os eixos integradores do ensino, a saber: leitura, escrita e oralidade e, também, análise linguística. Partindo dessas constatações iniciais, a fundamentação teórica está baseada em autores como Travaglia (2009) e Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), no campo das concepções de gramática e de linguagem. Também colaborou com a análise Antunes (2005), por suas considerações acerca do ensino na contemporaneidade. Quanto à metodologia, fundamentado na revisão bibliográfica, o estudo é qualitativo e aplicado, localizando ocasiões em que os termos *gramática* e *análise linguística* são mencionados. A partir deles, são analisadas as concepções de gramática e de linguagem mobilizadas na BNCC. Os resultados obtidos apontam para um embate teórico, pois, por um lado, há a proposição da perspectiva enunciativo-discursiva e o texto como unidade de trabalho; por outro, quando os objetos do conhecimento são descritos sob a forma de habilidades a serem desenvolvidas, há a manutenção de um ponto de vista gramatical que supõe o estudo da palavra e da frase. Tais resultados evidenciam a dificuldade de questionar um ensino baseado na gramática normativa, nas classificações e nos conceitos de certo e errado, em favor dos gêneros cujos sentidos se constituem em diferentes situações de uso.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC, linguagem; gramática; análise linguística; texto.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como tema reflexionar sobre el papel de la descripción gramatical en clase de lengua portuguesa y como objetivo general problematizar la enseñanza gramatical a partir de nociones de gramática, concepciones de lenguaje y de análisis lingüístico, movilizadas en la Base Nacional Común Curricular (BNCC, 2018), más específicamente en el 7º año de la Enseñanza Primaria – Años Finales, mediante recorte de ese documento que reglamenta la educación básica brasileña. La enseñanza de lengua portuguesa parece todavía centrarse predominantemente en la enseñanza de gramática, no considerando los distintos usos de la lengua. La BNCC, sin embargo, desplaza la descripción gramatical de la posición central que suele ocupar, al resaltar los ejes integradores de la enseñanza, a saber, lectura, escritura y oralidad, y también análisis lingüístico. Partiendo de esas constataciones iniciales, el marco teórico se basa en autores como Travaglia (2009) y Fuza, Ohuschi y Menegassi (2011), en el campo de los conceptos gramaticales y del lenguaje. También colaboró con el análisis Antunes (2005), por sus consideraciones sobre la enseñanza contemporánea. En cuanto a la metodología, fundamentado en la revisión bibliográfica, el estudio es cualitativo y aplicado, localizando ocasiones en las que se mencionan los términos *gramática* y *análisis lingüístico*. A partir de ellos, se analizan los conceptos de gramática y lenguaje movilizados en la BNCC. Los resultados obtenidos apuntan a un choque teórico, pues, por un lado, está la proposición de la perspectiva enunciativa y discursiva y el texto como unidad de trabajo; por otro lado, cuando los objetos de conocimiento se describen en forma de habilidades a desarrollar, se mantiene un punto de vista gramatical que presupone el estudio de la palabra y de la frase. Estos resultados apuntan a la dificultad de cuestionar una enseñanza basada en la gramática normativa, en las clasificaciones y en los conceptos de cierto y equivocado, a favor de géneros cuyos sentidos se constituyen en diferentes situaciones de uso.

PALABRAS CLAVE: BNCC, lenguaje; gramática; análisis lingüístico; texto.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 Concepções de gramática	14
2.2 Concepções de linguagem	16
2.3 A Análise Linguística.... ..	18
2.4 A Base Nacional Comum Curricular.....	19
3 METODOLOGIA	21
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS.....	32

1 INTRODUÇÃO

O ato de ensinar é encantador e, ao mesmo tempo, desafiador na contemporaneidade. O encanto advém de uma prática que envolve a troca entre professor e aluno que é cativante, constrói-se a partir do outro, e, além disso, o desafio se concentra em atender ao educando de forma adequada, contemplando necessidades, condizentes com o período que vivenciamos.

Há quatorze anos trabalhamos com a docência em língua espanhola. Essa formação em Letras-Espanhol em muitos aspectos reforçava um ensino voltado para a descrição gramatical. Mas há aproximadamente dois anos, começamos a ensinar língua materna. Essa prática nos motivou a estudar e a refletir sobre questões desse ensino especificamente. Por exemplo, o que ensinar de língua portuguesa para quem já é falante dessa língua? A descrição gramatical é suficiente nesse contexto? Se não, quais são os objetos de ensino da língua portuguesa?

A escola, de uma maneira geral, parece ultrapassada e o ensino de língua portuguesa ainda persiste em abordar a descrição gramatical por si mesma, sem levar em consideração os distintos usos da língua.

Nessa direção – a dos usos da língua -, os documentos que norteiam o ensino no Brasil demonstram avanços, têm retirado a centralidade da gramática e colocado as competências de leitura, escrita e oralidade como principais. A essas junta-se a análise linguística. Esse é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que é o documento mais recente nesse âmbito e regulamenta que aprendizagens são essenciais e devem ser trabalhadas em cada etapa da educação básica.

Diante dessa conjuntura, tem-se como tema uma reflexão sobre o papel da descrição gramatical na aula de língua portuguesa. E a pergunta que norteia este estudo é: qual o papel do ensino gramatical na aula de língua portuguesa? Tentando respondê-la, formula-se inicialmente a hipótese de que a noção de análise linguística apresenta uma alternativa à tradição de descrição puramente, colocando-se como uma possibilidade de reflexão sobre a língua. Mas como caracterizar a análise linguística? Suassuna (2012), alinhada a Geraldi, ensina que a análise linguística se caracteriza pela retomada do texto do aluno, produzido na aula de escrita. É a partir dessa revisão que se observa o que deve ser ensinado. Nessa direção, distingue-se da descrição exclusivamente gramatical. Sua prática ocorre, a partir dos usos da

língua. Se pensamos em usos, apontamos para a ideia de que o sentido da língua se produz entre os interlocutores, em uma situação específica de interação. Por isso, formulamos também a hipótese de que a concepção que o professor tem sobre a linguagem pode afetar o modo como ele pratica o ensino da língua. Daí a necessidade de refletirmos sobre as concepções de linguagem.

Outra questão que se colocou é onde observaríamos o embate entre análise linguística e descrição gramatical. Para isso analisamos noções de análise linguística, de gramática e de linguagem, mobilizadas na BNCC, mais especificamente as relativas ao 7º ano. Esse ano foi escolhido em virtude da afinidade com os estudantes dessa faixa etária – por trabalharmos com uma turma desse ano - e da necessidade de delimitar um recorte suficiente para uma abordagem qualitativa. É dessas questões que partimos.

Para dar conta dessa temática, elegemos como objetivo geral problematizar o ensino gramatical, a partir das noções de gramática e de análise linguística, mobilizadas na Base Nacional Comum Curricular. E como objetivos específicos: revisar as concepções de gramática e situar a noção de análise linguística nesse contexto; revisar as concepções de linguagem mais praticadas no Brasil, relacionando-as com as de gramática; analisar o eixo de análise linguística, na BNCC, no 7º ano; refletir sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil.

Acreditamos que esta análise é relevante por abordar o ensino da língua portuguesa na atualidade, seus embates e avanços. Justifica-se também por colaborar com nossa formação acadêmica e profissional, pois o referencial bibliográfico oportuniza uma reflexão tanto teórica quanto prática, qualificando a formação presente do discente e do futuro professor. Além disso, pode contribuir para que outros professores também observem a necessidade de, aos poucos, inserirem uma nova abordagem de ensino.

Este trabalho se organiza em cinco capítulos: introdução, referencial teórico, metodologia, apresentação e análise de resultados e considerações finais. Na introdução, são apresentados o tema, os objetivos e a justificativa; no segundo capítulo, é apresentado o referencial teórico que se subdivide em quatro subseções: a primeira aborda as concepções de gramática; a segunda trata sobre as concepções de linguagem; a terceira sobre a análise linguística e, finalmente, uma quarta subseção que apresenta um breve histórico do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (2018). O terceiro capítulo apresenta a metodologia a qual

descreve o caminho a ser percorrido; o quarto capítulo trata dos resultados obtidos e análise e, na sequência, o quinto capítulo apresenta as considerações finais onde apresentamos uma síntese do estudo realizado. Por fim, os autores, as referências bibliográficas, que embasaram este estudo serão apresentados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, iniciamos com algumas concepções de gramática e também com as concepções de linguagem. Em seguida, tratamos de discorrer sobre a análise linguística e, por fim, apresentamos um breve histórico do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.1 Concepções de gramática

O ensino de língua portuguesa ainda parece ser bastante voltado para o ensino da gramática e, para alguns alunos, isso o torna cansativo e desmotivante. Promover o desenvolvimento de um ensino de que o aluno goste é, sem dúvida, o anseio de qualquer professor. Mas o ponto que se coloca de modo mais significativo, atualmente, é questionar-se sobre o seguinte objeto: esse ensino – gramatical - é produtivo quando o que se tem em mente é desenvolver as competências de leitura, escrita e oralidade? Então, inicialmente, precisamos pensar sobre o que é gramática. Existem várias concepções, mas nos deteremos em discorrer sobre a gramática internalizada, a gramática normativa, a gramática descritiva e a gramática reflexiva, segundo Travaglia (2009), por entendermos que oferecem subsídios necessários para o desenvolvimento do tema.

A gramática internalizada refere-se à competência linguística do falante, é a gramática cujas regras são conhecidas por quem a utiliza, viabilizando o uso da língua (TRAVAGLIA, 2009). Nessa perspectiva, entende-se que as estruturas são dominadas por seus falantes, ou seja, os indivíduos possuem conhecimentos linguísticos necessários para se comunicar. Trata-se do entendimento que temos delas e que empregamos em nossa comunicação sem que tenham sido ensinadas de maneira convencional no espaço escolar.

De acordo com Travaglia (2009, p. 24), a gramática normativa, por sua vez, “é concebida como um manual com regras de bom uso da língua”. Nesse sentido, é a gramática do certo ou errado e costuma-se pensar que quem deseja se comunicar de maneira apropriada deve seguir essas regras.

A gramática normativa é, assim, concebida como um ensino centrado em decorar regras, estruturas e nomenclaturas, priorizando apenas a chamada norma

culta. Dessa forma, tudo o que não está de acordo com tais regras é considerado errado e inadequado, devendo ser corrigido. Para o autor, esse é o tipo de gramática mais mobilizado na vida da escola, o mais tradicional.

A gramática descritiva distingue-se da anterior por abordar uma variedade da língua em uma determinada circunstância, um tempo específico, explicitando seus mecanismos e funcionamento. É aquela que envolve as outras variedades linguísticas em seu ensino, pois “trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade” (TRAVAGLIA, 2009, p. 32). Essa é a gramática dos linguistas que buscam descrever a língua em um estágio específico e refletir sobre ela, observando-a em movimento. Assim, visam a explicar por meio de hipóteses as regularidades do funcionamento e da estrutura da língua. Para Clemente (2012), esse tipo de descrição pode estar relacionado ao fato de que o falante de língua materna primeiro aprende a oralizar a língua para depois utilizá-la na escrita, ou seja, a língua nasce na fala e após é que se passa à forma escrita. Observar esse percurso é um dos objetos do linguista.

A gramática reflexiva, por fim, procura refletir sobre os processos mais do que sobre os resultados. Conforme Travaglia (2009, p. 33), “representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua”. Dessa forma, a gramática reflexiva tem a intenção de refletir sobre os usos da língua. Essa talvez fosse, conforme nosso entendimento, a gramática adequada para trabalhar com a educação básica.

Essas diferentes concepções conduzem a diferentes abordagens a serem desenvolvidas em sala de aula e a escolha por uma gramática específica determina o trabalho desenvolvido pelo professor. Apesar da diversidade de concepções de gramática, parece que a normativa continua a ser a mais utilizada no ensino da língua portuguesa nas escolas.

Diante disso, é preciso refletir sobre qual o papel da descrição gramatical no ensino da língua portuguesa, especialmente diante das novas diretrizes propostas por documentos oficiais e de adequações necessárias na contemporaneidade, que podem contribuir com a ampliação da competência comunicativa e com o desenvolvimento integral do aluno para exercício da cidadania.

2.2 Concepções de linguagem

Para o ensino da língua portuguesa, é significativo para a prática pedagógica que o professor conheça e compreenda, além das concepções de gramática, as de linguagem. É importante pelo fato de que poderá perceber mudanças em relação ao ensino da língua; poderá também refletir sobre sua própria prática. Travaglia (2009) discorre sobre três concepções: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como uma forma de interação.

A linguagem como expressão do pensamento reporta-nos à ideia de ensino tradicional. Nessa concepção, parte-se da ideia de que o indivíduo que não se expressa adequadamente é porque não pensa adequadamente. Travaglia (1996) caracteriza essa perspectiva, destacando que a

expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (*apud* FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 481).

Em outras palavras, pressupõe-se que a organização do pensamento segue algumas regras e, por conseguinte, a linguagem reflete essa organização. Por isso, essa concepção ressalta a importância de que normas estabelecidas sejam seguidas e exclui o contexto social em que a linguagem se efetiva.

A linguagem como instrumento de comunicação é a segunda concepção. Para o autor (2009, p. 22), nessa perspectiva a língua é compreendida “como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”. Nesse sentido, os indivíduos devem empregar com proficiência esse código para que a comunicação seja concretizada. Uma vez que todos os fatores comunicacionais – emissor, receptor, código, referente e canal – estejam funcionando adequadamente não há como a mensagem não chegar ao seu ponto de destino de modo inequívoco.

Essa concepção tem estado alinhada a práticas instrumentais de ensino da língua. Por exemplo, ensina-se o que o mercado de trabalho estiver solicitando em um determinado tempo histórico. Privilegia-se então um objetivo imediato em

detrimento de uma formação integral que permita uma visão crítica a respeito da sociedade e do próprio mercado.

Por fim, a linguagem como forma ou processo de interação concebe a linguagem como um lugar de interação humana e não somente representação ou meio de transmissão de informações. Portanto, a linguagem ocupa o lugar de construção de relações em que o indivíduo atua sobre o ouvinte e – esses interlocutores - são capazes de interagir, produzindo efeitos de sentido em um determinado contexto e espaço de comunicação.

Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 489) compreendem que “a formação da expressão depende das condições sociais, assim, temos o social interferindo no individual”. Nessa conjuntura, o meio social é tido como responsável por estabelecer a maneira como o enunciado será construído, há interação e não apenas a língua sendo entendida como um sistema estável.

Essas concepções de linguagem são significativas para o ensino, pois se voltam para diferentes funções desempenhadas pelo professor e aluno, como apontam Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011). Desse modo, estabelecemos relações entre algumas das concepções de linguagem e conceitos de gramática estudados, pensando no contexto escolar que os mobiliza.

De acordo com Perfeito (*apud* FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 481), a primeira concepção – expressão do pensamento – relaciona-se à gramática normativa e essa foi a primeira perspectiva de linguagem a qual prima pelo uso do certo ou errado da língua. A partir do ensino tradicional da língua, pressupõe-se que sua natureza seja racional, uma vez que os indivíduos pensam segundo regras, fundamentando-as nessa visão – a do certo e errado.

Conforme Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), essa concepção de linguagem e de gramática valoriza apenas a maneira de escrever e falar de acordo com a norma culta. Assim, o aprendizado da língua portuguesa tende a ficar reduzido à normatização da gramática e não contempla outras variedades linguísticas, baseando-se em um processo de ensino de transmissão de conhecimentos e que prioriza a gramática normativa - do certo ou errado - e o uso apenas de uma variedade – a padrão -, privilegiando a expressão das camadas sociais mais favorecidas economicamente.

Das concepções de gramática que apresentamos neste trabalho, entendemos que a que mais se aproxima de uma perspectiva da linguagem enquanto interação

seria a gramática chamada de reflexiva. No entanto, não temos identificado, em nossa experiência, livros didáticos que representem de modo inequívoco essa perspectiva. Nesse contexto, parece que a noção de análise linguística se coloca como uma alternativa de reflexão sobre língua capaz de representar a concepção interacionista de linguagem.

2.3 A análise linguística

As discussões que envolvem a análise linguística surgem em meados dos anos 80 e 90 no Brasil e despontam como uma possibilidade pedagógica de estudo e reflexão sobre o uso da língua, abrangendo questões linguísticas e extralinguísticas do texto como destacam os autores Polato e Menegassi (2021).

Essa reflexão surge da necessidade de o ensino de língua portuguesa remodelar-se, uma vez que muitas críticas começaram a apontar que esse ensino era muito tradicional priorizando as gramáticas normativas e descritivas – o foco consistia em trabalhar com vocábulos e frases descontextualizadas - e apresentava limitações.

No entanto, conforme reforçam esses autores, a prática da análise linguística não elimina a gramática de sua metodologia, mas sim ressignifica as orientações teórico-metodológicas do ensino da língua portuguesa.

Geraldi (*apud* TEIXEIRA, 2011) foi o precursor do termo análise linguística e explica que a gramática deve ser pensada a partir dos textos dos educandos, ação que envolve a reescrita. Para tanto, Geraldi (2011 [1984]) destaca que

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2011 [1984], p.74, *apud* ACOSTA-PEREIRA, 2018, p. 187).

O autor afirma que a prática da análise linguística não pode se limitar a correção de aspectos gramaticais e ortográficos, todavia a desenvolver junto ao

estudante o seu texto para que abarque os objetivos aos quais se destina na sociedade.

Nessa direção, Mendonça (2006, p. 208), alinhada à proposta de Geraldi (1984), propõe uma nova visão e enfoque para o ensino de gramática na aula de língua portuguesa junto à leitura e produção textual. Segundo a autora, a análise linguística é

parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Para Teixeira (2011), após analisar as diferenças entre ensino de gramática e análise linguística, destacam-se algumas características relevantes para esta: a sua integração com a leitura e a produção textual; o realce dos efeitos de sentidos vinculados aos gêneros textuais e a metodologia reflexiva sobre os objetos de estudo, tanto sobre o uso como sobre a descrição gramatical.

Conforme ressaltam alguns estudiosos da temática, como Antunes (2007) e Clemente (2012), por exemplo, o ensino com base na análise linguística não indica que a gramática será deixada de lado, mas sim um trabalho a ser desenvolvido com uma abordagem diferenciada da descrição gramatical, contemplando os diferentes usos da língua em práticas que desenvolvam a escrita, a gramática, a oralidade e a leitura.

2.4 A Base Nacional Comum Curricular

Com a finalidade de definir os conhecimentos essenciais que todos os estudantes do Brasil devem aprender na Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi projetada e construída ao longo de três anos, em ações que mobilizaram vários profissionais da educação de todo o país.

De acordo com Corrêa e Morgado (2018), o documento traz como proposta a atingir objetivos que já haviam sido mencionados na legislação do país, pois tanto a publicação da Constituição da República de 1988, em seu artigo 210, como a publicação da LDBEN 9394/1996, no artigo 26, reportam a necessidade de se

estabelecer um currículo mínimo ou uma base nacional comum como uma maneira de padronizar o ensino e garantir aprendizagens essenciais aos estudantes.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, de acordo com a Lei 13.005/2014, estabelece a universalização do ensino fundamental de nove anos, durante a faixa etária dos 6 aos 14 anos, garantindo que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada. Dessa forma, a criação de uma Base Nacional Comum foi indicada com o intuito de alcançar essa meta (CORREA; MORGADO, 2018, p. 4).

Assim, em 2015, o Ministério da Educação inicia o processo de construção da BNCC. Para tanto, no mesmo ano, foi realizada uma consulta pública para a elaboração da sua primeira versão com mais de 12 (doze) milhões de contribuições. No ano seguinte, após ter sido organizada por um grupo de docentes da Universidade de Brasília e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, deu-se início o debate da segunda versão.

Em todo o país, professores, equipes gestoras e especialistas participaram de seminários que ampliavam a discussão. Em abril de 2017, a terceira versão, fruto de um trabalho colaborativo, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação, sendo aprovada em novembro do mesmo ano.

Essa versão abrange as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ficando a etapa subsequente de fora, nessa época, por haver a proposta de reforma para o Novo Ensino Médio. Em dezembro de 2018, foi homologada a etapa do Ensino Médio. A partir desse momento, a BNCC ficou completa e passou a contemplar todas as etapas da Educação Básica.

Como mencionado anteriormente, a BNCC é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais que devem ser trabalhadas nas escolas brasileiras, públicas e particulares, em todas as suas etapas. Objetiva, portanto, garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os discentes. Dessa forma, é um documento de suma importância para um ensino igualitário, independentemente da localização geográfica do país, bem como visa colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Portanto, analisar e entender esse documento é importante para o presente estudo, pois indica como a língua portuguesa deve ser trabalhada e explorada em sala de aula a partir de um novo olhar, de um ensino sob a ótica da análise linguística.

3 METODOLOGIA

A presente investigação, quanto aos procedimentos, é bibliográfica e tem como interesse estudar o papel da descrição gramatical no ensino de língua portuguesa, revisando diferentes fontes bibliográficas como livros e artigos científicos que abordam conhecimentos pertinentes ao estudo.

Além disso, caracteriza-se por ser uma abordagem qualitativa, uma vez que se preocupa com “aspectos da realidade que não podem ser quantificados” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Dessa forma, foram realizados recortes considerados significativos da Base Nacional Comum Curricular para o presente estudo, ressaltando o aspecto qualitativo e não o quantitativo, o que significaria recuperar a totalidade das menções.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada. Segundo os autores, o objetivo é “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (ibidem, 2009, p. 35). No contexto deste estudo, observamos os conceitos a partir das teorias estudadas.

Para tanto, localizamos ocasiões em que as expressões “gramática” e “análise linguística” são mencionadas na parte destinada à língua portuguesa e, de modo mais sistemático, no que se refere ao 7º ano, na Base Nacional Comum Curricular. Com base nesses dados, constituímos um *corpus* desses recortes e, a partir deles, analisamos as concepções de gramática e de linguagem mobilizadas por essas expressões, onde aparecem. Projetamos efeitos no que se refere a objetos de ensino e a metodologias, a partir da análise.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Esta análise está dividida em dois momentos: no primeiro são apresentadas ideias mais gerais a partir da caracterização da língua portuguesa, que integra o item 4.1.1 da Base Nacional Comum Curricular (2018), parte mais ampla que se intitula *LÍNGUA PORTUGUESA*; no segundo momento, para dar conta de aspectos relativos ao eixo da análise linguística/semiótica, são analisadas as habilidades previstas para o sétimo ano.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar sobre o ensino de língua portuguesa, aborda o componente curricular como integrante da área de Linguagens e organiza as práticas de linguagem em torno de quatro eixos, a saber: oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica.

Essas práticas se relacionam a distintos campos de atuação, a competências, a objetos do conhecimento e a habilidades que devem ser atingidas, visando as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver para garantir a igualdade educacional. Nessa perspectiva, pretende-se considerar e atender singularidades.

A proposta da BNCC é que o texto seja a unidade de análise, a materialidade do gênero discursivo, onde os eixos devem ser estudados. A perspectiva teórica é a enunciativo-discursiva, partindo da ideia de que a língua/linguagem significa na enunciação, ou seja, nas diferentes situações de uso. O sentido não se constitui fora da enunciação. De acordo com o documento, alinhado ao que os Parâmetros Curriculares Nacionais haviam proposto, o texto

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

Assim, observa-se que o ensino tem como unidade de análise o texto e esse passa a ter uma função diferente da que habitualmente estávamos acostumados, assumindo o papel de centralidade do “estudo” na área de Linguagens. Antes, o texto era um lugar para estudar a gramática. Além disso, o ensino de língua portuguesa não

se limita mais apenas ao verbal, mas se refere a múltiplas linguagens; e as estuda a partir da leitura, escrita e oralidade, contemplando novos letramentos, em especial os digitais que são condizentes com a contemporaneidade.

O foco deste estudo é observar atentamente o eixo da *análise linguística/semiótica*, verificando as possibilidades de existência de termos que remetam ora para a análise linguística, ora para a gramática, com recorte nos Anos Finais do Ensino Fundamental, mais especificamente no sétimo ano.

É conveniente compreender a concepção de análise linguística proposta pela BNCC segundo a qual esse eixo

envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão (BRASIL, 2018, p. 80).

Dessa forma, verificamos que a análise linguística é compreendida como algo intrínseco aos processos de leitura e de produção textual. A análise linguística tem a ver com uma avaliação consciente dos textos e dos sentidos produzidos por eles, isso significa passar de uma gramática internalizada, para uma reflexão sobre procedimentos e estratégias que mobilizamos quando usamos diferentes gêneros. Passamos do uso intuitivo para um uso consciente.

A gramática internalizada, segundo Travaglia (2009), tem a ver com os conhecimentos linguísticos necessários para se comunicar, o que viabiliza o uso da língua. Não há, no entanto, por parte dos falantes uma reflexão sobre tais conhecimentos. É aí que entra a noção de análise linguística que deve ser desenvolvida de maneira consciente pelos estudantes. A gramática internalizada é um conhecimento inconsciente da língua; a análise linguística tem a ver com o desenvolvimento de um conhecimento consciente dos recursos que a língua oferece.

A ênfase desse eixo será de um ensino por meio da leitura e produção de textos, sejam eles escritos, orais ou multissemióticos os quais podem utilizar linguagem verbal, sonora, corporal e visual, observando todos esses aspectos e relacionando-os. Será também através delas – leitura e produção de textos – que

serão empregadas várias práticas de linguagem, de modo amplo, e a partir dos diferentes eixos e não apenas o da análise linguística/semiótica.

Ao caracterizar o eixo da análise linguística na parte geral desenvolvida sob o subtítulo de Língua Portuguesa, a BNCC (2018) lista algumas questões gramaticais. Afirma que devem ser estudados “conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos (...)” (BRASIL, 2018, p. 81) na análise linguística, considerados importantes para o entendimento e produção de linguagens, no decorrer do Ensino Fundamental, oportunizando situações de reflexão sobre as diferentes linguagens.

Em síntese, é objeto de interesse desse eixo: ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais – aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, entre outros. Geraldi (2011, *apud* ACOSTA-PEREIRA, 2018, p. 187) argumenta que aspectos gramaticais e ortográficos não devem ser usados apenas para a correção do texto, mas para colaborar com a produção de um conhecimento sobre os recursos que a língua oferece. Até esse momento, a BNCC não deixa claro quais desses conhecimentos serão utilizados no contexto da sala de aula. Mas quando passamos às habilidades, temos um panorama a respeito do que se espera para os anos finais do ensino fundamental, mais especificamente, para o 7º ano, para o qual nossa análise se volta.

Estão previstas como habilidades¹ específicas relacionadas à análise linguística/semiótica para o sétimo ano as que se seguem:

- *EF07LP01² - Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.*
- *EF07LP02 – Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.*
- *EF07LP03 - Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.*
- *EF07LP04 - Reconhecer, em textos, o verbo como núcleo das orações.*
- *EF07LP05 - Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.*

¹ As habilidades previstas para o 7º ano, relacionadas à análise linguística/semiótica, vêm grafadas em itálico para distinguir de outras citações que fundamentam este estudo.

² Convém descrever a convenção usada para a primeira habilidade listada acima, para esclarecimento do leitor. “EF07LP01” significa conforme o que se segue: EF, ensino fundamental; 07, sétimo ano; LP, Língua Portuguesa; e 01, primeira habilidade. A partir dessa primeira, apenas o número da habilidade irá mudar, indo da primeira à décima quarta.

- EF07LP06 - *Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.*
- EF07LP07 - *Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).*
- EF07LP08 - *Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.*
- EF07LP09 – *Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.*
- EF07LP10 – *Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.*
- EF07LP11 – *Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).*
- EF07LP12 – *Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).*
- EF07LP13 - *Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.*
- EF07LP14 - *Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade (BRASIL, 2018, p. 161-173).*

É possível, diante dessa listagem de habilidades, analisá-las, separando-as por diferentes temáticas³. Da terceira habilidade até a décima primeira (EF07LP03 até EF07LP11), a ênfase recai sobre conteúdos relacionados à morfologia e sintaxe. Destacam-se os usos de termos empregados como os grifados a seguir em: **Reconhecer, em textos, verbo como núcleo das orações** (EF07LP04); **Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos** (EF07LP05); **Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto)** (EF07LP07); **Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal** (EF07LP08); **Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração** (EF07LP09); **Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.** (EF07LP10); **Identificar, em textos lidos ou de produção própria,**

³ Destacamos que as duas primeiras habilidades (EF07LP01 e EF07LP02) sobre as quais não nos debruçamos detalhadamente, por estarem alinhadas ao eixo da leitura, apontam para os gêneros a serem trabalhados. Cabe fazer uma ressalva: essas duas primeiras habilidades indicam para o leitor/professor quais gêneros devem ser trabalhados no 7º ano: notícia e reportagem.

períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”) (EF07LP11).

Tais nomenclaturas e a forma como elas devem ser trabalhadas de acordo com a BNCC (2018) – quase que exclusivamente a partir dos verbos de identificar e reconhecer – remetem à gramática normativa e à uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, a um ensino tradicional que a escola já vem desenvolvendo.

Observa-se que ao conduzir ora para a morfologia, como em *verbo como núcleo da oração, predicação completa e incompleta, advérbio, adjetivo, modos e tempos verbais, conjunções, concordância verbal*; ora para a sintaxe, como em *estrutura da oração: sujeito, predicado e complemento (objeto direto e indireto), concordância nominal, pontuação*, as atividades elaboradas para o ensino desses objetos do conhecimento parecem conduzir à classificação apenas, uma vez que os verbos predominantes são identificar e reconhecer.

Vale ressaltar que as atividades que mobilizam tais ações – as de identificar e de reconhecer – dificilmente levam em conta os efeitos de sentido produzidos pelos verbos na enunciação. Destacamos o verbo *utilizar*, usado apenas uma vez - EF07LP10 - na indicação das habilidades previstas para o 7º ano. Quando é empregado, no entanto, a descrição do objeto do conhecimento perde especificidade e parece encaminhar-se para uma maior generalização, uma vez que prevê “utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc”.

Outro aspecto interessante sobre as descrições morfológicas e sintáticas, refere-se à proposição de objetos do conhecimento como “*verbo como núcleo das orações*” o que nos permite supor que a oração prevista pela BNCC é a oração com verbo. Isso significa que as frases nominais, que são tão próprias do uso da língua, são deixadas de fora e essa perspectiva aponta para a descrição de orações ideais sob a perspectiva da sintaxe.

De uma maneira geral, a análise permite argumentar que os objetos do conhecimento, elencados nas habilidades, que envolvem a morfologia e a sintaxe, não estão suficientemente bem associados aos gêneros ou mesmo as suas materialidades, nos textos com que se pretende trabalhar. Dessa forma, presumimos, tendo em vista as leituras realizadas até o momento, que não estão bem articulados

as identificações e os reconhecimentos com as relações de sentido que tais objetos deveriam estabelecer quando o que se tem em mente é a perspectiva enunciativo-discursiva.

Há uma tentativa de relacionar tais objetos do conhecimento com o texto, o que podemos observar nas habilidades EF07LP04, EF07LP05, EF07LP07, EF07LP08, EF07LP09 e EF07LP11, quando os termos *texto* ou *textos lidos ou de produção própria* são mencionados, mas as nomenclaturas relacionadas à descrição da morfologia e da sintaxe parecem ser centrais para o ensino de língua portuguesa do 7º ano. Importante destacar também que nessas habilidades os termos *textos lidos* ou *de produção própria* referem-se ao “onde”, ao lugar no qual os conteúdos ou objetos do conhecimento - de morfologia e sintaxe - devem ser estudados.

Outro aspecto que chama a atenção ainda sobre os termos *textos lidos* ou *de produção própria* é justamente a mudança de nomeação. Na parte geral da língua portuguesa, nos eixos integradores, são usados os termos *leitura* e *produção textual*. Quando as habilidades são descritas, os termos que nos remetem aos eixos citados são *textos lidos* ou *produção própria*. Parece apropriado o questionamento a respeito da razão por que os termos iniciais deixaram de ser utilizados, pois não há nas habilidades nenhuma previsão de aprofundamento de atividades de leitura e de produção textual que justifiquem essa alteração.

Observamos, no entanto, uma mudança de perspectiva, nas habilidades EF07LP12, EF07LP13 e EF07LP14. Até elas, tínhamos o enfoque da descrição gramatical. A partir delas, a ênfase se desloca para elementos de coesão textual, mais especificamente substituições lexicais ou pronominais; relações entre as partes do texto, o que aponta para a progressão textual e, mesmo, estratégias de modalização e argumentatividade, objetos que comumente associamos à linguística textual. Dessa forma, a Base nos encaminha da gramática normativa em direção à linguística textual. Reportamo-nos então a Antunes (2005) para tentar dar conta desses princípios teóricos que passam a ser mobilizados.

Conforme Antunes, a coesão tem como função “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados” (ANTUNES, 2005, p. 47). Assim, a coesão auxilia para que as frases e a construção do texto tenham seus elementos unidos e articulados, sem fragmentação.

Nessa direção, o ensino deve ser pautado por uma prática pedagógica que realmente auxilie o aluno a expressar-se através de textos e que esses sejam

elaborados com coesão. Entendemos que Geraldi (2011) complementa essa ideia, alertando para uma proposta de prática da análise linguística que não pode “limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções” (GERALDI, 2011, *apud* ACOSTA-PEREIRA, 2018, p. 187). Para o autor, o foco é outro, é necessário que se trabalhe o texto do educando para que atinja seus objetivos conforme o público a que se destina e não se ater apenas a corrigir aspectos gramaticais e ortográficos.

Assim, compreendemos que esse eixo – o da análise linguística - aborda alguns aspectos que não podem ser desenvolvidos através de atividades que se limitem à correção gramatical e entendemos que a gramática pode contribuir para que os vocábulos se interliguem e façam sentido entre si, construindo textos coesos e coerentes, que funcionem como atividade de interação comunicativa. Nessa conjuntura, o professor será o responsável por colocar em prática, na sala de aula, essa intenção ao articulá-la com as habilidades e os objetos do conhecimento.

O estudo da Base permite avaliar que, mesmo usando termos que se referem à produção textual própria do educando ou produzida por algum outro indivíduo, continua sendo problemática a relação entre gênero/texto e conhecimentos gramaticais; parece que, em alguma medida, o texto continua sendo o lugar onde se estuda morfologia e sintaxe, e não como uma unidade de interação, de comunicação.

Diante dos dados levantados, é possível verificar que há um conjunto de intenções para um novo ensino de língua portuguesa. Contudo, quando chega o momento de detalhar as habilidades a serem desenvolvidas, não se consegue articular a perspectiva enunciativo-discursiva com as estruturas da gramática previstas, com ênfase na morfologia e na sintaxe. Travaglia (2009) reporta esse uso à concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento, uma vez que a forma como o pensamento é organizado, seguindo regras, acaba fazendo com que a linguagem reflita essa organização. Nessa visão, o essencial é seguir as normas estabelecidas e o contexto social de uso da língua é excluído.

Se a perspectiva da Base é enunciativo-discursiva, a concepção de linguagem predominante deveria ser a interacionista. Que teoria da linguagem se alinha de modo mais adequado a essa concepção? Para que direções o uso de termos como *identificar verbo como núcleo das orações, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração* apontam? Parecem apontar para uma certa

indefinição ou, mesmo, para uma tentativa de acomodação de diferentes aportes teóricos dominantes. Como resultado constatamos, no recorte feito neste estudo, uma dissonância entre pressupostos teóricos e as habilidades pretendidas.

Portanto, entendemos que permanece uma indefinição teórica que ora pende para a descrição gramatical, ora para a linguística textual; ora para uma perspectiva enunciativa, ora para uma perspectiva estrutural. O conjunto de intenções pede determinadas habilidades e objetos do conhecimento, mas a prática proposta materializa outros. Dessa forma, podemos notar uma dispersão teórica. Não há uma coerência e sim um embate representado pela linguagem e, por mais que se queira mostrar um consenso, vislumbra-se um dissenso entre as teorias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, com base nos recortes realizados, aponta para a ideia de que a BNCC, embora se esforce no sentido de indicar novas direções para o ensino, conduzindo-o para uma perspectiva enunciativo-discursiva e identificando o texto como unidade de trabalho, acaba propondo um modelo escolar centrado na descrição gramatical. Nesse sentido, privilegia a concepção de ensino tradicional por meio de um conjunto de conhecimentos gramaticais, observando-se, dessa maneira, uma mera identificação e reconhecimento de termos, sem refletir sobre seus usos e efeitos de sentido, ou seja, excluindo o contexto social de usos da língua.

Através das análises realizadas, portanto, é possível dizer que há intenção de modificar a forma como a escola vem ensinando gramática, de modo tradicional, conforme mencionado acima, porém ainda não se consegue efetivar novas práticas divergentes desse ensino conservador. A noção de análise linguística constitui-se em uma alternativa, mas sua operacionalização na aula de língua portuguesa ainda tem um longo caminho a percorrer.

Percebemos, por conseguinte, que há abordagens distintas: por um lado há uma tentativa de inovação no ensino que aborda o texto como unidade de trabalho e, por outro lado, quando os objetos do conhecimento são distribuídos como habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula, mantém-se a perspectiva gramatical que supõe o estudo da palavra e da frase. O vínculo, com esse modelo de gramática, costuma desconsiderar a relação entre os conhecimentos gramaticais/linguísticos e os sentidos construídos.

Na parte teórica da BNCC (2018), temos um posicionamento bastante evidente e que entendemos como alinhado à teoria bakhtiniana, trata-se então da perspectiva enunciativo-discursiva e do estudo de gêneros. Em seguida, o texto é identificado como unidade de trabalho. No entanto, no desenvolvimento das habilidades propostas para os diferentes eixos, as ideias de Bakhtin deixam de ser centrais para a análise linguística/semiótica. A descrição em torno de conhecimentos morfológicos e sintáticos volta a ser predominante, com um pequeno espaço para procedimentos alinhados à linguística textual. Não seriam procedimentos como conteúdo temático, forma composicional e estilo mais adequados a princípios teóricos da enunciação bakhtiniana? Não seriam também mais adequados a uma concepção interacionista de linguagem?

Resta, por fim, admitirmos que o estudo realizado dá conta apenas de aspectos pontuais de conhecimentos amplos que a BNCC (2018) suscita. Fica como sugestão para estudos posteriores a continuidade deste, quem sabe observando mais detalhadamente de que modo como a perspectiva enunciativo-discursiva é materializada na BNCC.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 10, nº 01, jan/jul, 2018.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CLEMENTE, Thalita Fernandes. As concepções de gramática e sua prática em sala de aula. **Cadernos do CNLF**, v. XVI, nº4, t.2, p. 1591-1601, 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlftomo_2/141.pdf Acesso em: 22 de abr. de 2021.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA**, v. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979> Acesso em: jun. de 2021.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 26 abr. de 2021.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 21-72, 2021.

SUASSUNA, Lívia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alessandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (Orgs.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TEIXEIRA, Cláudia de Souza. Ensino de gramática e análise linguística. **Revista Ecos**. Dez. de 2011. Acesso em: 22 de abr. de 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.