

O TRATAMENTO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Bianca dos Santos Silva¹

Elaine Cristina Nascimento da Silva²

RESUMO: Este trabalho possui como objetivo central investigar como a prática de Análise Linguística é abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, tomamos como base uma concepção de língua como interação e realizamos uma pesquisa documental focando no tópico da BNCC relativo ao ensino da Língua Portuguesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após análise deste documento, os resultados apontaram que as concepções defendidas pelo documento se assemelham com o que pensam os autores que são referências na área, embora conceitos importantes como o de gêneros textuais não sejam devidamente delimitados. Vimos também que a Base não delimita quais os objetivos pretendidos especificamente para o trabalho com a Análise Linguística. Observamos, ainda, que o documento orienta um trabalho interessante com os elementos gramaticais a partir dos textos. Ele tenta englobar, ainda, a diversidade textual, embora as habilidades delimitadas se limitem a levar os alunos a identificarem e reproduzirem os gêneros. Por fim, observamos que as orientações didáticas fornecidas não são claras e objetivas, estando diluídas ao longo do documento e nas entrelinhas. Diante disso, concluímos que fica clara a necessidade do professor analisar criticamente as propostas feitas neste documento, adequando-as e complementando-as em sua sala de aula.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Análise Linguística. Base Nacional Comum Curricular.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos linguísticos fomentam muitas discussões em torno do ensino língua materna e análises de como seu trabalho é realizado no que se refere ao ensino e à aprendizagem de elementos linguísticos. Percebeu-se que o ensino da Gramática como preocupação quase exclusiva das aulas de Língua Portuguesa não resulta em uma aprendizagem que efetivamente produza para os alunos conhecimentos linguísticos. A Gramática encara a linguagem como instrumento de comunicação, atribuindo à língua um caráter homogêneo e inflexível, a qual leva ao estudo dos fatos linguísticos por meio de exercícios estruturais e mecânicos, que objetivam a internalização de convenções linguísticas específicas da norma padrão.

¹ Aluna graduanda em Licenciatura em Pedagogia – UFRPE/ Unidade Acadêmica de Garanhuns.

² Professora assistente do Curso de Pedagogia – UFRPE/ Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Com o passar do tempo, os objetivos e as concepções referentes à área de linguagem foram sofrendo alterações e a exigência que o ensino da língua materna contribua efetivamente para a construção de leitores e escritores competentes tornou-se mais acentuada. Assim, questionou-se, então, a validade do ensino da Gramática, o que fez emergir a proposta da Análise Linguística (doravante AL), no intuito de tentar solucionar esses desafios decorrentes da deficiência das práticas de Gramática.

Ancoradas nos estudos de Antunes (2003), Geraldi (1985; 1996), Mendonça (2006a; 2006b) e Suassuna (2012), abrimos uma discussão sobre a questão da Análise Linguística como uma nova prática pedagógica para o ensino da língua materna, sendo, portanto, ao lado da Leitura e da Produção de texto, o eixo de ensino responsável por analisar os recursos expressivos da língua, sendo esta considerada como uma produção discursiva. Mendonça (2006a), autora que discute em seus escritos o trabalho com a AL, afirma que a Análise Linguística é mais do que uma mudança de métodos: trata-se de encarar a linguagem como uma forma de interação social que vai funcionar de acordo com certas condições de discursos, sendo a produção de sentidos o objeto de estudo da prática de AL.

Como forma de auxiliar o professor no trabalho com a Análise Linguística em sala de aula, documentos curriculares (locais e nacionais) têm proposto objetivos e procedimentos para o ensino desse eixo de ensino. Um desses documentos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual pretende nortear o ensino das escolas brasileiras, reunindo todas as fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio,

Diante disso, nos surgiram as seguintes questões: *Como a Análise Linguística está sendo tratada na versão aprovada da BNCC? Será que ela traz contribuições para o trabalho do professor em sala de aula?* Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral **investigar como Análise Linguística está sendo tratada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. E, como objetivos específicos, delimitamos: a) investigar o que é dito nos fundamentos teóricos do documento sobre o ensino dos elementos linguísticos, verificando se estão em consonância com o que dizem os autores que têm sido referência para a prática da Análise Linguística; b) Identificar os objetivos de ensino propostos pelo documento para o trabalho com a Análise Linguística em sala de aula; c) Identificar os objetos de ensino (conteúdos) de Análise Linguística que, de acordo com o documento, precisam ser trabalhados na sala de aula pelo professor; d) Analisar as orientações didáticas fornecidas pelo documento para auxiliar o professor em sua prática na sala de aula.

Para tal, utilizou-se a pesquisa documental através da qual analisamos a seção referente ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de buscar diretamente no documento as informações necessárias para responder aos objetivos e questionamentos desta pesquisa.

A justificativa para o trabalho com esse tema parte, inicialmente, de uma dificuldade pessoal de trabalhar aspectos referentes à língua. Deste modo, por meio desta pesquisa, busco adquirir conhecimentos pertinentes ao trabalho com os elementos linguísticos para usar os mesmos nas futuras aulas de língua materna. Além disso, também se dá pelo reconhecimento da importância e do lugar que a prática de Análise Linguística vem adquirindo ao longo dos tempos, contribuindo para a formação de alunos escritores reflexivos e leitores competentes.

Por fim, este trabalho está dividido da seguinte forma: inicialmente, trazemos o Referencial Teórico, o qual está dividido em dois momentos: o primeiro trata de uma forma geral sobre a insuficiência do ensino da Gramática; o segundo traz uma análise sobre o que defendem os autores sobre a prática de Análise Linguística e suas implicações para um ensino que atenda aos objetivos esperados com as aulas de língua materna. Em seguida, expomos a metodologia desta pesquisa, apresentamos e discutimos os resultados obtidos por meio dela e, por fim, tecemos algumas considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Situação atual do ensino de Língua Portuguesa: problemas e insuficiência do ensino tradicional da Gramática

Por muito tempo, a temática do ensino da Gramática tem suscitado inúmeros debates e polêmicas no âmbito escolar e acadêmico. A Gramática ocupa um lugar de destaque no que se constituem as aulas de língua materna, de modo a se pensar que o saber português estava restritamente associado ao compreender e saber conceituar elementos gramaticais. O foco nos elementos gramaticais, deixando as habilidades básicas de leitura de escrita em segundo plano, tem gerado resultados insatisfatórios. Nesse sentido, surgem, conseqüentemente, questionamentos sobre a validade do ensino da Gramática.

Embora já vejamos um movimento de busca por formas inovadoras de ensino, no interior de muitas escolas ainda resiste um ensino preso às tendências tradicionais, pautado na memorização e na classificação de aspectos gramaticais. Dessa forma, resta pouco tempo e

espaço para abordar os eixos mais importantes que melhor atendem à finalidade do ensino de Língua Portuguesa e que deixam o estudo de elementos da Gramática por si só vazio de significação.

Partindo da concepção defendida por Antunes (2003, p. 85) de que “a gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua”, entendemos que não é possível a existência de uma língua sem sua gramática. Assim, se esclarece que a resolução não é a extinção da Gramática das aulas de Língua Portuguesa, mas se prima por encarar a Gramática como um meio de ensino e não como um desfecho em si. Assim, o grande problema é “ensinar a gramática como um fim e não como um meio” (LEDUR, 1996, p.4). Saber como ensinar os elementos gramaticais na sala de aula, tornando-os úteis ao cotidiano do aluno, é o cerne da questão.

O ensino da Gramática tem sido prioritariamente focado em que o “aluno aprenda os nomes que as coisas da língua têm; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber dar nome às coisas da língua” (ANTUNES, 2003, p.87). Esse método de ensino se prende apenas ao trabalho de identificação de regras através de exercícios, mas não se estuda para que serve e qual o efeito de sentido que determinado aspecto linguístico produz dentro do texto que se encontra. Desse modo, para Antunes (2003, p. 46):

O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar nossos alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais.

Na mesma perspectiva, Ledur (1996) ressalta que o resultado do enfoque equivocado em aspectos gramaticais leva à fabricação de aulas cansativas, nas quais os alunos não conseguem compreender tantas classificações gramaticais e também não aprendem a escrever e a interpretar textos, visto que o tempo dedicado a esses eixos é mínimo. Esse quadro leva, assim, ao não cumprimento do objetivo que se propõe o ensino de língua portuguesa e contribui fortemente para o fracasso escolar.

Geraldi (1996) também tece várias críticas ao ensino tradicional da Gramática ao apontar que o trabalho com estruturas gramaticais proposto nas salas de aula não oportuniza ao aluno refletir, comparar, buscar e testar hipóteses, já que as aulas são pautadas em análises já prontas. É diante disso que surgem questionamentos por parte dos alunos sobre a validade de aprender certos conceitos que não possuem uma aplicação social. Corroborando com o

pensamento de Geraldi sobre a limitação de um ensino pautado na fixação de elementos de ordem normativa, Mendonça (2006a, p. 203) ressalta que:

O problema não é o surgimento das perguntas desejáveis para aprendizagem, mas a ausência de respostas convincentes na grande maioria dos casos. Isso parece indicar que grande maioria dos professores não encontra outra razão para ensinar o que ensinam nas aulas de Gramática a não ser a força da tradição, revelando uma prática pedagógica alienada aos seus propósitos mais básicos.

Desse modo, “os estudos gramaticais passam a ser o que se tem para estudar, sem saber bem para que apreendê-los” (GERALDI, 1996, p. 130). Partindo do viés de que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa na escola é formar cidadãos leitores e capazes de produzir textos em suas mais diversas configurações, interagindo socialmente de maneira consciente pelo uso da língua, constatou-se, então, que o ensino pautado na conceituação de nomenclaturas não estava atendendo ao objetivo fundamental da língua portuguesa, uma vez que não contribui na formação de sujeitos ativos capazes de produzir e descobrir os diversos sentidos dos enunciados.

Nesse sentido, é fundamental que o professor possua clareza sobre qual é a concepção de língua que perpassa o ensino da Gramática, na medida em que a forma como o professor encara a língua determina, sobretudo, como será seu trabalho com os elementos gramaticais, sendo a junção dessas concepções defendidas que vai dar sustento a sua prática docente e, conseqüentemente, sentido ao seu trabalho. Tomando como base a concepção de língua defendida na Gramática, concluímos que a língua é vista como uma estrutura invariável, dada e acabada, que não se altera independente do contexto, continuando sempre a mesma, fechada. Encarando a língua dessa forma, o ensino da Gramática não abrange senão o tradicionalismo, que gera a fragmentação dos eixos de ensino, não havendo uma relação necessária entre leitura e produção textual. A metodologia tem caráter transmissivo, resumido na exposição de aspectos estruturais e na preferência por exercícios repetitivos de reconhecimento e fixação de estruturas. Desse modo, Suassuna (2009, p. 29 e 30) afirma que:

A gramática pode ser caracterizada pelo seu tom normativo e conceitual. Ademais, os compêndios existentes não dão conta da complexidade e variedade do português; ao contrário; tratam de um idioma homogêneo estático e fechado, o que, em última instância, leva à eleição de conteúdos exóticos e irrelevantes, comumente distanciados dos usos concretos e/ou da língua.

Essa forma estanque como a Gramática concebe a língua torna seu ensino incapaz de preparar os estudantes para possuir um domínio acerca da língua em situações diversas de comunicação. Para se conseguir, então, atingir a esse objetivo, foi pensada uma forma diferente de ensino que atendesse as reais necessidades da leitura e escrita que emergem em nossa sociedade. Assim, surge a perspectiva da Análise Linguística, criticando a forma de ensino tradicional e visando uma nova perspectiva sobre o que deve ser o ensino da língua materna na sala de aula. No tópico a seguir, abordaremos as características que constituem o ensino da Análise Linguística enquanto uma alternativa eficaz e substancial para o ensino da língua.

2.2 Surgimento da Análise Linguística: concepções e práticas

Diante das inúmeras mudanças ocorridas na sociedade, é preciso buscar formas inovadoras para atender às demandas que surgem. Com o ensino e a aprendizagem não é diferente: vimos que a Gramática não atende aos objetivos pretendidos pelo ensino da língua materna na escola, dentre eles “desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante/escritor e ouvinte/leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2006, p.17). Então, para suprir as lacunas, surge a Análise Linguística como uma crítica ao ensino tradicional, lançando uma alternativa de mudança para um ensino mais eficiente e produtivo da língua.

O termo Análise Linguística foi utilizado pela primeira vez pelo professor João Geraldi Wanderley. Segundo ele, o termo vai designar uma nova prática pedagógica para o ensino da língua materna, sendo ao lado da leitura e da produção textual o eixo que estuda os recursos expressivos da língua como uma produção discursiva. A esse respeito, Geraldi (1985, p. 74) explica o que o ensino da Análise Linguística abrange, afirmando que:

A Análise Linguística inclui tanto o trabalho sobre as 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 de recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc.

Podemos compreender, com base na definição de Geraldi, que a Análise Linguística não extingue o ensino da Gramática, apenas procura fazer uma junção com outros aspectos essenciais ao uso da língua. Assim, a Análise Linguística inclui tanto o trabalho com questões

gramaticais tradicionais, quanto questões mais amplas sobre o próprio texto e sobre o discurso, compreendendo aspectos sistemáticos da língua. Dessa forma, não é o seu objetivo de ensino que o aluno consiga dominar questões de ordem terminológica de forma isolada, mas, sim compreender os fenômenos linguísticos que estão sendo estudados. Deste modo, como afirma SUASSUNA (2012, p.13):

A Análise Linguística desde sua concepção se constitui uma alternativa à prática tradicional de conteúdos gramaticais isolados, uma vez que se baseia em textos concretos e com ela se procura descrever as diferentes operações de construção textual, tanto num nível mais amplo (discursivo) quanto num nível menor (quando se toma como objeto de estudo, por exemplo, uma questão ortográfica ou mórfica).

Na mesma perspectiva, Mendonça (2006a, p. 204), afirma que:

A Análise Linguística surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou refletir sobre esses mesmos usos da língua.

Além disso, toda e qualquer atividade pedagógica relativa ao ensino de Língua Portuguesa tem subentendida uma resoluta concepção de língua e essa concepção vai transparecer desde a definição dos objetivos de ensino até a escolha dos procedimentos que constituem determinado método de ensino. Assim, a AL encara a língua com base na concepção sociointeracionista, a qual:

toma a linguagem como uma prática social/discursiva realizada entre sujeitos e em contextos sócio-históricos específicos. Desse modo acredita-se que essa prática não é neutra e que, por meio dela, não apenas falamos, mas também nos constituímos e agimos socialmente (SUASSUNA, 2012, p.12).

Encarar a língua como uma ação interlocutiva implica compreender que através da língua emerge a interação entre interlocutores. Por sua vez, essa interação vai ser influenciada pelo objetivo que se propõe alcançar, o lugar onde acontece e com quem se está interagindo. Todo esse processo é importante, uma vez que a AL chama a atenção do aluno para mostrar que o que está sendo escrito em um dado momento para interagir com um sujeito vai depender do contexto: para quem está escrevendo, qual o objetivo, respeitando, assim, a situação. Ou seja, ao considerar a língua “como interação”, deve-se analisar a mesma “na interação”. Desse modo, para cumprir o seu papel:

A escola, então, precisa ajudar os alunos a refletir sobre esse uso dinâmico da língua; a construir sentidos; a compreender as pistas linguísticas deixadas nos textos para essa construção. Nessa direção toma-se como base uma noção de língua como resultado dessa interação entre sujeitos e, portanto, em constante mudança (SILVA, 2014, p.42).

No entanto, o surgimento de novas formas de ensino não é suficiente para alterar positivamente as situações, sendo necessário que haja conhecimento e preparo por parte dos professores, gerados por meio de discussões que os ajudem a ter bem claro por que e como trabalhar com a prática de AL. Para tanto, torna-se imprescindível compreender que a Análise Linguística não deve ser encarada apenas como alterações de técnicas, mas como uma nova concepção do que seja a língua e como deve ser concebido o seu ensino. Tomando como base uma concepção sociointeracionista da língua, a qual passa de uma estrutura dada e acabada para uma estrutura que sofre alterações conforme o contexto de comunicação:

a escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas. (MENDONÇA, 2006a, p. 204).

Vale salientar que a Análise Linguística não pode ser realizada sem articulação com a leitura e com a produção de texto. A leitura vai possibilitar ao leitor a expansão de sua visão de mundo através da interlocução texto e autor. Já a produção textual coloca o aluno como alguém que expõe sua visão de mundo para outras pessoas/leitores. O eixo da AL não pode, então, ser abordado distante da leitura e da produção textual, mas no interior das mesmas, de modo a suscitar no aluno a compreensão acerca dos aspectos linguísticos e discursivos da língua em uso, permitindo a ampliação de conhecimentos relacionados às práticas de leitura e de escrita a partir de textos. Isto porque, de acordo com Antunes (2003, p. 92):

Toda atuação verbal se dá através de textos, independentemente de sua função e de sua extensão, o óbvio (mais nem sempre é levado em conta) é que ninguém fala ou escreve a não ser sob a forma de textos, tenham eles estas ou aquela função, sejam eles curtos ou longos.

Mendonça (2006a) também compreende o texto como uma parte integrante do ensino da AL, defendendo que funcionamento da língua não se desenvolve em meio a unidades isoladas como palavras, frases e períodos soltos, e sim em uma unidade maior: o texto. Assim, este pode ser caracterizado enquanto uma unidade de sentido.

No entanto, trabalhar com textos não significa necessariamente trabalhar AL. Trazer a diversidade textual para sala de aula não é suficiente. É necessário “abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características” (MENDONÇA, 2006b, p.30).

Mendonça (2006b) ressalta que existe uma grande confusão ainda no que se refere o trabalho efetivo com a AL, de modo que alguns professores acreditam estar praticando Análise Linguística em suas aulas quando, na verdade, confundem com a chamada “gramática contextualizada”. A única diferença entre “Gramática contextualizada” e “Gramática tradicional” é que não se trabalha com frases soltas na Gramática contextualizada, pois o trabalho se desenvolve com frases que fazem parte de um texto, mas “isso não significa que se trabalhe com o texto em si, com sua articulação interna, ou com o gênero e seu funcionamento nas práticas sociais” (MENDONÇA, 2006b, p. 74-75). Ou seja, não significa que se reflita sobre o texto na íntegra, pois este não será lido: as frases são trabalhadas de forma isolada, utiliza-se o texto apenas como pretexto, não se reflete sobre o conteúdo do texto. Assim, este atua apenas como um elemento de apoio para trabalhar questões bem pontuais e fixas da Gramática. A esse respeito, Mendonça (2006a, p. 206) salienta que:

Ao assumir tal ponto de vista teórico, o estudo dos fenômenos linguísticos em si mesmos perde sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorrem, afora as restrições óbvias do sistema linguístico, em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte, etc.

Assim, os textos não são todos iguais, não só porque abordam assuntos diferentes, mas também porque possuem finalidades diferentes e se configuram como gêneros textuais distintos. Estes são encarados enquanto estruturas que estão totalmente ligadas às práticas de uso da língua. Uma vez que fazem parte da atividade humana, estes são utilizados para escrever e para ler, sendo impossível participar da sociedade atual sem fazer uso dos gêneros, pois cada prática requer um determinado gênero para atender à situação comunicativa.

Na Gramática, “o funcionamento do gênero é desconsiderado, enquanto contexto de interação verbal, pois se foca apenas em uma análise de cunho estrutural e normativo” (MENDONÇA, 2006b, p.75). Desse modo, destitui do gênero sua capacidade interativa. Nesse sentido, Mendonça (2006b, p. 73), discorrendo sobre a relevância do ensino da Análise Linguística a partir dos gêneros textuais, afirma que a “a AL é crucial no trabalho pedagógico

com os gêneros, já que possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte”. É preciso que o aluno tenha todas as condições de ler e produzir textos, desenvolvendo a sua capacidade de refletir sobre o gênero por meio da Análise Linguística.

Dessa forma, para se inserir com qualidade nas atividades humanas do dia a dia, é necessário que se domine os gêneros textuais. A Análise Linguística é uma prática que contribui satisfatoriamente para isso e trabalha também na perspectiva de letrar o aluno. Como afirma Mendonça (2006b, p. 74), “a AL seria um meio para os alunos ampliarem as suas práticas de letramento, já que auxilia na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros”. Desse modo, o aluno vai entender que os assuntos linguísticos estudados na escola fazem sentido para ele, enquanto sujeito social. As aulas, por consequência, não se tornarão tão enfadonhas, pois facilitarão a atuação dos alunos em sociedade.

A seguir, vamos descrever a metodologia utilizada nesta pesquisa.

3. METODOLOGIA

Este estudo possui uma abordagem qualitativa, a qual se caracteriza, segundo, Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.22) por “envolver a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada”. A pesquisa desenvolvida constitui uma pesquisa qualitativa, uma vez que busca captar dados relevantes a partir do documento Base Nacional Comum Curricular e, diante destes, analisar e descrever seus resultados.

Da mesma forma, o presente estudo fez uso da pesquisa documental, pelo fato de ter sido analisada a Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa documental pode ser compreendida como uma série de operações que possuem como objetivo central estudar e analisar um ou vários documentos, visando identificar informações factuais, descobrindo as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse. Esta análise é constituída pelas etapas de escolha e recolha dos documentos e de posterior análise. São estabelecidos procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise que são: a caracterização de documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica (CAULLEY 1981 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.38). Como explicam Lüdke e André (1986, p. 39), “a análise documental constitui uma técnica importante

na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Por sua vez, o documento analisado foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que surgiu em um contexto delicado, quando o Brasil passava por diversas mudanças, inclusive no cenário educacional. A BNCC se propõe a nortear o que deve ser ensinado em todas as escolas brasileiras, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. O documento pretende atuar como uma referência para o ensino e tem objetiva superar a fragmentação das políticas educacionais, se tornando um instrumento edificante da qualidade de educação, ao considerar só ser possível a permanência na escola se houver um nível de aprendizagens comum a todos os estudantes, garantido pelos sistemas (redes e escolas) a partir da BNCC.

Por fim, vale salientar que nesta pesquisa analisamos apenas o tópico referente ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (4.1.1. LÍNGUA PORTUGUESA, p. 63 a 82). Além disso, dentro deste tópico, encontramos uma tabela (no tópico 4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, p. 85 a 131) com as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades de ensino de Língua Portuguesa, compreendendo todos os eixos de ensino (leitura, produção de textos escritos, análise linguística e oralidade). Ao analisarmos esta tabela, focamos apenas no eixo de Análise Linguística.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico, vamos apresentar e discutir os resultados obtidos através da análise feita da BNCC. Para tanto, buscaremos respostas para cada objetivo específico delimitado anteriormente na introdução, com base no que nos apresenta a Base Nacional Comum Curricular. Iniciaremos analisando o que dizem os fundamentos teóricos da Base, identificando quais as perspectivas defendidas acerca das concepções fundamentais que embasam o trabalho com os elementos linguísticos em sala de aula, tais como: a concepção de língua, de texto, de gênero textual e de Análise Linguística. Em seguida, buscaremos identificar quais os objetivos delimitados pelo documento para o trabalho com Análise Linguística na sala de aula. Mais adiante, trataremos dos objetos de ensino, buscando identificar e analisar os conteúdos que, segundo a Base, devem ser ensinados em sala de aula. Por fim, investigaremos quais as

orientações didáticas deixadas pela BNCC para auxiliar o professor em sua prática na sala de aula, referente ao eixo de Análise Linguística.

4.1 Fundamentos teóricos da BNCC

Neste tópico, buscaremos respostas para atender ao seguinte objetivo específico: a) investigar o que é dito nos fundamentos teóricos do documento sobre o ensino dos elementos linguísticos, verificando se estão em consonância com o que dizem os autores que têm sido referência para a prática da Análise Linguística. Para tanto, serão apresentados trechos retirados da própria BNCC que respondam em quais noções se baseia o documento para orientar o trabalho com a Análise Linguística em sala de aula.

Em relação à **concepção de língua**, ancorado em outros documentos, a BNCC defende:

a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20) (p. 63).

A perspectiva de linguagem assumida no documento condiz com o que defendem os autores que são referências para o ensino de Análise Linguística. Assim, podemos ver semelhanças entre o conceito abordado no documento e o que defende Mendonça (2006a; 2006b) e Suassuna (2012), na medida em que ambas encaram a língua na sua função interlocutiva, por meio da qual surge a interação entre interlocutores, que se faz presente em todas as práticas culturais realizadas pelos sujeitos em contextos sociais distintos.

Desta forma, a BNCC defende uma concepção de língua favorável ao que se espera enquanto um ensino e aprendizagem significativos, que leve o aluno a fazer uso consciente das práticas de linguagem. De acordo com a concepção presente no documento, devemos levar em conta que todo e qualquer ensino da língua precisa levar o aluno a ampliar suas experiências com o mundo da escrita e com as práticas sociais por ela permeadas. Da mesma forma, devemos ajudá-lo a encarar a língua como uma estrutura maleável que sofre alterações conforme o contexto de interação. Colocar em prática tal perspectiva pode significar um primeiro passo para alcançar um ensino de qualidade que leve os alunos a se situar nas práticas sociais em diferentes situações comunicativas.

Em relação à **concepção de texto** contemplada, identificamos que o documento:

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 (p.63).

O conceito de texto exposto na BNCC se assemelha com o que defende Mendonça (2006a; 2006b), de modo que ambos assumem a importância do texto como um ponto de partida para o ensino da Análise Linguística. Desse modo, compreendem que o funcionamento da língua não acontece por meio de elementos isolados, mas em um conjunto de elementos que constituem os textos, tornando-os uma unidade de sentido. Assim, um texto difere do outro, pois subtendem contextos de produção singulares e cada um pretende objetivos diferentes em relação ao contexto de comunicação. A concepção defendida pela BNCC é interessante, pois, assim como o conceito de língua, o texto é visto como uma intenção de comunicação verbal, que altera suas características conforme sua finalidade pretendida. A esse respeito, a Base propõe, também, que seja levado em consideração o contexto de produção e o desenvolvimento de habilidades que permeiem o uso da linguagem em diversos contextos.

Ao lado dos textos, como vimos, os gêneros textuais também se constituem como elementos essenciais para o trabalho com Análise Linguística e ambos não podem ser trabalhados separadamente, pois o gênero textual expressa sua materialidade através do texto e o texto se releva por meio de um gênero textual específico. Para Mendonça (2006b), o gênero textual constitui, assim, um mecanismo de tradução das práticas de atividade humana que se dinamiza enquanto forma e função para dar conta da diversidade de práticas sociais existentes.

Embora o documento apresente concepções interessantes e completas sobre língua e sobre o texto, compreendendo os mesmos com base em uma perspectiva interlocutiva, não conceitua nem discute a concepção de gênero textual adotada. Ele apenas menciona ser importante ter conhecimentos sobre os gêneros para desenvolver o trabalho com leitura, produção e análise linguística e que estes conhecimentos devem ser devidamente atrelados aos demais conceitos, porém não delimita a concepção de gênero utilizada para tal trabalho. É como se o documento tivesse como pressuposto que todos os professores já sabem o que são gêneros textuais e qual concepção adotar em seu trabalho. Em um recorte do próprio texto da BNCC, exposto logo abaixo, podemos notar que os **gêneros textuais** são apenas mencionados:

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/de atividades humanas. (p. 63)

Deste modo, acreditamos que constitui uma falha do documento deixar de lado um conceito tão importante para o trabalho com as práticas de Análise Linguística, já que existem inúmeras definições sobre como podem ser compreendidos os gêneros textuais. Assim, a definição adotada pelo documento deveria estar inclusa e explícita no texto para o professor tomar conhecimento, assim como se encontram as outras concepções.

Já em relação à **Análise Linguística**, o documento explicita uma determinada concepção. A ver:

O eixo da Análise Linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (p. 76).

O eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas 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 (p. 76).

A esse respeito, Geraldi (1985) afirma que o ensino da Análise Linguística contempla, além de questões gramaticais, aspectos relativos ao efeito e produção de sentidos do texto, estando ciente de que cada texto sofre as alterações necessárias para atingir os objetivos pretendidos. Ou seja, por meio do texto é possível construir conhecimentos acerca do uso dos elementos linguísticos, levando em conta que para a compreensão e produção de qualquer tipo de texto convergem fatores linguísticos, sociais e culturais. A concepção de Análise Linguística encontrada na BNCC também segue o mesmo viés defendido por Geraldi (1985), envolvendo estratégias de análise e avaliação consciente dos efeitos de sentidos produzidos pelos textos. Foi observado também que na BNCC não são encontradas referências a autores que fundamentam o ensino da Análise Linguística.

Vemos, então, que tanto a BNCC, quanto autores como Geraldi (1985), Mendonça (2006a; 2006b) e Suassuna (2012) compreendem a Análise Linguística com base em uma concepção sociointeracionista de língua, tomando o texto como um elemento importante no trabalho com este eixo de ensino e assumindo que o mesmo não pode ser realizado como um fim em si mesmo, mas em ligação com as práticas de leitura e produção textual. Além disso, a BNCC mantém seu foco na produção dos efeitos de sentidos, visto que não é uma preocupação deste ensino o produto final, mas sim todo processo, de modo a levar o aluno a construir conhecimentos significativos acerca dos elementos linguísticos para aplicá-los nas suas ações do cotidiano.

4.2 Objetivos de ensino da Análise Linguística na BNCC

Neste tópico, pretendemos responder ao seguinte objetivo específico: b) Identificar os objetivos de ensino propostos pelo documento para o trabalho com a Análise Linguística em sala de aula. A esse respeito, foi possível identificar no documento um objetivo geral para o ensino de Língua Portuguesa, o qual compreende que:

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. (p.63)

No entanto, não se delimitam objetivos específicos para o trabalho com a Análise Linguística na sala de aula. Entendemos que a BNCC, tendo como proposta nortear ações de ensino, deveria ter bem delimitado os objetivos para o ensino da Análise Linguística de modo a facilitar a compreensão do professor quanto a “para que” ensinar em sala de aula este eixo de ensino.

Levantando algumas hipóteses com base nos estudos realizados acerca do tema e nos autores que são referências na área, podemos citar alguns objetivos pretendidos com o ensino da Análise Linguística na sala de aula que poderiam fazer parte da BNCC, tais como: levar o ensino a fazer sentido para o aluno para que este perceba a importância de compreender os elementos linguísticos; refletir sobre o funcionamento da língua; fornecer aos alunos mecanismos para que compreendam os elementos linguísticos que constituem os efeitos de

sentido do texto; ampliar as práticas de letramento dos alunos; levar os alunos a compreender melhor os gêneros textuais, dentre outros possíveis.

4.3 Objetos de ensino e habilidades de Análise Linguística na BNCC

Neste tópico, analisaremos os conteúdos e as habilidades que, segundo a BNCC, devem ser trabalhados nas aulas de Análise Linguística e, assim, buscaremos responder ao seguinte objetivo específico: c) identificar os objetos de ensino de Análise Linguística que, de acordo com o documento, precisam ser trabalhados na sala de aula pelo professor.

Inicialmente, vemos que os objetos de conhecimento e as habilidades estão expostos no documento em uma tabela (ver apêndice), divididos por prática de linguagem, contemplando práticas de “produção de texto” (escrita compartilhada e autônoma); “oralidade”; “leitura/escuta” (compartilhada e autônoma) e “análise linguística” (semiótica/alfabetização), cada prática de linguagem possuindo seus objetos do conhecimento e suas habilidades. Neste trabalho, foram analisados apenas os objetos do conhecimento e as habilidades referentes à prática de linguagem *Análise Linguística*.

Por sua vez, os quadros estão divididos contemplando, inicialmente, do 1º ao 5º anos; em seguida, outro quadro referente aos 1º e 2º anos; e, por fim, um quadro que abrange os 3º, 4º e 5º anos. Ou seja, as habilidades são discriminadas de acordo com cada ano, sendo que tem habilidade específica que engloba só um ano e tem habilidade que contempla mais de um ano. Diante disso, concluímos que o documento pensa numa progressão das habilidades no decorrer dos anos.

Vemos, ainda, que as habilidades não são claramente visíveis para o professor, pois sua visualização não é de fácil compreensão. Elas são expostas em várias tabelas, que se estendem a 41 páginas (da página 90 a até 131). São tabelas que começam numa página e continuam na seguinte, de modo que o professor não consegue visualizar a tabela toda de uma vez. As práticas de linguagem e os objetos do conhecimento aparecem em uma página e as habilidades respectivas aparecem na outra página, sendo que em vários momentos ficamos em dúvida a que objeto do conhecimento remete determinada habilidade. Essa falha na visualização atrapalha a compreensão dos professores acerca dos objetos de ensino e das habilidades pretendidos pelo documento.

Através das análises, encontramos 21 objetos do conhecimento e 83 habilidades divididas entre estes objetos de conhecimento. Podemos agrupar os objetos de conhecimento em três grandes blocos:

Tabela 1: Objetos do conhecimento e habilidades de ensino da Análise Linguística agrupados por bloco.

ALFABETIZAÇÃO	GRAMÁTICA	TEXTO
1. Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	1. Adequação do texto às normas de escrita	1. Forma de composição do texto
2. Ordem alfabética	2. Acentuação	2. Formas de composição de narrativas
3. Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	3. Morfologia	3. Forma de composição de textos dramáticos
4. Construção do sistema alfabético	4. Classificação de palavras por número de sílabas	4. Formas de composição de textos poéticos
5. Construção do sistema alfabético e da ortografia	5. Morfossintaxe	5. Formas de composição de textos poéticos visuais
6. Segmentação de palavra	6. Pontuação	
	7. Coesão e articuladores	
	8. Discurso direto e indireto	
	9. Sinonímia e antonímia	
	10. Polissemia	

Em relação ao bloco da Alfabetização, nos deteremos apenas a analisar a parte correspondente à **Ortografia**, não sendo foco deste trabalho discutir a Alfabetização em si. Neste bloco, são trabalhadas diversas regras referentes à ortografia, como, por exemplo, podemos ver nas habilidades a seguir:

(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. **(2º ano)**
(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. **(3º ano)**
(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch. **(3º ano)**
(EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais. **(4º ano)**

Durante a análise das habilidades referentes à ortografia, um aspecto chamou nossa atenção. Notamos que o documento tenta estabelecer uma progressão para o trabalho com a acentuação no decorrer dos 3º, 4º, 5º anos, mas a lógica seguida é de acordo com o tamanho da palavra. Assim, alunos de 3º ano acentuariam as palavras mais simples, menores, que são as

monossílabas e as oxítonas; já os alunos do quarto ano acentuariam as paroxítonas; e, no 5º ano, acentuariam todas as que aprenderam nos anos e mais as proparoxítonas, por serem maiores. Podemos comprovar com base no exemplo abaixo:

- (EF03LP04)** Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s. **(3º ano)**
- (EF04LP04)** Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s). **(4º ano)**
- (EF05LP03)** Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. **(5º ano)**

Com base nesses dados encontrados e analisados, entendemos que o professor, além de procurar as habilidades correspondentes aos objetos de conhecimentos, ainda precisa analisá-las criticamente, pois o documento pode estar optando por lógicas de progressão que não possuam tanta coerência no contexto escolar, sendo necessário o próprio professor avaliar as propostas e produzir sua própria progressão de conhecimentos, adaptando-a de acordo com o nível dos alunos de sua sala de aula³.

Em relação ao bloco da **Gramática**, o documento tenta contemplar o uso dos elementos da gramática no texto, associando-os à leitura e à produção de texto. Isso permite ao professor explorar a função dos elementos da gramática dentro do texto, evidenciando os efeitos de sentido do uso de determinados elementos da gramática. Podemos ver isso claramente com base nas habilidades citadas na BNCC, tais como:

- (EF03LP07)** Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão. **(3º ano)**
- (EF35LP14)** Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico. **(3º, 4º anos)**
- (EF03LP09)** Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos. **(3º ano)**
- (EF35LP30)** Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso. **(3º, 4º, 5º ano)**
- (EF04LP05)** Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de apostro. **(4º ano)**

³ Os estudos desenvolvidos por Artur Gomes de Morais (presentes, por exemplo, no livro “Reflexões sobre o ensino de ortografia nas séries iniciais. São Paulo: Ática, 2002”) em relação à ortografia preconizam outra lógica de progressão: 1) As regulares contextuais e as irregulares mais comuns (mas não todas as regras de uma vez); 2) As morfossintáticas (também não todas as regras de uma vez) e as irregulares um pouco menos comuns. Tudo isso dependendo do diagnóstico feito na turma.

Analisando as habilidades listadas acima, referentes ao bloco da Gramática, podemos compreender que o documento não se detém à compreensão e reprodução de nomenclaturas; ao contrário, tenta contemplar a função que os elementos gramaticais possuem dentro de um texto, levando o aluno além de identificá-los, compreendê-los.

Em relação ao bloco dos **Textos**, o documento busca contemplar a diversidade dos gêneros textuais, sendo trabalhados diferentes gêneros em cada ano. Por exemplo, no 1º ano o professor deve trabalhar gêneros como cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entrevista, entre outros. No 2º ano, cartas de leitor (revista infantil), slogans publicitários e anúncios publicitários. No 3º ano, carta de reclamação, notícias e manchetes. No 4º ano, poemas e notícias. E, no 5º ano, resenha crítica, histórias em quadrinhos, entre outros.

A esse respeito, notamos ainda que a BNCC contempla separadamente as habilidades referentes a textos narrativos, dramáticos e poéticos, demonstrando foco evidente no trabalho com os textos literários. Os demais textos (argumentativos, expositivos, injuntivos) estão misturados no objeto de conhecimento “Forma de composição do texto”.

Apesar de contemplar uma diversidade de gêneros textuais satisfatória para o ensino da Análise Linguística, as habilidades delimitadas pelo documento focam apenas na sua forma de composição em detrimento aos aspectos linguísticos dos gêneros⁴. Ou seja, as habilidades se referem à identificação do gênero e a sua reprodução, tornando limitada a aprendizagem do aluno, pois ele não pode exercer seu poder criativo, apenas identificar os gêneros e reproduzi-los, com foco na formatação e na estrutura, como podemos ver nos exemplos abaixo:

(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros. **(1º ano)**
(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais. **(2º ano)**

A partir das habilidades citadas acima, podemos confirmar que, embora o documento atente para uma diversidade textual, o trabalho com os gêneros se limita a identificar e reproduzir⁵.

⁴ No entanto, devemos ponderar que há algumas habilidades interessantes, como, por exemplo, “(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso”, presente na página 133.

⁵ Todavia, também encontramos no documento outras formulações mais interessantes como, por exemplo, “(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de

Em contraposição a isso, a real intenção pretendida pelo ensino da Análise Linguística é buscar uma compreensão dos elementos linguísticos próprios do gênero (para além da estrutura), levando o aluno a compreender que o gênero circula socialmente e que essas características de circulação social interferem diretamente na sua produção. Isto porque, muito pouco se fala nas características discursivas dos gêneros, como, por exemplo, saber identificar a finalidade, compreender as relações de autoria, conhecer os possíveis destinatários, etc. Além disso, ou seja, da estrutura e dos elementos linguísticos, o conteúdo do gênero também é muito importante, pois atende a um objetivo de comunicação. Assim, o trabalho com os gêneros deve partir dos elementos mais amplos referentes ao funcionamento do gênero até os elementos mais “micro”, referentes à estrutura e aos elementos linguísticos que compõem os gêneros textuais. Mas, como vimos, o documento não norteia o trabalho com esses outros elementos que compõem o gênero⁶.

4.4 Orientações didáticas para o ensino da Análise Linguística na BNCC

Neste tópico, temos como foco o seguinte objetivo específico: d) analisar as orientações didáticas fornecidas pelo documento para auxiliar o professor em sua prática na sala de aula.

As orientações fornecidas pelo documento para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula se encontram nas entrelinhas da Base. Ou seja, durante todo o tópico, o que vemos não são orientações diretas ao professor: é necessário que se faça uma leitura minuciosa para que se entenda o que a BNCC quer passar enquanto orientação didática. Diante disso, vemos que a forma como essas orientações são encontradas não facilita o trabalho do professor, uma vez que deviam se encontrar elencadas explicitamente para que o docente tivesse acesso de forma mais simples, clara e objetiva. As orientações estão emaranhadas no texto, dificultando a sua compreensão, sendo também exaustivo encontrá-las. A esse respeito, podemos ver abaixo alguns exemplos dessas orientações retiradas do trecho referente à Análise Linguística.

informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto”, presente na página 127.

⁶ Sendo objetivo deste trabalho apenas analisar o eixo da análise linguística, não investigamos se nos outros eixos de ensino (leitura, produção de texto e oralidade) há um trabalho que relacione os elementos linguísticos do gênero ao seu contexto de funcionamento. Assim, deixamos claro que na parte referente à análise linguística essa abordagem não foi encontrada.

Assim, por exemplo, o documento lista os conhecimentos que devem ser aprendidos e, portanto, ensinados durante o Ensino Fundamental, como podemos ver no recorte feito do seu próprio texto:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. (p.77)

A BNCC orienta também um trabalho com leitura e produções de texto (orais e escritos) que favoreça a reflexão sobre a língua, com foco nas condições de produção, presidindo os efeitos de sentido:

Assim, 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. (p.77)

Como vemos, há a orientação de uma metodologia a ser utilizada: comparação e análise em detrimento ao modelo tradicional que era a identificação e exercício de fazer igual ao modelo. O documento cita, ainda, a importância de trazer a diversidade de textos e gêneros que circulam em diferentes suportes, defendendo um trabalho com a diversidade de línguas:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (p.77)

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. (p.66)

Assim, a BNCC apresenta algumas orientações, mas não direciona ao professor, de modo que este precisa compreender nas entrelinhas para descobrir quais as orientações didáticas o documento propõe.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco central investigar como o eixo da Análise Linguística é tratado na Base Nacional Comum Curricular. Para responder a este objetivo, optamos pela pesquisa documental, visto que as problemáticas foram respondidas com base na análise do conteúdo proposto na Base Nacional Comum Curricular.

A partir da análise da BNCC, pudemos perceber que o eixo da Análise Linguística é contemplado no documento ao lado da leitura e da produção textual. Em relação às concepções fundamentais que embasam o trabalho com o eixo da Análise Linguística, pudemos verificar que as concepções defendidas pelo documento se assemelham com o que pensam os autores que são referências na área. No entanto, em relação ao conceito de gênero textual, deixa a desejar, uma vez que o documento não delimita a concepção em que se espelha. Concebendo o mesmo como um conceito de suma importante para o trabalho com a Análise Linguística, o documento deveria ter explicitado esta concepção.

Em relação aos objetivos que o documento propõe para o trabalho com a Análise Linguística, não foram encontrados, ou seja, a BNCC não delimita quais são os objetivos pretendidos para o trabalho com este eixo, apresentando apenas um objetivo geral para o ensino da Língua Portuguesa de uma forma geral.

No que diz respeito aos conteúdos que devem ser ensinados, vimos que o documento trabalha com a perspectiva de objetos de conhecimento e habilidades de ensino. Estas informações estão apresentadas em uma tabela bem extensa e cuja visualização pelo professor é difícil. Analisando tais objetos e habilidades propostos, percebemos que a BNCC orienta um trabalho interessante com os elementos gramaticais a partir dos textos, com intuito de que os alunos não compreendam somente as nomenclaturas e os conceitos, mas saibam também qual função cada elemento desempenha na construção do sentido do texto. Além disso, constatamos que o documento tenta englobar a diversidade textual, embora as habilidades delimitadas se limitem a levar os alunos a identificarem e reproduzirem os gêneros, não apontando nenhum trabalho com os elementos linguísticos que os compõem.

Por fim, no que consiste às orientações didáticas fornecidas pelo documento para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, percebemos que estas se encontram no documento, no entanto são apresentadas soltas no texto, ou seja, não são claras e objetivas, bem como não são direcionadas diretamente ao professor, sendo apenas passagens do texto que apontam para determinados trabalhos e desenvolvimentos de ações. Essa forma de apresentação das orientações didáticas dificulta o trabalho do professor, assim como a forma de visualização da tabela que compõe os objetos de conhecimento e as habilidades, pois fazem o professor “perder tempo” tentando compreender orientações que deveriam estar mais explícitas, já que o objetivo do documento é nortear seu trabalho em sala de aula e não dificultar.

Em análise geral, podemos concluir que a BNCC, enquanto um documento que visa nortear o que é ensinado em todas as escolas brasileiras, apresenta algumas falhas, sobretudo de estruturação, apresentando tabelas longas e confusas. No entanto, tenta contemplar um ensino interessante de modo que apresenta concepções interessantes, apesar de não abordar uma ou outra. Desta forma, fica clara a necessidade do professor analisar criticamente as propostas feitas neste documento e adequá-las às necessidades de seus alunos em sala de aula.

Ademais, levando em consideração que esse eixo vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões acadêmicas e nos trabalhos didáticos na escola, pretendemos contribuir com os resultados desta pesquisa, tanto para outros pesquisadores da área, quanto para os professores que trabalham com a Análise Linguística em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1985.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LEDUR, P. F. Gramática ou Língua Portuguesa? In: **Jornal Contato Editorial**. Porto Alegre, maio, 1996, nº 7, ano II, p. 4.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues Sousa. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006a, p. 199 a 226.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues Sousa *Análise Linguística: Refletindo sobre o que há de especial nos gêneros*. In: SANTOS, Carmi, MENDONÇA, Márcia, CAVALCANTE, Marianne (orgs.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de Aula**. Belo Horizonte: Autentica, 2006b, p. 73-88.

SILVA, Leila Nascimento da. **Ensino e aprendizagem da paragrafação: concepções e práticas de professores e conhecimentos de seus alunos**. Recife, 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado. 412p.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa**. Recife: Editora UFPE, 2009.

_____. **Ensino de Análise Linguística – situando a discussão**. In: Alexsandro Silva, Ana Cláudia Pessoa e Ana Lima. (orgs.). *Ensino de Gramática – reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 11-28.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2006.

APÊNDICE

Quadro com as habilidades de ensino de Língua Portuguesa

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	

	HABILIDADES	
	1º ANO	2º ANO
	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
	(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.