



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Denise Cristina Martins Nunes

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BNCC DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Florianópolis

2023

Denise Cristina Martins Nunes

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BNCC DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira

Florianópolis

2023

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

Nunes, Denise Cristina Martins
A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BNCC DO
ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL / Denise
Cristina Martins Nunes; orientador, Rodrigo Acosta
Pereira, 2023.
303 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação
em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. BNCC. 3. Prática de Análise
Linguística. 4. Língua Portuguesa. 5. Educação. I. Acosta
Pereira, Rodrigo. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III.
Título.

Denise Cristina Martins Nunes

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BNCC DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 31 de outubro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Rosângela Pedralli Dr.(a)

Instituição: DLLV/CCE/UFSC

Prof. Thiago Jorge Ferreira Santos, Dr.

Instituição: MEN/CED/UFSC

Prof.(a) Joice Eloi Guimarães, Dr.(a)

Instituição: DLLV/CCE/UFSC

Prof. Josué Jorge Cruz, Dr.

Instituição: IFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Linguística.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Dr.

Orientador

Florianópolis, 2023.

**A minha mãe, minha amiga e grande incentivadora.
Presença constante nos dias de luta e nos dias de
glória.**

AGRADECIMENTOS

É importante nesse momento dedicar algumas palavras àqueles que, incansavelmente, estiveram ao meu lado ao longo do meu Doutorado. Sei que apresentar essa tese não é apenas uma conquista minha, mas de todos que demonstraram em palavras, gestos ou pensamentos o acolhimento e a força necessária para levar esse trabalho adiante.

Primeiramente agradeço a Deus, pelo dom da vida e pelas possibilidades oferecidas.

A minha mãe, dona Elenir, sempre me apoiando e torcendo por mim. Certamente a mulher mais corajosa que eu já conheci. Dividi minhas angústias com você durante esses anos de estudo, mas hoje divido também essa vitória. Você sempre é e sempre será minha referência.

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos. Vocês são minha torcida particular.

Ao meu querido Sérgio Luiz Vito, que é meu parceiro de todas as horas. Muito mais que um ombro amigo, soube me compreender. Obrigada pelo apoio, meu amor.

Ao longo desses anos, estudar, pesquisar e escrever teriam sido tarefas difíceis se não fosse a presença dos meus amigos Maurício Brillinger e Joaquim Torquato.

Aos colegas de trabalho, professores, que muitas vezes me encorajavam a trilhar por este caminho e também foram incentivados por mim a iniciar uma pós-graduação.

À amiga Dayane Possoli (in memoriam), que começou essa caminhada comigo em 2016. Infelizmente prossegui sozinha, mas sei que você estaria feliz por mim.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL – UFSC pelo conhecimento oferecido e por proporcionar momentos de reflexão ao longo da minha formação.

A todos os professores da Educação Básica desse país, sobretudo aqueles responsáveis pelo ensino da língua(gem), que tem a tarefa árdua de promover um ensino de qualidade.

Um agradecimento especial ao professor Rodrigo, que com muita competência, disposição e paciência orientou meu trabalho Além de me acompanhar desde o Mestrado, sempre foi um grande incentivador para a realização deste estudo. Sem sua contribuição tão pontual esse trabalho não seria possível. Obrigado pelo profissionalismo e pela compreensão em todas as minhas dificuldades.

À UNIEDU - programa de bolsa de estudo do Estado de Santa Catarina, executado pela Secretaria de Estado da Educação (SED) – pela bolsa de estudos e incentivo à pesquisa.

RESUMO

Atentos ao percurso assumido pelas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, nessa tese propomo-nos compreender e refletir sobre as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a). A partir de um olhar mais atento à BNCC, questionamo-nos sobre sua proposta no Componente Curricular de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Concentramos nossos esforços na compreensão da abordagem teórica e metodológica do documento e seu direcionamento à Educação Básica, sobretudo no eixo de análise linguística/semiótica. Sob esse escopo, destacamos como objeto de pesquisa a BNCC (Brasil, 2018a) como um documento político-educacional no Brasil. Para tanto, destacamos como objetivo geral da nossa tese: analisar as habilidades de prática de análise linguística/semiótica, concernentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, em contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nossos objetivos específicos foram: i) compreender as orientações para o componente curricular de Língua Portuguesa presentes da BNCC, especificamente para o eixo análise linguística/semiótica; ii) compreender a abordagem teórico-metodológica para as habilidades do eixo análise linguística/semiótica; e iii) analisar documentalmente as habilidades do eixo prática de análise linguística/semiótica que compreendem ao trabalho com a gramática tradicional e aquelas que orientam para a análise reflexiva da língua(gem). Nesse sentido, situamos teoricamente nossa pesquisa na concepção dialógica do discurso preconizada por Bakhtin e o Círculo. Ademais, retomamos as investigações sobre as práticas de língua(gem) sob a perspectiva operacional e reflexiva com vistas ao trabalho articulado à leitura, produção textual, e prática de análise linguística/semiótica proposta por pesquisadores contemporâneas em Linguística Aplicada a partir dos fundamentos inaugurais de Geraldi (2012[1984]). Como fundamentação metodológica, nosso trabalho está situado nos pressupostos da pesquisa documental. Em relação aos resultados, em suma, verificamos como o documento em análise revela um embate entre a tradição, como habilidades engessadas na gramática tradicional, e a mudança, como habilidades voltadas à reflexão sobre e com a língua em situações sociais de interação.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; ensino de Língua Portuguesa; análise Linguística/Semiótica; habilidades; análise documental.

ABSTRACT

Aware of the path taken by Brazilian educational policies in recent decades, in this thesis we propose to understand and reflect on the guidelines of the National Common Curricular Base (Brazil, 2018a). Taking a closer look at the BNCC, we wonder about its proposal for the Portuguese Language Curricular Component in the Final Years of Elementary School. We focus our efforts on understanding the theoretical and methodological approach of the document and its direction towards Basic Education, especially in the linguistic/semiotic analysis axis. Under this scope, we highlight the BNCC (Brazil, 2018a) as a research object as a political-educational document in Brazil. To this end, we highlight the general objective of our thesis: analyzing the practical skills of linguistic/semiotic analysis, concerning the Portuguese Language curricular component, in the context of the Final Years of Elementary School. Our specific objectives are: i) understand the guidelines for the Portuguese Language curricular component present at BNCC, specifically for the linguistic analysis/semiotics axis; ii) understand the theoretical-methodological approach to the skills of the linguistic/semiotic analysis axis; and iii) documentally analyze the skills of the practical axis of linguistic/semiotic analysis that include working with traditional grammar and those that guide the reflexive analysis of language. In this sense, we theoretically situate our research in the dialogical conception of discourse advocated by Bakhtin and the Circle. Furthermore, we resume investigations into language practices from an operational and reflective perspective with a view to work linked to reading, textual production, and the practice of linguistic/semiotic analysis proposed by contemporary researchers in Applied Linguistics based on the inaugural foundations of Geraldi (2012[1984]). As a methodological foundation, our work is based on the assumptions of documentary research. In relation to the results, in short, we verified how the document under analysis reveals a clash between tradition, as skills embedded in traditional grammar, and change, as skills aimed at reflection on and with the language in social interaction situations.

Keywords: Common National Curriculum Base; Teaching Portuguese Language; Linguistic/Semiotic Analysis; Skills; Document Analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências Gerais da Educação Básica.....	35
Quadro 2 - Competências Específicas da Área de Linguagens	46
Quadro 3 - Competências específicas do componente curricular de LP	47
Quadro 4 - Delimitação do nosso objeto de pesquisa.....	49
Quadro 5 - Habilidades do Campo Jornalístico Midiático	51
Quadro 6 - Habilidades do Campo de atuação na Vida Pública.....	53
Quadro 7 - Habilidades do Campo de Práticas de Estudo e Pesquisa	55
Quadro 8 - Habilidades do Campo Artístico-Literário.....	57
Quadro 9 - Nosso objeto de análise: Habilidades de AL/Semiótica do EF–AF.....	59
Quadro 10 - Delimitação do nosso objeto de pesquisa.....	64
Quadro 11 - A PAL na concepção de Geraldi (2012 [1984]).....	70
Quadro 12 - Ensino de gramática proposto por Franchi (1987).....	72
Quadro 13 - A PAL na concepção de Geraldi (2013 [1991]).....	75
Quadro 14 - Nossa pesquisa em Linguística Aplicada	83
Quadro 15 - Dimensões da avaliação preliminar de documentos	87
Quadro 16 - Nossa análise documental	92
Quadro 17 - Diferenças entre os conceitos de oração e enunciado	111
Quadro 18 - Campos de atuação da BNCC (Brasil, 2018a)	123
Quadro 19 - Contexto de Produção anterior à BNCC	139
Quadro 20 - Contexto de produção paralelo à elaboração da BNCC.....	141
Quadro 21 - Instituições que compõem o Movimento pela Base.....	149
Quadro 22 - Conhecimentos linguísticos concernentes ao eixo AL/S	171
Quadro 23 - PAL/S na BNCC – Campos de Atuação	175
Quadro 24 - Encaminhamentos teórico-metodológicos para o trabalho com a gramática tradicional X análise linguística/semiótica.....	183
Quadro 25 - Síntese da análise das habilidades de AL/S que convergentes com o viés da gramática tradicional:	209
Quadro 26 - Síntese da análise das habilidades de AL/S que convergentes com o viés do uso reflexão:	242

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da BNCC	37
Figura 2 - Etapas do Ensino Fundamental.....	38
Figura 3 - Competências do Ensino Fundamental.....	40
Figura 4 - Organização do conhecimento escolar	41
Figura 5 - Código Alfanumérico	42
Figura 6 - Campos de Atuação do Ensino Fundamental	44
Figura 7 - Organização das Práticas de Linguagem nos campos de atuação	45
Figura 8 - Recorte do corpus da nossa pesquisa.....	64
Figura 9 - Organização normativa da BNCC	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
AF-EF	Anos Finais do Ensino Fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Associação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
GTDiaD	Grupo de trabalho do Dia D da primeira versão da BNCC
GOEF	Coordenação Geral de Ensino Fundamental
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa (Disciplina)
MTPB	Movimento Todos pela Base
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PAL/S	Prática de Análise Linguística/Semiótica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
ProBNCC	Programa de Apoio e Implementação da BNCC
PCNs	Parâmetros Curriculares Brasileiros
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1.....	156
Excerto 2.....	157
Excerto 3.....	160
Excerto 4.....	165
Excerto 5.....	167
Excerto 6.....	169
Excerto 7.....	170
Excerto 8.....	174
Excerto 9.....	178
Excerto 10.....	179
Excerto 11.....	186
Excerto 12.....	186
Excerto 13.....	186
Excerto 14.....	189
Excerto 15.....	189
Excerto 16.....	189
Excerto 17.....	189
Excerto 18.....	191
Excerto 19.....	191
Excerto 20.....	191
Excerto 21.....	191
Excerto 22.....	193
Excerto 23.....	193
Excerto 24.....	193
Excerto 25.....	193
Excerto 26.....	194
Excerto 27.....	195
Excerto 28.....	195
Excerto 29.....	197
Excerto 30.....	197
Excerto 31.....	197
Excerto 32.....	197

Excerto 33.....	199
Excerto 34.....	199
Excerto 35.....	199
Excerto 36.....	199
Excerto 37.....	201
Excerto 38.....	201
Excerto 39.....	201
Excerto 40.....	201
Excerto 41.....	204
Excerto 42.....	204
Excerto 43.....	205
Excerto 44.....	205
Excerto 45.....	207
Excerto 46.....	207
Excerto 47.....	211
Excerto 48.....	211
Excerto 49.....	211
Excerto 50.....	211
Excerto 51.....	213
Excerto 52.....	213
Excerto 53.....	213
Excerto 54.....	216
Excerto 55.....	216
Excerto 56.....	216
Excerto 57.....	216
Excerto 58.....	219
Excerto 59.....	219
Excerto 61.....	219
Excerto 62.....	221
Excerto 63.....	221
Excerto 64.....	221
Excerto 65.....	221
Excerto 66.....	224
Excerto 67.....	224

Excerto 68.....	224
Excerto 69.....	224
Excerto 70.....	226
Excerto 71.....	226
Excerto 72.....	227
Excerto 73.....	227
Excerto 74.....	232
Excerto 75.....	232
Excerto 76.....	232
Excerto 77.....	232
Excerto 78.....	232
Excerto 79.....	236
Excerto 80.....	236
Excerto 81.....	236
Excerto 82.....	236
Excerto 83.....	239
Excerto 84.....	239

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	31
2.1	EM TORNO DO UNIVERSO DE ANÁLISE	32
2.2	SITUANDO O OBJETO DE ANÁLISE.....	50
2.3	SITUANDO O OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO	65
2.4	A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	68
2.5	SITUANDO A PESQUISA EM LA	76
3	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	85
3.1	A ANÁLISE DOCUMENTAL	86
4	ANCORAGENS EPISTEMOLÓGICAS E TEÓRICO-METODOLÓGICA..	93
4.1	A LÍNGUA(GEM)	93
4.2	O DISCURSO.....	100
4.3	O ENUNCIADO.....	105
4.4	OS GÊNEROS DO DISCURSO	113
4.5	AS ESFERAS DA ATIVIDADE HUMANA	120
4.6	A IDEOLOGIA E A VALORAÇÃO	124
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	131
5.1	O HISTÓRICO DA BNCC	131
5.2	AS INSTÂNCIAS DE ELABORAÇÃO E CONFECÇÃO DO DOCUMENTO..	142
5.3	AS ORIENTAÇÕES E AS HABILIDADES DE PAL/S NO ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS	154
5.3.1	Habilidades voltadas à gramática tradicional – a força da tradição	181
5.3.2	Habilidades voltadas à Reflexão no uso da língua(gem) na interação – Força da mudança.....	210
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	243
	REFERÊNCIAS.....	248
	ANEXO A – PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO: METAS E ESTRATÉGIAS.....	257
	ANEXO B - QUADRO DE HABILIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	279

ANEXO C - QUADRO DE EXCERTOS DA BNCC UTILIZADOS NA TESE	291
ANEXO D - PRÉ-ANÁLISE DAS HABILIDADES REFERENTES AO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC	297

1 INTRODUÇÃO

O investimento em políticas educacionais é um dos grandes desafios de um país que busca pelo desenvolvimento, pois, justamente por meio da educação, a condição dos cidadãos é transformada e, assim, o Estado¹ atinge melhores desempenhos em diversas áreas. No entanto, a fragilidade do sistema de ensino brasileiro há muito tempo suscita um movimento de reformulação que perpassa pela reafirmação do papel do Estado. Nossa educação, ainda tão deficitária e desigual, há décadas, é geradora de pesquisas que denunciam o atraso dos estudantes e a deficiência do papel da escola na Educação Básica. Sobre esse cenário, Britto (1997) pontua que

[...] a escola tem finalidade, sempre. Trata-se, em qualquer sociedade, de um poderoso instrumento social de produção de consciências e, na sociedade capitalista, constitui-se fundamentalmente como lugar de reprodução de um saber instituído, exercendo sua ação através de procedimentos coercivos e discriminatórios, assim como pelo estabelecimento de modelos de avaliação de valores e comportamentos (Britto, 1997, p. 104).

Tendo em vista que a sociedade vive sob a influência constante de mudanças nas áreas científica, tecnológica, econômica, política e social, percebemos que a escola tem papel fundamental na construção do indivíduo, mesmo que esta ainda busque historicamente conquistar seu lugar na sociedade e promover reflexões sobre os indivíduos. A partir dessa compreensão, pontuamos que a sociedade requer que a escola seja um espaço de produção e desenvolvimento de saberes, mas também suscite discussões sobre as transformações globais e locais que modificam a realidade de seus alunos.

Sobretudo, também entendemos que a instituição escola foi perdendo seu poder de agente transformador na vida dos seus estudantes. Faz-se importante, portanto, requerer que a escola ocupe seu status quanto à formação do pensamento crítico e do poder de decisão para que o indivíduo em formação possa conviver em diferentes espaços sem que, para isso, deixe de ser quem é, de saber qual é o seu lugar na sociedade.

É necessário que a teoria reflita a vida do estudante, no entanto, a escola muitas vezes ainda é um espaço onde “[...] a prática pedagógica normal não passa por uma definição de interesse de seus agentes (professores, alunos, a comunidade em que esses se inserem e a classe social a que pertencem)” (Britto, 1997, p. 104).

¹ Utilizamos a palavra “Estado” para nos referirmos ao país como uma entidade que legisla e governa, sendo assim, essa expressão refere-se ao Brasil como um país soberano, com uma estrutura politicamente organizada.

Para isso, defendemos que um dos papéis principais da escola é, antes de mais nada, entender que a educação é social. É necessário e urgente que o espaço escolar proponha discussões diversas acerca da vida dos indivíduos socio-historicamente situados, inclusive, sobre práticas de ensino e dos conteúdos ofertados nos currículos escolares dos estados e municípios brasileiros para, assim, assegurar uma educação de qualidade a partir das suas mais diversas realidades.

É a partir desse cenário de inconsistências sobre os rumos da educação brasileira que observamos nas últimas décadas o interesse, não apenas de pesquisadores, mas também do Estado, em promover uma mudança, por vezes tardia, mas necessária, no sistema de ensino do país. O Estado, seja por meio de documentos que estabelecem diretrizes que promovem a universalização da educação no país, seja pelo investimento em material didático, promove políticas educacionais que pretendem garantir melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes. No entanto, esses esforços ainda denotam fragilidade diante da realidade escolar de muitos brasileiros.

Com isso, ao lançarmos nosso olhar crítico sobre a educação do/no país, reenunciamos também o poder de uma sociedade cuja dinâmica econômica e política “[...] divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos [...]” (Geraldi, 2012[1984], p. 14). Frente a essa proposição, o que vemos é um sistema educacional predominantemente voltado às classes dominantes, caracterizada pela hegemonia social de um grupo sobre muitos.

A partir da nossa perspectiva de/como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, que vivencia diariamente o contexto educacional e, também, de pesquisadora da área da educação linguística, lançamos nosso olhar para as políticas educacionais brasileiras. Para isso, primeiramente tomamos como ponto de partida do nosso trabalho as transformações pelas quais as práticas de ensino têm passado nas últimas décadas, sobretudo nas mudanças as quais o ensino de língua(gem)² está vinculado e que evidenciaram escolhas sócio-políticas que marcaram profundamente a democratização do ensino no país e abriu um leque de discussão e reformulação do ensino de língua(gem) no Brasil.

Historicamente, o componente curricular de Língua Portuguesa³ percorreu um caminho atravessado por discursos divergentes e conflitantes. Esse caminho perpassa desde a

² Escolhemos utilizar a expressão língua(gem) para fazer referência ao fenômeno interacional que se dá na comunicação discursiva. Não fazemos distinção entre *língua* e *linguagem*, e por isso usamos na tese a expressão língua(gem).

³ Utilizamos a expressão Língua Portuguesa com iniciais maiúsculas ou a abreviação LP para tratar sobre o componente curricular, e a expressão língua portuguesa com iniciais minúsculas para tratar sobre a língua(gem).

valorização do padrão formal ao uso da gramática tradicional como único recurso de ensino da língua, desconsiderando totalmente a bagagem sociocultural que o estudante traz consigo ao chegar à escola. Essa realidade só confirma ainda mais que “insistir na superioridade da norma culta, entendida não como a que se fala, mas sim como a que se quer que se fale [...] é uma forma perversa de exclusão” (Britto, 1997, p. 107).

Diante dessa postura de ensino centralizado na replicação da norma culta sempre privilegiou os interesses do Estado sobre a língua(gem), desconsiderando que a mesma é um constructo interacional, social e histórico, pois “[...] sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens [...]” (Geraldi, 2012[1984], p. 14).

A partir dessa realidade, apenas na década de 1980 o ensino da LP no Brasil trouxe à tona o conflito entre o *discurso da tradição* e o *discurso da mudança* em decorrência da pouca habilidade linguística dos estudantes brasileiros durante as fases de escolarização. Essa discussão desencadeou uma revisão nos documentos parametrizadores da educação e nas pesquisas em Linguística Aplicada, conforme destacam Pietri (2003) e De Ângelo (2005).

Antes de mais nada, para melhor compreender esse lugar de fala do professor de LP, que agencia os conhecimentos acadêmicos à prática de sala de aula em busca de um ensino que reflita o uso efetivo da língua(gem), propomos um panorama histórico sobre a disciplina de LP no Brasil. Nossa intenção é discorrer sobre os diferentes olhares que há décadas atravessam o ensino de Língua Portuguesa e compreender como influenciaram as novas abordagens teórico-metodológicas para a disciplina.

Logo, partimos do primeiro registro de educação formal do país no século XVII, que compreende os estudos jesuíticos oferecidos aos índios, que “[...] frequentavam três ou quatro horas na “escola” para aprender: as doutrinas religiosas, o disciplinamento do corpo e os três elementos básicos: ler, escrever e contar” (Bunzen, 2011, p. 3). Esse cenário denota que, inicialmente, os estudos linguísticos atendiam às finalidades religiosas, pois era necessário, aos olhos do descobridor europeu, que os indígenas se rendessem à religião do homem ocidental.

Em oposição ao ensino jesuítico, os anos 50 do século XVIII trouxeram a reforma da educação proposta por Marquês de Pombal e a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, que se tornou, portanto, objeto de estudo. As ideias implementadas por Marquês de Pombal reforçavam a necessidade de que o ensino de português fosse reconhecido como disciplina escolar, pois “[...] tornou necessário, para uma política mercantil e absolutista, maior divulgação/implementação da ‘língua do Príncipe’ nas terras ‘conquistadas’” (Bunzen, 2011, p. 07). Nesse contexto, a língua portuguesa conquistou seu espaço nas disciplinas de gramática

e Retórica em oposição ao Latim, a leitura, a escrita e a gramática portuguesa passam a ser reconhecidas como componente curricular.

No entanto, somente a partir do século XIX o ensino da língua foi instituído como disciplina no currículo escolar, porém acessível apenas para as camadas mais altas da sociedade. Esse período evidenciou que o estudo da língua está concentrado nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética e privilegiava a norma culta por meio da leitura de clássicos da literatura como forma de valorização da língua portuguesa nas colônias de Portugal.

Além disso, nas reformas instituídas por Pedro II, em 1862, as disciplinas de Gramática, Retórica e Poética foram agrupadas, formando, assim, a disciplina de Português, que passa a ser incluída nos exames preparatórios. Diante desse cenário, o ensino de língua era reduzido ao aprendizado de normas da língua portuguesa que favoreciam o aprendizado linguístico de prestígio muito distante dos diferentes contextos de uso da língua, já que “[...] ‘língua nacional’ passou a ser um dos saberes escolares necessários para a formação dos setores burocráticos e intelectuais da nova ‘nação’” (Bunzen, 2011, p. 9).

Assim, percebemos, também, que a defesa do sentimento nacionalista adquiriu ainda mais força na década de 1940 como um movimento que pretende garantir as raízes nacionais por meio do ensino da língua a partir de textos literários. Nesse período, era comum que o livro didático trouxesse instruções pedagógicas que os adequava às alterações dos conteúdos e metodologias de ensino, esse movimento reafirma os vários discursos divergentes que ainda perpassam pela disciplina de Português. A partir disso, podemos perceber que, nesse período “[...] a disciplina escolar começa a imbricar objetos de ensino fixos pela tradição escolar, como a literatura e a gramática com a organização de uma pedagogia da exploração temática” (Bunzen, 2011, p. 14).

Diante de tudo que apresentamos até aqui, podemos perceber que o caminho percorrido pela disciplina de Português foi fortemente marcado pelo controle do Estado, tanto no sentido de garantir a expansão linguística em terras conquistadas para obter maior abertura política, quanto para defender que o currículo da disciplina privilegiasse a língua portuguesa de maior prestígio. Coube ao Estado garantir que seus interesses fossem contemplados por meio do ensino da língua(gem) e nesse processo o falante não foi sequer ouvido.

Somente a partir do século XX percebemos um movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita no Brasil, impulsionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴ (LDB), aprovada em 1961. A LDB trouxe autonomia para os estados

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

elaborarem suas políticas educacionais. Além disso, a Lei nº 4024 fortaleceu o papel do Estado em propor diretrizes para a educação no intuito de estabelecer uma formação básica comum aos estudantes que pudesse auxiliar os estados e os municípios na elaboração de sua grade curricular, já que ela estabelece sugestões que podem ser ampliadas nas disciplinas trabalhadas no contexto escolar em nível estadual.

No entanto, a Lei n. 5.692⁵, de 1971, anulou a possibilidade de reestruturação da grade curricular, já que o governo militar defende a educação tecnicista com a justificativa de erradicar o analfabetismo, estabelecendo um currículo de ensino obrigatório para o estudante a partir de oito anos. O modelo de ensino voltado à formação técnica tem como foco formar o trabalhador brasileiro por meio da qualificação profissional e prepará-lo para o mercado de trabalho.

Esse cenário evidenciou a pouca habilidade em escrita dos estudantes em redação de vestibulares e fez com que a disciplina de Língua Portuguesa fosse repensada. Segundo Bunzen (2006), “[...] o uso exclusivo de questões de múltipla-escolha e a quase ausência da prova de redação nos exames vestibulares eram os principais argumentos utilizados para justificar o “mau” desempenho na produção de textos escritos” (Bunzen, 2006, p. 146), essa realidade trouxe à tona questões pertinentes ao ensino de língua portuguesa que repercutem ainda nos dias de hoje.

Nesse contexto de mudanças controversas quanto à organização do ensino no país, o início da década de 1980 trouxe o fim da ditadura e, mesmo com políticas públicas que garantiam acesso à educação, muitos estudantes se evadiram da escola por encontrar nela um ensino de língua(gem) muito distante da sua realidade e voltado para o ensino tradicional. Essa constatação acentuou as inquietações de pesquisadores como Geraldi (2012[1984]), precursor do movimento de reformulação do ensino de língua(gem), pautado no universo social do sujeito protagonista do processo de aprendizagem.

Geraldi (2012[1984]) argumenta que os baixos resultados no vestibular deixaram transparecer que há uma crise no sistema educacional, prenunciando a necessidade de mudança:

Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na “era da comunicação”, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença. E, para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc. (Geraldí, 2012 [1984], p. 39).

⁵ A Lei 5.692, de 1971, mudou a organização do ensino no Brasil, já que 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes.

Diante desse cenário, Geraldi (2012[1984]) reafirma que um aprendizado de língua(gem) limitado a práticas de ensino pautadas meramente na compreensão de regras que privilegiam a norma culta e sua nomenclatura reduziu o ensino a um sistema de regras descontextualizado da vivência do aluno. Essa proposta de ensino tradicional, que reitera o pressuposto de que o sujeito aprende a língua portuguesa apenas adquirindo a habilidade de identificar e de classificar categorias gramaticais (essencialmente por atividades de cunho metalinguístico), ainda tão enraizada na Educação Básica, desconsidera que a língua(gem) é viva e acontece no discurso entre interlocutores nas diferentes situações da vida cotidiana.

Cabe destacar que, nessa perspectiva, Geraldi (2012[1984]) propõe que o aluno seja o protagonista de um processo de ensino-aprendizagem articulado às práticas de leitura, produção textual e análise linguística que se organizam nos mais variados contextos sociais e históricos. A partir disso, temos um ensino de língua(gem) voltado às práticas de uso da língua em situações reais de interação mediadas pela escritura/leitura/reescrita de textos.

Ainda sobre o estudo da língua materna, Geraldi (2009 [1998], p. 29) argumenta que “[...] a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos. Não se pode desconhecer, na fluidez desse processo, espaços de estabilizações, reconhecíveis somente porque correlacionados às instabilidades da linguagem e do sujeito”. Para o autor, é impossível estudar a língua(gem) fora de seu ambiente social, sem levar em consideração as relações as quais os falantes estão expostos. Ademais, é por meio dessa interlocução que o falante internaliza signos e desenvolve sua experiência discursiva.

Para Geraldi (2009[1998]) ainda há a necessidade de se defender um ensino de língua(gem) onde o estudante possa compreender e participar das relações sociais a sua volta, além de agir de forma consciente sobre sua língua materna. Para a reflexão acerca do ensino de língua(gem), Geraldi (2012[1984]) assinala duas questões prévias a toda atividade de ensino “ensinamos para quê? e os alunos aprendem para quê?” (Geraldi, 2012[1984], p. 93). Essas questões trazem à tona a necessidade de redefinição da prática de ensino de língua(gem).

É necessário destacar que o termo análise linguística se refere à reflexão a partir de elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas situadas nos diferentes usos da linguagem, conforme afirma (Mendonça, 2006, p. 205). Nesse sentido, Geraldi (2013 [1991]) é o primeiro pesquisador a utilizar esse termo em suas pesquisas e propor que a reflexão sobre a língua(gem) faça parte do ensino da língua.

Compreendemos, então, a partir de Britto (1997), que a proposta de ensino de língua(gem) sob o viés social deve ser organizada a partir das questões sociais nas quais ela se

materializa com vistas ao trabalho *operacional e reflexivo* da língua(gem). Diante dessa nova perspectiva de ensino, o texto é o ponto de partida, pois a partir dele as relações de comunicação são estabelecidas. No processo de produção do texto é preciso que:

se tenha o que dizer;
 se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 se tenha para que dizer o que se tem a dizer;
 o locutor se constitua como tal, enquanto o sujeito que diz o que diz para quem diz [...] seja um jogador no jogo;
 se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (Geraldi, 2013[1991], p. 137).

Ademais, entendemos que a proposta de análise linguística inicialmente apresentada por Geraldi (2012[1984]) seja materializada a partir das três ações linguísticas agenciadas ao discurso do falante e que permitem uma reflexão mais ampla sobre a língua(gem), vinculadas às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Dessa forma, partindo do proposto por Geraldi (2012[1984]), compreendemos como atividades linguísticas as ações praticadas nos processos de interação social que permitem a progressão do assunto por meio da interação verbal. Elas ocorrem, portanto, no exercício pleno da própria língua(gem) e sugerem que alguém tem algo a dizer e espera a compreensão responsiva do seu interlocutor.

Para Mendonça (2006), com base em Geraldi (2013[1991]), a proposta de análise linguística perpassa pelas atividades metalinguísticas e epilinguísticas. As atividades epilinguísticas são caracterizadas pela reflexão dos recursos expressivos presentes na enunciação, são as diferentes formas de dizer os diferentes sentidos que podemos encontrar no texto. Essas atividades levam em conta a reflexão sobre os diferentes sentidos produzidos e agenciados nas relações discursivas. “[...] para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido” (Geraldi, 2013[1991], p. 191).

À vista disso, a necessidade de um ensino de língua mais efetivo por meio da análise linguística inicialmente proposta por Geraldi (2012[1984]), impulsionou outras pesquisas no campo da Linguística Aplicada com o intuito de propor novos olhares para a disciplina de Língua Portuguesa, para dessa forma, reenunciar um ensino mais eficiente no contexto escolar pautado na produção de textos, leitura de textos e análise linguística, posteriormente chamada de prática de análise linguística. Com base em Pietri (2003) e De Ângelo (2005), percebemos que ancorar o ensino nessa perspectiva de mudança perpassa pela análise de documentos parametrizadores da educação, ações, atividades desenvolvidas pelo professor e pelo aluno.

Parece-nos oportuno ressaltar que a ressignificação do ensino da língua(gem) na perspectiva sociocultural também se faz presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), que uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental. Os PCNs

(Brasil, 1998) se fundamentam sob as diversas transformações sociais as quais os cidadãos estão inseridos, ao mesmo tempo em que apresentam uma crítica ao ensino de língua(gem) tradicional ainda enraizado no país. A prática de análise linguística a partir da leitura e produção textual encontra respaldo nesse documento, que reenuncia estudos de Geraldi (2012[1984]).

Também atentos aos encaminhamentos propostos pelos documentos parametrizadores da educação no Brasil, atualmente, pesquisadores empreendem suas discussões acerca do ensino de língua(gem) a partir, também, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁶ (Brasil, 2018a). O documento estabelece orientações para a formação integral do estudante a partir de um conjunto de competências e habilidades indispensáveis desenvolvidos em cada nível de escolaridade.

[...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018a, p. 7, grifo do autor).

Ainda na busca de compreender mais detalhadamente a BNCC (Brasil, 2018a) explanamos, nesse momento, a Área de Linguagens. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC tem por finalidade garantir que os estudantes possam “[...] participar de práticas de língua(gem) diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens [...]” (Brasil, 2018a, p. 61). Assim, o documento traz encaminhamentos que reforçam a necessidade do trabalho com o texto diante da perspectiva das experiências sócio-históricas.

Isto posto, as orientações para o ensino de língua(gem) previstas na BNCC (Brasil, 2018a) tomam o texto como unidade básica de ensino no viés de um ensino de língua(gem) estruturado em práticas de leitura, escuta e escrita de textos e análise linguística/semiótica, com intuito de promover uma abordagem contemporânea de ensino, articulado aos usos linguísticos e sociais. A BNCC traz encaminhamentos para o trabalho com o texto como unidade de ensino com vistas à perspectiva enunciativo-discursiva, estabelecendo ligação entre o texto e seu contexto de produção para, a partir daí, ampliar as habilidades do aluno quanto ao uso da língua(gem), já que

[...] ao mesmo tempo em que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos

⁶ A sigla BNCC é utilizada para referir-se à Base Nacional Comum Curricular.

variados de formação de professores, já relevantemente conhecidos no ambiente escolar - tais como práticas de linguagem, discurso e gênero discursivos /gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos -, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual (Brasil, 2018a, p. 67).

Tomando como ponto de partida a ampliação das práticas de uso da língua(gem), assim como a participação significativa e crítica que engendram as práticas sociais por meio da oralidade, da escrita e do acesso a outras linguagens, a BNCC (Brasil, 2018a) consolida como diferencial sua abordagem contemporânea no ensino de língua(gem) ao abrir um leque ainda mais extenso de possibilidades para o trabalho com gêneros do discurso multissemióticos e multimidiáticos. O contato mais estreito com os conteúdos que circulam online e a interação constante de professores e alunos com os meios de comunicação possibilitam diferentes formas de apropriação, de produção e de interação com outras linguagens.

Ao lançarmos nosso olhar às pesquisas no campo da Linguística Aplicada das últimas décadas e aos documentos parametrizadores, como PCN (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2018a), percebemos que o ensino de língua(gem) no Brasil percorreu um caminho de transformações importantes; porém, nossa prática em sala de aula pouco foi modificada. Para nós, professores de língua portuguesa, ainda há dificuldades em compreender como mediar um ensino de língua a uma proposta de análise linguística, ou como se refere à BNCC (Brasil, 2018a), prática de análise linguística/semiótica.

Partindo do princípio de que é responsabilidade de todos “a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (Brasil, 2018a, p. 5), é necessário que Estado, Distrito Federal, municípios e comunidade escolar se engajem para propor documentos parametrizadores e estratégias que garantam a aprendizagem dos nossos estudantes. Assegurar uma educação de qualidade é um dos requisitos para a construção de uma sociedade igualitária.

A partir desse pressuposto e considerando que cabe ao Estado propor políticas públicas educacionais para a Educação Básica, a BNCC (Brasil, 2018a) surge como um documento de referência nacional para a estruturação de currículos e de redes escolares em todo o país, pois traz contribuição “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta da infraestrutura adequada para pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2018a).

Depreendemos, ainda, que embora a BNCC seja um documento recente, dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), principalmente no que diz respeito ao

ensino de língua(gem). Nos PCN (Brasil,1998) o ensino de língua(gem) está articulado a conteúdos que abordem: i) a prática de escuta e de leitura de textos; ii) a prática de produção de textos orais; e iii) a prática de análise linguística. A partir desse pensamento, fica claro que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da LP e a produção e a recepção de discursos. O documento em questão prevê um ensino da LP em que:

[...] as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento (Brasil, 1998, p. 34).

No entanto, mesmo que a BNCC (Brasil, 2018a) traga um conjunto de diretrizes para a Educação Básica⁷ e, por ser o mais recente documento parametrizador dos currículos escolares em nível nacional, ainda suscita muitas dúvidas sobre sua adequação à Educação Básica de estados e municípios. É, portanto, nesse cenário de inconsistências político-educacionais no qual o documento parametrizador surgiu, que abordamos seus encaminhamentos para a área de Linguagens que discutiremos nessa tese, a partir do recorte que passamos a explicar.

Considerando que o cenário da educação nas últimas décadas ganhou contornos em prol do ensino operacional e reflexivo da língua(gem) (Britto, 1997), emergindo em várias pesquisas no campo da Linguística Aplicada e, conseqüentemente, pautando documentos parametrizadores da educação brasileira, como os PCNs (Brasil, 1998) e, mais recentemente, a BNCC (Brasil, 2018a), ocupamo-nos com a investigação da Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S)⁸ na Educação Básica. Para tanto, nesta pesquisa, temos como tema a prática de análise linguística/semiótica na BNCC do Ensino Fundamental II: uma análise documental.

Como professora de Língua Portuguesa (LP) de Ensino Fundamental e Médio há mais de 20 anos nas redes estadual e municipal, percebi as primeiras inquietações ao constatar que o ensino de língua(gem) ofertado pela escola pouco desperta nesse sujeito-aluno condições para agir e refletir no mundo por meios das diferentes formas de uso de sua língua(gem).

Nesse sentido, propondo um olhar mais atento à BNCC (Brasil, 2018a), questionamo-nos sobre sua proposta e ensino no Componente Curricular de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, assim como buscamos conhecer e compreender as orientações

⁷ A educação básica ou ensino básico é o nível de ensino correspondente aos primeiros anos de educação escolar ou formal.

⁸ Cabe explicar que o termo PAL nasce cunhado por Geraldini (2012[1984]) para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico em oposição ao sistema tradicional. Posteriormente a BNCC (Brasil, 2018a) atualiza o termo para Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S).

que o documento traz para a educação no Brasil. Concentramos, também, nossos esforços na compreensão da abordagem teórica e metodológica que o documento parametrizador estabelece como direcionamento da Educação Básica, sobretudo no eixo de análise linguística/semiótica.

A partir da concepção da língua(gem) preconizada pelo Círculo de Bakhtin, consideramos que, por meio da língua(gem), o sujeito se constitui dialogicamente e se ressignifica no mundo, não apenas pela enunciação verbal, mas também levando em consideração o constructo não-verbal estabelecido nas relações de interação social.

É importante destacar o embasamento da nossa pesquisa nas contribuições trazidas pelo Círculo de Bakhtin⁹ para os estudos da linguística e outros campos das ciências humanas, especialmente no que respeita à linguagem, pois ao apresentar discordâncias sobre as duas fortes correntes do pensamento linguístico – o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato – o Círculo de Bakhtin propõe uma terceira tendência para a análise sociológica da língua(gem). Dessa forma, sob o prisma da língua(gem) é um constructo social, que é estabelecida a partir das relações sociais definidas por dada comunidade e momento histórico distinto, renunciamos ao longo desse trabalho o constructo de autores ligados ao Círculo de Bakhtin.

Para Bakhtin e o Círculo, todo e qualquer enunciado é por natureza irrepitível, constitui-se sempre de um novo enunciado, portanto, o que interessa ao linguista é saber “se a ciência opera tais individualidades absolutamente singulares como os enunciados, se eles não iriam além dos limites do conhecimento científico generalizador” (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 313). Percebemos que para o Círculo de Bakhtin a preocupação com relação ao estudo da língua(gem) está voltada à interação verbal, à sua realidade social e não como mera ferramenta de comunicação.

Partindo dessa perspectiva, compreendemos que a língua(gem) medeia sentido(s) engendrados às diferentes esferas da atividade humana e, em seu interior, nas diversas situações de interação as quais os falantes estão expostos. É na organização social que encontramos que acontece o desenvolvimento da língua(gem). Para Volóchinov (2013[1930]):

[...] a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. É um produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto humana nas situações de interação, para então chegar à forma típica compreendemos que sua realização somente é possível quando lançamos nosso olhar para um sujeito que age em contextos sócio-históricos distintos (Volóchinov (2013 [1930], p. 141).

⁹ O Círculo de Bakhtin era composto por profissionais de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais. As principais ideias difundidas pelos estudiosos abarcavam a filosofia e a reflexão sobre a linguagem. Entre os principais nomes que difundiam as ideias linguísticas do Círculo eram Mikhail Bakhtin, Valentín Volóchinov e Pavel Medviédev (Faraco, 2009).

Diante do que discutimos até então, entendemos que um estudo da língua(gem), que a reconheça como fenômeno interacional, social e histórico, deve considerar as infinitas situações de interação em que os falantes se inscrevem. Ademais, ao considerarmos o caráter social da língua(gem), temos o enunciado como o referencial para a relação de interação, não é estrutura de texto, mas uma forma relativamente estável na interlocução entre os indivíduos. Dessa forma, os enunciados atuam como referencial para a situação de comunicação, pois “[...] são as unidades da comunicação discursiva que possibilitam e significam nossas práticas interativas” (Acosta Pereira, 2012, p. 29).

Volóchinov (2017[1929-1930], p. 181) destaca que “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica e cotidiana [...]”, dessa forma, o enunciado deve sempre ser analisado sob a ótica verbal e não verbal, que compreende os horizontes espacial, temático e axiológico, que configuram, respectivamente, o tempo/espaço em que os enunciados se realizam; o assunto e o valor apreciativo do falante em relação à enunciação. Nessa perspectiva, a forma gramatical e estilística do enunciado é construída a partir da situação de comunicação.

Com isso, depreendemos que a perspectiva dialógica da língua(gem) preconizada pelo Círculo, a relação dos três horizontes corresponde à enunciação sob um olhar histórico e social para a língua(gem) que demanda a proposição de um método sociológico de estudo da língua. Entendemos, portanto, que toda enunciação possui uma estrutura sociológica que marca a posição do sujeito no seu contexto de fala, esse sujeito vivencia sua língua(gem), logo, pode depreender considerações sobre ela.

A partir dessas considerações, assumimos nesse trabalho a perspectiva da língua em seu caráter social. Além disso, se considerarmos qualquer aspecto da expressão-enunciação, ele será sempre determinado pelas condições reais da enunciação, pela situação social imediata e pela ideia de um horizonte social das diferentes esferas (marcado pela condição de produção, condição de circulação e condição de recepção, no sentido de compreensão do enunciado), ou seja, para Volóchinov (2017[1929-1930], p. 204) “[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados [...]”.

Assim, partindo desse pensamento acreditamos que as habilidades de leitura, escrita reescrita de texto e análise linguística e semiótica perpassam pelo trabalho com os gêneros do discurso como forma de levar o aluno ao entendimento da complexidade de sua língua(gem), pois, dessa forma:

[...] amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas da linguagem já vivenciadas pelos jovens para ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, 2018a, p. 134).

Compreendemos, também, que a BNCC (Brasil, 2018a) assume uma postura de possibilitar, a partir de situações reais de uso da língua(gem), que o aluno amplie seus saberes linguísticos por meio dos eixos organizadores que compreendem: Práticas de Linguagem – leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica (PAL/S).

[...] os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem - leitura e produção de textos orais e escritos - que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e demais níveis de análise linguística e semiótica - deve poder ser revertido para situações significativas de uso e análise para o uso (Brasil, 2018a, p. 83).

Logo, frente à BNCC (Brasil, 2018a) questionamo-nos sobre os encaminhamentos que o documento parametrizador traz para o ensino de LP, ressaltamos que pretendemos compreender o documento no que diz respeito às habilidades de PAL/S no componente de Língua Portuguesa dos anos finais¹⁰ de Ensino Fundamental¹¹. É de nosso interesse, também, compreender a abordagem teórico-metodológica assumida pela BNCC a partir da seguinte questão de pesquisa: **como as habilidades presentes no eixo de análise linguística/semiótica documentadas na BNCC, especificamente no âmbito do Ensino Fundamental – Anos Finais, orientam o trabalho com a língua(gem)?**

Diante do exposto, o objetivo geral da nossa Tese é **analisar documentalmente as habilidades de prática de análise linguística/semiótica, concernentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, em contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, apresentadas na BNCC (Brasil, 2018a)**. Para tanto, os **objetivos específicos** são: i) compreender as orientações para o componente curricular de Língua Portuguesa presentes na BNCC, especificamente para o eixo análise linguística/semiótica; ii) compreender a abordagem teórico-metodológica para as habilidades do eixo análise linguística/semiótica; e iii) analisar documentalmente as habilidades do eixo prática de análise linguística/semiótica que compreendem ao trabalho com a gramática tradicional e aquelas que orientam para a análise reflexiva da língua(gem).

A partir dos objetivos acima, os **fundamentos teórico-metodológicos** de nossa pesquisa são balizados pela concepção dialógica de linguagem, assim, apoiamo-nos nos escritos

¹⁰ Os Anos Finais do Ensino Fundamental vão do 6º ao 9º ano. Nesta tese opta-se por se trabalhar com os Anos Finais por tais séries abrangerem uma importante etapa da Educação Básica e, portanto, já apresentando conteúdo suficiente para a análise que se pretende.

¹¹ Nossa tese volta-se para o Ensino Fundamental, que divide-se em grandes áreas de ensino: Área de Linguagens, Área de Matemática, Área de Ciências da Natureza, Área de Ciências Humanas e Área de Ensino Religioso. Há a escolha de aprofundar esse estudo na Área de Linguagem, tendo em vista o escopo da análise.

de Bakhtin e o Círculo, dispostos em Bakhtin (2014 [1975], 2015[1963]), 2017[1952-1953]), Volóchinov (2013[1930], 2017[1929-1930]), Medviédev (2016[1928]), que concebem o caráter social da língua(gem) - que se manifesta nas diversas situações de uso - e em autores analistas e intérpretes do Círculo na atualidade, tais como Brait (2005, 2018 [2006], 2018 [2005], 2018 [2009]), Amorim (2004), Acosta Pereira (2018, 2014, 2013, 2012, 2011, 2022), Acosta Pereira e Rodrigues (2016, 2010, 2022), Costa-Hübes (2019, 2017, 2012, 2010); Gedoz e Costa-Hübes (2012); Costa da Cruz e Costa-Hübes (2016), Menegassi e Orushi (2016); Polato, (2017), Menegassi e Polato (2017, 2020, 2023), Costa-Hübes e Acosta Pereira (2022), Raupp e Acosta Pereira (2022), entre outros.

Sendo assim, **o percurso metodológico** que assumimos é o grande campo das Ciências Humanas, que guia nossa investigação a caminhos possíveis para que possamos reinventar a história humana, inserindo-nos, também, em outros campos de conhecimento, a partir da produção de conhecimento que responda a questões sociais do mundo moderno e globalizado. Apoiamo-nos, também, na Linguística Aplicada à luz do empreendimento metodológico da Análise Documental.

Com base nas balizas acima, defendemos a tese de que **a Base Nacional Comum Curricular, no escopo do componente curricular Língua Portuguesa, sob as lentes das habilidades do eixo análise linguística/semiótica, voltadas ao Ensino Fundamental – Anos Finais, documentalmente textualiza orientações que se engendram em um embate entre a tradição (engessada na gramática tradicional) e a mudança (mediada pela língua em uso nas situações de interação social) no trabalho com a língua(gem) nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil.**

Ademais, a fim de defender essa tese supracitada, nesse momento cabe explicar ao leitor de que forma **organizamos nossa Tese**. Nossa pesquisa está estruturada em cinco capítulos, dos quais, nesse trazemos, primeiramente, o capítulo de *introdução* do nosso trabalho, que situa o leitor sobre o tema pretendido, além de abordar sua delimitação, destacar os objetivos da nossa pesquisa, assim como evidenciar os referenciais teórico-metodológicos utilizados na elaboração do nosso trabalho.

Em seguida, no **segundo capítulo**, intitulado *Contextualização da Pesquisa*, apresentamos ao leitor as inquietações e justificativas que nortearam a escolha do tema, além da delimitação do universo da análise e do objeto da análise em relação ao tema a ser desenvolvido. Nesse capítulo também situamos nossa pesquisa no Campo das Ciências Humanas e da Linguística Aplicada, movimento necessário para situar o leitor sobre o aporte teórico-metodológico que assumimos.

Além disso, no **terceiro capítulo** situamos nossa pesquisa sob o prisma da *análise documental*, já que lançamos nosso olhar para a BNCC (Brasil, 2018a) – além dos documentos imbricados a ela - buscando compreender as orientações contidas no documento parametrizador que respaldam o trabalho com as habilidades de Prática de Análise Linguística/Semiótica do Ensino Fundamental – Séries Finais.

Em seguida, no **quarto capítulo** apresentamos as *Ancoragens Epistemológicas e Teórico-Metodológicas* que balizam nosso trabalho. Assim, inicialmente são apresentadas as discussões em torno do constructo de Bakhtin e do Círculo, em que abordaremos conceitos como língua(gem), discurso, enunciado, gêneros do discurso, esferas de atividade humana, ideologia e valoração – conceitos, esses, que nortearão nosso trabalho.

Já no **quinto capítulo**, intitulado *Análise e Discussão*, apresentamos a *discussão sobre da BNCC (2018a)* para melhor compreender o processo de elaboração do documento parametrizador, além da análise acerca das habilidades de PAL/S. Também se faz necessário compreender como se deu todo o processo de aplicação no Ensino Fundamental – Séries Finais, principalmente no que se refere à área de linguagens.

Reiteramos que, ao assumirmos a perspectiva de língua(gem) como construto social, acreditamos e pretendemos contribuir para um ensino de LP que realmente desenvolva o aluno como um agente social, capaz de interpretar e usar sua língua(gem) em diferentes situações de uso e, assim, agir de forma reflexiva sobre os diferentes sentidos inseridos nela.

Dessa forma, temos a noção de um sujeito que é constituído não só nas suas falas, mas nas falas de outrem para ressignificar e compreender o mundo dentro de um contexto social amplo onde há a confluência de diferentes formas linguísticas. Defendemos, também, que a língua(gem) é um fenômeno interacional, social e histórico, é a matéria de onde extraímos valores e ideologias múltiplas. É, também, essa noção de sujeito e de língua(gem) defendida pela BNCC (Brasil, 2018a) que baliza o ensino de LP no Brasil.

À vista disso, defendemos que a escola deve ser o espaço onde essas diferentes formas de dizer concorram para que haja a construção do novo, apenas dessa maneira podemos formar um cidadão participativo. Nesse sentido, nossa tese busca refletir sobre os novos rumos que o ensino de LP assumidos a partir da BNCC (Brasil, 2018a), ainda tão distantes da realidade da sala de aula. Assim encerramos nossa introdução e passamos para o próximo capítulo, que abordará a contextualização da pesquisa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Para que essa tese possa ser desenvolvida, é necessário que se esclareça o nosso contexto de trabalho, assim como as inquietações que motivaram a pesquisa realizada. Por conta disso, passamos a explicar nesse capítulo a contextualização da nossa pesquisa, os questionamentos sobre o tema e, por último, as justificativas para a realização da investigação a que nos propomos, explicando sobre o objeto de análise e delimitando o olhar teórico-metodológico assumido para a análise do nosso objeto.

Ao apresentar ao leitor a contextualização da pesquisa, cabe-nos, inicialmente, situar nossa investigação à área da Linguística Aplicada (LA), centrada na Linha de Pesquisa Linguagem: discurso, cultura escrita e tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Em um segundo momento, é necessário esclarecer que a LA é um campo de pesquisa voltado para a investigação do uso da língua materializado a partir das diferentes realidades sociais em que os falantes estão inseridos, pois

[...] muito da pesquisa mais recente nas ciências sociais e humanas tem apontado que o mundo social e nós mesmos somos constituídos no discurso na linha de teorias socioconstrucionistas, o que envolve como as pessoas estão posicionadas no mundo em sua sócio-história (Moita Lopes, 2006, p. 102).

Conforme podemos observar a partir da citação acima, ao lançar seu olhar às questões sociais inseridas no contexto de produção da língua, a LA assume seu papel transgressivo diante da análise (Pennycook, 2006). Assim, esse grande campo de conhecimento se distancia de paradigmas já consagrados, buscando contribuir para a solução de problemas recorrentes à língua, pois a LA transgressiva “[...] não é algo que tem a ver com o mapeamento de uma política fixa sobre um corpo de conhecimento estático, mas, em vez disso, tem a ver com a criação de algo novo” (Pennycook, 2006, p. 67-68).

Ainda a partir dessa compreensão, consideramos neste trabalho o caráter transgressivo da LA, visando observar os problemas acerca da materialização sócio-histórica da língua(gem) para, a partir de outros campos de estudo, fazer proposições e buscar alternativas para o uso da língua embriado às mudanças sociais e ao público ao qual ela se destina. Partindo desse pressuposto, é preciso que tenhamos um olhar crítico para as questões sociais que envolvem a língua(gem), ao mesmo tempo que reenunciamos o caráter problematizador que envolve as pesquisas atuais em LA, pois: “[...] ela tem o objetivo de atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa; é pensada em movimento em vez de considerar o que veio antes do momento da posição teórica ‘pós’; articula-se para a ação na direção de mudança [...]” (Pennycook, 2006, p. 76).

À luz da LA problematizadora, neste trabalho pretendemos investigar os fatos da língua(gem) que se realizam no interior das relações sócio-históricas na perspectiva de um sujeito protagonista, cuja voz o faça agir e interagir para operar no mundo social por meio da língua(gem).

Para proceder com nosso estudo, ainda com a responsabilidade de situar o leitor sobre o contexto de nossa pesquisa, apresentamos a seguir quatro seções nas quais será possível o leitor compreender melhor o escopo do nosso trabalho, 1) em torno do universo da análise, 2) em torno do objeto da análise, 3) situando olhar epistemológico e teórico-metodológico que embasam nosso trabalho e, finalmente, a seção 4) situando a pesquisa em LA.

2.1 EM TORNO DO UNIVERSO DE ANÁLISE

Conforme o que já explanamos na introdução, passamos a apresentar nessa seção o **universo de análise** da presente pesquisa: Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018a). O documento em evidência foi elaborado pelo Estado e, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹², traz encaminhamentos para promover a reorganização dos currículos dos sistemas e redes públicas e privadas de ensino na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo território brasileiro.

A BNCC (Brasil, 2018a), assim como outros documentos oficiais em nível federal e estadual, norteia as ações educacionais em todas as etapas da formação básica. Segundo Pietri (2007), esses documentos têm um duplo caráter: de normatização, uma vez que são elaborados pelos órgãos governamentais e regulam as ações no âmbito de ensino; e de formação, já que se baseiam em conhecimentos acadêmicos.

Nessa esteira, destacamos que a BNCC (Brasil, 2018a) foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação¹³, em 14 de dezembro de 2018, e, posteriormente, publicada¹⁴ pelo Ministério da Educação (MEC)¹⁵. O documento parametrizador da educação atende uma

¹² Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

¹³ O Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação do Brasil, que atua na formulação e avaliação da política nacional de educação. Criado pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, sucedeu ao antigo Conselho Federal de Educação.

¹⁴ Publicada no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

¹⁵ Ministério da Educação (MEC) é o departamento responsável pelo sistema de ensino do país. Define as políticas e as diretrizes educacionais, as quais devem ser seguidas pelas instituições de ensino públicas e privadas, desde o Ensino Básico até o Ensino Superior.

política de estado está prevista na Constituição Federal¹⁶ de 1988, no artigo 210, que tem como objetivo garantir conteúdos mínimos para a formação básica comum a partir dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Conforme explica Macedo (2018), a BNCC (Brasil, 2018a) configura-se como um documento curricular que estabelece diretrizes para a formação da educação básica em todo país, já que “ela funcionará como currículo prescrito e como norteador da avaliação. Também de acordo com Silva (2017), o documento traz orientações para a reformulação do currículo, a partir de conhecimento e valores orientados para uma determinada formação, pois para ele:

[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados (Silva, 2017, p. 15).

Com base nesse pano de fundo, cabe ainda destacar que consideramos que o currículo escolar é uma construção social, um dispositivo educacional que se atualiza de forma política, ética, estética e cultural, cuja configuração como conhecimento e valores orientados para uma determinada formação é explicitada nas palavras de Silva (2017):

[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que esses conhecimentos e não aqueles devem ser selecionados (Silva, 2017, p. 15).

Com relação à elaboração do documento em questão, a primeira versão da BNCC surgiu em 2015, em parceria com o MEC e a partir da contribuição de profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diversas áreas do conhecimento. Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio da internet, entre outubro de 2015 e março de 2016 e contou com pareceres de professores, especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica para a elaboração da segunda versão da BNCC, finalizada em 2016.

[...] ainda no mesmo ano a segunda versão do documento foi disponibilizada e submetida à discussão por educadores de diversas regiões do Brasil em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Os pareceres e a análise de especialistas orientaram a elaboração da terceira versão para a Educação Infantil e Fundamental (anos iniciais e anos finais, que foi concluída em 2017 e homologada em outra versão, no mesmo ano. Apenas em 2018, de fato a BNCC foi finalizada a partir da inclusão do Ensino Médio ao documento, que traz princípios éticos, políticos e estéticos, a BNCC, em consonância com as DCN. A partir dessa

¹⁶ A Constituição Federal é a lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico.

trajetória da BNCC e, defendendo um currículo que assegurasse a formação integral dos estudantes brasileiros, pois na apresentação do documento o então ministro da educação à época, Rossieli Soares da Silva¹⁷, argumenta que [...] com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018a, p. 5).

Ele também destaca a relevância do documento para que o país avance em termos de qualidade da educação e convida a sociedade a fazer parte de processo de forma colaborativa, pois a BNCC (Brasil, 2018a) influenciará currículos e, também “[...] a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2018a, p. 5).

Já na introdução do documento, entendemos que se trata de um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da formação dos estudantes durante sua passagem pelas etapas da Educação Básica. Ademais, o documento está filiado nos princípios éticos, políticos e estéticos que corroboram para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Além de buscar a aproximação dos currículos estaduais, municipais e do Distrito Federal, a BNCC também contribui para o alinhamento de outras políticas e ações voltadas à educação. Esse movimento assegura que os estudantes de todo o país tenham uma educação de qualidade.

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2018a, p. 8).

Seguindo, então, nosso caminho de delimitação do universo da análise, passamos a explicar um pouco mais sobre o documento. No decorrer dessa seção, nos propomos a descrever a estrutura geral da BNCC (Brasil, 2018a), onde se encontra nosso objeto de análise.

Em termos de organização, a BNCC (Brasil, 2018a) está dividida em três eixos que correspondem às três etapas da formação básica pelas quais os estudantes devem passar ao longo da vida: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É importante nesse momento esclarecermos que o currículo dessas três etapas de formação é proposto a partir de competências gerais da educação que se relacionam e constituem a formação integral pretendida

¹⁷ Rossieli Soares Silva, advogado brasileiro de carreira política, foi Ministro da Educação durante o governo de Michel Temer entre 10 de abril a 31 de dezembro de 2018. Nesse período, participou da concepção e conclusão da BNCC, que já vinha sendo discutida e elaborada desde 2014.

pela BNCC (Brasil, 2018a). Assim, compreendemos o conceito de competência como “A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p. 8).

A partir dessas competências, a BNCC (Brasil, 2018a) estabelece como objetivo assegurar a formação humana integral dos estudantes. Portanto, elas não devem ser trabalhadas de forma independente e individual, mas de forma transdisciplinar, como parte essencial para todos os componentes. As competências trazidas pela BNCC (Brasil, 2018a) são as mesmas da Educação Infantil ao Ensino Médio, porém se desdobram no decorrer de cada etapa que constitui a Educação Básica em diferentes direitos de aprendizagem, campos de experiência, unidades temáticas e habilidades específicas – há particularidades em cada fase que constitui a formação do estudante.

A partir das dez competências gerais estabelecidas no documento parametrizador da Educação Básica temos uma visão geral da educação integral, já que colocá-las em prática infere em produzir conhecimentos interagindo em outros contextos, apresentando novos horizontes aos estudantes como forma de transformar a sua realidade. Assim, o grande desafio do professor perpassa pela capacidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que promovam a capacitação do aluno para a vida em sociedade, pois garantir o desenvolvimento dessas dez competências ao longo da vida escolar do estudante é assegurar seu direito de aprendizagem.

Nesse sentido, temos o entendimento de que as competências gerais agenciam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que constituem a vida cotidiana, assim como estabelecem o pleno exercício da cidadania e mundo do trabalho, como evidenciamos no quadro que segue:

Quadro 1 - Competências Gerais da Educação Básica

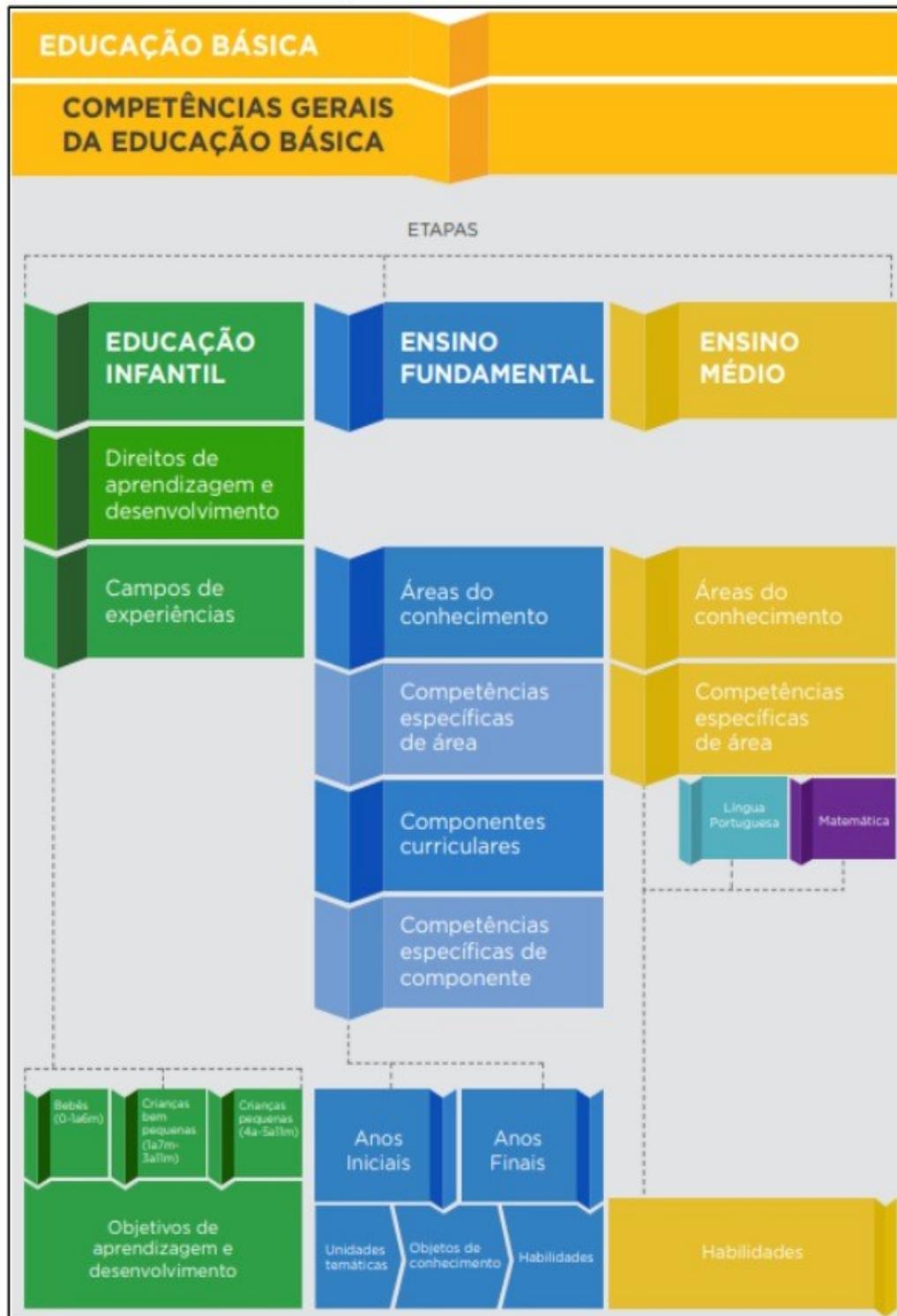
COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>

Fonte: A autora, adaptado da BNCC (Brasil, 2018a).

É importante ressaltar, também, que a BNCC (Brasil, 2018a) apresenta os fundamentos – as competências básicas – para todas as etapas da educação básica, conforme podemos observar na figura abaixo, retirada do documento:

Figura 1 - Estrutura da BNCC



Fonte: BNCC (Brasil, 2018a).

Para melhor situar o leitor sobre nossa pesquisa, passamos, então, a explicar o primeiro recorte deste trabalho, a etapa do Ensino Fundamental. Na próxima imagem podemos compreender de forma mais detalhada a estrutura que compõe a etapa do Ensino Fundamental proposta pela BNCC (Brasil, 2018a).

Figura 2 - Etapas do Ensino Fundamental



Fonte: BNCC (Brasil, 2018a)

Na imagem acima, podemos perceber que a etapa do Ensino Fundamental (EF) compreende áreas do conhecimento, as quais são divididas em componentes curriculares. Os componentes curriculares, por sua vez, são apresentados em duas fases de formação, os Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e os Anos Finais (do 6º ao 9º ano). Cada fase é organizada a partir de

cinco diferentes áreas do conhecimento, que são Linguagens e Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Cabe destacar, também, que cada uma dessas áreas de conhecimento traz suas competências específicas que convergem com as dez competências gerais que se expressa nessas áreas. As áreas de conhecimento descritas na BNCC (Brasil, 2018a) favorecem o intercâmbio entre os conhecimentos e saberes por meio de componentes curriculares que se relacionam, já que “[...] área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais” BNCC (Brasil, 2018a, p. 27).

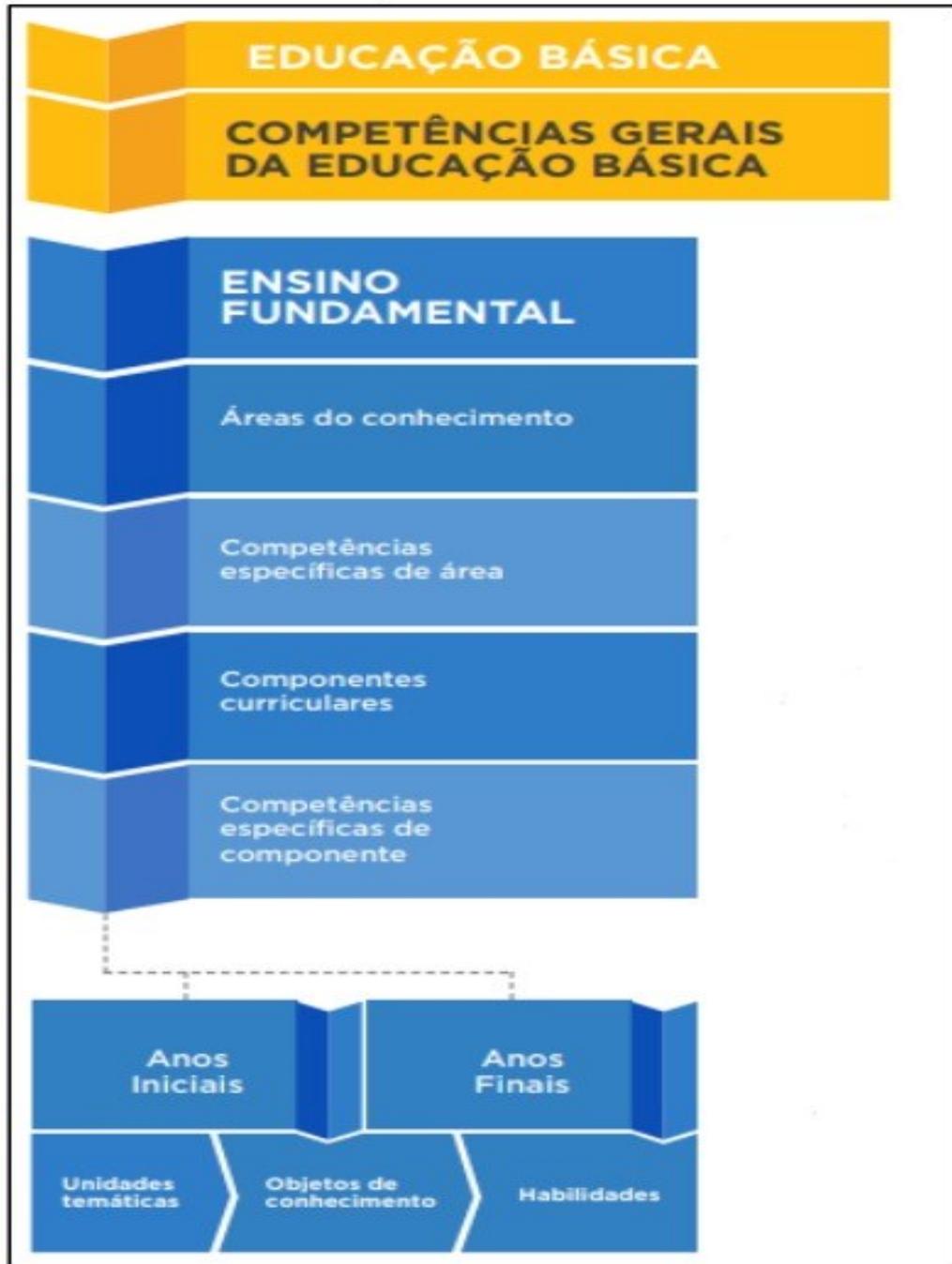
As áreas de Linguagens e Ciências da Natureza agrupam mais de um componente curricular, assim, também estabelecem competências específicas para o componente de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História.

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (Brasil, 2018a, p. 28).

A partir da citação acima, depreendemos que cada uma das áreas de conhecimento previstas na BNCC (Brasil, 2018a) traz uma gama de competências específicas da área, essas competências são compreendidas como a capacidade do estudante de mobilizar recursos, conhecimentos e vivências votados à resolução de questões da vida real, e perfazem as dez competências gerais que devem ser alcançadas ao longo da formação básica do estudante.

Diante dessa estrutura apresentada pela BNCC (Brasil, 2018a), compreendemos que o documento traz uma organização acerca das competências, conforme mostramos na figura a seguir:

Figura 3 - Competências do Ensino Fundamental

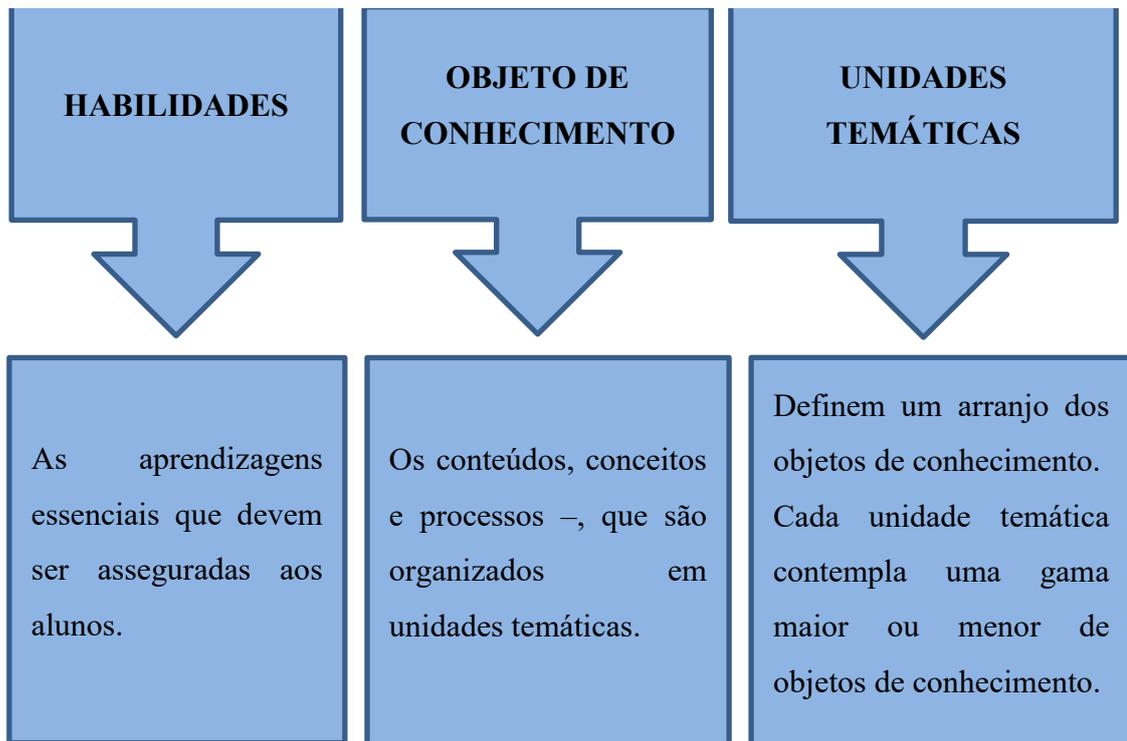


Fonte: BNCC (Brasil, 2018a)

A partir dessa organização, ressaltamos que a proposta de uma base nacional, conforme estabelece o documento, pretende nortear processo de avaliação e de formação de professores, além de definir o que se espera que os alunos aprendam nas determinadas fases escolares (Brasil, 2018a, p. 31). Assim, o documento apresenta os fundamentos – as competências básicas – para todas as etapas da educação básica.

Ademais, para assegurar o desenvolvimento dessas competências específicas estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018a), a organização do conhecimento escolar perpassa pelo intercâmbio das habilidades, objetos de conhecimento e unidades temáticas. Nesse sentido, o documento traz o entendimento de que as habilidades compreendem as aprendizagens que devem ser asseguradas aos estudantes. No quadro abaixo apresentamos uma síntese desse tripé no qual está centrado o conhecimento escolar proposto pelo documento parametrizador.

Figura 4 - Organização do conhecimento escolar



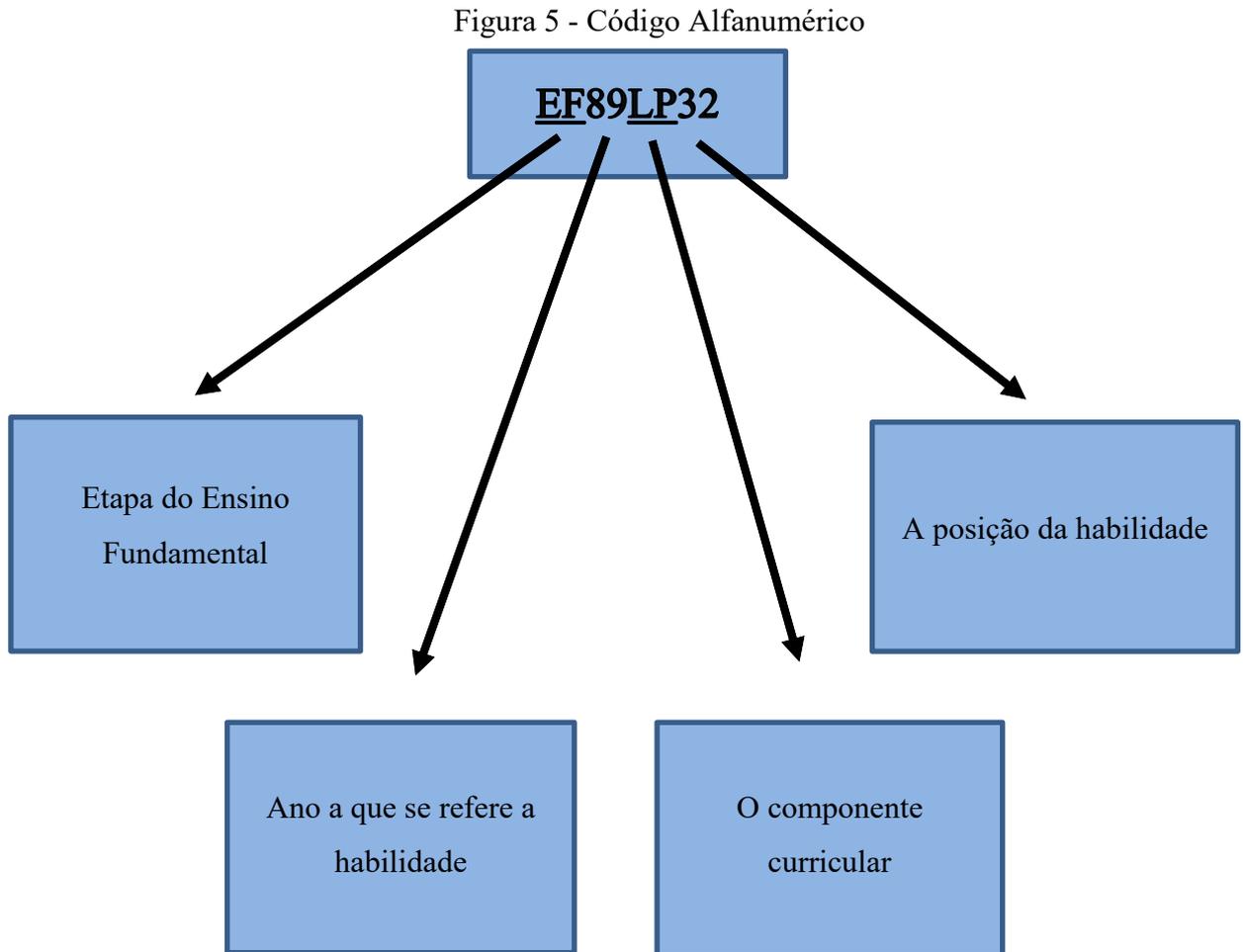
Fonte: A autora, com base na BNCC (Brasil, 2018a)

Diante desse pressuposto, depreendemos que, a partir da organização mostrada acima, cada área corresponde a objetos do conhecimento específicos, posteriormente ligados às habilidades a serem desenvolvidas. Percebemos, também, que a BNCC (Brasil, 2018a) traz as habilidades em quantidades que podem variar de acordo com o objeto do conhecimento a que estão relacionadas.

Ademais, essa organização também possibilita que as competências específicas se articulem horizontalmente entre as áreas, já que perpassam pelos componentes curriculares e se articulam às etapas de formação, estabelecendo a progressão entre o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e dos Anos Finais. Esse caminho apresentado pela BNCC (Brasil, 2018a) pretende

articular a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades em cada uma dessas etapas.

Ainda de acordo com o documento, a descrição das habilidades é realizada por meio de códigos alfanuméricos, que trazem a informações referentes à etapa do EF, ano/série escolar, componente curricular e número da habilidade referenciada, conforme mostramos no exemplo que sugerimos na figura abaixo.



Fonte: A autora, baseado na BNCC (Brasil, 2018a)

Conforme o esquema disposto na figura acima, o código alfanumérico que indica a habilidade é composto por oito letras e números, das quais as duas primeiras letras correspondem à etapa da Educação Básica, que na figura representa o Ensino Fundamental; já o terceiro e quarto números fazem referência ao ano de formação escolar, nesse caso, o exemplo indica o 8º e 9º anos; em seguida, as duas letras representam o componente curricular,

representado pelas letras LP (componente de Língua Portuguesa). Também os demais componentes curriculares¹⁸ seguem a mesma estrutura.

Assim, diante de tudo o que foi exposto, direcionamos o leitor para o segundo recorte do nosso trabalho, que se concentra na área de conhecimento Linguagens, a qual passamos a descrever a seguir.

A BNCC (Brasil, 2018a) aborda a área de Linguagens na perspectiva das práticas sociais que são interligadas por meio das mais variadas linguagens, pois assim “[...] as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais” (Brasil, 2018a, p. 63). Isso significa que a BNCC propõe que essas práticas sociais às quais os sujeitos se inserem promovam a aproximação de alunos e professores a sua realidade linguística, assim como possibilitar que esses sujeitos possam agir no mundo social no qual estão inseridos em interações mediadas por palavras, sons, gestos e movimentos.

Conforme dito anteriormente, os componentes curriculares que compõem o a área de Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa, representam áreas afins que tem como finalidade possibilitar ao estudante “[...] participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (Brasil, 2018a, p. 63).

A partir dessa compreensão, no contexto do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares trazem encaminhamentos para a abordagem de práticas do universo infantil, tradicionais e contemporâneas com foco na alfabetização nos dois primeiros anos, já que

[...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018a, p. 63).

Para o Ensino Fundamental – Anos Finais – há a preocupação em ampliar os conhecimentos já adquiridos por meio das práticas de linguagem, além de um aprofundamento da reflexão crítica como meio de compreender as diversas formas de expressão e participação dos estudantes no mundo por meio de “[...] práticas mais sistematizadas de formulação de

¹⁸ Cada componente curricular é representado por duas letras, assim temos: MA (Matemática), CI (Ciências), EF (Educação Física), ER (Ensino Religioso), GE (Geografia), HI (História), LP (Língua Portuguesa) e LP (Língua Inglesa), já o último par de números do código alfanumérico representado na figura indica a posição da habilidade do quadro que consta no documento.

questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões” (Brasil, 2018a, p. 64).

Os Anos Finais do Ensino Fundamental oportunizam que os estudantes estejam engajados em situações discursivas diversas que fomentem uma postura crítica. Essa etapa de formação também reforça a continuidade da formação na Educação Básica, assim como proporciona que o aluno seja protagonista das práticas de língua(gem) às quais está inserido, pois

[...] no componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas (Brasil, 2018a, p. 136).

Além disso, o documento traz quatro campos de atuação distribuídos nos Anos Iniciais e Anos Finais como outra categoria organizadora do currículo, eles contextualizam o conhecimento a partir de situações reais das quais o estudante participa. Assim, para cada campo de atuação há objetos de conhecimento e habilidades organizadas a partir de práticas de língua(gem) específicas. Abaixo podemos observar a organização dos cinco campos de atuação ao longo do Ensino Fundamental propostos pela BNCC (Brasil, 2018a).

Figura 6 - Campos de Atuação do Ensino Fundamental

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

Fonte: BNCC (Brasil, 2018a, p. 84).

Os campos de atuação, por sua vez, se interseccionam e determinam a escolha do gênero discursivo, práticas e atividades na perspectiva de diferentes recortes que fazem parte da organização do conhecimento escolar. A partir da organização do conhecimento por meio de campos de atuação, a BNCC (Brasil, 2018a) estabelece que a contextualização das práticas

linguísticas às quais o aluno se insere devem corresponder às áreas do uso cotidiano da língua(gem), pois

[...] permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso (Brasil, 2018a, p. 85).

Ainda no que se refere aos quatro campos de experiências trazidos pelo documento cabe destacar que, para cada um dos cinco campos de atuação – campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública – os objetos de conhecimento e as habilidades estão dispostos a partir das práticas de língua(gem) desenvolvidas ao longo da etapa do Ensino Fundamental – Séries Finais. A figura abaixo mostra essa organização, conforme os campos de atuação propostos pela BNCC (Brasil, 2018a).

Figura 7 - Organização das Práticas de Linguagem nos campos de atuação

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
Leitura	Curadoria de informação
Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição
Oralidade	Conversação espontânea
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota
Análise linguística/semiótica	Textualização Progressão temática
	Textualização

Fonte: Brasil, 2018a, p. 168.

Com base no exposto até aqui, ressaltamos, também, que a área de Linguagens, assim como o componente de LP, possui competências específicas que devem ser desenvolvidas ao

longo da formação dos estudantes. Nesse sentido, foco de ensino de Língua Portuguesa do EF é o contato do aluno com o letramento. Dessa forma, as orientações contidas na BNCC (Brasil, 2018a) permitem que o estudante experiencie o contato com vários gêneros textuais e cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos. A partir disso, fica evidente que a área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, considerando os direitos linguísticos a todos os brasileiros.

Para assegurar que todos tenham direito à educação linguística, o documento prevê que os estudantes desenvolvam uma gama de competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem significativas para sua formação. Assim, a BNCC estabelece seis competências específicas do componente de LP dispostas no quadro 2 que segue:

Quadro 2 - Competências Específicas da Área de Linguagens

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE LINGUAGENS
1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: A autora, com base na BNCC (Brasil, 2018a)

A partir dos encaminhamentos trazidos pelo documento, depreendemos que o componente curricular de Língua Portuguesa, que está inserido na área de **Linguagens**, concentra o maior número de componentes curriculares, junto às disciplinas de Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. Muito do que está posto na BNCC já está integrado à educação da Língua Portuguesa graças aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento parametrizador em vigor desde 1998. Ademais, a BNCC orienta que o professor agencie novos gêneros textuais ao trabalho em sala de aula, na busca por um ensino contextualizado, que valorize a vivência do aluno e a sua experiência com as novas tecnologias da informação. Seguindo este caminho, no quadro 3 trazemos as competências específicas do componente curricular de LP.

Quadro 3 - Competências específicas do componente curricular de LP

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

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: A autora, com base na BNCC (Brasil, 2018a).

A partir das competências específicas da LP para o EF, cabe destacar aqui que a BNCC estabelece um diálogo com outros documentos parametrizadores produzidos nas últimas décadas e que consideram a linguagem na perspectiva enunciativo-discursiva. Assim, sua proposta de ensino está ancorada em quatro eixos, que são oralidade, leitura/escrita, produção e análise linguística/semiótica. O documento destaca ainda o trabalho por meio do texto, pois

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

Dessa forma, para o eixo de leitura o documento destaca a importância das práticas de linguagem estabelecidas a partir da interação do leitor/ouvinte/espectador por meio de textos escritos, orais e multissemióticos e, em decorrências desse processo, a interpretação. Nesse sentido, destacamos que no eixo de leitura “[...] o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (Brasil, 2018a, p. 72). O documento aborda, também, a necessidade do aumento gradativo das atividades de leitura pela articulação:

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e avaliações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);
- da consideração da cultura digital e das TDIC;
- da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (Brasil, 2018a, p. 75).

Assim, o eixo de Produção de textos que “[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (Brasil, 2018a, p. 78), as atividades de prática de produção textual estão relacionadas às práticas de uso e reflexão.

Além de garantir a progressão curricular, tais atividades devem considerar questões relacionadas ao “[...] aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas” (Brasil, 2018a, p. 78).

Quanto ao eixo de oralidade, o documento prioriza que o professor agencie no contexto escolar as atividades que envolvem “[...] práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [...]” (Brasil, 2018a, p. 78). Os encaminhamentos quanto às práticas de linguagem oral trazidos pelo documento parametrizador perpassam pela reflexão, compreensão dos efeitos de sentido, produção e relação entre fala e escrita.

Já o eixo de análise linguística/semiótica, que passamos a descrever a partir de agora, é o último recorte para a compreensão do objeto de análise do nosso trabalho. Sobre esse eixo, o documento estabelece que

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

Nesse sentido, compreendemos que a BNCC inclui as habilidades de análise linguística/semiótica nas demais práticas de linguagem, pois “[...] 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 [...]” (Brasil, 2018a, p. 81).

A partir de tudo que foi dito até aqui, compreendemos que, mesmo que o documento traga uma separação entre uso e análise, essa separação faz parte apenas da organização do currículo. Assim, finalizamos essa seção com o quadro abaixo, que mostra onde se encontra o objeto da nossa pesquisa.

Quadro 4 - Delimitação do nosso objeto de pesquisa

Componente	Ano/Faixa Etária	Campo de Atuação	Práticas de língua(gem)	Objetos de Conhecimento	Habilidades

Língua Portuguesa	AF(EF)	Todos	Análise Linguística/ Semiótica	Todos	Eixo Análise Linguística/ Semiótica
-------------------	--------	-------	-----------------------------------	-------	----------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A imagem anterior nos permite situar o escopo da nossa pesquisa a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental para, finalmente, nos concentrarmos na área de Linguagens, especificamente no componente curricular de LP. A partir daí, concentramos nosso olhar na análise das habilidades de Análise Linguística/Semiótica em todos os campos de atuação. A partir da delimitação do objeto de pesquisa do nosso trabalho, passamos a descrevê-lo na seção que segue.

2.2 SITUANDO O OBJETO DE ANÁLISE

Conforme o que já foi dito na seção anterior, a BNCC (Brasil, 2018a) prevê que o EF - AF seja a continuidade da formação do estudante do EF – AI, para que ele haja com mais protagonismo nas práticas de linguagem nas quais se insere. Dessa forma, o componente de LP possibilita o contato com diferentes gêneros textuais presentes nos mais diversos campos de atuação, que possuem as habilidades específicas a serem desenvolvidas no contexto escolar ao longo da formação básica do aluno. Assim, a partir do que foi apontado na seção anterior, nosso **objeto de análise** se concentra nas habilidades no eixo de PAL/S dos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC (Brasil, 2018a).

A escolha por analisar especificamente o eixo de análise linguística/semiótica se justifica pela necessidade de que essa prática esteja presente também nos eixos de Leitura e Produção de Textos, dessa forma, compreende uma gama complexa de aprendizagens que são desenvolvidas nas práticas de linguagem.

Em um primeiro momento, cabe destacar que, na área de Linguagens, há habilidades referentes a cada campo de atuação, que devem ser consideradas para um estudo mais amplo a respeito das habilidades referenciadas nesse trabalho, a partir dos gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal. Primeiramente, cabe-nos descrever cada campo de atuação para situar o leitor sobre as habilidades que se referem a cada um deles, para, então, nos concentrarmos nas habilidades específicas do eixo de análise linguística/semiótica.

O **campo jornalístico-midiático** compreende o trabalho escolar voltado aos gêneros jornalísticos e publicitários como meio de privilegiar estratégias linguístico-discursivas e semióticas que possibilitem o desenvolvimento da argumentação e persuasão dos estudantes ao agir no mundo, já que “[...] para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas [...]” (Brasil, 2018a, p. 136). O referido campo também traz habilidades voltadas à manipulação de fatos, assim como a proliferação do discurso do ódio.

Assim, a partir dessa explanação, o quadro abaixo mostra a organização dessas habilidades que compõem o campo de jornalístico-midiático por meio do quadro que segue.

Quadro 5 - Habilidades do Campo Jornalístico Midiático

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO
HABILIDADES PRETENDIDAS PELO CAMPO DE ATUAÇÃO
<p>(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.</p> <p>(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, <i>outdoor</i>, anúncios e propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i>, <i>jingle</i>, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. Decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia o humor presente.</p> <p>(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.</p> <p>(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, <i>gifs</i> etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação, etc.</p> <p>(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i>, detonado, etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i>, <i>jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de <i>booktuber</i>, de <i>vlogger</i> (vlogueiro), etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da <i>Web 2.0</i>, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p> <p>(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e</p>

avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, *banner*, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, *spot*, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.

(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta, etc.

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão”, etc.).

(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações, etc.

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018a).

Também no que confere ao **campo da vida pública**, a BNCC traz encaminhamentos distintos, pois o documento estabelece que a participação dos estudantes em práticas relacionadas ao debate de ideias e à atuação política seja ampliada, por meio do (a):

- a) compreensão dos interesses que circundam à esfera política;
- b) consciência da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo;
- c) desenvolvimento de habilidades inerentes à leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas de interesse público.

O foco das práticas de aprendizagem perpassa pelo trabalho com gêneros legais e normativos a partir de seu contexto de produção. Nesse sentido, é fundamental que as práticas de língua(gem) promovam a análise, o confronto e a autonomia de vozes muitas vezes dissonantes, ao invés de seu silenciamento. Além disso, no campo de atuação da vida pública também são propostas “[...] análises linguísticas e semióticas de textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc [...]” (Brasil, 2018a, p. 136).

Diante do exposto até aqui sobre o Campo de Atuação da Vida Pública, cabe destacar, também, que às vistas dos encaminhamentos trazidos pelo documento, o trabalho escolar deve possibilitar vivências significativas, na articulação com outras áreas do currículo e com os interesses e escolhas pessoais dos estudantes. Com base nessas proposições, trazemos no quadro abaixo as habilidades do campo de atuação da vida pública:

Quadro 6 - Habilidades do Campo de atuação na Vida Pública

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA
HABILIDADES PRETENDIDAS PELO CAMPO DE ATUAÇÃO
<p>(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (<i>caput</i> e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade,</p>

como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.

(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.

(EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.

(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. –, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.

(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio”. “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves”.

Fonte: A autora, com base na BNCC (Brasil, 2018a).

Dando segmento à nossa explanação sobre os campos de atuação, A BNCC também traz orientações para o trabalho linguístico a partir do **campo das práticas de estudo e pesquisa**, que concentra seu foco na ampliação e qualificação da participação nas práticas

relativas ao estudo e à pesquisa. Essas práticas garantem com que os estudantes tenham acesso à:

- a) Compreensão dos interesses, atividades referentes às esferas científica, de divulgação científica e escolar;
- b) Reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social;
- c) Desenvolvimento de habilidades e aprendizagens que envolvam a leitura/escuta e produção de textos de gêneros discursivos relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica.

Para melhor compreensão do leitor, dispomos as habilidades referentes a esse campo de atuação no quadro a seguir:

Quadro 7 - Habilidades do Campo de Práticas de Estudo e Pesquisa

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
HABILIDADES
<p>(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, <i>podcasts</i> e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros</p> <p>(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.</p> <p>(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.</p> <p>(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.</p> <p>(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.</p> <p>(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.</p> <p>(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados</p>

e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.

(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.

(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.

(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissensuária, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc. Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica.

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.

Fonte: A autora, com base na BNCC (Brasil, 2018a)

A partir disso, finalmente no campo **artístico-literário**, vemos como principal proposta veiculada pela BNCC possibilitar aos estudantes do EF – AF o contato com as mais diversas manifestações artísticas, produções culturais e com a arte literária. Esse contato possibilita que o aluno possa compreender a arte de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Esse movimento ampliará as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica.

Cabe, também, a este campo, o desenvolvimento das práticas orais, que aqui entendemos como aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos, que estimulem o estudante a realizar a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros. O quadro abaixo mostra as habilidades pretendidas por esse campo.

Quadro 8 - Habilidades do Campo Artístico-Literário

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO
HABILIDADES PRETENDIDAS PELO CAMPO DE ATUAÇÃO
<p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p> <p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</p> <p>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido</p>

decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. Adesão às práticas de leitura.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. Produção de textos Relação entre textos.

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. Oralidade Produção de textos orais.

(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação. e apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, líras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. Análise linguística/semiótica Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de

figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: A autora, com base na BNCC (Brasil, 2018a).

A partir das habilidades que fazem parte dos quatro campos de experiência que fazem parte da etapa do Ensino Fundamental-Anos Finais, mostrados anteriormente, passamos a delinear mais claramente nosso **objeto de análise: as habilidades do Eixo de Análise Linguística/Semiótica referentes ao trabalho com a Língua Portuguesa nos anos finais do EF II presentes na BNCC (Brasil, 2018a)**. Essas habilidades estão distribuídas nas quatro séries de formação que compreendem a etapa do EF – AF, conforme mostra o próximo quadro.

Quadro 9 - Nosso objeto de análise: Habilidades de AL/Semiótica do EF–AF

TODOS OS CAMPOS
HABILIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA
<p>(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.</p> <p>(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.</p> <p>(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.</p> <p>(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).</p> <p>(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.</p> <p>(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.</p> <p>(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.</p> <p>(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.</p> <p>(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.</p> <p>(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).</p> <p>(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e</p>

enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.

(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.

(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.

(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.

(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.

(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

(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 o núcleo das orações.

(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

(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.

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.

(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).

(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.

(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).

(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.

(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.

(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

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

- (EF08LP13)** Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.
- (EF08LP14)** Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
- (EF08LP15)** Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.
- (EF08LP16)** Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perifrases verbais, advérbios etc.).
- (EF89LP14)** Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
- (EF89LP15)** Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.
- (EF89LP16)** Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.
- (EF89LP23)** Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.
- (EF89LP29)** Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.
- (EF89LP30)** Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.
- (EF89LP31)** Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).
- (EF89LP37)** Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.
- (EF09LP04)** Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
- (EF09LP05)** Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
- (EF09LP06)** Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.
- (EF09LP07)** Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
- (EF09LP08)** Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
- (EF09LP09)** Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.
- (EF09LP10)** Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
- (EF09LP11)** Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
- (EF09LP12)** Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.
- (EF69LP16)** Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da

ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio”. “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.

(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por *slide*, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personalizados etc.

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou *links*; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o

demandarem, como em alguns *podcasts* e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

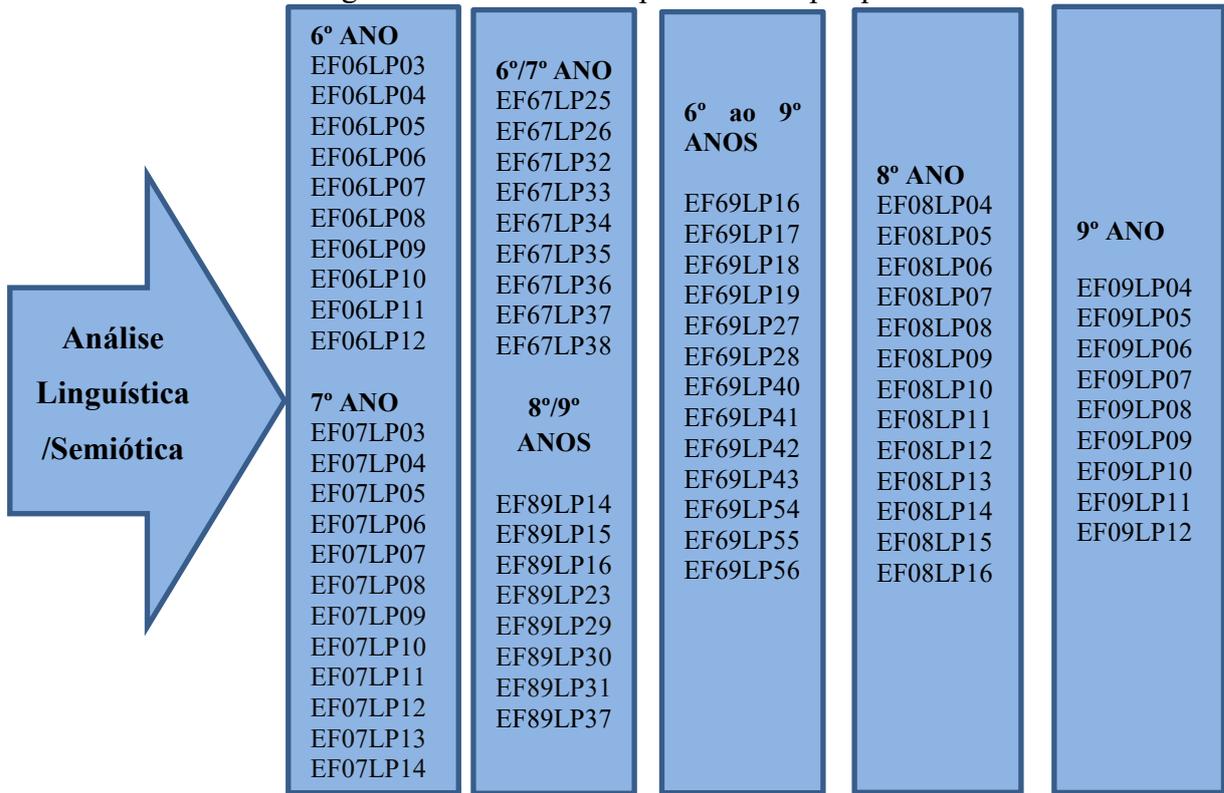
Fonte: A autora, com base na BNCC (Brasil, 2018a).

Seguindo por esse caminho de análise, a partir do que apresentamos no quadro 11, que mostra claramente a definição do nosso objeto de análise: as habilidades de análise linguística/semiótica do EF–AF.

Inicialmente precisamos destacar que as habilidades listadas acima estão distribuídas entre 6º a 9º anos do Ensino Fundamental, perfazendo o total de setenta e quatro (74) habilidades de análise linguística/semiótica por nós selecionadas, sendo dessas, dez (10) pertencentes ao 6º ano, doze (12) ao 7º ano, treze (13) ao 8º ano, nove (09) ao 9º ano, nove (09) ao 6º e 7º anos, treze (13) ao 6º a 9º anos e oito (08) ao 8º e 9º anos.

Seguindo com a descrição do recorte do corpus do nosso trabalho, a figura que mostramos a seguir sintetiza as informações acerca do corpus que pretendemos analisar em nossa pesquisa.

Figura 8 - Recorte do corpus da nossa pesquisa



Fonte: A autora, com base na BNCC (Brasil, 2018a).

Com base nas informações apresentadas na figura 8, que apresenta o recorte da nossa pesquisa, passamos para o quadro abaixo, que mostra o desenho do caminho que pretendemos percorrer ao longo dessa pesquisa.

Quadro 10 - Delimitação do nosso objeto de pesquisa

BNCC			
Componente	Campo de Atuação	Práticas de língua(gem)	Habilidades
Língua Portuguesa	Todos	Análise Linguística/ Semiótica	Eixo Análise Linguística/ Semiótica: 74 habilidades

Fonte: A autora, 2022.

Tendo em mente que nosso objetivo é compreender, em um sentido mais amplo, se nosso recorte de habilidades está alinhado à perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem. Assim, passamos para seção 2.3 a fim de situar o leitor sobre nosso aporte epistemológico e teórico-metodológico que balizam nossa pesquisa.

2.3 SITUANDO O OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para que se possa desenvolver e, posteriormente, compreender nossa pesquisa, cabe-nos, nesse momento, situar o leitor de que apresentamos, nesta seção, a perspectiva de estudo que assumimos quanto ao nosso objeto de análise. Ademais, também inscrevermos nosso trabalho na Linguística Aplicada, que corresponde a um campo de estudo das linguagens dentro da grande área das Ciências Humanas.

Considerando os novos caminhos tomados pelas pesquisas em língua(gem) nas últimas décadas, cabe destacar que a LA tem buscado, nos últimos anos, impor frente ao tradicionalismo da Linguística Teórica. Como explica Medviédev (2016[1928]), a proposta dos estudos formalistas considera, apenas, a análise da linguística, ou seja “[...] as principais premissas do pensamento formalista fornecem apenas as explicações dos reagrupamentos, das transferências e das combinações nos limites de um material já existente e plenamente acabado” (Medviédev, 2016[1928], p. 156).

Diante desse cenário, cabe à LA contemporânea propor uma ruptura de fronteiras disciplinares nas quais estão situados os estudos linguísticos para produzir novos conhecimentos acerca da língua(gem). Essa nova postura assumida por esse campo de estudo concebe a língua(gem) como a essência da vida humana, já que a partir dela ocorre a interação social entre os sujeitos, conforme destaca Medviédev (2016[1928]). “É necessária uma análise minuciosa e complexa de vários tipos de manifestações discursivas e das formas correspondentes do enunciado em todas as esferas da comunicação e da prática cotidiana [...]” (Medviédev, 2016[1928], p. 152).

Assim, dentro desse entendimento em relação à investigação linguística, Signorini (2006) destaca que a LA se concentra no estudo da língua(gem) em uso, o que permite sua compreensão a partir do olhar histórico, social e político. A partir dessa premissa, Signorini (2006) defende que, quando estudamos a língua(gem) “[...] o foco está na língua objetivada nas/pelas práticas sociais, tanto quanto nas/pelas práticas propriamente científicas de construção de um objeto de estudo” (Signorini, 2006, p. 186). Assim, concluímos que a língua(gem) se realiza ao falante como um produto não-pronto, pois é viva e, por isso, passível de constantes transformações.

Dessa forma, consideramos a capacidade evolutiva da língua(gem) em reproduzir e transformar as práticas sociais, criando novas formas de interpretação de mundo. O agenciamento de conhecimentos de outras áreas das ciências humanas e sociais, marca o status

transgressivo e indisciplinar da LA, que busca produzir novos conhecimentos que contribuam para a resolução de problemas sociais relacionados ao uso da língua(gem) e às práticas de ensino.

Assim, entendemos que produzir pesquisa em LA na atualidade requer do pesquisador a habilidade “de sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social, etc” (Moita Lopes, 2006, p. 96). Assumir essa perspectiva de trabalho é aproximar a LA de áreas que convergem para o social, o político e social, é dar espaço para que ela possa se ocupar das demandas da contemporaneidade.

É nesse contexto de transgressividade que situamos nossa pesquisa, já que nosso objeto de estudo está vinculado ao ensino e aprendizagem da LP. Interessa-nos propor questionamentos e gerar conhecimentos, outros, que possam contribuir de forma mais abrangente para um ensino de língua(gem) mais eficaz e que contribua para diminuir as mazelas da sociedade, pois tem a clareza de que “[...] os limites da LA estão se alargando, assim como os limites das humanidades e das ciências sociais em geral” (Moita Lopes, 2006, p. 97-98).

No tocante ao estudo da língua(gem), reiteramos que nossa pesquisa se concentra no campo da LA, sobretudo no que se relaciona ao estudo da LP no país. Portanto, busca compreender o ensino de LP a partir dos encaminhamentos propostos pela BNCC por meio da análise das habilidades contidas no eixo de análise linguística/semiótica, no componente curricular de Língua Portuguesa, nos AF-EF.

Para que nossa análise traga respostas aos nossos questionamentos, embasamos nossos estudos nos fundamentos teórico-metodológicos postulados pelos escritos de Bakhtin e do Círculo, por reverberarem uma proposta sócio-histórica dos estudos dialógicos da língua(gem) situadas nas relações de interação verbal.

Assim, situamos nossa análise a partir da perspectiva da filosofia da língua(gem) renunciando (Medviédev, 2019[1928]; Volóchinov, 2013[1930]; Bakhtin, 2017[1979]). Nesse sentido, a filosofia da língua(gem) que reenunciamos nesse trabalho postula o caráter indissolúvel da língua(gem), da história e dos sujeitos inseridos no processo comunicativo, pois, a partir dessa relação, podemos produzir novos conhecimentos que tendem a resolver problemas sociais recorrentes da vida humana.

Frente ao olhar epistemológico e teórico-metodológico que assumimos nessa pesquisa, faz-se necessário, diante da delimitação do nosso objeto de análise, situar nosso trabalho no grande campo das Ciências Humanas. Inseridos nesse campo de conhecimento assumimos propomo-nos a ressignificar o lugar do pesquisador e do sujeito pesquisado, questionando o enfoque dado à ciência, que por muito tempo buscou explicações totalizantes decorrente de

conceitos já tão arcaicos, para adotar um conhecimento moldado a partir de um olhar para significação, pois “[...] o mundo em que vivemos fala de diversas maneiras e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambiguidade e a contradição” (Jobim e Souza, 2007, p. 90).

Para Souza Santos (1998), diante de um mundo em constante transformação, a pesquisa em Ciências Humanas assumiu um novo viés de investigação, onde o modelo de racionalidade científica cedeu lugar a uma pluralidade em relação às condições sociais e teóricas. Diante dessa perspectiva, dentro dessa grande área de conhecimento, que constitui as Ciências Humanas, nossa pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada.

Reiteramos que a perspectiva de análise em LA que reivindicamos nesse trabalho busca estabelecer diálogo com outros campos para dar conta de explicar as novas demandas emergentes do mundo moderno nos contextos de uso da língua(gem). É inegável que, nas últimas décadas, a LA vem se adequando em torno de um contexto de mundo em que novos sujeitos, com novas questões de análise, surgem a todo instante.

Essa transformação de mundo exigiu que também a LA assumisse uma postura mais (in)disciplinar diante dos fatos da língua(gem) a fim de atender as novas demandas de estudos emergentes, já que “[...] ela não é algo que tem a ver com o mapeamento de uma política fixa sobre um corpo de conhecimento estático, mas, em vez disso, tem a ver com a criação de algo novo” (Pennycook, 2006, p. 67-68).

A partir dessa premissa, nossa investigação encontra-se, ainda, inserida na linha de estudo acerca do ensino de LP a partir da perspectiva discursiva da língua, que possibilite que o aluno amplie as possibilidades dos usos linguísticos de forma crítica e ativa. Nessa perspectiva, concentramos nossos esforços em compreender um pouco mais sobre as orientações para o ensino de LP no Brasil sob o enfoque da BNCC (Brasil, 2018a), mais especificamente nas habilidades do eixo de análise linguística/semiótica da área de Linguagens, para que possamos identificar o discurso sobreposto a este documento em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para que possamos analisar o documento parametrizador da educação é necessário que tenhamos um caminho metodológico a seguir. Nesse sentido, escolhemos analisar a BNCC à luz dos perspectiva dialógica da língua(gem), a partir dos escritos de Bakhtin e do Círculo, que considera “[...] o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade do falante” (Volóchinov, 2017 [1929-1930], p. 216).

Embasados nessa perspectiva, depreendemos que os estudos dialógicos de Bakhtin e do Círculo consolidam que a língua(gem) como objeto social, mediada pelas situações reais de comunicação, onde diferentes enunciados de sujeitos se engajam em diferentes relações intersubjetivas, estabelecendo sempre diferentes sentidos. No paradigma de língua(gem) no âmbito social, consideramos também que, além do ambiente social, ela é vista como forma na amplitude social, pois a forma é necessária para materialização da língua.

Assim, Bakhtin e o Círculo defendem uma filosofia da linguagem que considera a situação de comunicação, assim como a historicidade do sujeito, e que reafirmam o caráter dialógico dessa filosofia da linguagem para, então agenciar conceitos como discurso, cronotopo, língua(gem), ideologia e valoração. Todos esses conceitos balizam nosso trabalho e fundamentam a análise do nosso objeto de pesquisa, uma vez que compreendemos que

[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc) (Volóchinov, 2013[1930], p. 126).

Frente a esse viés de análise, que parte da ordem social para o material linguístico, conduzimos nossa investigação em torno das habilidades do eixo de análise linguística/semiótica do componente de LP na BNCC (Brasil, 2018a).

Diante desse pressuposto, seguimos para seção 2.4, na qual discorremos do contexto da Prática de Análise Linguística (PAL) que perpassa as habilidades da BNCC (Brasil, 2018a) em análise.

2.4 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nesta seção propomos um percurso histórico percorrido pela PAL que atravessa a prática pedagógica e que está amparada em documentos parametrizadores de todo o país. Para tanto ao discutir sobre esse percurso trazemos as proposições das três obras fundantes do conceito de PAL que norteiam as práticas pedagógicas presentes no processo de ensino-aprendizagem de LP.

As discussões acerca do ensino de LP no Brasil ganham força a partir das proposições de Geraldi (2012[1984]) com a publicação da obra *O texto na sala de aula*, considerada marco

inicial dos estudos sobre a PAL. A obra em questão reúne a discussão de diversos autores sobre essa temática e traz contribuições importantes que redirecionaram o a pesquisa em LA.

Proposta inicialmente por Geraldi (2012[1984]) a prática de análise linguística está ancorada no sujeito situado socio-historicamente, que age frente a sua língua(gem) por meio da leitura/produção textual e análise linguística. Portanto, há de se considerar que o caráter vivo e mutável da língua(gem), que se transforma socio-historicamente. Essa questão nos leva a compreensão de que o ensino linguístico que privilegie somente as regras não propicia a reflexão sobre a língua(gem), pois “[...] não há nenhuma língua que seja uniformemente falada por velhos e jovens, homens e mulheres, pessoas mais e menos influentes, em qualquer circunstância” (Geraldi, 2012[1984], p. 51).

Nesses termos, Geraldi (2012[1984]) pontua que o ensino de língua materna perpassa pelo processo de interação entre os sujeitos, que observam e refletem sobre a língua(gem) por meio das relações subjetivas e expressivas presentes nas situações de uso. É por meio do discurso que o falante interage e organiza diferentes recursos linguísticos e expressivos relacionados a sua historicidade para a realização do seu projeto de dizer. Diante das proposições Geraldi (2012[1984]) atribui um novo significado para o ensino linguístico, pois devemos considerar

[...] a opção de um ensino de língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a língua como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão exige que reconsideremos “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do “para que” ensinamos (Geraldi, 2012[1984], p. 45).

Para o autor, cada falante age sobre a língua(gem) de forma única e individual e suas ações linguísticas se direcionam à compreensão do discurso do outro – locutor e interlocutor interagem dialogicamente entre si. Nesse sentido, o sujeito – como ser social – que se constitui pelas suas falas e pelas falas dos outros, já que “[é] no acontecimento que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo” (Geraldi, 2009[1998], p. 18).

Além disso, centralizar o ensino linguístico nas normas de uma variedade culta da língua(gem) à estigmatização outras variedades linguísticas – menos prestigiadas – as quais o estudante tem mais contato. Por isso, é necessário que o processo de ensino agencie outras variedades da língua(gem) sem considerá-las como erros, mas diferentes maneiras que o sujeito dispõe para realizar seu projeto de dizer.

[...] como aprendemos a língua no convívio com os outros e como as pessoas se repartem diferentemente na sociedade a variedade linguística que aprendemos é aquela falada no grupo social de que fazemos parte. Essa variedade é tão complexa como qualquer outra (também ela é um conjunto de recursos expressivos, e portanto com uma gramática própria) (Geraldi, 2009[1998], p. 64).

Na concepção de Geraldi (2012[1984]) a PAL surge em substituição ao trabalho exclusivamente metalinguístico para um trabalho de correção e autocorreção dos textos produzidos pelos alunos em sala de aula. A experiência com a língua(gem) nos mais variados contextos de produção textual garantem ao aluno maior compreensão do fenômeno linguístico. O autor ainda reitera 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, discurso 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, 2012[1984], p. 74).

Considerando as questões elencadas por Geraldi (2012[1984]) o quadro abaixo traz uma síntese da PAL proposta pelo autor em contradição ao ensino tradicional, pautado na replicação da metalinguagem como forma de compreensão da língua(gem).

Quadro 11 - A PAL na concepção de Geraldi (2012[1984])

	CARACTERÍSTICAS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS
PAL proposta por Geraldi (2012[1984])	A PAL é uma prática de língua(gem) em uso que envolve questões tradicionais da gramática e questões amplas de reflexão a propósito do texto.	O ensino de LP sob o viés da PAL deve se dar associado ao trabalho com as práticas de leitura e de produção de textos. Devem ser considerados os textos dos alunos para que se alcance o desenvolvimento, a revisão, autocorreção e reescrita dos textos para, dessa forma, promover a reflexão sobre o uso da língua(gem).
	A PAL é uma prática de língua(gem) que considera o texto como enunciado e vai além da correção do texto referente aos aspectos léxicogramaticais.	
	O foco da PAL é a correção e autocorreção de textos que os próprios alunos produzem, promovendo a reflexão sobre os usos da língua(gem).	

Fonte: A autora, com base em Geraldi (2012[1984]).

A discussão proposta inicialmente por Geraldi (2012[1984]) acerca da necessidade de mudança do ensino tradicional por um ensino balizado pela leitura/escrita/PAL que, de fato, leve o aluno a compreensão dos fatos da língua(gem) suscita diversas pesquisas na área da LA. Ainda na década de 1980 surgem novas contribuições que respaldam o percurso trilhado por Geraldi (2012[1984]).

Sobre esse nova perspectiva de ensino de língua(gem) Franchi (1987) faz considerações relevantes na obra *Criatividade e gramática* (Franchi, 1987) que renunciam a urgência de ressignificação do ensino de LP, ainda ancorado nos pilares da gramática. Na obra citada o autor ainda aborda o fato de que professores e alunos tem uma atitude negativa frente ao uso da gramática em contexto escolar. Na visão do autor, há razões para isso já que tais críticas acerca da gramática recaem sobre

[...] a insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional; a inadequação dos métodos de ensino da gramática; o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; o esquecimento da oralidade; o normatismo renitente [...] (Franchi, 1987, p. 7).

No entanto, o autor argumenta que a ressignificação do ensino de LP não requer excluir a gramática do contexto escolar, mas considerar o trabalho gramatical articulado à produção e interpretação textual. Para isso o autor discorre sobre três fundamentos estanques para a reflexão sobre esta temática. Inicialmente Franchi (1987) destaca a importância da criatividade ao se pensar no ensino de língua(gem), pois esse processo envolve “[...] uma atividade criadora e não meramente produtora, na medida em que não consiste somente em repetir e aplicar esquemas aprendidos, mas em construí-los” (Franchi, 1987, p. 9).

Para o autor, a criatividade toma forma quando o falante tem consciência de que a língua(gem) está além de um sistema fechado de regras linguísticas, pois ela se materializa nas relações estabelecidas em diferentes contextos nos quais ele se inscreve. Ao usar os diferentes recursos da língua materna o falante seleciona aqueles que servem a seu propósito de comunicação, assim

A criatividade se manifesta pelo modo próprio com que cada um se coloca em relação ao seu tema: nos diferentes pontos de vista e perspectivas em que representa eventos ou processos, organiza os aspectos da realidade que descreve, orienta a argumentação, expressa suas atitudes (Franchi, 1987, p. 13).

A segunda questão abordada por Franchi (1987) na obra supracitada respeita faz referência ao uso da gramática no processo de ensino-aprendizagem descontextualizada da reflexão sobre a língua(gem). Na visão do autor, essa tendência perpassa por questões históricas

que atravessam as práticas de ensino, ainda muito influenciadas pelas prescrições e normatizações. O autor argumenta sobre a necessidade de compreensão do que se faz com a gramática para, a partir disso, refletir sobre sua presença no contexto escolar.

A realidade se dá com sua organização e propriedade “percebidas” como traços categoriais, pronta e exterior ao sujeito: nela identificamos e distinguimos objetos, classificamos-los, projetamos as relações que se estabelecem entre eles em uma representação mental que constitui o sistema de referência espaço-temporal ordenado pelo qual a conhecemos. A estrutura da língua reproduziria a estrutura do mundo: os modos de significar e consignificar a linguagem corresponderiam aos modos de ser, estar e mudar-se as coisas e aos diferentes arranjos em que as relacionamos (Franchi, 1987, p. 15-16).

Finalmente último encaminhamento proposto por Franchi (1987) diz respeito à renovação dos estudos gramaticais. Para o autor, o ensino não deve privilegiar somente regras gramaticais, mas criar um ambiente em que o aluno compreenda e agencie os recursos expressivos da sua língua(gem). O autor argumenta que a renovação dos estudos gramaticais está imbricado à reflexão sobre a língua(gem) propostas pelas atividades epilinguísticas para que se chegue às “[...] condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural” (Franchi, 1987, p. 35).

Com base no exposto até aqui, compreendemos que a proposta de ensino de língua(gem) proposta por Franchi (1987) está ancorada no trabalho com as atividades linguísticas e epilinguísticas articuladas a partir de situações de uso da linguagem. A proposta de ensino difundida por Franchi segue representada no quadro que segue:

Quadro 12 - Ensino de gramática proposto por Franchi (1987)

	CARACTERÍSTICAS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS
Ensino de gramática proposto por Franchi (1987)	O ensino de gramática deve levar em conta um de seus aspectos de maior importância: a criatividade. É por meio da língua(gem) em uso que a liberdade criadora acontece.	O ensino de gramática deve fazer parte do ensino de língua(gem), desde que se considere as práticas de língua(gem) dos alunos, reunindo atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, como forma de compreensão dos recursos expressivos da língua(gem).
	A gramática não deve ser compreendida como simples conjunto de regras, já que há recursos expressivos que estão diretamente relacionados aos usos da língua(gem) e que devem ser observados.	
	As atividades epilinguísticas possibilitam que o aluno assimile os recursos expressivos da língua(gem).	

Fonte: A autora, com base em Franchi (1987).

A década de 1990 ainda reflete a necessidade de discussão sobre o ensino de LP em sala de aula e maior compreensão quanto à PAL proposta na década de 1980. Nesse cenário surge a publicação da obra *Portos de Passagem* (Geraldi, 2013[1991]). Além de explorar a temática de reformulação do ensino de LP, a obra promove uma reflexão a partir das propostas veiculadas na década anterior.

Em Geraldi (2013[1991]) percebemos maior esclarecimento quanto à ideia inicial, já que para o autor a ideia de PAL refere-se ao conjunto de atividades desenvolvidas em sala de aulas a partir do trabalho com o texto e que tomam a língua(gem) como seu objeto, pois por meio dela ressignificamos nossa visão de mundo e nossa relação com as coisas. Entendemos, portanto, que o texto é uma sequência multissemiótica destinada ao interlocutor, uma espécie de elo entre os falantes na situação de comunicação, pois todo texto enunciado destina-se a alguém, compreende a troca do outro com o texto, pois

O outro é a medida, é para o outro que se produz o texto. E o outro se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentido na leitura. O outro insere-se na já produção como condição necessária para que o texto exista. É por que se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo (Geraldi, 1997 [1991], p. 102, grifo do autor).

Um dos pontos abordados pelo autor é o fato de que a língua(gem) é constituída pelo processo de interlocução, constituição dos sujeitos, contextos sociais e históricos específicos que a modelam nas situações reais de uso. A construção dos discursos que atravessam a interação verbal é marcada pela historicidade dos sujeitos envolvidos nesse processo, por isso cada falante age de forma individual, levando em consideração as coerções da situação de interação. Quando o indivíduo age sobre a língua(gem) suas ações linguísticas se direcionam à compreensão do que o outro disse. Nesse processo há a presença de um locutor e um interlocutor que interagem entre si. Essa premissa refuta a ideia de que a língua(gem) é um sistema pronto apenas, já que é preciso

[...] compreender a linguagem como trabalho constitutivo dos sistemas de referência e dos sujeitos cujas consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que vão incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam (Geraldi, 2013[1991]).

Seguindo por essa linha de pensamento, o autor destaca o processo de democratização do ensino favoreceu a “[...] criação de mecanismos de controle do processo, provocando a burocratização do ensino” (Geraldi, 2013[1991], p. 117). O despreparo dos professores fez com que o livro encontrasse espaço na prática pedagógica, tornando professores e alunos

reprodutores de um material pronto. No entanto, Geraldi (2012[1984]) defende a premissa de que antes de saber as regras de uma língua é necessário saber usá-la, já que “[n]ão é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua comum” (Geraldi, 2013[1991], p. 121).

A partir dessas considerações Geraldi (1997[1991]) pontua que o ensino de LP desse ser pautado sob as bases da concepção interacionista de língua(gem), uma vez que o processo interlocutivo está estabelecido em torno do sujeito e da historicidade da língua(gem) em situações de uso. Dessa forma, a prática pedagógica defendida pelo autor perpassa pelo ensino linguístico que assegure um conjunto de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Geraldi (1997[1991]) pontua que as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas quando agenciadas ao discurso do falante possibilitam a reflexão a partir de uma situação real de uso. As atividades linguísticas perpassam pelo uso efetivo da língua(gem), materializada em sua prática e realizam o projeto de dizer do locutor e seu interlocutor. Já as atividades epilinguísticas, são aquelas que possibilitam a reflexão sobre a língua(gem), e seus recursos expressivos. As atividades metalinguísticas permitem a reflexão analítica das particularidades da língua(gem).

Além dos objetivos que tais atividades possam ter em si próprias, enquanto conhecimento que produzem sobre a língua, acrescenta-se o fato de que elas podem servir para outra finalidade: a do domínio de certos recursos expressivos que não fazem parte daqueles já usados pelos alunos. Toda reflexão feita deve estar no horizonte: o confronto entre diferentes formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos, levam à produção e ao movimento de produção da variedade padrão contemporânea (Geraldi, 2013[1991], p. 192-193).

Para o autor, as três práticas elencadas acima se complementam e possibilitam que o aluno explore os múltiplos sentidos dos textos e as especificidades da sua língua(gem). Neste cenário, o texto é o ponto de partida, é a materialização do enunciado em situações reais. Assim, a prática de análise linguística proposta por Geraldi (1997[1991]) perpassa pela leitura e produção textual no interior das práticas sociais da língua(gem), já que “[...] inclui-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (Geraldi, 2013[1991], p. 192).

Diante de tudo o que foi exposto até aqui, o quadro que segue mostra a síntese da proposta de PAL apresentada por Geraldi (2013[1991]).

Quadro 13 - A PAL na concepção de Geraldi (2013 [1991])

	CARACTERÍSTICAS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS
A PAL proposta por Geraldi (2013[1991])	PAL: prática de língua(gem) para o ensino de LP que considera a língua(gem) como forma de interação.	O trabalho com a PAL articulado às práticas de leitura e de produção de textos por meio de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas. A reflexão sobre os recursos expressivos da língua(gem) é assegurada a partir do trabalho com as atividades epilinguísticas. O processo de ensino de língua(gem) perpassa primeiramente pelas atividades epilinguísticas em relação às atividades linguísticas como forma de estabelecer a reflexão, para que depois sejam trabalhadas as atividades metalinguísticas.
	PAL: prática de língua(gem) que engloba gramática e questões pertinentes ao texto enquanto discurso.	
	O objetivo da PAL é a reflexão sobre os aspectos da língua(gem) em seu uso real.	
	PAL: considera às práticas de leitura e produção de textos.	
	PAL: ensino de língua(gem) por meio de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.	
	A PAL deve ser associada às práticas de leitura e produção de textos.	

Fonte: A autora com base em Geraldi (2013[1991]).

É pertinente ressaltar que tanto a proposta apresentada por Geraldi (2012[1984]) quanto a proposta de Franchi (1987) redimensionam o ensino da língua(gem) a partir das situações reais de interação, já que em contextos únicos os falantes agenciam diferentes recursos expressivos que dispõem para a realização do seu projeto de dizer. Cabe destacar também que a contribuição desses autores repercute em pesquisas relacionadas ao ensino de língua(gem) desde a década de 1980, influenciando outros autores a discorrer sobre o tema, estimular pesquisas acadêmicas no campo da LA.

Com relação às proposições de Geraldi (2013[1991]) quanto a PAL percebe-se certo aprimoramento quanto ao entendimento e ao conceito da PAL em relação à década de 1980, já que são associadas as três práticas de língua(gem) ao ensino de LP. Percebe-se que a reformulação do ensino de LP proposta inicialmente por Geraldi (2012[1984]) ainda são amplamente abordadas por autores como Possenti (1998), Britto (1997, 2009[2003]), Faraco (2017[2009]), Geraldi (2009[1998], 2013[1991], 2015[2006]), Antunes (2007, 2009, 2016[2010]), entre outros já mencionados na parte introdutória e ao longo do capítulo de análise deste trabalho.

Cabe ainda ressaltar que a postura defendida por Geraldi (2012 [1984]), (2013 [1991]) e Franchi (1987) direciona documentos parametrizadores¹⁹ quanto ao ensino de língua(gem), conforme verificamos na BNCC (Brasil, 2018a). O referido documento orienta que o ensino de língua(gem) seja atravessado por experiências que contribuam para ampliar os conhecimentos do aluno por meio do trabalho com o texto. O documento ainda assume a postura de possibilitar, a partir de situações reais de uso da língua(gem), que o aluno amplie os saberes linguísticos e adquira novos saberes a partir das novas formas de língua(gem) as quais é apresentado. Dessa forma, o trabalho com os gêneros discursivos perpassa os campos de atuação de forma a propor um aprendizado progressivo da língua(gem).

[...] na BNCC, a organização das práticas de linguagem, leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica por campos de atuação aponta a importância de contextualização do conhecimento escolar para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (Brasil, 2018a, p. 82).

Os campos de experiência propostos no documento retratam situações reais de uso da língua(gem) e sugerem a aprendizagem progressiva e a reflexão sobre fatos do mundo. Com base nas proposições de Geraldi (2012 [1984], 2013 [1991]) e Franchi (1987) quanto ao ensino de língua(gem) pautado na PAL que propomos a análise das habilidades de PAL/S da BNCC.

Após tudo o que foi exposto até aqui, passamos para a próxima seção inscrevendo nossa pesquisa no campo da LA, que busca ressignificar as pesquisas linguísticas buscando um olhar social para as demandas que surgem a partir dos problemas quanto ao uso da língua(gem).

2.5 SITUANDO A PESQUISA EM LA

É comum que as pesquisas linguísticas sejam desenvolvidas a partir de diferentes enfoques, já que o campo de Linguagens é vasto e seu objeto de estudo é passível de múltiplas interpretações. Isso porque a língua(gem) não está estagnada, ela é viva e se modifica constantemente a partir das situações reais onde está inserida. Dessa forma, a LA busca reconceituar o modo de produzir ciência, já que a atualidade trouxe um sujeito atravessado por diversas vozes situadas em contextos sócio-históricos, vozes capazes de traçar novas rotas em meio a discursos já consolidados.

¹⁹ Embora a PAL esteja presente em outros documentos parametrizadores, a escolha de abordar apenas a BNCC (Brasil, 2018) justifica-se pela relevância do documento para esta tese.

A partir dessa premissa, nossa investigação está pautada sob os pilares da LA como um campo de estudo de caráter interdisciplinar da linguagem, como forma de produzir conhecimento que responda às necessidades da vida social contemporânea. Moita Lopes (2006)²⁰, argumenta que o conhecimento dever ser inovador não apenas pelo processo de modernização do mundo, mas por que certas mudanças necessitam de uma produção de conhecimento que atuem na mudança da vida social dos indivíduos.

Partindo desse pressuposto, compreendemos a LA como uma ciência de natureza social cujo foco está centralizado nos problemas de uso da linguagem no contexto social, usuários da linguagem, seja dentro do processo de ensino e aprendizado ou fora dele (Moita Lopes, 2011). Desse modo, na perspectiva do ensino-aprendizagem de língua materna, esses problemas têm implicações na formação de usuários da língua, inseridos num ambiente histórico e socialmente constituídos.

Essa ciência busca construir objetos de pesquisa cuja natureza é complexa, não segue um percurso de investigação que obedeça a um “programa fixo pré-montado”, mas sim um “plano” sempre orientado para as “regularidades locais” e para as “relações moventes” (Signorini, 1998, p. 102-103). O objetivo é manter a especificidade, o novo e o complexo como elementos constituintes do objeto pesquisado.

Nesse contexto, assumimos nessa pesquisa um percurso teórico-metodológico da LA, situado na área das Linguagens, que busca explorar os fenômenos da língua(gem) à luz das pesquisas mais recentes no campo da LA situada em uma abordagem transgressiva e crítica em relação aos estudos linguísticos. Ademais, nosso trabalho busca explorar a língua(gem) em uso no seu contexto sócio-histórico.

Para situar nosso trabalho no campo da LA, traçamos um breve percurso para justificar a postura transgressiva assumida nas pesquisas atuais e que reenciamos nesse trabalho. Partindo do pressuposto de que a língua(gem) permite ao indivíduo interagir e agir na sociedade na qual está inserido, historicamente a Linguística empreendeu em tomar a língua(gem) como objeto de estudo, tentando analisá-la sob diferentes ângulos.

Muitas foram as transformações pelas quais a LA passou que marcaram profundamente esse campo de estudo e determinaram um novo olhar para a pesquisa linguística na atualidade. Seguindo por esse entendimento, ainda na tentativa de compreender o percurso histórico da LA, destacamos a década de 1950, quando a LA ganhou visibilidade a partir de

²⁰ Moita Lopes é organizador da obra *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, que conta com a participação de autores como Fabricio, Pennycook, Rampton, Kumaravadivelu, Rajagopalan, Signorini, Makoni, Meinhof, Nelson, Cavalcanti e Rojo.

uma abordagem de ensino linguístico teórico que se voltava a demandas político-econômicas dos países que falavam a língua inglesa. Como denota Rajagopalan (2006), durante a Segunda Guerra Mundial países como os Estados Unidos da América investiram na formação de professores de língua inglesa com intuito de oferecer cursos aos soldados, além convocar linguistas para desenvolver pesquisas sobre os reforços bélicos.

A partir desse objetivo inicial, percebemos que a *Linguística Aplicada* tinha seu enfoque científico voltado ao ensino de línguas estrangeiras, além evidenciar, também, a necessidade de comunicação entre falantes de diferentes línguas. Sobre isso, Cerutti-Rizzatti e Rodrigues (2011, p. 15-16, grifo do autor) pontuam que

[...] o surgimento e os primeiros passos da *Linguística Aplicada* aconteceram no ambiente da Segunda Guerra e no período imediatamente pós-guerra, motivados por necessidades urgentes no campo do ensino e do aprendizado de línguas estrangeiras. Dessa forma, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, a *Linguística Aplicada* foi concebida como a consolidação de um enfoque científico ao ensino de línguas estrangeiras, isto é, como o oferecimento de soluções científicas para os problemas relacionados ao ensino de línguas, denominando-se, assim, em sua origem, *Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas*.

Levando em conta esse aporte, a pesquisa linguística reafirmava, então, seu caráter teórico e positivista, afastando-se do olhar social para a língua(gem). Diante desse contexto, o linguista assume, meramente, o papel de aplicar conhecimentos puramente teóricos, já que “[...] a ciência, de acordo com certa tradição fortemente arraigada entre nós, lida com fatos” (Rajagopalan, 2006, p. 155).

Essa perspectiva de análise resultava em um estudo engessado a teorias relacionadas ao positivismo e estruturalismo, assim, interessava ao linguista somente atender à demanda exigida por órgãos governamentais e não governamentais pelos quais as pesquisas na área de Linguagens eram financiadas.

Em complemento a esse pensamento, Oliveira (2013) destaca que análise da língua(gem) pela perspectiva teórico-metodológica dos estudos formalistas da época delimitava o objeto da LA, pois, ao retirar a abordagem de cunho social da pesquisa linguística, o trabalho do pesquisador estava reduzido a mero conhecimento científico. Além do caráter simplesmente teórico assumido pela LA até aqui, esse escopo de estudo desconsiderava as demais áreas de conhecimento, já que era embasado apenas em questões linguísticas que consideravam o sujeito como mero produtor de dados linguísticos, desconsiderando seu protagonismo diante situações de uso as quais está inserido. “[...] se por ventura, o mesmo nativo começa a falar *sobre* sua língua, a melhor opção para o linguista é não dar ouvidos a seu entrevistado, pois o que o nativo

tem a dizer sobre sua própria língua só pode atrapalhar o rumo da pesquisa” (Rajagopalan, 2006, p. 156).

Sobre isso, Signorini (2006) argumenta que o status de se ter uma língua comum nem sempre é aquela determinada por um grupo específico ou por práticas coletivas, pois ao separar o sujeito do objeto temos uma língua comum atravessada por padrões já estabelecidos e institucionalizados. Essa realidade desconsidera o imenso abismo social que existe entre os falantes, que nem sempre estão na mesma condição de fala “[...] ou se está no domínio da língua padrão e, conseqüentemente no domínio dos iguais no bom uso da língua, ou no do mau padrão, e conseqüentemente no domínio dos iguais no mau uso da língua” (Signorini, 2006, p. 181).

A partir de um olhar pautado na historicidade da LA, Demianovic (2005), pontua que na década de 1960 a LA voltou seu olhar para questões relacionadas às políticas educacionais. Assim como em outros países, a necessidade de ressignificar os estudos linguísticos gerou diversas discussões em torno da LA. No Brasil, esse movimento se confirmou com a inauguração do Centro de Linguística Aplicada Yásigi, em São Paulo, cujo foco era a aprendizagem da segunda língua(gem).

Seguindo essa esteira, a década de 1970 trouxe contribuições importantes para esse campo de estudo, que já não era mais compreendida como subárea da linguística. A abertura do programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC - despertou interesse de pesquisadores brasileiros pelas temáticas relacionadas à língua(gem), porém com o mesmo enfoque científico dos linguistas que os precediam.

Apenas a partir dos meados do século XXI a LA se consolidou como área de conhecimento dentro do campo de estudo das humanidades e ciências sociais. A contemporaneidade trouxe outro escopo para a pesquisa nas Ciências Humanas, sobretudo na LA. A década de 1980, ainda que de forma tímida, aos poucos trouxe uma nova perspectiva para o trabalho do pesquisador, voltando-se para o contexto social no qual a língua(gem) está inserida para explicar os fatos linguísticos.

Esse percurso fez com que a LA assumisse uma postura de base interdisciplinar e transdisciplinar, constituindo-se, portanto, como um campo autônomo de investigação sobre os fatos da língua. Sobre essa questão, Leffa (2001) argumenta que o campo da LA se concentrou no estudo da língua em uso, na sua realização na sala de aula ou na conversa na empresa, falada por uma criança ou pessoa de idade, expressando ideia ou até mesmo uma emoção.

Nota-se, também nesse período, que a LA se preocupou em buscar conhecimentos, além da linguística, nas áreas da sociologia, da psicologia, da antropologia, entre outras, para

explicar os fatos da língua(gem). A partir desse entendimento percebemos, a LA na década de 1980, além de ser vista como campo de pesquisa atravessado por outras disciplinas, reafirmou as inquietações de pesquisadores sobre o ensino tradicional de língua(gem).

A partir do que foi exposto até aqui, percebemos que novos enfoques, temas e objetos de pesquisa fizeram com que muitos pesquisadores assumissem uma postura questionadora diante dos fatos da língua(gem), militando por mudanças sociais. Foi justamente nesse cenário marcado por reverberações sobre a pesquisa em LA que surgiram novas dinâmicas de produção de pesquisa em Linguística Aplicada, tendo em mente que a comunicação acontece nos mais variados contextos. Parecia necessário, nesse momento, que a LA explorasse outros caminhos como possibilidades de pesquisa a partir dos problemas sociais presentes na sociedade.

Diante do exposto, percebemos a necessidade urgente da Linguística Aplicada em transpor barreiras em direção a novos caminhos epistemológicos fez com que muitos pesquisadores assumissem uma postura multi/trans/indisciplinar a partir da década de 1990. Muitas pesquisas que datam desse período propõem o agenciamento de conhecimentos oriundos de outros campos para explicar os fenômenos linguísticos.

Conforme pontuado por Signorini (2006), a pesquisa transdisciplinar parte do pressuposto de que o objeto de investigação é passível de múltiplas redes e múltiplos recortes espaço temporais, assim:

[...] a língua focalizada no campo aplicado é, pois, aquela que o falante investe social, cultural, política, emocionalmente. É a língua mantida sob controle social, marcada por bordas e fronteiras, por desigualdades significativas de repertórios e de possibilidades de acesso, mas também por agenciamento, desterritorializações, torções contaminações e mixagens de todo tipo (Signorini, 2006, p. 183).

É finalmente nessa perspectiva de trabalho que situamos nossa tese, pois entendemos que, sob esse novo olhar para a pesquisa em LA, cabe ao pesquisador problematizar do lugar onde o sujeito age e vive, considerando as transformações sócio-históricas nas quais estão inseridos. Assim, colocamo-nos diante da diversidade do estudo da língua(gem), reafirmando o compromisso que o pesquisador deve ter com a sociedade em apresentar respostas aos problemas referentes à comunicação entre os indivíduos em diferentes contextos.

Ressaltamos que a sociedade atual traz uma crescente necessidade de produzir novas teorizações para explicar os fatos da vida, pois “[...] a questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a invenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (Moita Lopes, 2006, p. 85).

Nesse sentido, reenunciamos, também, Rajagopalan (2006) ao compreendemos, também, que a pesquisa linguística realizada “[...] sem se preocupar com o que ocorre no mundo real, tem pouca relevância ou utilidade no dia a dia para a vida das pessoas comuns” (Rajagopalan, 2006, p. 158). Para requerer seu foco nos estudos, na linguagem e no discurso com intuito de solucionar problemas que emergem nos mais diversos contextos sociais, a pesquisa linguística não deve se concentrar apenas nos problemas situados teoricamente.

A contemporaneidade exige que linguista concentre suas pesquisas em problemas sociais realmente relevantes, para, assim, propor respostas teóricas que tragam benefícios ao sujeito inserido nas práticas sociais, que deem respostas aos problemas de cunho social, pois, conforme argumenta Rojo (2006), a LA “[...] não se trata de estudar e descrever a linguagem em situações de trabalho, mas de focar problemas concretos de conflito comunicativo e interpretá-los de maneira a contribuir para um fluxo discursivo mais livre [...]” (Rojo, 2006, p. 258).

Dentro desse contexto, Fabricio (2006) argumenta sobre a necessidade de se produzir conhecimento a partir das problematizações do mundo globalizado a partir de uma gama de novos significados para os fenômenos sociais. A partir dessa nova visão de mundo, a LA passa a propor mudanças possíveis, novos caminhos, para então

[...] situar sócio-historicamente as práticas discursivas e associá-las às suas condições de produção, circulação e produção, o desenvolvimento de uma orientação crítico-reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea (Fabricio, 2006, p. 49).

Diante de tudo o que foi exposto até aqui, reenunciamos para nossa pesquisa uma LA que problematize e questione os fatos da vida e da língua(gem) com vistas à produção de conhecimento que considera as práticas sócio-históricas. Ademais, compreendemos que as pesquisas atuais buscam se impor frente ao tradicionalismo da Linguística Teórica, ao defender um objeto de pesquisa diferente, a partir da necessidade de voltar-se às questões da língua(gem) situadas nas práticas discursivas. Dessa forma, a LA assumiu ao longo dos anos uma postura transgressiva ao compreender que é preciso gerar investigação transdisciplinar para romper barreira convencionais e instaurar uma nova agenda de pesquisa.

Para Pennycook (2006), a LA transgressiva se insere em uma visão de conhecimento ampla e política capaz de transpor seu status de disciplina fixa. Dessa forma, a LA passa a produzir novas teorias situadas na vida social com o intuito de apresentar resultados que implicam em modificar a sociedade, pois “[...] a LA transgressiva está sempre engajada em práticas problematizadoras” (Pennycook, 2006, p. 83).

Do mesmo modo como a LA transgressiva se propõe a produzir novas teorias à luz da vida social, em nossa pesquisa também pretendemos voltar nosso olhar para os fenômenos linguísticos, atentando não apenas para os aspectos formais que engessam e modelam a língua(gem), mas também ao seu contexto social de produção, pois este dá voz ao sujeito, situando-o no discurso. Entendemos que a pesquisa em LA deve estar atenta não apenas ao seu objeto de análise: a língua(gem), mas a quem é seu sujeito, pois esse vivencia experiências que perpassam por classe social, sexualidade, etnias, entre outros, essas questões moldam seu posicionamento e o inserem no contexto sócio-histórico.

A teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não poderia ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras: tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como um movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é 'pós'; é pensada para a ação e a mudança (Pennycook, 2006, p. 82).

Esse olhar para a compreensão do uso da língua(gem) no seu contexto de produção e para o sujeito como protagonista de sua história resulta em estudos que delimitam encaminhamentos em relação à solução de problemas linguísticos que contribuem para um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo.

Se atentarmos para as diversas mudanças na vida contemporânea perpassam por questões históricas, econômicas, política e culturais, constataremos que é imprescindível que o Campo das Ciências Humanas e Sociais busque novas formas de produzir conhecimento que corrobore com as transformações da sociedade. Dessa forma, consideramos que os estudos da língua(gem) possuem diversas ramificações, fazendo com que a LA rompa com o tradicionalismo da Linguística Teórica e centralize suas investigações na língua materna à luz das suas relações sociais, considerando, a partir daí o sujeito exercendo seu papel de protagonismo.

Tendo em mente que a língua(gem) é um fenômeno social e, portanto, precisa ser observado a partir das relações sócio-históricas pelas quais é constituída, assumimos uma postura transgressiva e crítica diante das realizações sociais. Para tanto, reiteramos que a LA é, também, um campo cujo olhar está voltado para o ensino consolidado nas práticas de língua(gem).

Com base nas considerações apresentadas, compreendemos que a LA é um campo de pesquisa multi/trans/indisciplinar que investiga os fatos da língua(gem) a partir dos sujeitos em determinados contextos sociais. Com a intenção de ilustrar para o leitor de forma mais objetiva

as considerações acerca do campo de conhecimento da LA e como a presente pesquisa se insere nesse campo, apresentamos o quadro abaixo, que situa nossa pesquisa em LA.

Quadro 14 - Nossa pesquisa em Linguística Aplicada

	A pesquisa em LA	A presente pesquisa em LA
Objeto de Pesquisa	A língua(gem) em contexto social de uso, pois “[...] a tendência em muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada à ampla amalgamação de fatores contextuais (Fabricio, 2006, p. 48).	As habilidades de AL/S concernentes ao componente de LP – EF-AF na BNCC.
Característica (s) Do (s) objeto (s)	O objeto da LA é a língua(gem), cuja realização é estabelecida a partir da interação entre os sujeitos situados em contextos sócio-históricos distintos. A atividade linguística é uma prática social, “[...] qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal.” (Rajanopalan, 2006, p. 163).	BNCC como um documento parametrizador que produz sentido nas práticas sociais que atravessam o processo de uso e aprendizagem da língua(gem).
Objetivos da Pesquisa	Interpretar os fatos da língua(gem) à luz das diferentes realidades do mundo; Analisar e compreender contextos de ensino-aprendizagem; Contribuir para a resolução de problemas inerentes às novas demandas do mundo contemporâneo; Compreender os fatos da língua(gem), já que “[...] conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela; e, por outro lado, em LA temos de produzir conhecimento em que não haja distinção entre teoria e prática.” (Moita Lopes, 2006, p. 101).	Analisar as habilidades de prática de análise linguística/semiótica, concernentes ao componente curricular Língua Portuguesa, em contexto dos anos finais do Ensino Fundamental.
Pressupostos Teóricos	Na perspectiva da LA transdisciplinar, os pressupostos podem variar a partir da delimitação do objeto de pesquisa. Outras áreas de conhecimento podem ser agenciadas para que se entenda o objeto, pois “[...] mais importante do que se preocupar com os limites de uma área de investigação, é tentar operar	Aporte teórico ancorado no postulado de Bakhtin e do Círculo. Concepção de língua(gem) bakhtiniana.

	dentro de uma visão de construção de conhecimento que tente compreender a questão de pesquisa na perspectiva de várias áreas de conhecimento, com a finalidade de integrá-las” (Moita Lopes, 2006, p. 98).	
Pressupostos e Procedimentos Metodológicos	A partir do objeto de análise é que os encaminhamentos e as técnicas serão definidos, uma vez que “[...] qualquer transformação significativa do colonial para o pós-colonial necessariamente requer novos modos de investigação em LA” (Kumaravadivelu, 2006, p. 146).	Análise documental da BNCC à luz da compreensão dialógica dos dados.

Fonte: A autora (2023).

A partir do que foi evidenciado no quadro acima, assumimos em nosso trabalho um caminho de pesquisa dentro do campo da LA. Para isso, é necessário partirmos da compreensão da língua(gem) em uso, atentando para o discurso sócio-histórico que atravessa as diferentes situações dialógicas nas quais o sujeito se inscreve.

Assim, dando sequência a nossa pesquisa e tendo em mente que a perspectiva da LA que assumimos está inscrita a “uma área de conhecimento que, suspeitando dos sentidos usuais, se coloca em movimento contínuo e autorreflexivo de deriva de si, sem destino fixo” (Fabricio, 2006, p. 61), passamos para o capítulo a seguir, no qual abordamos a análise documental, assim como o recorte do nosso corpus e os movimentos da pesquisa.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Para que o pesquisador possa caracterizar, analisar e elaborar uma síntese coerente ao conhecimento teórico no qual seu trabalho se inscreve, há a sua disposição uma série de instrumentos metodológicos que podem ser agenciados a favor do desenvolvimento da pesquisa. As escolhas desses instrumentos devem estar embasadas nos fatores que envolvem a natureza do objeto de pesquisa, pois “[...] o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde quer chegar” (Goldenberg, 1997, p. 14).

Ainda a respeito do caminho metodológico escolhido pelo pesquisador, Lüdke e André (2018) destacam que, para que se empreenda em uma pesquisa, independentemente de sua natureza, é essencial que se tenha um olhar atento ao conhecimento teórico sobre determinado assunto, assim como o confronto de dados, evidências e informações coletadas. Nesses termos, e ainda reconhecendo as diversas tipologias de pesquisas que norteiam as investigações, escolhemos como caminho metodológico do nosso trabalho a análise documental – instrumento de análise usado em diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais por possibilitar o entendimento de um objeto de pesquisa cuja compreensão seja atravessada pela contextualização histórica e sociocultural.

Diante das proposições apresentadas, o presente capítulo apresenta os pressupostos metodológicos que balizam nossa tese. Conduzir o leitor ao caminho metodológico que propomos em nossa pesquisa é essencial para reforçar as análises, reflexões e inquietações quanto à temática escolhida. Ademais, como esta pesquisa se propõe a analisar a BNCC (Brasil, 2018a) a partir das habilidades do eixo de Análise Linguística/Semiótica presentes no componente de LP, este capítulo traz considerações, sobre os procedimentos analíticos agenciados pela análise documental.

Seguindo por esse caminho de análise pretendemos gerar um confronto de dados acerca do nosso objeto de análise – as habilidades de prática de análise linguística no componente de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental – buscando compreender como o documento aborda o ensino de LP para essa etapa do Ensino Básico. Diante das proposições apresentadas, passamos a discorrer sobre o que constitui, de fato, a análise documental.

3.1 A ANÁLISE DOCUMENTAL

Como já mencionado, nossa pesquisa de Tese está ancorada na análise documental, pois, conforme já destacamos anteriormente, nosso objeto de análise é o estudo da BNCC (Brasil, 2018a) no que se refere às habilidades de prática de análise linguística/semióticas presentes no componente de Língua Portuguesa do EF-AF. Antes de mais nada, cabe-nos esclarecer o leitor sobre esse tipo de análise que propomos.

Em nosso trabalho propomos a confrontação do objeto de análise que escolhemos à vista da análise documental, pois, segundo Lüdke e André (2018), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 2018, p. 44-45).

Embora saibamos que a pesquisa documental se assemelhe muito à pesquisa bibliográfica, podemos considerar que a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes, como pontua Gil (1996) na afirmação abaixo:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 1996, p. 51).

Ademais, sobre os tipos de pesquisa Oliveira (2007) destaca que, em relação à pesquisa de base bibliográfica, a finalidade principal é proporcionar ao pesquisador o contato com obras e documentos que abordem o tema de pesquisa escolhido. Sobre essa questão, a autora pontua que “[...] o mais importante para quem faz a opção pela pesquisa bibliográfica é ter certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente de domínio científico” (Oliveira, 2007, p. 69). Já em relação ao que respeita a análise documental, Oliveira (2007) argumenta que esta “[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornal, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira, 2007, p. 69).

Embora os dois conceitos de análise apresentados sejam muito próximos, cabe destacar que o fato que as difere reside na natureza das fontes. Nesse sentido, a análise bibliográfica está intimamente relacionada a diferentes autores e suas contribuições acerca de determinado assunto – o que corresponde às fontes secundárias; já a análise documental recorre a materiais/documentos que ainda não receberam tratamento analítico – fontes primárias.

Seguindo por esse viés, conforme esclarece Oliveira (2007), temos a compreensão de que as fontes primárias são aquelas que representam os dados originais com os quais o pesquisador entra em contato para fins de análise. Enquanto as fontes secundárias se constituem por informações já abordadas por outros estudiosos – são nesse caso, de domínio público

A partir de tudo o que foi exposto até aqui, ancoramos nosso trabalho à luz da análise documental, pois os documentos são importantes instrumentos de pesquisa científica. Em muitos estudos no campo das Ciências Humanas e Sociais as pesquisas documentais caracterizam a grande gama de documentos que norteiam os objetivos de uma pesquisa científica. Assim, cabe destacar que a fonte documental se configura como fonte primária para o estudo, já que seu status é de documento oficial.

Cabe destacar, ainda, que a pesquisa documental se configura como uma técnica de investigação cujo foco está situado na compreensão de uma conjuntura histórica, social, cultural ou política da sociedade a partir de um recorte temporal distinto. Além disso, o escopo da pesquisa documental está centralizado em documentos contemporâneos ou não que, de alguma forma, perpassam a sociedade.

Ao considerarmos nessa tese que a pesquisa documental parte da análise de documentos com o intuito de explicar o objeto de análise, cabe-nos, também, destacar e ampliar nosso entendimento sobre documento, para isso, renunciamos as palavras de Cellard (2008) que destaca:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

A partir desse pressuposto podemos depreender que o pesquisador exerce papel fundamental frente à análise dos documentos. Nesse sentido, se faz necessário que ele agencie informações que contribuam para uma avaliação preliminar sobre os documentos que pretende analisar. De acordo com Cellard (2008), a avaliação de documentos pode ser definida a partir de cinco dimensões, conforme mostramos no quadro abaixo:

Quadro 15 - Dimensões da avaliação preliminar de documentos

Dimensão	Encaminhamentos
Autor	“Para interpretar um documento devemos conhecer seu autor, seus interesses e motivos que atravessam o documento analisado, pois é bem difícil compreender os

	interesses (confessos, ou não!) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem se dirigem” (Cellard, 2008, p. 300).
Autenticidade e confiabilidade do texto	É importante verificar a procedência do documento, a relação entre o autor e o que ele escreve; se o documento traz falas de outras pessoas, pois “[...] é importante assegurar a qualidade da informação transmitida” (Cellard, 2008, p. 301).
A natureza do texto	O pesquisador deve considerar a natureza do texto para, a partir dessa observação tirar suas conclusões, pois muitos documentos possuem “[...] estrutura diferente e só adquirem sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de produção” (Cellard, 2008, p. 302).
Conceito-chave e a lógica interna do texto	Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos agenciados; avaliar contextos-chave presentes nos textos; examinar a lógica interna ou o esquema pelo qual o texto está organizado.
Análise Documental	Produzir e reelaborar conhecimentos; interpretar fatos; sintetizar informações; fazer inferências sobre a estrutura teórica dos documentos para alcançar os objetivos de análise.

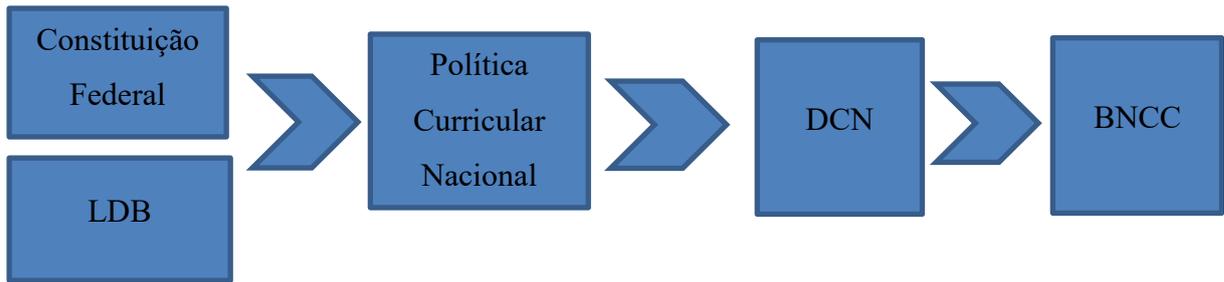
Fonte: A autora, com base em Cellard (2008).

A partir das informações dispostas no quadro 14, podemos inferir que, por meio da análise preliminar dos documentos, o pesquisador terá condições de prosseguir com a análise de dados à vista do quadro teórico, contexto, autor, interesses, natureza do texto, contextos-chave – elementos indispensáveis para a pesquisa em Ciências Humana e Sociais.

As cinco dimensões da análise documental propostas por Cellard (2008) e elencadas no quadro 14 estão associadas à investigação que propomos – a partir da BNCC (Brasil, 2018a). Relacionamos o contexto à época de elaboração das versões do documento parametrizador: a primeira versão foi apresentada de forma parcial (Educação Infantil e Ensino Fundamental) em 2017; a versão oficial foi homologada em 2018 (com a etapa do Ensino Médio).

Além disso, consideramos em termos de elementos da análise a Constituição Federal de 1998, na qual está prevista a elaboração do documento, o PNE – que faz referência à etapa do Ensino Médio, além da LDB, conforme exemplificamos na figura que segue.

Figura 9 - Organização normativa da BNCC



Fonte: A autora (2023)

Quanto às orientações acerca do autor propostas por Cellard (2008), destacamos de forma preliminar que o documento que analisamos - a BNCC (2018a) - é um documento parametrizador de autoria compartilhada, pois conta com a participação de redatores indicados pelo MEC e CNE, professores da Educação Básica, pesquisadores, além de consultas públicas. Juntamente à questão que diz respeito ao autor, temos a dimensão de autenticidade e confiabilidade do texto. Sobre essa dimensão destacamos que, a BNCC (Brasil, 2018a) se tratando de um documento oficial do veiculado pelo Governo Federal, isso valida seu caráter de confiabilidade.

No entanto, a questão da confiabilidade do documento é questionável quando observarmos a questão da autoria da BNCC (Brasil, 2018a) sob a perspectiva de Bakhtin e o Círculo, já que o documento em questão traz vozes autorais que representam interesses diversos – instituições governamentais, agentes privados, comunidade escolar e acadêmica – o que denota diferentes posições dos autores na organização da obra engendrada. Também a convergência de postura governamental diante da elaboração do documento afeta consideravelmente o conteúdo final da BNCC (Brasil, 2018a), uma vez que a troca de governo denota interesses particulares em relação à elaboração de um currículo base.

Na concepção de Bakhtin e do Círculo, ao assumir um posicionamento, o autor pode constrói uma imagem do objeto pretendido para os ouvintes, que contribuem para a avaliação realizada pelo autor em busca de possíveis sentidos, pois “[...] compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 316).

Compreendemos a partir de Bakhtin (2017[1952-1953]) que o discurso preconizado na BNCC (2018a) não é neutro, pois traz marcas ideológicas dos autores que nele se inscrevem. De forma amplamente marcada percebemos os interesses de órgãos governamentais e agentes privados, que organizam o documento, marcam posicionamentos com o intuito de vender a

ideia de que a elaboração de um novo currículo trará melhores índices para a educação, agregando a ele maior confiabilidade.

Por outro lado, seus interlocutores – comunidade escolar e acadêmica – se debruçam na busca por sentidos possíveis para o documento, analisando-o no contexto sócio-histórico em que foi elaborado. Essa análise leva à compreensão dos interesses empresariais que perpassam o documento. A comunidade acadêmica aponta as fragilidades de um currículo base para o território nacional, já as fundações empresariais têm pressa de obtenção de ganhos como o novo formato de educação básica aprovado pelo MEC.

Seguindo por essa esteira, passamos a relacionar as dimensões da análise documental à que se referem à natureza do texto e aos conceitos-chave. O primeiro deles diz respeito à forma como analisamos o documento – a BNCC (Brasil, 2018a) como documento parametrizador normativo e norteador da Educação Básica. Já com relação aos conceitos-chave relacionamos ao eixo de PAL/S - organizado e descrito a partir dos objetos de conhecimento e habilidades contidas no documento.

Inferimos a partir dessas dimensões propostas por Cellard (2008) que a análise documental deve ser realizada considerando os vários aspectos presentes no documento a ser estudado. Sobre as diversas perspectivas acerca dos documentos analisados na pesquisa documental, Flick (2004) pontua que é imprescindível que o pesquisador, na escolha de documento, não lance seu olhar apenas para o conteúdo dos documentos a serem analisados. Apesar de esse ser importante, deve ser levado em consideração o contexto de produção, a utilização e a função dos documentos. Isso deve ser levado em conta, uma vez que os documentos constituem meios para compreender e decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo.

Também é importante destacar que a análise documental é recorrente em estudos relacionados às áreas das Ciências Humanas e Sociais, já que se configura como “[...] um procedimento que utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5).

Nesse sentido, Lüdke e André (1986) apontam que a importância de enunciar os documentos na pesquisa científica reside no fato de que eles constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador, dessa forma, configuram a base do trabalho de investigação.

A partir desse entendimento, Marconi e Lakatos (2003) também argumentam que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de dados está restrita aos documentos,

escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (Marconi; Lakatos, 2001, p. 174).

Nesse contexto, ao empreender na pesquisa documental o pesquisador, no intuito de explicar seu objeto de análise, pode utilizar-se tanto da perspectiva qualitativa, quanto quantitativa. Cabe-nos esclarecer que a vertente qualitativa tem seu foco voltado à expansão dos dados por meio da reflexão e interpretação do pesquisador; por outro lado a pesquisa quantitativa volta-se para os dados numéricos, a delimitação da informação. Segundo Gil (2002), a abordagem qualitativa empreende no olhar subjetivo para compreender e interpretar as experiências. Para ele, esse processo de análise perpassa por “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (Gil, 2002, p. 133).

No entanto, é possível que o pesquisador se utilize das dos dois métodos de análise para explicar o objeto de pesquisa. Sobre isso, Lüdke e André (1986) destacam que a análise documental é uma técnica essencial na pesquisa qualitativa, pois complementa informações obtidas por outras técnicas e desvenda novos aspectos de um problema. Minayo (2009) pontua que a escolha do pesquisador pelo método qualitativo ou quantitativo está relacionada à natureza da pesquisa. A autora ainda destaca que o objetivo das ciências sociais é a pesquisa qualitativa, que envolve os fenômenos humanos.

Sobre a abordagem qualitativa, Tuzzo e Braga (2016) pontuam que,

[...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (Tuzzo; Braga, 2016, p. 142).

Seguindo nessa linha de entendimento, Marconi e Lakatos (2001) pontuam que a pesquisa documental pode estar ancorada em documentos municipais, estaduais e nacionais. Conforme mostra a passagem abaixo:

- a) Documentos oficiais, tais como, ordens régias, leis, ofícios, relatórios, correspondências, anuários, alvarás, etc.
- b) Publicações parlamentares: atas, debates, documentos, projetos de lei, impressos, relatórios, etc.
- c) Documentos jurídicos, oriundos de cartórios: registros de nascimento, casamentos, desquites e divórcios, mortes; escrituras de compra e venda, hipotecas; falências e concordatas; testamentos inventários, etc.
- d) Iconografia (Marconi; Lakatos, 2001, p. 176).

Assim, destacamos que, com relação à BNCC (Brasil, 2018a), documento que analisaremos neste trabalho, consideramos esse um documento de fonte primária, uma vez que provém de arquivos públicos, já que a BNCC foi elaborada pelo Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED e com a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

Quadro 16 - Nossa análise documental

	Análise Documental	Nossa Análise Documental
Objeto(s) de análise	Documentos oficiais que configuram como fonte primária de análise.	O objeto de análise de nossa investigação é o eixo análise linguística/semiótica, no componente Língua Portuguesa, para os AF-EF, presente no documento parametrizador da educação brasileira, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – elaborado pelo MEC.
Fonte do(s) objeto(s) de análise	O(s) documento(s) analisados pode(m) ser: - Arquivos públicos - Arquivos particulares - Fontes estatísticas	A BNCC é um arquivo público, elaborado pelo MEC, em parceria com o CONSED e com a UNDIME, sendo um documento criado a partir de iniciativa do Governo Federal, tendo sido homologada em sua versão final pelo Ministro da Educação.
Caráter da análise	A análise pode ser de caráter qualitativa ou quantitativo, a depender dos objetivos da pesquisa.	A análise que propomos desenvolver está pautada na BNCC, situada no eixo análise linguística/semiótica, no componente Língua Portuguesa, para os AF-EF – configurando, dessa forma, uma análise de caráter qualitativo.
Encaminhamentos metodológicos	Os encaminhamentos a partir dos objetivos da pesquisa, variando conforme o(s) objeto(s).	A análise documental da BNCC se dá a partir das seguintes partes do documento: O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica: A área de Linguagens; Língua Portuguesa; Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. A análise está sempre pautada nos objetivos previamente definidos.

Fonte: A autora (2023).

Diante de tudo o que foi exposto até aqui, no próximo capítulo da nossa tese passamos a discorrer sobre as ancoragens epistemológicas e teórico-metodológicas que balizam nosso trabalho.

4 ANCORAGENS EPISTEMOLÓGICAS E TEÓRICO-METODOLÓGICA

Reenunciar o construto de Bakhtin e do Círculo como aporte de nossa pesquisa significa considerar que o indivíduo é constituído pela língua(gem) e por meio dela vive e interage em sociedade na relação com seus interlocutores, pois “[...] a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige” (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 205).

Neste capítulo, apresentaremos a construção e discussão das ancoragens epistemológica e teórico-metodológica da nossa tese à luz dos escritos de Bakhtin e o Círculo que sustentam nosso trabalho. Assim, partindo do entendimento de que a língua(gem) configura-se como objeto social e de caráter dialógico é necessário traçarmos um percurso ao longo deste capítulo, mapeando os conceitos basilares sobre a concepção dialógica que agenciamos em nossa pesquisa.

Esse percurso se faz necessário, para que o leitor compreenda nossa postura diante do nosso objeto de análise. Dessa forma, passamos a explicar a concepção de língua(gem) a partir do postulado de Bakhtin e do Círculo e de que forma tais conceitos atravessam a BNCC (Brasil, 2018a).

4.1 A LÍNGUA(GEM)

Ao propormos um caminho de análise pautado na filosofia de língua(gem) preconizada por Bakhtin e o Círculo trazemos para as seções que seguem conceitos como a língua(gem), o discurso, o enunciado, os gêneros do discurso, as esferas da atividade humana, a ideologia e a valoração – conceitos, estes, que muitas vezes se fundem, visto que sob o prisma sociológico a língua(gem) é “[...] *produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seu elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou*” (Volóchinov, 2013[1930], p. 141, grifo do autor).

É importante destacar que o aporte sociológico para o tratamento dos fatos da língua(gem) surgiu a partir dos escritos de Bakhtin e do Círculo em oposição ao pensamento ocidental²¹, que apresenta duas perspectivas filosófico-linguísticas - o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*. Para que possamos melhor compreender as proposições sobre a

²¹ O pensamento ocidental referenciado em nosso trabalho refere-se ao fim do século XIX e início do século XX.

língua(gem) a partir da postura bakhtiniana é necessário explicar mais profundamente sobre essas duas tendências.

Para Volóchinov (2017[1929-1930]), o subjetivismo idealista “[...] analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (ou seja, todos os fenômenos linguísticos sem exceção)” (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 148). Assim, a partir dessa colocação depreendemos que a primeira tendência está pautada na tentativa de reorganizar a reflexão linguística sob o olhar para a atividade mental da língua materna, como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento.

Nesse viés, a enunciação configura-se como monológica, isso é, surge como representação da consciência do indivíduo. Ademais, a comunicação ganha contorno puramente individual, já que sob esse enfoque o pensamento do individual é exteriorizado para o outro por meio de signos linguísticos.

Para o *subjetivismo idealista* a língua está fundamentada no ato individual de fala, que se encontra ancorado na evolução histórica da língua(gem). O trabalho do linguista se reduz a explicar o fato linguístico a partir do ato de criação individual ou para atender certas finalidades de uma língua(gem) dada ao falante. Dessa forma, as leis que regem o constructo de evolução da língua, também são as leis da psicologia individual, como exposto em Volóchinov (2017 [1929-1930]).

As leis da criação linguística - uma vez que a língua formação e criação ininterrupta - na verdade são as leis individuais e psicológicas; são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Elucidar um fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato individual e criativo consciente (muitas vezes até inteligente) (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 148).

No que concerne ainda à primeira tendência, percebe-se que esta está embasada na relação entre a criação linguística e a criação artística e, portanto, considera a língua como fenômeno que se materializa do interior para o exterior do indivíduo. Em síntese, as posições fundamentais dessa tendência propõem que:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais da fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia humana.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética) apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, obstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 148).

Sobre esse direcionamento, quanto ao subjetivismo abstrato, Volóchinov (2017[1929-1930]) esclarece que a primeira característica está fundamentada na ideia de que a língua(gem)

é realizada por enunciações individuais. Já a segunda característica reitera que as leis que explicam a língua(gem) são as mesmas leis da psicologia individualista. O autor ainda pontua que a terceira característica aponta a atividade de criar língua(gem), que é consciente e de escolhas, ou seja, há um produto pronto e a consciência reproduz esse produto. Por sua vez, a quarta característica mencionada toma a língua como um produto acabado. Portanto, apenas representa esse produto, isto é, um viés representacionista da língua(gem). Essas afirmações desconsideram qualquer relação de ordem intersubjetiva e de relação de situação interação.

A crítica de Volóchinov (2017[1929-1930]) a essa corrente de pensamento reside no fato de que nesse processo de entendimento da língua(gem) a interação verbal, facilitadora do fator social capaz de influenciar o discurso entre os falantes seja desconsiderada, já que na tendência subjetivista idealista

[...] todos os fatores que determinam um fenômeno linguístico (sejam eles físicos, políticos, econômicos, etc) [...] não têm uma importância direta para um linguista, que se importa apenas com o sentido artístico desse fenômeno linguístico. (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 148).

Para o constructo bakhtiniano, a ideia de expressão individual é inconsistente para definir a língua(gem), já que esta acontece em meio a condições reais de interação. Dessa forma, a situação social mais imediata permeia a interação entre indivíduos situados sócio-historicamente, já que a enunciação é sempre dirigida a outrem em situação distinta e materializa-se como produto de interação verbal. A língua(gem), então, passa a ser analisada sob o viés social. Para Volóchinov (2017[1929-1930], p. 204) “[...] não vivência fora da encarnação sígnica. Portanto, desde o início, não pode haver nenhuma diferença qualitativa entre o interior e o exterior”.

Tendo isso em mente, depreendemos que a definição de língua(gem) pelo viés sociológico, preconizada por Bakhtin e o Círculo, perpassa por elementos da natureza física, fisiológica e psicológica. À vista disso, temos o entendimento que o *subjetivismo individualista* não consegue explicar amplamente os fatos linguísticos que ocorrem em interação social.

A partir do que foi exposto até aqui, passamos a discorrer sobre a segunda tendência filosófico-linguística - o *objetivismo abstrato*. Sobre essa corrente de pensamento filosófico, Volóchinov (2017[1929-1930]) esclarece que a principal diferença em relação à primeira tendência reside no fato que, sob essa perspectiva, “[...] todo enunciado é individual e único, porém em todo enunciado há elementos idênticos aos de outros enunciados de um dado grupo discursivo” (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 155).

Podemos depreender, portanto, que a segunda tendência valoriza as formas da língua, que constituem um sistema abstrato e difere da primeira por considerar que a explicação para os fatos da língua(gem) esteja no seu sistema linguístico.

[...] todo racionalismo se caracteriza pela ideia de *condicionalidade, arbitrariedade da língua* e também pela *comparação entre sistema da língua e o sistema de símbolos matemáticos*, é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o código *linguístico* e o código *matemático*. A mente dos racionalistas, matematicamente orientada, não se interessa pela relação do som com a realidade por ele retratada ou com o indivíduo que o gerou, mas pela relação de um signo com outro dentro de um sistema *fechado*, uma vez aceito e postulado (Volóchinov, 2017 [1929-1930], p. 163, grifo do autor).

Sob o viés do *objetivismo abstrato* há o entendimento da língua como fator social, mas presa a um sistema psíquico que expõe o indivíduo de uma comunidade de fala a um sistema linguístico pronto, imóvel e limitado. Assim, as regras estabelecidas por esse sistema não permitem que o sujeito possa agir sobre sua própria língua, para modificá-la.

Volóchinov (2017[1929-1930]) aponta que a segunda tendência filosófica está centrada no princípio de que:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas não têm nada a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais da fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente esses atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si (Volóchinov, 2017 [1929-1930], p. 162).

De acordo com a proposição acima, percebemos que a segunda tendência tem como centro organizador dos fenômenos da língua(gem) o sistema linguístico - que é voltado a si mesmo. Diante disso, os conceitos de significante, significado, relações paradigmáticas e sintagmáticas fazem parte do sistema e todos são compreendidos no interior do próprio sistema.

Para Volóchinov (2017[1929-1930]), sob o olhar da segunda tendência filosófico-linguística, a língua(gem) configura-se como um sistema fechado ao qual o falante se apropria, sem que haja qualquer manifestação ideológica sobre ela. A verdade linguística dá lugar a apenas um critério linguístico: o certo e o errado. Podemos considerar o fato que todo sistema linguístico passa por um processo de evolução histórica dentro de uma comunidade linguística.

A crítica construída a partir da segunda tendência está no fato de que a língua é imutável, negando fatores sociais e interacionais da enunciação, pois “[...] *entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si*” (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 162. grifo do autor). Nessa perspectiva, perde-se a relação entre eu e o outro e o meio em que acontece a comunicação.

Temos a partir disso o entendimento de que as duas tendências filosófico-linguísticas não denotam interesse em abordar aspectos essenciais da língua(gem). Para Volóchinov (2017 [1929-1930]) a primeira tendência filosófico-linguística compreende a língua(gem) como uma série individual de atos de fala. Contrapondo-se a esse entendimento, a segunda tendência vê no sistema linguístico a realização de enunciações individuais e não reiteráveis que são determinadas por traços idênticos. Sobre isso, Volóchinov (2017[1929-1930]) pontua que

[...] a diferença entre a primeira e a segunda tendência pode ser ilustrada com muita clareza do seguinte modo: as formas idênticas a si mesma que compõem o sistema imóvel da língua [...] eram, para a primeira tendência, apenas uma estratificação morta da formação linguística real, que é a verdadeira essência da língua, realizada por meio de um ato individual, criativo e irreproduzível. Para a segunda tendência, justamente esse sistema de formas idênticas a si mesmas torna-se a essência da língua; já a refração individual e criativa e a variação de formas linguísticas são para ela, apenas resíduos da vida linguística, ou mais precisamente, da imobilidade linguística monumental, apenas sobretons imperceptíveis e desnecessários do tom principal e permanente das formas linguísticas (Volóchinov, 2017 [1929-1930], p. 161-162).

Contrariando as duas tendências filosófica exposta até aqui, e, à luz da perspectiva dos estudos dialógicos, surge uma terceira tendência, defendida por Bakhtin e o Círculo caracterizada como perspectiva sociológica, que concebe a língua(gem) como objeto social. Nesse encaminhamento, considera-se que “[...] a essência social da palavra [...] e a relação do enunciado com o meio social circundante se submete com a maior facilidade à análise rigorosa” (Volóchinov 2013[1930], p. 77).

Se considerarmos qualquer o aspecto da expressão-enunciação, ele será sempre determinado pelas condições reais da enunciação, pela situação social imediata e pela ideia de um horizonte social das diferentes esferas (marcado pela condição de produção, condição de circulação e condição de recepção, no sentido de compreensão, do enunciado), ou seja, para Volóchinov (2017[1929-1930], p. 204) “[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados [...]”. Para ele

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge a situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estrito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido (Volóchinov (2017[1929-1930], p. 77).

Sobre essa terceira tendência defendida por Volóchinov (2017[1929-1930]), depreendemos que a língua(gem) é, portanto, produto da interação verbal. Não há como analisarmos a linguagem a partir, apenas, da descrição dos fatos da língua e de suas regularidades sem considerarmos: i) quem são os sujeitos; ii) para quem eles falam; e iii) quais são seus objetivos comunicacionais. Na concepção de Bakhtin e do Círculo a interação verbal ocorre quando o indivíduo, situado sócio historicamente, utiliza-se da língua(gem) verbal – palavras escritas e/ou orais – assumindo sua posição social dentro de uma comunidade, já que “[...] o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 216, grifo do autor).

Na obra *A construção da Enunciação e Outros Ensaio*s, no ensaio intitulado “*Que é a linguagem?*”, Volóchinov (2013[1930]) inicia a discussão sobre a língua(gem) comparando-a ao material da criatividade artística, ao mármore. Volóchinov (2013[1930]) destaca duas hipóteses para o surgimento da linguagem: a teoria da onomatopeia e a teoria das interjeições; além da tese amparada em Friedrich Engels ao surgimento da linguagem sonora humana à luz da perspectiva marxista – a organização social do trabalho foi responsável pelo surgimento e desenvolvimento da língua(gem).

Para Volóchinov (2013[1930]), as relações sociais são responsáveis por determinar aspectos semânticos e gramaticais da língua(gem) por meio da interação entre os indivíduos, estas perpassam pela situação de comunicação, posição social do falante entre outras questões representativas da vida social. Sobre isso, Volóchinov (2013[1930]) pontua que

[...] a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. *É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como na sociopolítica da sociedade que a gerou* (Volóchinov (2013 [1930], p. 141, grifo do autor).

Além disso, Volóchinov (2013[1930]) pontua que devemos incluir a língua(gem) a um complexo mais vasto que o autor denomina de atmosfera social. Dessa forma, para compreendermos o que é língua(gem) é preciso entendermos o atravessamento da atmosfera social e as suas ressonâncias nas interações entre os indivíduos. Depreendemos, então, que a língua(gem) humana é um fenômeno de duas faces, pois pressupõe, além de um falante, um ouvinte para quem a palavra é dirigida.

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto*

das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’” (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 205, grifo do autor).

Nesse aspecto o autor discorre da análise de questões que considera constitutivas do processo da língua(gem) no viés social, elencadas como intercâmbio social e interação verbal, discurso monológico e discurso dialógico, a dialogicidade da língua(gem) interior, a orientação social da enunciação, a parte - subentendida - da enunciação, a situação e a forma da enunciação: a entonação, a seleção e a disposição das palavras e a estilística da enunciação da vida cotidiana. Essa discussão retoma o conceito de língua(gem) na abordagem social, pois [...] nenhuma cultura poderia realizar-se se a humanidade estivesse privada da possibilidade de *comunicação social, de que a nossa linguagem é a forma materializada*” (Volóchinov, 2013 [1930], p. 144).

A partir desse aporte, consideramos que a conceituação de língua(gem) pode se dar por três panoramas filosófico-linguísticos: pelo viés do *subjetivismo idealista*, pelo viés do *objetivismo abstrato* e, finalmente, pelo método sociológico – que compreende a língua(gem) como *objeto social*. É justamente nesse terceiro caminho analítico que baliza nossa tese, pois busca compreender como a construção da língua(gem) se dá efetivada na interação social.

Depreendemos até aqui, que terceira tendência se constrói em respostas às duas tendências precedentes. Além disso, é importante destacar, nesse momento, que ela atravessa os estudos do Círculo de Bakhtin. À luz dessa terceira abordagem, percebemos que o conceito de língua(gem) preconizado por Bakhtin e o Círculo também está presente na BNCC (Brasil, 2018a).

O documento parametrizador apresenta já nas competências gerais que o papel da escola: é estimular valores e ações que construam uma sociedade mais humana e justa para garantir que o aluno seja sujeito ativo e crítico diante das diferentes realidades sociais. É possível perceber, ainda que de forma tímida, o conceito de língua(gem) como construto social, pois o documento traz “[...] a compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações [...] fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa” (BNCC, Brasil, 2018a, p. 62).

Entre as dez competências gerais apresentadas no documento parametrizador, cabe destacarmos a competência n. 4, relativa à língua(gem)

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BNCC, Brasil, 2018a, p. 9)

É possível perceber na competência destacada um tratamento quanto à língua(gem) ainda relacionado ao objetivismo abstrato, já que “[...] o objetivo da utilização da linguagem, nessa competência, seria levar a compreensão de mensagens compartilhadas entre os indivíduos” (Rossi; Souza, 2019, p. 77). Esse encaminhamento aborda de forma limitada a situação de interação que se institui entre os sujeitos situados sócio-historicamente.

Na apresentação das dez competências específicas presentes no documento parametrizador, já apresentadas no quadro 3, também podemos encontrar um visão limitada quanto à abordagem interacionista da língua(gem), uma vez que as orientações tendem a difundir ainda uma visão de língua(gem) ainda presa à expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. À vista do que foi discutido até aqui, passamos para seção 4.2 na qual abordamos o discurso.

4.2 O DISCURSO

Ao renunciarmos o postulado de Bakhtin e do Círculo para embasar teórico-metodologicamente nossa pesquisa, consideramos que o discurso se materializa na aproximação da língua – aqui vista como sistema – e da fala dos indivíduos socialmente organizados. Desse modo, todo discurso é saturado pela intencionalidade do falante, pois este jamais é neutro.

Bakhtin (2015[1963]) faz uma reflexão tendo como ponto de partida a questão da discursividade e das relações dialógicas. Para ele, o discurso é um fenômeno complexo, realizado a partir da concretude da linguagem, mas que se considere “[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (Bakhtin, 2015 [1963], p. 207). O autor argumenta, ainda, que o discurso está organizado em torno da tese de que ser significa comunicar-se pelo diálogo, fato que pressupõe que o discurso possui estreita relação com a efetiva palavra na vida do sujeito – suas vivências, relação com outros indivíduos e suas enunciações. Esse posicionamento reforça a ideia presente nas obras de Bakhtin e do Círculo de que a língua(gem) é materializada nas relações discursivas.

Para que se compreenda o discurso, Bakhtin (2015[1963]) pontua que é necessário ultrapassar as barreiras da linguística engessada a conceitos relacionados apenas ao plano da língua para, então, buscar compreensão mais ampla daquilo que é a língua(gem) centrada na metalinguística, pois:

[...] as pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo

fenômeno concreto, muito complexo e multifacético - o discurso – mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão (Bakhtin, 2015[1963], p. 207).

Podemos depreender a partir do exposto que as relações dialógicas caracterizam o discurso, já que é na interação entre os falantes que o discurso é produzido. Portanto, propor um olhar “[...] puramente linguístico ou agrupamento de qualquer texto abstrai [...] as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais” (Bakhtin, 2015[1963], p. 209). Assim, compreendemos que analisar o discurso sob o viés imanente, na perspectiva das relações lógicas, não alcança a amplitude social do discurso.

Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem [...] materializar-se, ou seja, devem passar para outro campo de existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa (Bakhtin, 2015[1963], p. 209, grifo do autor).

Porém, ao considerar-se a noção de discurso é necessário que se adentre no campo das relações lógicas, assim como no campo das relações dialógicas, uma vez que tanto a forma quanto o conteúdo passam a ser analisados sob a ótica discursiva como materialidade da língua(gem). Isto posto, compreendemos que as relações lógicas se tornam dialógicas quando materializadas em forma de enunciados, assim apropriam-se da parte discursiva da língua(gem). Caso contrário tais relações lógicas são mera língua(gem) monovocal, pois não passam de “[...] fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua e não podem abordar, em hipótese alguma, as especificidades das relações dialógicas [...]” (Bakhtin, (2015[1963], p. 209).

Ainda no intuito de buscar compreensões acerca do discurso sob o viés sociológico, Bakhtin (2015[1963]) esclarece que há diferentes tipos de discurso, que são divididos em monovocais (ou monológicos) e bivocais (ou dialógicos). Quanto à natureza dos discursos monovocais o autor pontua que é definido em relação ao seu objeto, já os discursos bivocais surgem a partir das condições de vida autêntica da palavra, pois são atravessados pelas relações dialógicas. Sobre esses dois tipos de discursos que passamos a descrever mais detalhadamente.

De acordo com Bakhtin (2015[1963]), discurso monológico é um material impessoal da língua. Ele caracteriza-se por ter apenas uma orientação da palavra para seu objeto, dessa forma está alheio ao discurso do outro. Nesse sentido, o autor explica o discurso monovocal a partir do conceito de discurso referencial direto e discurso representado ou objetificado, como vemos a seguir:

O discurso imediato, direto e plenissignificado é orientado para o seu objeto e constitui a instância suprema de significação dentro do contexto considerado. O discurso objetificado é igualmente orientado exclusivamente para o seu objeto, mas ele próprio

é ao mesmo tempo objeto de outra orientação, a do autor (Bakhtin 2015[1963], p. 216).

Diante do exposto, compreendemos que o discurso referencial direto e imediato, cuja finalidade é nomear, comunicar, enunciar, representar, visa tão somente a interpretação referencial do seu objeto. Já o segundo, o *discurso representado ou objetificado* tem como característica o fato de que a sua significação é objetiva e imediata, não se situando no plano do discurso do autor, por vezes distanciando-se dele e orientando-se para o seu objeto, que Bakhtin (2015[1963]) atribui ao *discurso orientado para o discurso do outro* - a palavra do outro não se reproduz sem nova interpretação, assim determina a palavra do autor. Podemos considerar, portanto, que o discurso monovocal representa uma só voz, nesse caso a significação sócio-histórica do sujeito é desconsiderada.

Em contrapartida, sobre o discurso bivocal, que para Bakhtin (2015[1963], p. 211) “surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógicas, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra”. Essa condição dialógica do discurso bivocal é consolidada por três variedades que constituem o terceiro tipo de discurso, são elas a estilização e o *skaz*²², a paródia e o diálogo. Para o autor, esse novo caminho de análise do discurso transpõe os limites da linguística, pois

Apesar das diferenças substanciais, todos esses fenômenos têm um traço comum: aqui a palavra tem duplo sentido, voltado para o objeto do discurso como palavra comum e para um outro discurso, para o discurso do outro. Se desconhecermos a existência desse segundo desse segundo contexto do discurso e começarmos a interpretar a estilização ou a paródia como interpretamos o discurso comum voltado exclusivamente para o seu objeto, não entenderemos verdadeiramente esses fenômenos [...] (Bakhtin (2015[1963], p. 211).

Assim, a partir dessa constatação de que todo discurso tem duplo sentido e que se relaciona com outros discursos, passamos a discorrer sobre a primeira variedade do discurso bivocal, que é a estilização. O que caracteriza a estilização é o fato de que um discurso se torna objeto a partir de uma significação sócio-histórica – pressupõe um estilo e procedimentos produzidos em certa época que, inseridos em novos contextos, tornam-se convencionais.

Para Bakhtin (2015[1963], p. 217), “[...] o importante para o estilizador é o conjunto de procedimentos do discurso de uma outra pessoa precisamente como expressão de um ponto de vista específico”. O autor ressalta ainda que o *skaz* – como narração literária – também toma como base de orientação o outro (gestual, fala, postura), mas na perspectiva de compor a

²² Para Bakhtin (2015[1963], p. 211-212), o *skaz* é um “tipo específico de narrativa estruturado como narração de uma pessoa distanciada do autor (pessoa concretamente nomeada ou subentendida) dotada de uma forma de discurso própria e *sui generis*”

personagem na narrativa. O autor ainda pontua um traço em comum presente na estilização e o skaz:

[...] o autor inclui no seu plano o discurso do outro voltado para suas próprias intenções. A estilização estiliza o estilo do outro no sentido das próprias metas do autor. O que ela faz é apenas tornar essas metas convencionais. O mesmo ocorre com a narração do narrador, que, refratando em si a ideia do autor, não se desvia do seu caminho direto e se mantém nos tons e entonações que de fato lhe são inerentes. Após penetrar na palavra do outro e nela se instalar, a ideia do autor não entra em choque com a ideia do outro, mas a acompanha no sentido que esta assume, fazendo apenas esse sentido tornar-se convencional (Bakhtin (2015[1963], p. 221).

Já a paródia constitui-se pela presença de duas vozes, porém a voz do autor orienta-se em oposição à voz do outro – o autor toma a língua(gem) do outro para, então, revesti-la de sentidos, até então, não considerados pelo autor. Nas palavras de Bakhtin (2015[1963]), “[...]o discurso se converte em palco de luta entre duas vozes [...] é impossível a fusão de vozes na paródia como é possível na estilização ou na narração do narrador”. Diante disso é possível compreender que, mesmo que haja um confronto entre as vozes presentes no discurso, a presença delas denota sua tendência bivocal.

Finalmente, o discurso bivocal também pode ser representado pelo diálogo, que apresenta considerações que diferem das variedades apresentadas até aqui, a estilização e a paródia. O diálogo a palavra do outro, é interpelada por interpretações que geram uma nova palavra surge, a do autor. Sobre isso Bakhtin (2015[1963], p. 223) pontua que “[...] a palavra do outro não se reproduz sem nova interpretação, mas age, influi e de um modo ou de outro determina a palavra do autor”.

Como exemplos de diálogo, Bakhtin (2015[1963]) apresenta a polêmica velada e a réplica dialógica. A partir do prisma da polêmica velada o discurso do autor é orientado para o objeto, portanto, é capaz de resguardar este objeto, mas também criar novos discursos a partir dele. Na réplica, também há orientação das palavras para o objeto, entretanto elas reagem a palavra do outro, ora estabelecendo correspondências, ora antecipando-se as mesmas.

Para Bakhtin (2015[1963]), a partir da perspectiva da estilização e da paródia, a palavra do outro é agenciada de forma passiva, pois o autor “[...] toma, por assim dizer, a palavra indefesa e sem reciprocidade do outro e a reveste de significação que ele, autor, deseja, obrigando-a a servir aos seus novos fins”. No entanto, sob à ótica do diálogo e da réplica velada, a palavra do outro pode modificar ativamente o discurso do autor, pois constitui-se como uma variedade ativa.

Assim, compreendemos o diálogo como variedade ativa do discurso a partir das relações dialógicas nas quais os indivíduos estão situados. Diante dessa posição ativa, a palavra

não se configura como mero objeto, mas sim como um meio de efetivação da comunicação dialógica, pois a palavra é mutável.

[...] ela nunca basta à uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou (Bakhtin, 2015[1963], p. 232).

A palavra nunca é neutra em seu ambiente nas relações dialógicas, pois confronta outras vozes, confronta ideias e julgamentos, atribui significados outros aos discursos que a interpelam, portanto, a palavra também é constituída pelo outro. Sobre isso, Bakhtin (2015[1963], p. 232) pontua que “[...] qualquer plano da criação, qualquer ideia, sentimento ou emoção deve refratar-se através do meio constituído pela palavra do outro [...]”. Para ele, há uma relação entre as diversas vozes que dialogam, pois considera que o indivíduo é constituído, também, a partir do outro no seio das relações dialógicas. Além disso, que cada um dos indivíduos traz marcas da sua posição social para suas relações dialógicas, trazendo para seu discurso a visão de mundo do outro. Dessa forma, devemos considerar que o discurso é constituído a partir da relação entre os indivíduos como que uma resposta às diferentes vozes, interpeladas pelos possíveis sentidos desse discurso pertencente ao meio social.

Nesse sentido, a partir do postulado de Bakhtin e do Círculo, temos a compreensão do caráter social do discurso, materializado na forma de enunciados – unidades de comunicação discursiva. Seguindo essa lógica, depreendemos que o discurso é orientado para duas direções: os discursos já-ditos – o discurso do outro – e para a reação resposta – ao enunciar-se o autor direciona o discurso a alguém e espera uma atitude responsiva. Essa relação quase que orgânica entre os discursos faz com que a palavra seja analisada na vida real dos falantes, “[...] pois o discurso nasce no diálogo com a réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto” (Bakhtin, 2014[1975], p. 88-89).

A partir de tudo que foi exposto até aqui, renunciamos, para nosso trabalho, as considerações de Bakhtin e do Círculo ao considerar o aporte dialógico do discurso, pois compreendemos que

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, em uma interação viva e tensa (Bakhtin, 2014 [1975], p. 88).

Na BNCC (Brasil, 2018a) a noção de discurso é atravessada pelo constructo de Bakhtin e do Círculo, que reconhece o caráter dialógico do discurso, materializado no texto-enunciado e que ganha novas interpretações a partir da posição do sujeito na sociedade na qual está situado,

além das infinitas interpretações advindas das suas experiências sócio-históricas. No documento parametrizador da educação básica o texto é apresentado com vistas à abordagem enunciativo-discursivas e relacionados a diferentes situações de produção.

Assim, reiteramos sua relação com outros discursos na busca de novas compreensões, ressignificações da vida viva para que outros discursos possam surgir. Assim, na seção que segue, abordamos o enunciado como materialização do discurso no universo das relações dialógicas.

4.3 O ENUNCIADO

Ao tomarmos a língua(gem) sob o viés sociológico postulado por Bakhtin e o Círculo, é necessário compreender as reflexões que perpassam, também, pelo conceito de enunciado²³ e suas especificidades. Sabemos que os usos da língua(gem) trazem ressonâncias diversas dos campos da atividade humana de modo a mediar a interação entre aos indivíduos. Nesse sentido, é impossível dimensionar os usos da língua(gem) sem levar em consideração os atravessamentos sociais, históricos e políticos que se relacionam com uma época específica.

Dessa forma, sob a ótica bakhtiniana, é inconcebível propor a investigação da língua(gem) partindo das dimensões imanente e causal. Portanto, a partir da compreensão social das enunciações, Volóchinov (2013[1926]) propõe um terceiro caminho para a análise da linguagem na vida pelo viés sociológico, pois compreende que “[...] a palavra na vida, com toda sua evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito” (Volóchinov, 2013[1926], p. 77).

Para Bakhtin e o Círculo, o discurso acontece a partir das relações dialógicas, portanto, a partir desse entendimento, exclui-se os critérios puramente linguísticos, já que as relações dialógicas são sempre extralinguísticas. Assim, para o constructo bakhtiniano o enunciado é a unidade da comunicação discursiva. Bakhtin (2017[1952-1953]) pontua que cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único, se for citado corresponde a um novo acontecimento, essa condição revela o caráter social na relação entre os indivíduos.

Diante desse contexto, entendemos que os enunciados – como unidade real da comunicação discursiva - são sempre concretos, ou seja, únicos e ancorados na situação de interação, pois “[...] o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (Bakhtin, 2017[1952-

²³ As obras de Bakhtin e o Círculo trazem as expressões *enunciado* ou *enunciação* sendo usadas para um mesmo sentido. Assim, em nosso trabalho também usamos a duas as expressões.

1953], p. 274). A partir disso, temos a clareza de que todo enunciado é sempre irrepetível, proferido por um sujeito, com uma posição autoral e direcionado a outro - o seu interlocutor.

Nesse sentido, Volóchinov (2013[1930] e Bakhtin (2017[1979]) pontuam que, para que a enunciação se realize, é necessário que se considere não apenas seu caráter verbal (linguístico) – este corresponde à forma linguística assumida pela enunciação na sua materialização -, mas também extraverbal (extralinguístico) – ambiente social em que a comunicação está situada.

A palavra na vida, com toda a evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca sentido (Volóchinov, 2013[1930], p. 77).

Com base nessa proposição, entendemos que a palavra em si, analisada apenas em sua forma linguística não representa o universo real da enunciação, pois “[...] a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações” (Volóchinov, 2013[1930], p. 158). Assim, a palavra só pode ser compreendida a partir do contexto extraverbal no qual está inserida, pois é no seio das relações sociais que os enunciados se fundem, produzindo novos enunciados e referenciando enunciados outros na busca da construção de sentido.

Quase todas as palavras de nossa língua podem ter significados distintos, segundo o sentido geral de toda enunciação. Esse sentido geral depende tanto da situação imediata que gerou diretamente a enunciação como de todas as causas e condições gerais mais remotas daquele intercâmbio comunicativo verbal específico (Volóchinov, 2013[1930], p. 171).

Compreendemos, também, que pelo viés da abordagem dialógica, a língua(gem) se realiza por meio de enunciações dirigidas de um locutor a um interlocutor situados socialmente e que responde a essa enunciação, pois “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (Bakhtin, 2017[1979], p. 271). Nessa relação, usos linguísticos ganham contornos ideológicos.

[...] na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante obvio que a palavra será o indicador mais sensível das mudanças sociais, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se construíram em sistemas ideológicos organizados. A palavra é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 106).

Conforme se pode inferir da citação acima, ao separarmos a consciência da forma linguística não alcançamos a dimensão social da língua(gem), já que, dessa forma, excluimos

os possíveis contextos ideológicos da enunciação do falante. Para Volóchinov (2017[1929-1930], p. 181) “A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica e cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio de ideologia ou do cotidiano”. Isto posto, compreendemos a entonação como a forma expressiva da subjetividade pretendida pelo locutor ao enunciar-se.

Dessa forma, reiteramos que o ato comunicativo não se configura apenas parte verbal da enunciação, constitui-se, também, pelo constructo linguístico não verbal. De acordo com Volóchinov (2013[1930]), é determinado por três aspectos da situação extraverbal, que são: i) o horizonte espacial compartilhado por ambos os falantes - a unidade do visível - que compreende a relação de espaço/tempo em que as enunciações dos interlocutores se realizam; ii) o conhecimento e a compreensão comum da situação - igualmente compartilhado pelos dois - que compreende o assunto/tema do qual trata a enunciação; iii) a valoração compartilhada pelos dois - corresponde ao valor apreciativo que o falante depreende à enunciação.

Sob o viés dialógico da língua(gem), os três horizontes se entrelaçam e se constituem na enunciação. Para Volóchinov (2013[1930], p. 172, grifo do autor) “[...] é precisamente *a diferença das situações que determina a diferença de sentidos* de uma mesma expressão verbal”. Com base nessa afirmação, compreendemos que a enunciação não reflete a situação, mas é elemento essencial para que a valoração e o desenvolvimento ideológico aconteçam.

Analisado sob o prisma sociológico, o enunciado é sempre orientado para o outro. Nesse sentido, podemos afirmar que a estrutura do pensamento perpassa pela língua(gem) efetivada nas relações dialógicas entre os indivíduos, pois “[...] a linguagem humana é um fenômeno de duas faces: cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte” (Volóchinov, 2013[1930], p. 157). Entretanto, ao ser atravessado pela enunciação de outrem, o interlocutor pondera esse enunciado sob a influência de certos índices de valor que se fundem às relações intersubjetivas.

A valoração, portanto, é um fator social, por isso cada enunciação assume, também, uma postura social. Nessa esteira, a enunciação é a palavra-chave que constitui as relações intersubjetivas. Não há como analisar o enunciado fora da cadeia da enunciação, pois o enunciado se integra à situação de interação e é saturado de ideologia, já que “[...] a enunciação se apoia em sua relação real e material a um mesmo fragmento da existência, atribuindo a essa comunidade material de uma expressão ideológica e um desenvolvimento ideológico posterior” (Volóchinov 2013[1930], p. 79).

A partir dessa premissa, os escritos de Bakhtin e do Círculo apontam um novo direcionamento para o estudo da língua(gem), cujo objeto de análise não é mais a palavra

isolada, mas sua materialização na situação de comunicação, analisamos o contexto social, não mais a língua por si mesma. A situação extraverbal pode ampliar-se tanto no horizonte imediato, compreendido como tempo/espaço reduzido, quanto no horizonte amplo, ao estabelecer relação de tempo/espaço mais amplos no contexto social, mas ambos atravessados pelas ideologias dos falantes. Em síntese, o enunciado é um elo na cadeia discursiva, pois trata-se de uma gota no rio da enunciação verbal.

Sobre essa questão, Volóchinov (2013[1930]) nos apresenta caminhos possíveis para a investigação da língua(gem) sob a ótica sociológica a partir da análise das enunciações e apresenta como pressupostos metodológicos cinco encaminhamentos, que são: i) organização da sociedade; ii) intercâmbio comunicativo social - denominado por Bakhtin como esferas; iii) interação verbal - constituída no interior das esferas; iv) enunciações - que são as unidades de comunicação verbal; e v) formas gramaticais da língua - não há como pensar formas léxico-gramaticais sem pensar que elas são *respostas* da amplitude social.

Na concepção de Volóchinov (2013[1930]) não há como pensar as formações léxico-sociais sem considerar as formas sociais no interior das esferas de atividade humana. Desse modo, reiteramos a ideia de que, no interior de uma esfera, podemos ter diferentes formas de realização social e que a enunciação pressupõe a presença de um locutor e um interlocutor.

Dado o contexto, é necessário considerar dois elementos que contribuem para a estruturação do enunciado, a situação extraverbal e o auditório – que pressupõe os falantes envolvidos na situação de interação. Bakhtin (2013[1930]) esclarece que a situação extraverbal é “[...] a efetiva realização na vida real de uma das formas, de uma das variedades, do intercâmbio comunicativo social” (Volóchinov, 2013[1930], p. 159, grifo do autor).

O autor também pontua que a enunciação sempre é direcionada a alguém, que aprecia, faz julgamentos, contrapõe os enunciados proferidos a enunciações alheias para, então, assumir sua posição responsiva diante deles, já que sob o prisma social, pela palavra percebemos o sentido ideológico do falante. Essa dinâmica reflete que “[...] todo discurso é dialógico, dirigido a outra pessoa, à sua compreensão efetiva, resposta potencial” (Volóchinov, 2013[1930], p. 168).

A relação responsiva é, portanto, parte inicial de uma resposta. O enunciado, na perspectiva dialógica, é representado pela fala como atividade humana que pressupõe uma resposta para que o ouvinte também se torne um falante no processo comunicativo. Conforme compreendemos em:

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de

quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao um em relação ao “outro” (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 205).

Isto posto, compreendemos que a comunicação discursiva também é marcada pela alternância dos sujeitos, que proferem enunciados únicos atravessados pelo diálogo do cotidiano e, também, por enunciações outras que pertencem às infinitas esferas de atividade humana. A postura responsiva do falante em relação ao enunciado considera tanto o horizonte imediato – a relação subjetiva de espaço e/ou tempo reduzidas – quanto no horizonte mais amplo – relações permanentes ancoradas historicamente por meio de ideologias – das relações intersubjetivas.

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados responsivos dos outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 275).

Como se observa, considerando que as enunciações do falante são reais e únicas situadas em dado contexto sócio-histórico, descrevemos a seguir as três peculiaridades constitutivo-funcionais caracterizadoras do enunciado: (i) a alternância dos sujeitos da fala; (ii) a conclusibilidade; e (iii) a expressividade.

A primeira peculiaridade, a *alternância dos sujeitos*, toma locutor e interlocutor como sujeitos ativos do discurso, nesse sentido, cabe ao falante assumir seu papel responsivo frente à enunciação. Essa relação responsiva é estabelecida quando o interlocutor responde ao enunciado de outrem, refutando, concordando e até refletindo de maneira única e individual sobre a cadeia enunciativa que circunda o ato discursivo.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriedade: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 271).

Na enunciação, locutor e interlocutor assumem papéis pré-determinados na situação de comunicação. Sendo assim, reiteramos que essa relação dialógica pressupõe sempre a resposta do outro, ocorrendo, então, a alternância dos sujeitos. Quando, em determinada situação comunicativa, o locutor diz o que queria dizer em momento e condições distintas, ocorre o relativo fim do enunciado, espera-se que haja, então, uma atitude responsiva do interlocutor a respeito do que foi dito.

A segunda peculiaridade do enunciado é a *conclusibilidade*, que é, por sua vez, uma reação-resposta do interlocutor. Como vemos na passagem abaixo:

[...] é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso, essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 280).

Dessa forma, o interlocutor percebe o fim da fala do seu locutor e a compreende responsabilmente, assegurando possibilidade de resposta. A conclusibilidade configura-se, portanto, como o aspecto interno da alternância dos sujeitos, pois se o locutor finaliza seu discurso, seu interlocutor vê a possibilidade de respondê-lo – ocupa sua posição responsivo diante do enunciado. Para Bakhtin (2017[1952-1953]) esse acabamento do enunciado é determinado por três fatores: a exauribilidade semântico-objetal do tema; a vontade discursiva do falante e as formas típicas composicionais.

A exauribilidade semântico-objetal do tema está inserida nos mais variados campos da comunicação discursiva e pode ser a única a sofrer variações, mesmo que seu objeto seja inexaurível. A exauribilidade do objeto e do sentido é caracterizada pelo dizer do locutor em situações que exigem um mínimo acabamento, que permite ao interlocutor assumir uma posição de responsividade diante do discurso de outrem.

Quanto à vontade discursiva do falante - ou projeto de discurso - o locutor determina o que quer dizer e seu interlocutor, a partir da compreensão da enunciação, age responsabilmente. Essa característica expõe interesses individuais e subjetivos, engendrados nas coerções sociais da interação, que atravessam o discurso do falante, pois se orienta na situação e nos enunciados já ditos para agir em uma situação distinta de comunicação.

Já as formas típicas composicionais são marcadas pela vontade discursiva do falante, que materializará sua intenção comunicativa por meio da escolha de um gênero específico inserido em uma esfera de comunicação humana pela qual o discurso transitará, conteúdo temático, situação de mediação, composição de seus participantes. Os gêneros do discurso organizam nossa enunciação, pois fazem parte da vida dos falantes. Para Bakhtin (2017[1952-1953], p. 283):

[...] as formas de gênero, nas quais moldamos nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua. Toda uma série de gêneros sumamente difundidos no cotidiano é de tal forma padronizada que a vontade discursiva individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado gênero e ainda por cima de uma entonação expressiva.

A seguir passamos à terceira peculiaridade, a *expressividade*. À luz dos estudos de Bakhtin e do Círculo, tomamos o momento da interação verbal como um acontecimento repleto

de valores sociais determinam a escolha de recursos léxico-gramaticais do enunciado, que carrega o posicionamento do falante e de seus interlocutores em dada comunidade. A expressividade está ligada à mudança de sentido de cada enunciado dito, que pode ultrapassar o sentido estritamente verbal. Há na expressividade uma relação entre a intenção do falante e seu projeto de dizer que é marcado pela entonação.

A partir de tudo o que foi exposto até aqui, reenunciamos Bakhtin (2017[1952-1953]) para explicar no quadro abaixo as especificidades da *oração* como unidade convencional da língua e do *enunciado*, discussão que gerou um terceiro encaminhamento para a análise dos fatos da língua(gem):

Quadro 17 - Diferenças entre os conceitos de oração e enunciado

Oração	Enunciado
Desprovida da capacidade de determinar imediato e ativamente a posição responsiva do falante, pois não é determinada pela alternância dos sujeitos do discurso	Prevê responsividade do outro, pois todo ouvinte se torna falante, configurando a situação de comunicação como ato responsivo.
Configura um pensamento acabado.	Configura-se como pensamento inacabado.
Configura unidade significativa da língua.	Configura-se na perspectiva da comunicação verbal.
Não se relaciona de imediato com o contexto extraverbal da realidade nem com enunciações de outros falantes.	É um elo na cadeia de comunicação discursiva.
Enquanto unidade de língua é neutra, não tem aspecto expressivo.	É atravessado por expressividade.

Fonte: A autora, com base em Bakhtin (2017[1952-1953]).

Podemos depreender a partir do quadro apresentado que, sob o viés sociológico dos escritos do Círculo, há como dimensionar a substância da língua(gem) no paradigma de sistema abstrato de formas linguísticas, nem na enunciação monológica isolada, nem no ato psicofisiológico de sua produção. Dessa forma, inscrevemo-nos no terceiro encaminhamento de análise proposto por Bakhtin e o Círculo que considera os fatos da língua(gem) como fenômeno social de interação verbal. Nessa perspectiva, retomamos a orientação metodológica para o estudo da língua(gem) proposta pelos estudos do Círculo. Como vemos a seguir:

- 1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
- 2) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que consistem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;

3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 220).

Diante do exposto, Volóchinov (2017[1929-1930]) pontua que os enunciados são as unidades reais do fluxo da língua(gem) e, por isso, não há como propor uma análise dessas formas fora do fluxo histórico dos enunciados, fazendo considerações sobre *tema (sentido)* e *significação*. Para ele, o tema é determinado pelas formas linguísticas que entram na composição, essas formas são verbais e não verbais, na situação de comunicação.

O tema, nessa concepção, é individual e não reiterável, e expressa uma situação histórica, no entanto, a significação é reiterável. Em outras palavras, o tema da enunciação é determinado não somente por formas linguísticas, mas também por características situacionais presentes nas relações discursivas

Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes. O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence. O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta. É isso que constitui o tema do enunciado (Volóchinov, 2017 [1929-1930], p. 228, grifo do autor).

Nesse cenário, a significação compreende que os elementos da enunciação são reiteráveis e idênticos, e ao serem repetidos formam um conjunto de significações ligados a elementos linguísticos que os compõe. Isso é,

Juntamente com o tema, ou melhor, dentro dele, o enunciado possui também a *significação*. Ao contrário do tema, entendemos a significação como aqueles aspectos do enunciado que são *repetíveis e idênticos a si mesmos* em todas as ocorrências. É claro, em sua forma convencional isolada esses aspectos são abstratos e não possuem uma existência independente concreta, mas, ao mesmo tempo, são parte inseparável e necessária do enunciado (Volóchinov, 2017 [1929-1930], p. 228, grifo do autor).

Sob a ótica da interação verbal, as particularidades do *tema* e da *significação* ficam evidentes quando os confrontamos com o problema da compreensão. Afinal, compreender o enunciado do outro é encontrar o seu lugar em um contexto específico.

Temos a partir disso a compreensão de que pelo viés dos estudos dialógicos, a língua(gem) é estabelecida a partir das relações sociais situadas em uma comunidade e momento histórico distinto, pois

[...] a língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. Porém, simultaneamente ela é real enquanto força que supera esse plurilinguismo, opondo-lhe certas barreiras, assegurando um certo maximum de compreensão mútua e centralizando-se na unidade real (Bakhtin, 2014[1975], p. 81).

No processo de interação verbal, a cada palavra enunciada corresponde, também, palavras nossas, fazendo com que a comunicação entre os falantes seja um ato responsivo. Essa dinâmica evidencia que, para propor um estudo efetivo da língua(gem), parte-se das esferas de produção humana nas situações de interação para, então, chegar à forma típica do gênero e compreender os diferentes contornos no entendimento da língua(gem). Questão a ser discutida na seção a seguir.

4.4 OS GÊNEROS DO DISCURSO²⁴

Com base no pressuposto de que a comunicação humana acontece por meio das mais diversas manifestações linguísticas, como a escrita, a oralidade, gestos, entre outros, temos a compreensão de que, para enunciar-se, o indivíduo precisa estar situado em uma esfera da atividade humana – compreendida aqui, como domínios ideológicos (jurídico, religioso, educacional, jornalístico).

Por isso, a compreensão dos gêneros do discurso que buscamos para nossa pesquisa perpassa pelo postulado de Bakhtin e do Círculo, que se tornou referência para os estudos da linguagem em suas relações com a história, a cultura e a sociedade. A partir de Bakhtin (2017 [1975]), temos a clareza de que as relações entre linguagem e sociedade constituem elos inseparáveis, pois as diferentes esferas da atividade humana, dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados, - gêneros discursivos.

A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo (Bakhtin 2017[1952-1953], p. 282).

Nessa perspectiva, a língua(gem) que referenciamos em toda nossa tese é peça fundamental para construção social da realidade e a interação entre sujeitos. Sob essa constatação, percebemos que o estudo da língua(gem) sob o viés dos escritos de Bakhtin e do Círculo tem sido foco de muitos estudos e de pesquisadores da área da Linguística nas últimas décadas. Como já abordamos anteriormente, os estudos dialógicos de Bakhtin e do Círculo preconizam que os diversos usos da língua(gem) trazem ressonâncias dos campos da atividade humana, materializando a interação – enunciado – entre indivíduos. Reconhecemos, então, que

²⁴ Diversas são as perspectivas de estudos dos gêneros do discurso/textuais (Meurer; Bonini; Motta-Roth, 2006; Nascimento; Rojo, 2016; Rojo; Barbosa, 2015). Aqui discutimos a perspectiva dialógica.

os gêneros do discurso têm estreita ligação com uma origem cultural e com aspectos sociais ligados à noção de tempo-espaço.

Diante dessa proposição, compreendemos à luz dos estudos de Bakhtin e do Círculo que cada gênero é apropriado à sua finalidade discursiva, determinando seu estilo. O emprego da língua se materializa em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos que são usados pelos falantes no processo de interação verbal. Cada enunciado escolhido pelo falante é único e revela uma condição específica e uma ou mais finalidades.

A seleção de recursos verbais e não verbais lhes garantem as especificidades de um determinado campo da comunicação humana. Nesse seguimento,

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 268).

Sob essa ótica, é impossível compreender os usos da língua(gem) dissociada do contexto social, histórico e político de um dado momento, pois “[...] o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia” (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 264).

Assim, temos o entendimento de que os mais simples discursos da vida cotidiana são modelados a partir da palavra do falante – que se posiciona - e de seu interlocutor – que tem uma atitude responsiva - nas mais diversas situações de interação verbal. Nessa perspectiva, toda situação comunicativa prevê a presença do outro indivíduo que dispõe de certo repertório estável construído a partir do meio social. Sob esse olhar, entendemos que o discurso do falante é organizado em forma de gêneros discursivos, pois sem eles a comunicação seria um processo quase impossível.

Cada situação cotidiana recorrente possui uma determinada organização do auditório e, portanto, um determinado repertório de pequenos gêneros cotidianos. Em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em uma determinada via da comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social (Volóchinov, 2017 [1930], p. 222).

Cabe destacar, também, que o discurso do falante não é construído apenas por palavras isoladas, mas por enunciados ancorados sócio-historicamente em uma comunidade de fala específica. Como os enunciados medeiam o processo de uso da língua(gem), os gêneros do discurso moldam esses enunciados presentes em diferentes esferas sociais. Reforçamos, então,

que todo discurso do falante é organizado por meio de uma infinidade de gêneros que permeiam as diferentes esferas da atividade humana.

Os gêneros do discurso organizam nosso discurso quase que da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional (Bakhtin, 2017 [1979], p. 283).

Para Bakhtin (2013[1952-1953]), todo falante aprende a se enunciar de forma orgânica por meio de gêneros discursivos nas diferentes esferas sociais nas quais se relaciona. Diante deles assume seu papel ativo quanto ao uso da língua(gem). A partir da noção de que os existem diferentes tipos de gêneros discursivos, o autor propõe o estudo e categorização dos gêneros a partir de aspectos que permitem identificar sua realização verbal. Nessa perspectiva, portanto, os estudos dialógicos da língua(gem) compreendem que os gêneros discursivos se tipificam em *primários e secundários*.

Essa distinção encontra respaldo no fato de que os *gêneros primários* correspondem à comunicação mais imediata, portanto, menos monitorada. Eles existem nas situações comunicativas espontâneas, nas quais os indivíduos sociais agem por meio da língua(gem) viva estabelecida por meio da interação social. Podemos encontrar os gêneros primários (simples) nas relações de interação marcadas por ideologias não institucionalizadas, na comunicação oral. Normalmente esse tipo de enunciado possui um vínculo imediato com a realidade extraverbal – lugar e/ou tempo em que o gênero é realizado. Nesse sentido, é imprescindível a presença dos interlocutores para que a relação dialógica se efetive.

[...] todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual (Bakhtin, 2017 [1952-1953], p. 265).

Em contrapartida, os *gêneros secundários* não possuem vínculo imediato com a realidade extraverbal, porém podem englobar os gêneros primários. Como são organizados e institucionalizados, tendem a ser ideologicamente mais elaborados, por isso marcados por ideologias presentes nas situações de comunicação mais complexas, já que “[...] as condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros que requer uma forma padronizada” (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 265).

Para que se compreenda a proposta de categorização dos gêneros do discurso proposta por Bakhtin (2017[1952-1953]) é importante considerar que:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema homogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda a espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc (Bakhtin, 2017 [1952-1953], p. 263).

Em outras palavras, os *gêneros primários* ganham vida e são compreendidos nas relações dialógicas mais simples do dia-a-dia, como em uma simples conversa de salão, na conversa íntimo-familiar ou nas rodas de conversa. Eles surgem na esfera informal da vida cotidiana, pois é constituído pela ideologia cotidiana. Por outro lado, os *gêneros secundários* pertencem às esferas mais complexas, nas relações mais sistemáticas, como na literatura, na discussão científica ou em documentos oficiais, pois são constituídos por ideologias mais sistematizadas e formais.

À luz das considerações dos estudos de Bakhtin e do Círculo inferimos que tanto os gêneros primários quanto os secundários são compostos por enunciados verbais, portanto o traço que os diferencia é o nível de complexidade em que se apresentam. Assim, distinguir gêneros primários e secundários nos leva a refletir sobre a compreensão da natureza dos enunciados e da estreita relação entre língua(gem) e ideologia. Bakhtin (2017[1952-1953]) faz uma crítica a outras correntes de pensamento, cujo foco da língua(gem) é o pensamento. Sobre isso, o autor pontua que, para estruturar o pensamento, é preciso que os falantes interajam por meio da língua(gem), pois a estrutura do pensamento requer a comunicação entre os indivíduos – são indissolúveis.

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidades da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 264 - 265).

A partir do exposto acima, inferimos que os gêneros discursivos não são apenas marcados por questões histórico-culturais que permeiam as relações dialógicas, mas também por ideologias pelas quais são atravessados. Dessa forma, não há como definir ou limitar a natureza dos gêneros pelo fato de que no processo de formação os gêneros secundários incorporam os gêneros primários, estabelecendo novas condições de comunicação.

É necessário destacar, nesse momento, que antes de se entender a enunciação é preciso compreender as esferas de atividade humana e os gêneros do discurso. Assim, no movimento de análise, deve-se observar os três elementos do gênero discursivo – *conteúdo temático*, *estilo* e *composição* – que são atravessados pelas diferentes esferas da atividade humana a partir da interação social, histórica, cultural axiológica e ideológica dessa esfera específica.

Esses três elementos, respectivamente, são indissolúveis e determinados pelas esferas de comunicação ao qual o enunciado pertence. Desse modo, os enunciados que produzimos, sejam eles orais ou escritos, são constituídos de características relativamente estáveis, mesmo que não tenhamos consciência delas. Todas essas características determinam os gêneros do discurso caracterizados, então, pelo seu conteúdo temático, seu modo composicional e seu estilo.

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursivas, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 266).

Nessa perspectiva, entendemos que o *tema* do enunciado (assunto) se constitui pelo objeto discursivo atravessado de valoração, de sentido – são conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis – não se trata apenas do objeto e o sentido, mas também da situação verbal envolvida na comunicação entre os indivíduos. O tema é sempre abordado a partir de uma apreciação de valor que o falante lhe atribui. Situados em um horizonte temático, variados temas se formam e circulam no enunciado. O *tema* é, então, o sentido do discurso e sofre modificações em decorrência das diferentes situações de comunicação, pois agencia aspectos da realidade do gênero.

De acordo com Bakhtin (2017[1952-1953]), o *estilo* (a forma individual de escrita) está indissolúvelmente ligado ao tema e à composição, não compreende apenas a parte formal da língua, mas o sentido, o modo de uso que o falante faz da língua. Por meio do estilo o falante expõe sua individualidade estilística, pois é necessário organizar certos gêneros que requerem uma forma padronizada da língua(gem), que determine as escolhas gramaticais, fraseológicas.

Assim, compreendemos que o estilo é indissolúvel ao enunciado e que compreende o traço que corresponde à identidade do locutor, às condições específicas de cada campo da atividade humana de dado grupo social, pois “[...] tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem os gêneros do discurso (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 268).

Por sua vez, sobre a *composição*, Bakhtin (2017[1952-1953]) esclarece que esta diz respeito à organização linguística que o falante se apropria para a execução do enunciado. Esses

recursos linguísticos são agenciados pelo locutor e esse é um processo atravessado por sua habilidade diante das diversas situações discursivas. A composição é a estrutura do enunciado, que necessita de certa coesão, coerência, progressão temática – isso garante ao gênero certo acabamento.

No que diz respeito às três dimensões apresentadas, é importante destacar que elas são sempre determinadas por meio da situação de produção dos enunciados e pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso, já que, ao enunciar-se, o locutor tem sempre em mente um interlocutor e espera dele uma atitude responsiva diante dos enunciados proferidos. Diante desse entendimento, depreendemos que os gêneros discursivos não podem ser compreendidos fora da situação social de produção, mas estruturados por formas de organização posições e situações de produção social de discursos.

As proposições sob à luz dos escritos de Bakhtin e do Círculo que agenciamos nesse trabalho nos fazem compreender que toda enunciação acontece dentro de um determinado momento histórico a partir de gêneros discursivos que carregam certas particularidades quanto a sua constituição que os difere uns dos outros. O gênero não é um aspecto da língua, mas uma forma típica do enunciado, portanto, toda escolha lexical do falante não é aleatória, ela responde a certas exigências do gênero, da esfera pertencente à atividade humana. Ao compreendermos os aspectos constitutivos desses gêneros temos uma compreensão ampla de como acontece a interação verbal entre os indivíduos.

É importante destacar, ainda, que conceito dos gêneros do discurso também perpassa as pesquisas em Linguística Aplicada na atualidade. Segundo Acosta Pereira (2013), há um grande interesse dos pesquisadores nas últimas décadas em compreender a questão da comunicação humana pelo viés social, para isso, tomam como base o postulado de Bakhtin e do Círculo.

Pesquisas nessa perspectiva objetivam compreender como gêneros medeiam as práticas de leitura e de escrita sócio-historicamente situadas, não apenas significando essas práticas, como também entendendo a mediação que os gêneros promovem, tendo a escrita como meio semiótico e simbólico para tal (Acosta Pereira, 2013, p. 55).

Rodrigues (2001) pontua que as pesquisas em torno do conceito de gêneros do discurso buscam analisar esses enunciados estabilizados nas situações de comunicação a partir dos estudos bakhtinianos, empreendendo na compreensão dos gêneros do discurso nos planos teórico e metodológico.

Com base nesse pressuposto fica evidente que em relação ao tratamento dado aos gêneros do discurso a BNCC (Brasil, 2018a) traz certa aproximação com o postulado de

Bakhtin e do Círculo, à medida que a escolha do enunciado e as esferas de atividade humana são agenciadas na realização do projeto de dizer do sujeito.

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, 2018a, p. 67)

Podemos depreender que A BNCC inova ao inserir a análise semiótica, sobretudo em relação aos usos das tecnologias, já que aponta para o surgimento das TICS. Essa postura assumida pelo documento parametrizador sugere o trabalho a partir de gêneros discursivos/textuais/multissemióticos advindos da cultura digital e presentes nas esferas de comunicação humana.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018a) “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 66). No entanto, frente às diferentes realidades da educação brasileira, é possível que muitos professores desconheçam ou não dominem esses novos gêneros do discurso apresentados pelo documento parametrizador, comprometendo assim o trabalho desenvolvido na sala de aula. Outra questão pertinente à discussão sobre os novos gêneros multissemióticos presentes na BNCC (Brasil, 2018a) é o fato de que nem todos os alunos terem acesso aos meios tecnológicos que possibilitem um trabalho significativo a partir das novas tecnologias.

Nesse sentido, ainda percebemos que para os anos finais ainda há certo predomínio de questões sobre a materialidade do texto e sua dimensão verbo-visual, sugerindo certo apagamento das suas questões extraverbais. Essa realidade evidencia que o documento parametrizador “[...] pouco destaca a importância de se trabalhar com a linguagem viva [...] de modo que os alunos produzam enunciados reais e reconheçam cada situação discursiva” (Brocardo; Ortega; Lima, 2019, p.118)

A partir dessa compreensão passamos para a seção 4.5, na qual abordaremos as esferas de atividade humana, denominadas por Bakhtin como esferas comunicativas. Seguindo por esse viés, temos em mente que a interação verbal pressupõe indivíduos que enunciarem, ocupem determinadas posições sociais que se materializam por meio dos mais diversos gêneros discursivos nas esferas comunicativas as quais pertencem.

4.5 AS ESFERAS DA ATIVIDADE HUMANA

Conforme abordamos ao longo desse capítulo, no qual discutimos a natureza social da língua(gem), discorrendo sobre os conceitos de enunciado discurso e gêneros do discurso, depreendemos, a partir de Bakhtin (2013[1930]), que o desenvolvimento da língua(gem) tem ligação orgânica com a organização laboral e a luta de classes da sociedade, pois ela se constitui como produto da atividade humana coletiva imbricada à organização social e econômica de dada sociedade. Os diferentes tipos de intercâmbio sociais de comunicação deram origem aos gêneros do discurso, compreendidos como formas relativamente estáveis, pois tudo aquilo que falamos e/ou escrevemos é materializado na forma de enunciados estabilizados nas situações comunicativas entre os falantes.

Com relação a essa percepção compreendemos que todo o enunciado ganha vida no interior das esferas da atividade humana – as infinitas situações dialógicas nas quais os falantes realizam seu projeto de dizer nos mais diversos contextos. “[...] Cada enunciado particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 262).

Consideramos a perspectiva dialógica que aborda a língua(gem) como uma unidade real do discurso na cadeia da interação social. Assim, não podemos considerar o falante – que apropria-se da língua(gem) para agir no mundo a sua volta – como um ser passivo diante da enunciação. É por meio de enunciados das mais variadas formas que o sujeito interage em sociedade adotando uma atitude responsivas diante das enunciações pelas quais ele é interpelado, pois “[...] todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta” (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 184).

Ao enunciar-se o falante posiciona-se socialmente no seu lugar de fala em relação ao mundo a sua volta. Portanto, na concepção de Bakhtin (2017[1952-1953]), as esferas de atividade humana são espaços sociais nos quais os enunciados ganham vida sob as diversas formas de interação social. Essa regularização da língua(gem) evidencia um grau mais ou menos formal de realização da enunciação. A partir disso, compreendemos que tanto as representações mais comuns quanto as mais formalizadas são representadas por gêneros nas esferas da atividade humana.

No interior do próprio campo dos signos, isto é, no interior da esfera ideológica, há profundas diferenças, pois fazem parte dela a imagem artística, o símbolo religioso, a fórmula científica, a norma jurídica e assim por diante. Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo.

Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 92).

Ao ocupar tais posições sociais nas diferentes esferas de comunicação da vida real e viva o indivíduo transita por diferentes espaços – campos de atividade – que, de certa forma, organizam as ações dos falantes em sociedade. A partir dessa noção de esferas da atividade humana proposta por Bakhtin (2017[1952-1953]), compreendemos que os gêneros do discurso estabelecem a totalidade discursiva do enunciado. É por meio dele que o falante realiza suas enunciações a partir de uma posição valorativa, empreendendo certa organização composicional ao gênero por ele escolhido, pois cada esfera específica possui seus próprios gêneros do discurso.

Sobre isso, Rodrigues (2001) pontua que, no interior das esferas comunicativas, os falantes modelam seus discursos para atender à certa finalidade de interação à qual aquele gênero discursivo em questão está relacionado. É importante, também, destacar que as esferas orientam os gêneros sócio e ideologicamente. A autora ainda destaca que a língua(gem) agencia processos socio-político-culturais que constituem o sujeito no centro das suas relações sociais. Por isso o sujeito atribuí à língua(gem) diversos valores ideológicos de decorrem a partir de um horizonte valorativo individual, pois cada falante se constitui por meio das suas experiências sociais.

A língua comum e única é um sistema de normas linguísticas que não é dado, mas estabelecido em cada momento de sua vida, opondo-se ao discurso diversificado. No entanto, esse sistema de normas linguísticas não é um imperativo abstrato, mas uma força real que se supera o plurilinguismo opõe-lhe barreiras contra sua expansão, assegurando um certo maximum de compreensão (Rodrigues, 2001, p. 47-48).

Para Acosta Pereira “cada esfera apresenta uma orientação social determinada para a realidade, para objetos discursivos próprios e funções ideológicas específicas” (Acosta Pereira, 2013, p. 57). Nessa perspectiva, cada esfera compreende uma visão de mundo particular que atende a finalidades específicas. Assim, temos a compreensão de que as esferas também são formadas pela posição ideológica dos falantes.

Como as situações comunicativas entre os indivíduos são diversas, os gêneros também o são. Por isso, a cada nova esfera da atividade humana criada um novo gênero surge. Essa heterogeneidade de gêneros é abordada por Bakhtin e o Círculo como gêneros primário e secundários que se diferem um do outro por pertencerem à comunicação mais imediata ou mais complexa.

Sobre a estabilidade dos gêneros, Bakhtin (2017[1952-1953]) pontua que a grande variedade de enunciados estabilizados tem relação ao tema, situação de comunicação e

composição, que servem à língua(gem) em favor da vida social. Nesses termos, compreendemos que os gêneros discursivos servem ao funcionamento de cada esfera da comunicação humana, Para Acosta Pereira e Oliveira (2019), nas dimensões constitutivas do gênero – o conteúdo temático, a composição e o estilo verbal – estão vinculados no todo do enunciado, no qual é determinado pelo campo específico de comunicação.

Para Bakhtin (2017[1952-1953]), cada esfera de comunicação humana se refere ao lugar ocupado nessa extensa cadeia que determina o grau de formalização ou institucionalização exigida pelo gênero discursivo escolhido pelo falante. É a partir desses espaços sociais que o indivíduo produz e direciona seu enunciado, como os gêneros se multiplicam a partir do surgimento de novas esferas de atuação da língua(gem), assim esses novos gêneros também ganham especificidades próprias que atendem as necessidades discursivas dos falantes.

Depreendemos, então, que as esferas da atividade humana organizam os gêneros. Sobre isso, Rodrigues (2001) destaca que os gêneros estão ligados às situações sociais de uma esfera da comunicação humana específica - cotidiana, científica, jornalística, jurídica – que trazem marcas da sua orientação, do seu objeto discursivo e das concepções de interlocução, pois [...] correspondem a situações de interação verbal, típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas) da comunicação social, assegurando um certo maximum de compreensão (Rodrigues, 2001, p. 47-48).

Diante de tudo que foi exposto até aqui, e considerando a organização social do discurso por meio de formas estáveis engendradas nas esferas de comunicação humana reenunciamos para nosso trabalho o construto de Bakhtin e o Círculo que, ao abordar a língua(gem) na perspectiva dialógica, consideram os diferentes espaços pelos quais o indivíduo tem acesso. Nesses espaços, os gêneros discursivos são orientados pelo falante de forma ideológica e atendem finalidades particulares de cada esfera.

A partir dessa premissa, destacamos que a BNCC (Brasil, 2018a), que é o documento parametrizador da educação básica no país, também aborda a noção de gêneros discursivos e esferas da atividade humana no ensino de Língua Portuguesa. Nesse caso, ao analisarmos as habilidades de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, percebemos que essas estão imbricadas, também, a esferas de atuação “[...] no componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação” (Brasil, 2018a, p. 136).

O documento parametrizador analisado traz um direcionamento organizado em torno de quatro esferas da atividade humana – chamados de campos de atuação -, denominados em quatro campos específicos que correspondem ao: campo das práticas artístico-literárias, campo

de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo da vida pessoal. Cada um deles denota características específicas em relação aos gêneros que constituem cada esfera. Conforme mostramos no quadro abaixo:

Quadro 18 - Campos de atuação da BNCC

CAMPOS DE ATUAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SÉRIES FINAIS		
CAMPO	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO	GÊNEROS PERTENCENTES AO CAMPO
Artístico-literário	Relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favorecem a diversidade cultural e estética.	Lendas, crônicas, canções, poemas, cordéis, quadrinhos, charge, dentre outros.
Vida Pública	Relativo à participação em situações de leitura e escrita de textos das esferas jornalística, publicitária, jurídica, política, entre outros, contemplando temas que abordam o exercício da cidadania e os dos direitos dos indivíduos	Notas, álbuns noticiosos, notícias, reportagens, cartas ao leitor, abaixo-assinados, entre outros.
Jornalístico e Midiático	Relativo ao trato com a informação e opinião, para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que permitam desenvolver o interesse pelos fatos que acontecem na sua comunidade.	Agendas, bilhetes, convite, cardápios, regras de jogos, entre outros.
Práticas de Estudo e Pesquisa	Relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer textos expositivos e argumentativos, linguagens e práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa, e à divulgação científica.	Enunciado de tarefas escolares, notas de divulgação científica, quadros, gráficos, entrevistas, verbetes de dicionário, entre outros.

Fonte: A autora, com base na BNCC (Brasil, 2018a).

Diante do entendimento que as esferas de atuação da vida humana são fios condutores que estabilizam os gêneros nas diferentes situações reais da vida em que os sujeitos estão inscritos, inclusive nos documentos que abordam a educação em nosso país, passamos para a última seção desse capítulo, intitulada ideologia e valorização.

4.6 A IDEOLOGIA E A VALORAÇÃO

Os conceitos de ideologia e de valoração são essenciais para que se compreenda questão da língua(gem) apreciada pelo viés sociológico e representada pelas situações de interação entre os indivíduos. Nesse sentido, passamos nessa seção a discorrer sobre cada um desses conceitos com o propósito de buscar compreensão para a questão sobre a ideologia e valor social que perpassa a língua(gem) no interior das esferas da comunicação humana.

O primeiro conceito abordado nessa seção é a ideologia que, para Bakhtin e o Círculo, não se configura como algo pronto, acabado, mas como expressão real e de base dialógica que traz para sua constituição ideologias e acontecimentos de um tempo específico. Nessa perspectiva, a ideologia é atravessada pela interação verbal nas quais os indivíduos se inscrevem.

Qualquer produto ideológico não é apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora de seus limites (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 91).

A partir dessa premissa, fica claro para nós que o discurso do falante nunca é neutro, já que carrega marcas ideológicas. Nesse sentido, Volóchinov (2017[1929-1930]) esclarece que ideologia é constituída pelo signo, pois “[...] tudo que é ideologia possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, é um signo. *Onde não há signo também não há ideologia*” (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 91, grifo do autor).

Assim, a partir de Volóchinov (2017[1929-1930]), o signo é a forma da estrutura que se realiza por meio da significação de uma realidade exterior a ele. Essa realidade está organicamente ligada à ideologia, assim, o signo é o produto com marcas ideológicas individuais dos falantes frente às diversas realidades sociais que os circundam e, por vezes, até ressignificando-os. “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, sem lhe ser fiel, percebê-la de um ponto de vista específico, e assim por diante” (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 93).

Ainda no que diz respeito à ideologia, Medviédev (2016[1928]) pontua seu caráter social, pois a produção ideológica é constituída por objetos materiais que fazem parte das relações dialógicas nas quais o indivíduo está inserido. Portanto, a criação ideológica não pode estar vinculada à ideia de o homem como ser individual, pois “[...] a criação ideológica e sua compreensão somente se realizam no processo de comunicação social” (Medviédev, 2016[1928], p. 49). Assim, todos esses objetos materiais que compõem a ideologia estão

carregados de significados, sentidos, e valores que confrontam a palavra na vida dos falantes, nas práticas reais e sociais da língua(gem).

O autor ainda destaca que os atos individuais constituem uma relação de interdependência à criação ideológica, portanto não é possível apreciá-las fora do da interação social.

[...] a criação ideológica como um processo interior de entendimento, de compreensão, de penetração e não nos damos conta de que, na realidade, ele está completamente manifesta exteriormente – para os olhos, para os ouvidos, para as mãos -, que ela não se situa dentro de nós (Medviédev, 2016[1928], p. 49).

A partir desse pressuposto, compreendemos que, no plano da consciência individual – pertencente a um sujeito – é impossível que haja ideologia, pois, para isso é necessário que duas ou mais consciências estejam situadas em determinados contextos sociais para que haja o intercâmbio de conteúdos ideológicos. Toda vez que há representação do conteúdo ideológico no âmbito das relações sociais, a consciência se torna, efetivamente, consciência. Portanto, não há como observá-la sem considerar sua materialidade sógnica, uma vez que “[...] a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais” (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 98).

Seguindo nessa esteira de entendimento, Volóchinov (2017[1929-1930]) reitera que o caráter social das interações entre os indivíduos é fator predominante para ideologia. Para ele, a consciência está de forma orgânica ligada à palavra, ao gesto, à imagem, caso contrário, não passará de mero ato fisiológico desprovido de sentido.

A consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre de signos, cresce a partir deles, reflete em si as suas lógicas e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 97).

Volóchinov (2017[1929-1930]) pontua que o signo é materialização da comunicação social, portanto, deve-se levar em consideração para um objeto tornar-se uma realidade é necessário que entre no horizonte social de certa coletividade e provoque uma reação semiótico-ideológica. As condições socioeconômicas dessa coletividade são de tamanha importância, pois representa sua existência no uso da palavra viva, representada a partir da sua posição social no mundo. Assim, depreendemos que “[...] a especificidade do signo ideológico reside no fato de ele se constitui entre sujeitos, tecido em suas diferentes relações interpessoais” (Acosta Pereira, 2012, p. 53).

Nesse sentido, Volóchinov (2017[1929-1930]) reitera o conceito de esferas da atividade humana nas quais os signos circulam. Para o autor, essas diferentes realidades são esferas ideológicas que diferem entre si, estabelecendo pontos de vista diversos para o signo, com o religioso, o jurídico, artístico, entre outros - têm funções específicas na vida social dos indivíduos. Dessa forma, o caráter sógnico é um traço comum aos fenômenos ideológicos, pois a ideologia é materializada semioticamente.

A compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia de criação e de compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sógnico, e portanto material, a outro elo também sógnico. Essa cadeia nunca se rompe nem assume uma existência imaterial e não encarnada no signo (Volóchinov, 2017[1929], p. 95).

A partir do exposto, percebemos que a palavra está presente em todas as relações sociais, dessa forma é necessário analisá-la a partir de um olhar para as diferentes possibilidades que surgem a partir desse intercâmbio social. Consideramos, então, que todo enunciado é carregado de ideologias do cotidiano – atividades não fixadas no sistema - e/ou ideologias formalizadas – aquelas ligadas a sistemas constituídos – que incorporam umas às outras formando novas signos, novas ideologias.

Enfim, diante de tudo que foi discutido até aqui, reiteramos que língua(gem) e ideologia têm uma estreita relação, já que a ideologia representa o material semiótico da língua(gem). Nesse sentido, toda materialidade do enunciado apresenta um traço ideológico emergente das diversas relações dialógicas que se apresentam na vida real da palavra, pois não há significação fora da palavra.

Assim, contrapondo-se às duas tendências do séc. XX, Medviédev (2016[1928]) pontua que

Cada produto ideológico e todo seu significado ideal não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no mundo material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante. Cada produto ideológico (ideologema) é parte da realidade social e material que circunda o homem, é um momento do horizonte ideológico materializado (Medviédev, 2016[1928], p. 50).

Seguindo nessa esteira de pensamento, depreendemos que a palavra enquanto signo ideológico reflete a realidade e, também, a interação verbal viva, pois “[...] *as relações de classe, refratando-se nas palavras, impõem-lhe certo sombreamento do significado*” (Volóchinov, 2013[1930], p. 200, grifo do autor). Assim, compreendemos que as relações sociais são organizadas a partir de signos materializados por enunciados diversos. Na palavra

como acontecimento o falante toma o signo transformando-o em material semiótico para, então, tornar-se ideologia.

Partindo do pressuposto de que analisar a língua(gem) é considerar que a ideologia só é real nas interações verbais pelas quais uma coletividade - situada historicamente - interage em diferentes situações comunicativas. Nesse sentido, buscando maior compreensão sobre a cadeia de significados engendrados à língua(gem), passamos a explicar sobre o conceito de valoração.

A partir da perspectiva de que “a ideologia está ligada a um sistema de signos, que reflete e refrata determinada realidade socialmente construída” (Acosta Pereira; Rohling, 2020, p. 19), compreendemos, também, que é por meio de signos que refratam avaliações sociais – portanto, a palavra é carregada de valoração, pois para Medviédev (2016[1928]) “a língua é um sistema de avaliações sociais”.

Para o autor, avaliação social é peça importante para que possamos analisar a língua(gem) em todo seu aspecto social, pois ela faz a relação entre o sentido e a realidade da palavra – realizada a partir das relações verbais. Frente ao enunciado como ato social, depreendemos que este sempre é carregado de marcas sociais, pois sua realidade sempre será histórica e socioaxiológica – valor apreciativo – pelo fato de realizar-se no interior das esferas da atividade humana.

[...] se afastarmos o enunciado da comunicação social, se o transformarmos em objeto, perderemos também a união orgânica de todos os aspectos que havíamos alcançado. A palavra, a forma gramatical, a frase e, em geral, todas as definições linguísticas tomadas em abstração do enunciado concreto e histórico transformam-se em sinais técnicos de um sentido apenas possível e que ainda não foi individualizado historicamente. Essa ligação orgânica do sentido e do signo não pode tornar-se verbal, gramaticalmente forme e fixa em formas iguais transmitidas, ou seja, ela não pode, por si só, tornar-se um signo ou um aspecto constante do signo, não pode gramaticalizar-se. Essa ligação é criada para depois ser destruída e recriada, porém já em novas formas, nas condições de um novo enunciado (Medviédev, 2016 [1928], p. 184).

Diante do exposto, Medviédev (2016[1928]) reenuncia que o enunciado é constantemente atravessado pela avaliação social. Por meio da valoração o falante interage com o mundo a sua volta, pois este seleciona objeto temático e combina recursos para realizar seu projeto de dizer sempre orientado ao outro, assumindo sempre sua postura sociológica diante dos fatos da língua(em). Ao assumir o seu caráter sócio-histórico-cultural na realização da língua(gem), a valoração/avaliação social delinea o enunciado “[...] tanto em relação à potencialidade de suas formas restritamente linguísticas (lexicais, gramaticais), quanto às

nuances de sentidos que se instituem e se regularizam na situação de interação” (Acosta Pereira; Rodrigues, 2020, p. 94).

Sobre essa questão, Medviédev (2016[1928]) pontua que o enunciado como um ato social estabelece uma organização da comunicação que é voltada a uma reação resposta, ele é inseparável do acontecimento da comunicação. Assim, o autor ainda destaca que a ligação entre signo e sentido apenas é possível a partir de um ato histórico do concreto do enunciado, no interior da interação verbal, já que

[...] avaliação social [é] justamente essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e plenitude de seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora (Medviédev, 2016[1928], p. 184).

Nessa esteira de compreensão, temos a clareza de que o enunciado é sempre orientado ao outro e carrega as valorações dos sujeitos e classes sociais de cada esfera da comunicação humana, “[...] os enunciados, que se materializam os discursos, apresentam sempre uma dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social” (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, p. 181). Ao enunciarem os indivíduos o fazem assumindo sua posição social, são interpelados por outros enunciados, reagem a ele – acatando ou refutando -, produzem novos enunciados. Portanto, compreendemos que a todo tempo os falantes são expostos a avaliações sociais, pois não há neutralidade nos discursos sob o viés social.

Ao discorrer sobre essa questão Ponzio (2016), reenunciando as proposições de Bakhtin e do Círculo, pontua que todo elemento ideológico deve ser apreciado sob a ótica do campo ideológico ao qual pertence e que possui regras já pre-estabelecidas para que o processo de compreensão de um dado signo seja estabelecida, uma vez que *“a ideologia é a expressão das relações materiais dos homens, onde “expressão” não significa somente a interpretação ou representação, mas também organização e regulamentação dessas relações”* (Ponzio, 2016, p. 179).

Diante disso, Medviédev, 2016[1928], p. 183) destaca que “[...] o enunciado já não é um corpo nem um processo físico, mas um acontecimento da história, mesmo que seja infinitamente pequeno”. Portanto, temos a compreensão de que os enunciados fazem parte da vida real dos falantes e, sempre, são interpelados por avaliações. Ao tomar consciência do discurso do outro, o falante responde a ele a partir de suas compreensões sociais acessíveis a ele. Então, frente ao enunciado há um movimento de compreensão e julgamento que demanda uma atitude responsiva do indivíduo.

Outro fator importante destacado por Medviédev (2016[1928]) é o fato de haver dois tipos de avaliação social. O primeiro deles é caracterizado pelas avaliações sociais profundas – aquelas determinadas pela situação econômica de uma coletividade situada em tempo/espaço distintos. Para o autor, “[...] é como se formulassem, nessas avaliações, as grandes tarefas históricas de uma época inteira da vida de um dado grupo social” (Medviédev, 2016[1928], p. 185). Já o segundo tipo de avaliação social refere-se aos fenômenos mais próximos que atravessam a vida do falante, são aqueles “[...] de curta duração da vida social e, finalmente, com o tema do dia, da hora, do instante” (Medviédev, 2016[1928], p. 185).

O autor ainda pontua que, tanto a avaliação social profunda, quanto a de curta duração estão imbricadas, pois “[...] a avaliação social reuni a minuta da época e o assunto do dia como tarefa da história” (Medviédev, 2016[1928], p. 185). Diante disso, é importante destacar que a necessidade de se compreender a atmosfera axiológica para que se chegue ao enunciado em sua totalidade, pois ela determina a orientação avaliativa diante do discurso.

Nesse sentido, Bakhtin (2017[1952-1953]) destaca que a abordagem do enunciado sob o prisma da comunicação discursiva perpassa por sua expressividade. Dessa forma, o autor pontua que há uma reação estreita entre estilo, composição, conteúdo temático e objeto do discurso, pois esses elementos são sempre permeados por entonação expressiva. Sobre essa questão, Medviédev (2016[1928]) pontua que “[...] o caráter expressivo é determinado não pelo esquema lógico do sentido, mas por toda sua plenitude e integridade individual, e por toda sua situação concreta e histórica”.

Ainda no que respeita a questão da valoração, Brait (2015[1997]) afirma que:

[...] essa “avaliação social” [...] reitera a ideia de particularidade da situação em que se dá o enunciado, envolvendo uma atividade que poderíamos traduzir como “competência avaliativa e interpretativa de sujeitos em processo interativo”, ou, mais simplesmente, o julgamento da situação que interfere diretamente na organização do enunciado e que, justamente por isso, deixa no produto enunciado as marcas do processo de interação (Brait, 2015[1997], p. 93).

A partir de tudo que foi exposto até aqui consideramos que a efetivação da língua(gem) no viés sociológico perpassa pelos conceitos de discurso, enunciado, gêneros do discurso e suas esferas de atuação humana permeiam a comunicação entre os indivíduos. A ideologia – conhecimento oriundo das diversas camadas de comunicação - e valoração – o caráter apreciativo/valorativo dos enunciados - são elementos essenciais para que a análise da língua(gem) assuma sua constituição social.

Dessa forma, percebemos que os conceitos de ideologia e valoração perpassam também pela BNCC (Brasil, 2018a) no sentido em que esse é um documento elaborado pelo

Estado, e que é imposto à comunidade escolar carregado de ideologias políticas que se sobressaem aos interesses de pesquisadores, professores e alunos, pois atendem aos objetivos específicos governamentais e de agentes externos em prol das exigências da sociedade moderna. A partir dessa premissa, professores e alunos têm em relação ao documento uma postura valorativa para que seja possível sua compreensão e/ou questionamento em relação à nova realidade imposta à educação básica.

Com base nesse entendimento acerca dos encaminhamentos teórico-metodológicos do universo social da análise da língua(gem), passamos para o capítulo final da nossa tese, no qual apresentaremos a análise da nossa pesquisa. Para que o leitor compreenda melhor a organização da nossa análise, na primeira seção apresentamos o histórico da BNCC (Brasil, 2018a), destacando os movimentos por parte do Governo Federal e também da comunidade interessada que nortearam o processo de produção do documento parametrizador em questão.

Já a seção 5.2 traz as instâncias de elaboração e produção da BNCC (Brasil, 2018a), para que, na seção 5.3, possamos adentrar no trabalho de PAL/S proposto pelo documento, assim como apresentar as habilidades de prática de análise linguística/semiótica no Ensino Fundamental – Séries Finais presentes nos campos de atuação da BNCC (Brasil, 2018a). E, em seguida, na seção 5.3.1, trazemos as habilidades voltadas à gramática tradicional e que ainda encontram seu lugar cativo na educação básica e finalmente na seção 5.3.2 trazemos as habilidades voltadas à reflexão no uso da língua(gem).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesse capítulo abordamos as condições de produção e de publicação do documento parametrizador da Educação Básica – BNCC (Brasil, 2018a), além da análise documental que propomos sobre as habilidades de prática de análise linguística/semiótica presentes no documento. Para tanto, organizamos nosso quinto capítulo da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o contexto de produção da BNCC (Brasil, 2018a) e as etapas pelas quais o documento foi submetido até chegar em sua versão final. Em um segundo momento abordamos as habilidades de prática de análise linguística/semiótica do Ensino Fundamental – Séries Finais – presentes no documento e que embasam nossa análise.

5.1 O HISTÓRICO DA BNCC

A BNCC é um documento normativo da Educação Básica no país elaborado pelo governo federal que destaca um conjunto de competências indispensáveis aos estudantes em cada um dos níveis de formação – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio -, conforme consta no PNE. Além disso, por meio da elaboração da BNCC (Brasil, 2018a) se pretende atingir novos índices de aprendizagem que superem a repetência e o abandono escolar. Como documento contemporâneo, a BNCC (Brasil, 2018a) pretende diminuir a desigualdade na educação básica do país não apenas pela atualização dos currículos escolares, mas também proporcionando “[...] formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2018a, p. 5).

Já na sua apresentação documento pretende que os estudantes “[...] tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018a, p. 7). Isso posto, entendemos que documento parametrizador tem como objetivos contribuir para a formação humana e integral do indivíduo, com vistas à construção de uma sociedade igualitária, assim como propor o alinhamento de políticas nas esferas federais, estaduais e municipais, pois a BNCC (Brasil, 2018a) é

[...] um documento normativo [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral a à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2018a, p. 7).

Depreendemos, a partir do exposto que a BNCC (Brasil, 2018a) está imbricada a outros documentos educacionais, por isso é necessário nessa seção contextualizar o percurso de sua produção e etapas pelas quais o documento passou até chegar a sua versão final. Para seguir com a pesquisa, a seguir propomos uma breve retrospectiva do contexto de produção da BNCC (Brasil, 2018a).

A ideia de elaboração de um documento que apresentasse diretrizes para a educação básica no país perpassa inicialmente pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Quanto à Constituição Federal, percebemos que em seu texto há orientações para o sistema educacional de estados e municípios com base nos conteúdos mínimos de formação da Educação Básica, conforme mostra o artigo 210.

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá a disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1998).

Conforme exposto acima, além de estabelecer a organização da educação básica no país, a Constituição Federal também acena para a elaboração de um plano nacional de educação que estabeleça estratégias para a manutenção e desenvolvimento do ensino brasileiro, a partir das considerações trazidas pelo artigo 214.

[...] a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade de ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica da País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

A organização de um currículo base para o território nacional para a educação básica também é prevista na LDB – lei que organiza o sistema educacional brasileiro – quanto a elaboração da BNCC (Brasil, 2018a). Nesse sentido percebemos que o documento atribui à União²⁵ a responsabilidade de organizar “[...] em colaboração com Estados, Distrito Federal e municípios, diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que

²⁵ Entende-se União por Estado (brasileiro).

nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos assegurar formação básica comum” (Brasil, 2018).

É importante destacar que tanto a Constituição Federal quanto a LDB são documentos que serviram como parâmetro para a elaboração de outros documentos educacionais nas esferas federal, estadual e municipal cujo objetivo é nortear a educação básica em todo território nacional. Com base nesse contexto, e ainda impulsionado pela necessidade de elaboração de um currículo base nacional, a União elaborou os Parâmetro Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a, 1997b, 1998, 2000) com o propósito de orientar e produzir um referencial curricular nacional, pois os PCNs respondem

[...] à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (Brasil, 1997b, p. 13).

É a partir da compreensão de que a estratificação social e a injusta distribuição de renda corroboram para que grande parte da população não tenha acesso a uma educação de qualidade que os PCNs reafirmam o papel do governo em assegurar o acesso igualitário à educação para todos os estudantes brasileiros, nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio. De todo modo, os PCNs, assim como outros documentos parametrizadores estão imbricados, pois prenunciam a necessidade do Estado em organizar um currículo base que assegure [...] os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos [...]” (Brasil, 1997b, p. 24).

Assim como os PCNs do Ensino Fundamental (1997a, 1997b, 1998), também os PCN (2000), que se referem ao Ensino Médio, defendem a necessidade de um currículo em comum para os estudantes do país. O documento defende um novo Ensino Médio que acompanhe as mudanças na produção de bens, serviços e o surgimento de novas tecnologias. Nesse novo cenário, cabe à escola integrar o aluno ao mundo contemporâneo desenvolvendo habilidades essenciais para a cidadania e para o trabalho, por meio de “[...] um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta” (Brasil, 2000, p. 4).

Com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional a partir da colaboração entre escolas, famílias, governos e sociedade, a discussão proposta nos PCN culminou na elaboração do Plano Nacional da Educação – PNE (Brasil, 2014) - e foi criado pela Lei

13.005/2014 e tem vigência de dez anos. O PNE traz em sua organização vinte metas²⁶, assim como suas estratégias referentes à educação básica. Há também no documento orientações para o monitoramento das metas nele apresentadas, que são de responsabilidade do Estado.

Dentre as 20 metas e estratégias que o documento apresenta cabe observarmos mais atentamente a meta 2 que converge com a discussão que propomos nesse capítulo. Assim, destacamos que a meta referida traz encaminhamentos para que o ensino fundamental tenha duração de nove anos para o público de 06 a 14 anos e garantindo que 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, enquanto o PNE estiver em vigência. Para isso, percebemos que o documento defende a elaboração de um currículo base como a estratégia para consolidação da meta 2, conforme vemos a seguir,

[...] pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o 5º do art. 7º dessa Lei, a implementação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional do ensino fundamental; [...]" (Brasil, 2014).

Diante desse contexto, percebemos que a partir do PNE houve um movimento de análise dos currículos escolares que refletiu a necessidade de elaboração de um novo currículo com abrangência nacional para a educação básica, a BNCC. Foi um longo caminho desde o surgimento da BNCC até a sua finalização, que passou por períodos de engajamento de profissionais ligados a diferentes esferas educacionais até sua, finalmente, chegar a sua versão final. Sobre essas instâncias de elaboração do documento que passamos a discutir a seguir.

Para detalhar o histórico de produção da BNCC tomamos como base as informações dispostas no site da BNCC²⁷, criado pelo Ministério da Educação. Conforme visto anteriormente, a BNCC perpassa pela Constituição Federal, já que as determinações que constam no documento foram de extrema importância para a criação da LDB (Brasil, 1996) e, posteriormente, dos PCN (Brasil, 1997a, 1997b, 1998, 2000).

Ainda no que se refere às etapas de produção da BNCC podemos destacar a publicação de documentos oficiais, assim como acontecimentos promovidos pelo governo ou oriundos dos diversos movimentos em contextos políticos e sociais que acompanharam o processo de produção do documento parametrizador e que passamos a discorrer a seguir.

Entre os fatores que marcaram a elaboração da BNCC (Brasil, 2018a), destacamos o Programa Currículo e Movimento, instituído em 2008, que tem como objetivo melhorar a qualidade da educação básica do país. Para alcançar esse propósito o programa empreende no

²⁶ As metas e estratégias indicadas por meio da lei 13.005/2014 estão dispostas no anexo I.

²⁷ Link de acesso ao histórico da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. Entre os objetivos específicos do programa, cabe destacar a elaboração de “[...] documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da Educação Básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum)” (Brasil, 2018a).

Na Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010, coloca-se novamente em pauta a importância de um currículo base sob o respaldo do Estado. A partir do documento final da CONAE percebemos que a conferência é um espaço para que a sociedade possa discutir sobre a educação do país, “[...] articulando os/as diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos (federal, estaduais/DF e municipais), em prol da construção de um projeto e de um Sistema Nacional de Educação, como política de Estado” (CONAE, 2010, p. 14)²⁸.

Tendo esse pensamento como base, ainda em 2010 com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e, posteriormente, em 2011, ano em que são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio temos dois documentos curriculares que apresentam detalhes para cada etapa do ensino. Essa flexibilidade facilita a aplicação de um ensino de qualidade, centrado no desenvolvimento do educando e em suas aprendizagens. A partir do exposto, temos a compreensão de que as DCN visam definir a organização da educação brasileira em consonância com a Constituição Brasileira.

Em 2012, o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa²⁹ é um compromisso assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal com intuito de propor ações no âmbito educacional como forma de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade - ao fim do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Já em 2013 surge o PNFEM – Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio³⁰ - que propõe a articulação e coordenação de ações e estratégias entre União, estados e municípios para a implementação de políticas públicas que assegurem elevar o padrão de qualidade da etapa de Ensino Médio.

Em 2014, após a realização da segunda Conferência Nacional pela Educação (CONAE) - organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) – é publicada a Lei 13.005 que define o PNE para os próximos dez anos com objetivo de articular o sistema nacional de

²⁸CONAE – Conferência Nacional de Educação - documento final CONAE/2010. Disponível em < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf> Acesso em maio de 2023.

²⁹ O PNAIC é um programa do governo federal estabelecido pela Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012.

³⁰ O PNFEM é um programa do governo federal estabelecido pela Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013.

educação em regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios. O PNE está pautado na Constituição Federal de 1988 e possui 20 metas a serem alcançadas ao longo de sua vigência além de 254 estratégias para assegurar que os objetivos estabelecidos no documento sejam cumpridos pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme já citado anteriormente. Entendemos, portanto, que o movimento pela elaboração da BNCC - com início em 2015 - perpassa pelo PNE.

De acordo com o histórico da BNCC, que consta no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> - criado pelo Ministério da Educação -, a elaboração do documento parametrizador da educação básica teve início em 17 de junho de 2015, a partir da realização do I Seminário Interinstitucional pela elaboração da BNCC. O evento contou com a presença dos 116 membros da comissão composta por pesquisadores representando todos os estados e indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Nesse contexto, destacamos que “[...] as primeiras reflexões sobre a BNCC assentaram-se na preocupação em gestar um documento que garantisse, à criança, ao adolescente, ao adulto e ao idoso, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 19)

Ainda no que diz respeito à elaboração da primeira versão da BNCC, destacamos que, conforme a Portaria 592, cabe à Comissão de especialistas indicados pelo CONSED e UMDIME a tarefa de organizar uma versão preliminar da BNCC, assim como um relatório que demonstre os resultados alcançados por meio das discussões propostas durante o processo de criação do documento preliminar até fevereiro de 2016. Além de instituir o processo de criação inicial da BNCC, compete à Portaria 592 a indicação da coordenação da comissão responsável pelo documento parametrizador, a coordenação do processo de construção da primeira versão da BNCC³¹ e outras demandas relacionadas ao processo de elaboração do documento em questão. Seguindo nessa esteira de acontecimentos que marcaram o processo de criação da BNCC, o site da BNCC (2023) traz em sua linha do tempo a publicação da primeira versão do documento, que acontece em 16 de dezembro de 2015. Logo após a publicação da primeira versão da BNCC muitas foram as dúvidas acerca do documento. Esse clima de instabilidade e incertezas por parte de educadores, pesquisadores e toda comunidade escolar diante do novo documento parametrizador da educação básica brasileira foi essencial para desencadear mobilizações em nível nacional propõem a discussão do documento.

³¹ A primeira versão da BNCC criada pela comissão instituída pela Portaria 592 (de 17 de junho de 2015) pode ser acessada por meio do link <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em maio de 2023.

Diante desse novo cenário, na primeira quinzena de dezembro de 2015 foi instituído o Dia D³², uma consulta popular que buscou ouvir todos os segmentos da sociedade. Em uma iniciativa do MEC, em parceria com o CONSED, inicia uma mobilização nacional em torno da BNCC.

Cabe destacar também a preocupação em reunir diferentes segmentos para a discussão do GTDiaD³³ responsável por apresentar proposições acerca do documento inicial. Como a BNCC impacta diretamente todos os níveis de educação no Brasil, é de fundamental importância que a comunidade escolar participe desse processo. Entre as representações sociais que discutiram sobre o documento destacamos:

[...] professores de redes públicas de educação básica indicados por diversas secretarias de educação e pela rede federal de educação básica (colégios de aplicação, institutos federais de educação, ciência e tecnologia); representantes regionais, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); técnicos das diferentes áreas de Conhecimento do Instituto Anísio Teixeira (INEP); professores/pesquisadores de universidades brasileiras, com atuação em formação inicial e continuada de professores e que, em momentos anteriores, contribuíram com a Secretaria de Educação Básica (SEB), a CAPES e o INEP na elaboração de pareceres relativos à Educação Básica (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 20).

A mobilização gerada em torno do documento resultou em revisões necessárias a partir das discussões propostas pela comunidade escolar e consulta pública aberta a todos os brasileiros acerca da BNCC. De acordo com as proposições e caminhos apontados pelo GTDiaD da BNCC, publica-se a segunda versão³⁴ do documento, no dia 03 de maio de 2016 – marcada, conseqüentemente, pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff.

A luz das considerações sobre a nova versão do documento parametrizador, são realizados vinte e sete Seminários Estaduais entre os meses de junho e agosto do mesmo ano – totalizando oito semanas de trabalho. O intuito dos seminários é ampliar a discussão acerca da BNCC entre professores, gestores, e pesquisadores ligados à educação. Com base nos relatórios elaborados a partir dos seminários estaduais – que acontecem nas regiões norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste³⁵.

³² Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC. Cabe destacar que aqui nos referimos ao primeiro Dia D – referente a primeira versão da BNCC, mas houve outros Dia(s) D no decorrer do processo de elaboração da BNCC.

³³ Grupo de trabalho do Dia D da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular.

³⁴ A segunda versão da BNCC criada pela comissão instituída pela Portaria 592 (de 03 de maio de 2016) pode ser acessada por meio do link <<http://basecomummec.gov.br/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em maio de 2023.

³⁵ Os relatórios dos seminários estaduais podem ser acessados por meio do link <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios>> . Acesso em maio de 2023.

O resultado das discussões propostas nos seminários estaduais – com mais de nove mil pessoas envolvidas em mais de cinquenta palestras - possibilitam a elaboração de um documento onde consta o posicionamento³⁶ do Consed e Undime destacando pontos fundamentais para o aprimoramento da nova versão da BNCC. Tal posicionamento tem por objetivo, além de apresentar um panorama do que foi debatido pelos Seminários Estaduais,

Contribuir para fazer com que a BNCC se constitua efetivamente um documento norteador para a elaboração de currículos pelos sistemas de ensino em todo o País, que i. seja de entendimento claro para todos que fizerem uso dela; ii. Estabeleça uma visão comum sobre o percurso de aprendizagem e desenvolvimento na educação básica de nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos condizente com o mundo atual; iii. Contribua para a qualidade e para a equidade da educação brasileira (BNCC, 2023).

Em meio um cenário político conturbado, o MEC encaminha a terceira revisão do documento a partir de agosto de 2016. A nova redação está pautada nos pareceres³⁷ de especialistas cujas pesquisas convergem com as áreas descritas na BNCC. Assim, a redação final do documento parametrizador da educação básica foi entregue pelo Ministério da Educação, em abril de 2017, ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Esses pareceres trazem contribuições essenciais para a versão final da BNCC.

Após passar pelo percurso de elaboração de parecer e criação de projeto de resolução, a versão final da BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pela Portaria 1.570 (Brasil, 2017a), pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho³⁸. Após homologada as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental ainda ficou pendente a elaboração da etapa do Ensino Médio. Essa etapa é orientada pela Resolução do CNE, de n.º 2 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b). Por meio de uma segunda versão do DiaD, no dia 06 de março de 2017, educadores e pesquisadores conhecem o documento e se dedicam a compreender todas as instâncias que envolvem sua implementação.

Em seguida, em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entrega a terceira versão integral do documento – já com a parte que cabe ao Ensino Médio - ao CNE. Conforme acontece com outras etapas do documento, também são abertas audiências públicas no intuito de

³⁶ O relatório do posicionamento do Consed e Undime pode ser acessado por meio do link < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios> >. Acesso em maio de 2023

³⁷ Os pareceres podem ser acessados por meio do link < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres> >. Acesso em maio de 2023.

³⁸ José Mendonça Bezerra Filho - Mendonça Filho – foi Ministro de Educação no governo de Michel Temer, de maio de 2016 a abril de 2018, participando parcialmente da elaboração da BNCC. O Ministro sucessor foi Rossieli Soares Silva.

fomentar a participação de professores de todas as regiões do país. A partir dessas discussões um terceiro DiaD é estabelecido para 12 de agosto do mesmo ano.

Em apoio à implementação da BNCC, ainda em 2018, por meio da Portaria 331 (Brasil, 2018b) é estabelecido o Programa de Implementação da BNCC – o ProBNCC -, em abril de 2019, o MEC expandiu o programa para a implementação da BNCC do Ensino Médio. O referido programa vislumbra a efetivação da BNCC e sua efetivação em sala de aula. Assim, em 14 de dezembro de 2018 é, finalmente, homologada a BNCC para o Ensino Médio, pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares. Cabe-nos ainda destacar que a versão completa³⁹ da BNCC acontece em 2018 e contempla as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamenta e Ensino Médio.

Dado o contexto de produção da BNCC apresentado até aqui por meio do percurso histórico apresentado no site BNCC (2023) pelo qual a elaboração do documento perpassa, o quadro abaixo apresenta mais claramente dois momentos que fazem parte da consolidação do documento parametrizador. Os eventos que antecederam a elaboração da BNCC foram determinantes para o documento tornar-se realidade a partir da elaboração de documentos que propõem diretrizes para a educação brasileira.

É importante destacar que nesse percurso é interesse do Governo Federal garantir um sistema de colaboração entre os Estados, Distrito Federal e Municípios para a efetivação da BNCC. Nesse sentido, também os eventos que atravessam o processo de produção da BNCC até a versão final denotam o envolvimento da sociedade por meio das consultas públicas às diferentes versões do documento, assim como a discussão gerada em torno da BNCC. No quadro abaixo apresentamos os movimentos presentes em todas as etapas da elaboração da BNCC.

Quadro 19 - Contexto de Produção anterior à BNCC

MOVIMENTOS QUE ANTECEDEM A ELABORAÇÃO DA BNCC		
Ano	Acontecimento	Encaminhamentos e/ou Proposições
1988	Constituição Federal	Art. 210 São fixados conteúdos mínimos para Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

³⁹ A BNCC em sua versão final pode ser acessada por meio do link http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_180518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em maio de 2023.

1996	Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)	Lei 9.394, que em seu artigo 26 regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios.
1997 a 2000	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal para orientar a educação básica.
2008	Programa Currículo em Movimento	Programa que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.
2010	Conferência Nacional de Educação (CONAE)	O documento elaborado a partir da Conferência Nacional de Educação aponta para a necessidade da Base Nacional Comum Curricular como parte do Plano Nacional de Educação.
	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para a Educação Infantil (DCNs)	Traz orientações para o currículo da Educação Básica e da Educação Infantil.
2011	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs)	O documento traz orientações para o currículo do Ensino Médio.
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Criado pelo Governo Federal, o programa propõe ações no âmbito da educação no que corresponde à alfabetização.
2013	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PFEM)	Criado pelo Governo Federal, o programa propõe ações da educação no que corresponde à etapa do Ensino Médio.
2014	Conferência Nacional de Educação	Evento que promove a criação da Lei 13.005, que estabelece o PNE.
	Plano Nacional da Educação (PNE)	Estabelece 20 metas e suas estratégias para a educação no Brasil. A meta 2 aborda a universalização da educação para que 95% dos estudantes concluam a educação básica na idade recomendada na vigência do PNE por meio da estratégia garante o direito à educação por meio da elaboração de uma base comum.

Fonte: A autora, com base no site BNCC (2023).

Com base no quadro acima, podemos inferir que a proposta de um currículo nacional comum é prenunciada em diversos documentos educacionais nas últimas décadas. Ainda que a Constituição Federal contemple um currículo que tenha conteúdos mínimos a serem seguidos pelos currículos escolares de todo território brasileiro, para a BNCC se tornar um documento norteador da educação básica foi necessário que outros documentos fossem elaborados para dar suporte ao processo de criação da base curricular.

Finalmente após a publicação desses documentos – que serviram de suporte a todo processo que perpassa a elaboração do documento parametrizador – é que o processo que culminou na elaboração e homologação da BNCC pode, enfim, se tornar realidade. Ainda durante o processo de elaboração do documento outros documentos se fizeram necessários, além de ampla discussão com a comunidade interessada, abrindo espaço para uma série de

debates e questionamentos necessários que delinearão todo o processo que resultou na homologação da BNCC, conforme retratamos no quadro a seguir.

Quadro 20 - Contexto de produção paralelo à elaboração da BNCC

MOVIMENTOS QUE ATRAVESSAM O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC		
Ano	Acontecimento	Encaminhamento e/ou proposições
2015	I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC	Evento que discute a criação da BNCC, assim como institui a comissão de especialistas para a elaboração do documento.
	Portaria 592	Portaria que institui a comissão de especialistas para a elaboração da BNCC.
	Primeira versão da BNCC	A comissão de elaboração da BNCC apresenta a primeira versão do documento ao CONSED.
	Realização do primeiro Dia D	Consulta popular para a discussão da primeira versão do documento.
2016	Segunda versão da BNCC	Publicação da segunda versão do documento teve como base os apontamentos da consulta pública.
	Seminários Estaduais	Eventos realizados em todas as regiões do país aberto à comunidade para discussão da segunda versão do documento.
	Pareceres dos Especialistas	Especialistas redigem pareceres para uma terceira versão da BNCC.
2017	Terceira versão da BNCC (etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental)	A terceira versão da BNCC é entregue ao Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.
	Homologação da BNCC (etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Homologação da terceira versão da BNCC com as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio pela Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017.
	Resolução 2 CNE	A Resolução orienta a implantação da BNCC.
2018	Realização do segundo Dia D	Discussão sobre a implantação da BNCC.
	Terceira versão da BNCC (etapa do Ensino Médio)	Ministério da Educação entrega a terceira versão da BNCC onde consta a etapa do ensino Médio ao Conselho Nacional de Educação.
	Realização do terceiro Dia D	Discussão sobre a implantação da BNCC, no que respeita a etapa do Ensino Médio.
	Programa de apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC	Estabelece diretrizes e parâmetros para a implementação da BNCC.
	Versão final da BNCC (completa)	Publicação da versão final da BNCC que contempla educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Fonte: a autora, com base no site BNCC (2023).

A partir das informações elencadas nos quadros 18 e 19, que embasam o processo de elaboração da BNCC que foram abordadas nessa seção, podemos dimensionar os muitos acontecimentos que perpassam o documento. Esse movimento instituído como políticas públicas também constitui para um processo que articula conflitos, resistência, pois de um lado encontra-se o Estado – impondo um documento parametrizador de caráter obrigatório em todo território nacional, de outro a comunidade em geral – onde cada esfera representa um interesse específico frente ao documento. Porém todos esses fatos que datam desde a Constituição Federal de 1988 até a versão final do documento perfazem o que é hoje a base nacional curricular.

Além disso, o momento político-econômico no qual o documento surgiu foi de incertezas e instabilidade, com a troca de presidentes e plena crise econômica, em decorrência desses eventos as discussões acerca do documento foram abreviadas ou passaram por muitas mãos, fato que gerou, e ainda gera certa desconfiança com relação ao documento.

Parece nítido que processo de produção da BNCC (Brasil, 2018a) é marcado por conflitos e resistência sobre as aprendizagens essenciais em cada área de conhecimento. O próprio conceito de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica gera uma reação contrária a sua implantação. É justamente nesse cenário de incertezas que passamos a nossa próxima seção, onde abordamos as instâncias de elaboração e confecção do documento.

5.2 AS INSTÂNCIAS DE ELABORAÇÃO E CONFECÇÃO DO DOCUMENTO

A elaboração do currículo comum da Educação Básica - homologado em 2018, contemplando as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – é objeto de análise para a comunidade acadêmica, professores do ensino básico, entre outros segmentos da sociedade. Assim, é importante que se compreenda o contexto político no qual o documento foi elaborado, assim como os sujeitos envolvidos em todas as etapas do processo.

Partindo do pressuposto de que o processo de criação da BNCC perpassa especialistas das universidades públicas e privadas, professores da educação básica, técnicos das secretarias de educação agentes públicos ligados ao Ministério de Educação (MEC), membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), representantes do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC) passamos a descrever mais claramente as instâncias de elaboração da

BNCC, buscando compreender as disputas por parte dos sujeitos engajados no seu processo de criação e as inconsistências do documento parametrizador.

É nesse contexto de disputas políticas e sociais que Bonini e Costa-Hübes (2019) destacam que a elaboração da BNCC é marcada por eventos políticos diretamente ligados às etapas pelas quais o documento passa até chegar a sua versão final. Compreendemos, a partir do exposto, que esses eventos em voga perpassam por segmentos e grupos sociais que buscam protagonismo e legitimidade da base comum nacional.

Para melhor compreender todas as estâncias que envolvem o documento é necessário buscar os fatos que se atravessam aqueles já descritos no site da Base (2023). É nesse contexto que Bonini e Costa-Hübes destacam que sob a iniciativa do Governo Federal foi criada, de 2013 a 2015, uma comissão a qual coube a responsabilidade de iniciar um currículo base para o território nacional cuja preocupação fosse assegurar o direito à educação para os brasileiros. Sob a responsabilidade do Ministério da Educação o grupo de trabalho, denominado GT sobre Direitos à Aprendizagem e ao desenvolvimento (GT-DiaD) é composto por diferentes segmentos da sociedade

[...] professores das redes públicas de educação básica, indicados por diversas secretarias de educação e pela rede federal de educação básica (colégios de aplicação e institutos federais de educação, ciência e tecnologia); representantes regionais, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); técnicos/pesquisadores das diferentes Áreas de Conhecimento do Instituto Anísio Teixeira (INEP); professores/pesquisadores de universidades brasileiras, com atuação em formação inicial e continuada de professores [...] (Bonini; Costa Hübes, 2019, p. 20).

De acordo com Bonini e Costa-Hübes, o GT-DiaD toma como base o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental”, produzido pela Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF). O referido documento e traz extensa discussão sobre as áreas de conhecimento. Assim, propósito do GT-DiaD era “fomentar um debate nacional, envolvendo os agentes diretos da formação de estudantes” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 21). As proposições do GT-DiaD destacam a importância da reflexão sobre um currículo base a partir da participação daqueles que vivenciam integralmente a educação básica: os professores. Nessa direção, as discussões propostas poderiam servir de base para a construção de um currículo construído, também, pelas mãos dos educadores, e não simplesmente imposto pelo Governo Federal às escolas de todo país.

O que o GT-DiaD pretendia, com suas reuniões de trabalho, era produzir um documento para intermediar o debate e a reflexão nas escolas, resultando, assim, em

uma matriz inicial para a BNCC que, após o debate com a sociedade, seria encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2016 (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 22).

Essa linha de pensamento não corroborava com encaminhamentos propostos pelo Governo Federal, já que após dois anos de trabalho o GT-DiaD foi interrompido pelo MEC e cerca de 70 membros foram dispensados. Assim, no mesmo ano outra comissão formada por especialistas foi instituída por meio da Portaria 592, de 17 de junho de 2015 (Brasil, 2015) com a tarefa de elaborar a BNCC. Composta por aproximadamente 130 membros a nova comissão apresentou ainda em 2015 a versão inicial da BNCC ao CONSED, que ficou disponível de forma online para consulta pública – caracterizando, então, o primeiro Dia D da BNCC. A consulta pública ao documento tinha como objetivo acrescentar sugestões ao texto preliminar.

Após a categorização dos dados obtidos por meio da consulta pública e dos pareceres dos especialistas o documento foi revisado, surgindo então, em 2016, a segunda versão da BNCC. Segundo Bonini e Costa-Hübes (2019) “[...] a equipe que redigiu as duas primeiras versões é a mesma, embora não apareça registrado nos créditos da BNCC” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 22).

A partir do que foi exposto até aqui, depreendemos que embora o Dia D da BNCC tenha possibilitado que professores participassem do projeto de elaboração do currículo base, esse direcionamento não foi suficiente para que a categoria escolar se sentisse representada no documento. Coube ao profissional da educação básica o mero papel de coadjuvante em um processo no qual é determinante sua participação para instigar as diferenças culturais e sociais, discutir sobre uma aprendizagem que seja pertinente ao seu mundo e, conseqüentemente, ao mundo do aluno.

É perceptível que no processo de elaboração da BNCC (Brasil, 2018a) a política neoliberal tenha encontrado caminhos para confiar agentes públicos e privados a seleção de conteúdos, habilidades, competências de aprendizagem-ensino para garantir soberania em detrimento da classe dominada. Esse movimento reduz a participação do professor nas políticas educacionais, que aderem ou resistem à imposição da seleção e produção de conhecimentos.

Diante desse cenário, percebemos que a BNCC (Brasil, 2018a) traz uma padronização do currículo da educação básica, cerceando o princípio de igualdade dos estudantes brasileiros. A ideia de um currículo único ignora o contexto sócio-histórico no qual o sujeito está inserido, renunciando princípios estabelecidos no artigo 3^a da LDB:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...] VII. valorização do profissional da

educação escolar; VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

O artigo exposto acima deixa claro que, ao adotar um currículo conteudista, a BNCC (Brasil, 2018a) fere o princípio de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, uma vez que diversos grupos sociais não se veem representados no documento parametrizador. Essa postura assumida no documento contribui para uma sociedade cada vez mais excludente.

É importante destacar que a instabilidade do cenário político do país também afetou o processo de elaboração da terceira versão da BNCC. Conforme já citado na seção anterior, após o “[...] golpe presidencial⁴⁰ a equipe foi substituída integralmente por 31 componentes e foi criado um cenário para legitimar a uma terceira versão, que viria a contrapelo das duas anteriores, pelo menos em alguns aspectos centrais” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 23). Além disso, o novo governo instituído tinha interesse político em aprovar um currículo base, mas em uma versão diferente da proposta inicial.

A nova situação política instaurada no país trouxe certa inquietação sobre os rumos que a BNCC seguiria, gerando contestações em relação ao documento. Assim, já sob o comando do CNE e execução do CONSED e UNDIME nos meses de julho e agosto de 2016 foram organizados seminários estaduais em todo país para que os professores pudessem fazer a avaliação do documento. Para Bonini; Costa-Hübes (2019), mesmo com o envolvimento da comunidade escolar e pesquisadores da área da educação a leitura das contribuições propostas não correspondem integralmente à discussão proposta nos seminários estaduais, assim “[...] essa síntese preparava o terreno para as modificações que viriam na terceira versão, redigida em duas partes, e na primeira, relativa à educação infantil e ao ensino fundamental [...]” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 23).

Após nova consulta pública, em dezembro de 2017 o documento foi homologado - com as etapas que correspondem à Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento parametrizador foi imposto às escolas em meio a críticas de especialistas e professores, pois “[...] em versão bastante diferente da que foi redigida nas audiências públicas regionais, versão que chegou a ser denominada como uma quarta proposição em comentários informais da comunidade acadêmica” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 23).

Segundo Bonini e Costa-Hübes (2019), a etapa que corresponde ao Ensino Médio foi concluída em meio ao momento político frágil pelo qual o país passava. Logo após o impeachment o governo do então presidente Michel Temer precisou “[...] orquestrar a reforma

⁴⁰ O golpe presidencial caracteriza-se pela retirada de Dilma Rousseff da presidência do país, para que o vice-presidente Michel Temer assumisse a presidência.

do Ensino Médio” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 25). Com isso, a publicação da medida provisória 746 anunciou mudanças significativas na organização curricular no que se refere à etapa do ensino médio e seu financiamento público. No entanto, a extinção da obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia, assim como a possibilidade de que profissionais sem formação pudessem exercer a docência gerou grande descontentamento na comunidade escolar.

Ainda que a Medida Provisória 746 reconhecesse o “notório saber” para fins de docência especificamente na formação profissional e técnica, essa determinação comprometia a qualidade de ensino em todo o país. É importante destacar, também, que a Medida Provisória 746 já prenunciava a organização do Novo Ensino Médio pautado em itinerários formativos desenvolvidos em cinco áreas de conhecimento ao longo da formação do estudante, conforme destacado no seu o artigo 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I – linguagens;
- II – matemática;
- III – ciências da natureza;
- IV – ciências humanas; e
- V – formação técnica e profissional (Brasil, 2016).

As expectativas geradas em torno do novo Ensino Médio foram o estopim para muitas manifestações de estudantes e professores que ocorreram por todo país. A partir da aprovação da reforma, por meio da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, uma equipe de trabalho com 25 membros foi instituída para a reescrita do documento, mantendo quase que integralmente os membros que participaram das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Conforme já havia acontecido com as duas etapas da BNCC já homologadas pelo MEC, a etapa do Ensino Médio também foi submetida a um período de audiências públicas para que os professores pudessem fazer a avaliação do documento. Organizadas pelo CNE e operacionalizadas pelo CONSED e UNDIME as audiências não só promoveram um ambiente de reflexão necessárias sobre a elaboração do documento parametrizador que representa a imposição do governo, mas também “[...] insatisfações quanto ao teor do documento, principalmente em termos da contrarreforma do Ensino Médio” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 24).

Mesmo assim, as diversas manifestações contrárias à etapa do Ensino Médio não foram suficientes para pressionar o governo a promover uma ampla revisão no documento, assim sua homologação aconteceu em dezembro de 2018 com a união das três etapas em um

único volume da BNCC. Entre as críticas atribuídas ao documento, destacamos a visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, além da ausência das questões de gêneros no documento, antecipação da idade máxima para o processo de alfabetização – questões essas ainda amplamente debatidas pela comunidade escolar.

Dado o contexto político e social no qual a BNCC foi construída, cabe destacar que, além das comissões de especialistas e do Governo Federal, o documento também é fortemente atravessado pela influência de agentes privados – fundações, instituições financeiras e filantrópicas, empresas, que de alguma forma influenciaram a elaboração do referido documento - e ainda a participação de atores internacionais. Podemos caracterizar os agentes privados como sujeitos individuais ou coletivos estruturados em rede e presentes em diversos setores governamentais.

É importante considerar que esses agentes privados normalmente são organizados em redes porque “[...] na ordem social pós-tradicional, a política é redefinida de tal modo que surgem novos sujeitos políticos coletivos sem identidade de classe, uma nova sociedade civil e um novo Estado” (Neves, 2010, p. 107).

Com base nesse pressuposto, cabe destacar que a participação dos agentes privados na elaboração da BNCC é justificada pelo discurso de que as crises econômicas resultam da falta de administração do Estado, nesse sentido empresas, fundações e instituições filantrópicas atuam na tentativa de recuperação dos índices econômicos, sociais, educacionais. Dessa forma, também a produção da BNCC (Brasil, 2018a) perpassa pelo interesse e pela influência dos agentes privados.

Segundo Freitas (2016), instituições como Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Vitor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lemann, Todos pela Educação e Amigos da Escola foram os agentes privados que se fizeram presentes em todo o processo.

Antes da apresentação da primeira versão BNCC pelo MEC, foram realizados inúmeros eventos (seminários e encontros) nacionais e internacionais, nos quais se discutiam aspectos amplos e específicos das políticas educacionais. Algumas vezes financiados pelas grandes fundações, tais encontros reuniam agentes privados e públicos (MEC, Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Freitas, 2016, p. 3).

Entre os parceiros privados mencionados, Bonini e Costa-Hübes (2019) destacam a Fundação Lemann⁴¹, de Jorge Paulo Lemann⁴², que conforme informações contidas no site da fundação se propõe a agir de forma colaborativa com pessoas e projetos que assegurem a aprendizagem dos estudantes. Com relação à educação pública, a fundação se propõe a destinar apoio técnico e financeiro a iniciativas que geram impacto positivo (Fundação Lemann, 2023).

A presença da fundação Lemann, assim como de outros agentes privados no processo de elaboração da BNCC denota que tais fundações e instituições têm se preocupado em estar presente nas políticas públicas educacionais como forma de garantir cada vez mais seus interesses econômicos e ideológicos por meio da criação, implementação de documentos nas redes de ensino e da política do material didático.

Essa realidade deixa transparecer as relações de poder instituídas pela sociedade capitalista e que também permeiam o processo de elaboração do currículo base. A participação dos agentes privados no currículo base evidencia que na sociedade contemporânea a classe dominante detém o poder de definir modelos de comportamento, valores, quais índices a educação deve atingir e, conseqüentemente, o que se deve aprender e ensinar, uma vez que tais agentes representam o mercado e o Estado e tendem a controlar as políticas educacionais como forma de garantir sua soberania.

Além da presença dos agentes privados, o processo de criação da BNCC também teve a participação de atores internacionais representados por fundações e universidades – muitos deles indicados pelo MTPB. Atendendo a interesses próprios os atores internacionais vendem a ideia de que elaborar um currículo base resolveria os problemas da educação brasileira.

Conforme Freitas (2016), entre elas podemos destacar “[...] instituições americanas, como Bill and Melinda Gates Foundation, a Fundação Khan e Universidade de Stanford [que] são importantes parceiros da Fundação Lemann”. É importante ressaltar também que a BNCC é inspirada na ideia americana implantada em 2010 – *Common Core State Standards Initiative*⁴³ – que estabelece um núcleo comum de conhecimentos, corroborando com proposições estabelecidas por meio da Constituição Federal de 1988 e da LDB (1996).

⁴¹ A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002, com a missão de colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e a formação de líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade. A Fundação acredita que um Brasil feito por todos e para todos é um Brasil que acredita no seu maior potencial: gente. Isso só acontece com educação de qualidade e com o apoio a pessoas que querem resolver os grandes desafios sociais do país. Acess: fundacaolemann.org.br

⁴² Jorge Paulo Lemann é um dos homens mais ricos do Brasil. O empresário um dos controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital (dono do Burger King, Americanas, Submarino, Shoptime e da Heinz).

⁴³ O Common Core (Núcleo Comum) é um documento curricular comum, lançado em 2010, nos Estados Unidos, no governo do presidente Barack Obama. Assim como a BNCC, o Common Core define as habilidades que devem

Entretanto, esse movimento possibilita a terceirização da função do Estado, possibilitando que as demandas educacionais sejam conduzidas pelo setor privado, servindo então aos seus interesses. Essa tendência internacional se estabelece por meio das políticas das instituições e empresários do cenário nacional e internacional. Sobre isso, Peroni e Caetano (2015) destacam

[...] são mudanças baseadas nas reformas ocorridas nos Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido que construíram e implementaram, recentemente, padrões curriculares nacionais e que são questionados atualmente por um conjunto de pesquisadores da área sobre as melhorias e ou prejuízos à qualidade da educação (Peroni; Caetano, 2015, p. 344).

Conforme já mencionado, mesmo que a construção do currículo nacional tenha envolvido vários segmentos da sociedade, alguns evidenciaram um protagonismo maior durante esse processo, é o caso do MTPB. O Movimento investiu na BNCC oferecendo subsídios a municípios e Estados brasileiros para a organização de seminários, jornadas pedagógicas, materiais de formação para a UNDIME e Consed como forma de fomentar a formulação e implementação da BNCC em todas as redes de ensino básico do país.

De acordo com o site <https://movimentopelabase.org.br>, o Movimento pela Base Nacional Comum se define como um grupo não governamental “[...] que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países”, conforme disposto no site Movimento pela Base. O quadro a seguir mostra as instituições que fazem parte do Movimento Pela Base:

Quadro 21 - Instituições que compõem o Movimento pela Base

INSTITUIÇÕES AFILIADAS	DESCRIÇÃO/PROPOSIÇÃO
Abave	Constitui-se por um espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.
Cenpec	Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.
Comunidade Educativa Cedac	Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.

ser desenvolvidas pelos alunos em cada série. O documento contempla como conteúdos obrigatórios apenas linguagens e matemática.

Fundação Lemann	Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.
Consed	O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicar-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.
Fundação Roberto Marinho	Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.
Instituto Ayrton Senna	Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.
Instituto Inspirare	Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.
Instituto Natura	Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.
Itaú BBA	O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco.
Instituto Unibanco	Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.
Todos Pela Educação	Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.
UNDIME	A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

Fonte: a autora, com base no site Movimento pela Base (2023).

Com base no quadro apresentado, é importante inferir que das instituições acima apresentadas três delas – a UNDIME, o Consed e o MEC - estiveram representadas no processo que envolveu a elaboração da BNCC nos níveis municipal, estadual e federal. Já as demais entidades apostam na ideia de que a implementação da base curricular acenaria para a melhoria da qualidade de ensino da educação básica.

Desse modo, a participação de agente privados no processo de construção do currículo da educação básica transforma a BNCC em um objeto de disputa entre as fundações empresariais e a sociedade acadêmica – que aponta as fragilidades que reforçam a recusa do documento. Nesse viés, compreendemos que embora as políticas públicas sejam elaboradas a partir da contribuição de agente públicos e privados, identificamos no processo de criação da BNCC é perpassado por interesses empresariais.

Seguindo por esse viés, destacamos também o processo de implementação da BNCC com parte importante da constituição do currículo base brasileiro já em vigor. A publicação do documento, em 2018, conforme já mencionado, é permeada por acontecimentos anteriores que determinaram um movimento de resposta por parte do governo, entidades empresariais e comunidade escolar. Conforme se observa todas as partes envolvidas – direta ou indiretamente - na elaboração do documento tiveram ampla influência na sua implantação e também nas reflexões que a presença da BNCC nos currículos escolares tem gerado.

Assim, em 2017 – com a homologação das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental – é publicada a Resolução CNE/CP2, de dezembro de 2017. O documento traz em seu artigo 1º faz referência à currículo base como um documento parametrizador da educação básica, além colocar sob responsabilidade dos Estados e municípios a implementação do documento.

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017b).

É importante compreender que, o documento em questão traz autonomia às redes de educação no que diz respeito à organização de suas propostas pedagógicas. Além disso, orienta a implementação da base Nacional Comum Curricular (BNCC) em caráter obrigatório nas etapas da educação básica. Conforme depreendemos a partir do exposto a seguir

No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários (Brasil, 2017b).

O capítulo II da Resolução CNE/CP 2 evidencia considerações importantes a respeito do planejamento e organização dos currículos das redes federal, estaduais, distrital e municipais. Tais considerações, conforme traz o documento, são pautados no artigo 5º, que em

seu inciso 1º traz a articulação entre a BNCC e as ações de “[...] formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, [...] das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, [...] para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais” (Brasil, 2017b). O documento traz a orientação para a implementação da BNCC como forma de unificar os currículos, “a implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo e balizando a qualidade de educação [...]” (Brasil, 2017b).

Ainda sobre o que a Resolução CNE/CP2 traz em termos de planejamento e organização das redes de ensino percebemos que o documento é pautado sob o compromisso de garantir a atuação dos professores na elaboração de seus planos de ensino, assim como garantir o desenvolvimento integral do estudante no âmbito escolar com base nas proposições estabelecidas na BNCC. As disposições finais do documento tratam sobre o prazo estipulado para adequação dos currículos escolares à BNCC, que “[...] deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (Brasil, 2017b).

Com base nisso, a Resolução CNE/CP2 ainda traz proposições com relação às avaliações de larga escala, que também devem se adequar à BNCC, para isso a Resolução estabelece um prazo de 01 (um) ano a partir de sua publicação para que estados e municípios adequem as avaliações em larga escala à BNCC. Já a valorização dos docentes e sua formação continuada devem estar alinhadas à BNCC em um prazo de 02 (dois) anos a contar da sua publicação conforme deliberados nos incisos 1º e 2º do artigo 17:

§ 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC.

§ 2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino (Brasil, 2017b).

Em referência aos prazos de implementação da BNCC aos currículos escolares cabe pontuar que o pouco prazos dados aos sistemas de ensino gerou descontentamento na comunidade escolar. Como estados e municípios tiveram apenas um (01) ano para implantar as orientações propostas pelo documento parametrizador às redes de ensino, a BNCC configurou-se como uma imposição do Governo Federal. A partir do exposto percebemos que a comunidade escolar e acadêmica se posiciona contrária à implementação do documento parametrizador, iniciando um movimento que tem como principal objetivo a análise minuciosa da BNCC – uma tentativa de elencar suas fragilidades.

Ainda no que se refere ao processo de implementação da BNCC, pontuamos que posterior à Resolução CNE/CP2 (Brasil, 2017b). houve a publicação da Portaria MEC 331, do

Ministério da Educação, com o propósito de instituir o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Como prioridade principal do programa cabe destacar o apoio às secretarias de educação da Federação com vistas à elaboração e implementação do novo currículo da educação básica. A partir de instituído o programa, grupos de trabalhos se dedicaram à implantação do currículo base nas redes de ensino de todo o país. O artigo 2 da Portaria MEC delimita como instrumento às secretarias de educação

- I - assistência financeira às SEDEs, com vistas a assegurar a qualidade técnica, a construção em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC;
- II - formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs;
- e III - assistência técnica para as SEDEs, para a gestão do processo de implementação da BNCC junto às SMEs (Brasil, 2018b).

A Portaria 331 de dez de 2018 atribui aos estados, Distrito Federal e municípios a responsabilidade de implementar a BNCC no decorrer de 2019 e 2020. Para tanto, todo processo teve o acompanhamento do SEB – MEC em parceria com a Consed e a UNDIME. Além disso, o documento propõe que o plano de trabalho apresentado pelas secretarias de educação de todo país deve conter, conforme o artigo 16 da Portaria citada:

- I - cronograma geral da implementação da BNCC na UF, para os anos de 2018 e 2019, contemplando a elaboração e reelaboração curriculares e a formação no currículo, com as atividades chave, as datas e os responsáveis por sua implementação;
- II - definição da alocação dos recursos disponibilizados via PAR/SIMEC; e III - metodologia de avaliação, com o planejamento de monitoramento do Programa na UF (Brasil, 2018b).

O ProBNCC tem sua organização pautada em dois ciclos, sendo que o primeiro diz respeito à revisão dos currículos escolares, enquanto que o segundo ciclo responde à formação docente e revisão de projetos pedagógicos. Quanto ao seu planejamento, o ProBNCC asseguraria a implementação do primeiro ciclo - que corresponde à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, em 2018, e a etapa do Ensino Médio, em 2019. Já com relação ao segundo ciclo do programa, o desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental tem sua execução para o ano de 2019 e, conseqüentemente, o Ensino Médio para o ano de 2020. No entanto, apenas o primeiro ciclo – etapa que se refere à Educação Infantil e Ensino Fundamental foi desenvolvida pelo programa em 2019. Não há indícios ou registros de outras ações desenvolvidas pelo ProBNCC até então.

Ainda no que se refere à implementação da BNCC nos currículos da educação básica, cabe destacar que o site da BNCC (2023) traz uma página que veicula ferramentas e materiais de apoio para que as secretarias de educação possam construir seus currículos. Entre os materiais de apoio disponibilizados no site, destacamos, tanto os documentos relacionados aos

currículos nacionais – PCN do Ensino Fundamental, PCN e PCN do Ensino Médio, e também documentos estaduais -, além daqueles relacionados aos currículos estrangeiros – currículos da Austrália, Estados Unidos, Nova Zelândia e Reino Unido.

A página da BNCC (2023) também oferece como recursos partes do documento parametrizador com as competências gerais da BNCC e nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Ensino Religioso, Linguagens e Matemática. Além desses recursos, consta na referida página uma aba intitulada “práticas”, onde é possível ter acesso a um Caderno de Práticas⁴⁴ que contém práticas dos educadores de todas as regiões do Brasil frente a implementação da BNCC nas etapas que correspondem à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Essas ações indicam o interesse e esforço do Governo Federal no projeto de implementação da BNCC (Brasil, 2018a). No entanto, dado o curto prazo para que as redes de ensino adequassem seus currículos ao documento parametrizador, também outras entidades empreenderam em disponibilizar recursos que facilitariam a efetividade do processo de implementação.

Cabe destacar nesse momento da análise que os canais que veiculam recursos e respaldam a implementação da BNCC (Brasil, 2018a) são ligados ao Governo Federal ou a agentes privados, fato este que justifica a apresentação do documento parametrizador como uma política pública que efetiva, desconsiderando os conflitos gerados pela entrada da BNCC (Brasil, 2018a) na comunidade escolar e acadêmica.

Como professores da educação básica, compreendemos que a qualidade da educação não depende da padronização de um currículo, mas pela implementação de recursos financeiros que assegurem formação técnica e docente, infraestrutura, políticas públicas que respeitem a pluralidade cultural, entre outros fatores que determinam o ensino efetivo nessa escolar.

Diante desse percurso no qual destacamos as instâncias pelas quais o documento transitou até chegar a sua efetivação, passamos para a próxima seção da nossa tese – ainda com um olhar sobre o documento - onde abordamos as habilidades de prática de análise linguística/semiótica no Ensino Fundamental.

5.3 AS ORIENTAÇÕES E AS HABILIDADES DE PAL/S NO ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS

⁴⁴ O Caderno de Práticas pode ser acessado no link < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao> >. Acesso em junho de 2023.

Conforme adiantado, essa seção do capítulo dispõe-se a alcançar o objetivo inicial do nosso trabalho, que é analisar documentalmente as orientações sobre prática de análise linguística/semiótica do Ensino Fundamental – Séries Finais – presentes na BNCC (Brasil, 2018a). Para tanto, é importante destacar que de acordo com a BNCC (Brasil, 2018a), cabe ao componente Língua Portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018a, p. 65-66).

Vale salientar também que o discurso trazido pelo documento retoma, embora não explicitamente, o postulado de Bakhtin e do Círculo embasado na compreensão de que a efetivação da língua(gem) acontece no ambiente das relações sociais nas quais os indivíduos se inserem nas diversas situações da atividade humana, pois

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018a, p. 67-68).

Nesse sentido, percebemos que a BNCC (Brasil, 2018a) traz orientações para o trabalho de ensino-aprendizagem da língua portuguesa realizado a partir das situações reais de uso da língua(gem), Cf. seção 4.1, embora em alguns momentos se perceba que o documento parametrizador deixa transparecer que uma abordagem de ensino-aprendizagem da língua(gem) presa à visão ainda centrada sob o prisma da tradição. Essa realidade evidencia que, mesmo diante de tantas abordagens contemporâneas que orientam para um voltado ao caráter enunciativo-discursivo da língua(gem), discurso da tradição ainda encontra seu espaço fortemente marcado nas orientações que balizam o ensino linguístico.

É importante destacar nesse momento que a BNCC (Brasil, 2018a) busca alinhamento a outros documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas. Entretanto, é perceptível que as competências estabelecidas pelo documento parametrizador constituem um conjunto de saberes e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da formação básica do estudante como forma de garantir a autonomia do estudante

No tocante ao ensino de língua(gem), podemos perceber algumas inconsistências sobre as orientações contidas logo na apresentação do documento. Embora, em termos de redação, haja a menção de um ensino de língua(gem) pautado nas relações sociais a partir do texto como unidade de trabalho, nem sempre as habilidades propostas confirmam esse encaminhamento – ainda observamos prevalecer ainda uma visão tradicional de ensino da língua materna reduzido

à dimensão da metalinguagem como recurso de compreensão da língua materna. Sobre essa questão abordaremos com mais amplitude na seção 5.3.1.

Mesmo assim o documento destaca o trabalho com o texto, conforme mostra o excerto a seguir.

Excerto 1⁴⁵

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

Podemos perceber a partir do trecho exposto que a BNCC (Brasil, 2018a), faz referência ao trabalho com o texto como forma de ampliar as habilidades linguísticas dos estudantes, ampliando o repertório do estudante ao incluir o trabalho com textos de diferentes semioses. Esse movimento, já respaldado pelos PCNs (1998), traz o entendimento de que as situações de interação social demandam que “[...] o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo [...] é o texto” (Brasil, 1998, p. 21).

Esse primeiro encaminhamento para o ensino de Língua Portuguesa proposto no documento reforça as proposições postuladas por Geraldi (2012[1984], 2013[1991]) que contemplam um ensino da Língua Portuguesa voltado às práticas de uso da língua(gem) em situações reais de interação e mediadas pela escritura/leitura/reescrita de textos, pois “[...] o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (Geraldi, 2012[1984], p. 36).

Sobre o trabalho com vistas à produção textual Geraldi (2012[1984]) destaca que o texto é concebido como uma unidade concreta de sentido, organizado por meio de um conjunto de regras e princípios sócio historicamente estabelecidos que medeiam a situações de interação. O autor ainda destaca como unidades básicas do ensino de língua portuguesa a prática de leitura/produção de textos e a prática de análise linguística como pilares que balizam a aprendizagem da língua(gem) e sinalizam para “[...] a substituição do trabalho com a metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos” (Geraldi, 2012[1984], p. 79).

Ainda no que infere sobre o ensino de língua(gem), o documento parametrizador da educação básica traz como eixos do ensino de Língua Portuguesa as práticas de linguagem:

⁴⁵ Todos os excertos extraídos da BNCC (2018) utilizados no capítulo de análise são indicados no formato de citação, independentemente do tamanho, e em itálico, para melhor localização e organização dos dados.

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, imbricadas ao trabalho com os gêneros do discurso, conforme postulado por Bakhtin e o Círculo. Sob a compreensão dos estudos dialógicos, temos em mente que o emprego da língua(gem) se materializa na forma de enunciados concretos e únicos realizados nos diversos campos da comunicação humana, assim “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2017[1979], p. 262, grifo do autor).

Com o intuito de prosseguir com o propósito de nossa pesquisa, passamos a analisar documentalmente as habilidades de PAL/S do Ensino Fundamental – Séries Finais – presentes na BNCC (Brasil, 2018a). Para iniciar nossa discussão acerca da PAL/S que norteia o ensino-aprendizagem de língua(gem) no Ensino Fundamental – Séries Finais – presentes no documento parametrizador da Educação Básica, passamos para o excerto que segue:

Excerto 2

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

Conforme o trecho citado, verificamos que a BNCC (Brasil, 2018a) traz o trabalho de PAL/S como um eixo no qual são contempladas as práticas de língua(gem) – leitura/escuta e produção de textos orais, escritos e multissemióticos – com vistas à realização da língua(gem) por meio das situações de interação entre os indivíduos. De acordo com o que é descrito no documento parametrizador, ao limitar as práticas de língua(gem) à norma padrão, a PAL/S postulada no documento assemelha-se ao que é preconizado no ensino tradicional por meio da análise linguística – que difere da PAL/S. Consideramos que o ensino engessado à análise restrita da variedade culta da língua portuguesa não possibilita que o estudante compreenda e aja amplamente sobre os fatos e as diversas situações que se interpõem à realização da língua(gem).

Para Geraldi (2013[1991]) o estudo da língua(gem) é um fenômeno vivo que acontece na interação dos falantes, não apenas pela valorização de uma única variedade linguística. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem pautado a partir de um conjunto de variedades linguísticas que estão à disposição dos falantes prevê que “[...] a proficiência em língua resulta

muito mais do convívio com o padrão – na leitura, na escrita, na escuta, na produção – do que do conhecimento das normas” (Geraldi, 2013[1991], p. 184).

A partir desse entendimento consideramos que inicialmente o processo de ensino-aprendizagem que abrange conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras variedades, conforme consta na BNCC (Brasil, 2018a), privilegia apenas uma das variedades linguísticas. Ressaltamos que o papel da escola não é privilegiar uma forma linguística em detrimento de outra, mas munir o aluno de conhecimento outros a partir das variedades existentes na língua portuguesa. Deslocar o foco de ensino apenas para a variedade padrão impede que os estudantes possam agir de forma ativa e consciente sobre as diferentes realizações da língua(gem), uma vez que

[...] a imposição dos programas a cumprir ou mesmo com as justificativas teóricas do ensino tradicional da gramática – como fundamental ao domínio da fala e da escrita ou como forma objetiva de comprovar uma produção, um progresso, um acúmulo de informações perfeitamente mensuráveis e notáveis no trabalho do estudante (Geraldi, 2012[1984], p. 19).

Depreendemos a partir do exposto que as práticas de ensino pautadas na compreensão de regras que privilegiam a norma padrão, “o certo e o errado” de uma língua materna que o estudante já domina, e sua nomenclatura reduzem a língua(gem) a mero sistema descontextualizado das práticas sociais. A análise da língua(gem) deve ser realizada, primeiramente, partir do repertório linguístico do aluno, pois ele constitui um aprendizado imerso nas atividades de fala de grupos sociais com os quais ele convive, já que [...] as línguas fornecem também meios de constituição de identidade social” (Geraldi, 2012[1984]), p. 35).

À vista desse entendimento, o conceito que agenciamos para o ensino de língua(gem) – que é a PAL/S – oportuniza que os estudantes reflitam sobre sua língua materna em uso e inserida na vida corrente dos indivíduos. A partir dessas considerações, reforçamos que a constante de trazer a norma padrão como única forma linguística que depreende estudo e observação está enraizada no ensino tradicional e ainda presente no excerto apresentado.

Essa perspectiva de análise desconsidera que a língua(gem) é viva e acontece no discurso entre o locutor e seu interlocutor nas diferentes esferas da atividade humana. Centralizar a análise da língua materna na variedade mais aceita socialmente e relegar o discurso da mudança tão ascendente nas últimas décadas – restringe a análise linguística/semiótica às categorias gramatical, lexical e fonológico que não abarcam a dimensão social da língua(gem).

Nesses termos, reiteramos que, a análise da língua materna sob a concepção enunciativo-discursiva, deve considerar que a língua(gem) é viva e dinâmica, concepção extensivamente abordada na seção 4.1. Além disso, o uso que os falantes fazem dela vai além de descrevê-la, é necessário que o falante seja estimulado a certo grau de compreensão para que possa refletir sobre a gama de recursos expressivos que sua língua materna dispõe a serviço de seus falantes. Sobre a expressividade que atravessa os discursos/textos, Geraldi (2015[2009]) argumenta que

[...] há muito mais para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a devolver não só a competência linguística dos falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com discursos/textos, mas também a capacidade de observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos discursos/textos (Geraldi, 2015, p. 186).

O autor ainda destaca que ser proficiente na sua língua materna resulta fazer parte de um processo que não necessariamente diz respeito à normatização linguística, mas ao convívio com o padrão – que é passível de mudança sócio-histórica de seus sujeitos e nem sempre desejável. Seguindo por esse caminho de análise, ao compreendermos a língua(gem) por meio da sua dinamicidade percebemos que concebê-la pelo prisma de uma variedade padrão apenas é negar seu status de língua(gem) viva – presente nas relações dialógicas e repleta de mudanças ideológico-valorativas.

Conforme abordado anteriormente no capítulo 4, Bakhtin e o Círculo postulam o caráter social da língua(gem). No ensaio intitulado “A construção da enunciação”, Volóchinov (2013[1930]) aborda a questão da língua(gem) constituir um fenômeno dinâmico e mutável, pois “até as mais simples, as mais primitivas expressões de desejos, de percepções puramente fisiológicas, tem uma clara estrutura sociológica” (Volóchinov, 2013[1930]). Dessa forma, Volóchinov (2013[1930]) ainda destaca que a língua(gem) não é um produto morto da vida social, mas um movimento corrente que acompanha a vida social e histórica dos indivíduos.

Nesse sentido, é importante destacar também que em termos de análise é indispensável considerar, além dos recursos linguísticos, também o conteúdo extraverbal, já que “[...] a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizado por um ou mais enunciações” (Volóchinov, 2013[1930], p. 158, grifo do autor). A partir das proposições de Volóchinov (2013[1930]) compreendemos que a realização da enunciação está intimamente ligada à existência de um falante e de um ouvinte, pois além da parte verbal a enunciação apresenta uma parte que é subentendida – auditório e situação que se complementam para que haja a compreensão da enunciação.

[...] a situação e o auditório provocam a passagem da linguagem interior a uma expressão externa, a qual é parte integrante de uma situação da vida que permanece não expressa – mas subentendida – e se completa nela por meio de uma ação, de um ato ou de uma resposta verbal dos outros participantes da enunciação (Volóchinov, 2013[1930], p. 160).

Com base nessas considerações, depreendemos que a análise da língua(gem) por meio da abordagem da norma padrão da língua materna – decodificada por regras – não explica o fenômeno discursivo mutável que surge das relações sociais nas quais os sujeitos se inserem. Sobre essa questão, a BNCC (Brasil, 2018a) preconiza encaminhamentos que, de certa forma, não buscam pela ressignificação do ensino da língua portuguesa, mas apenas insistem na continuidade de uma análise linguística tradicional, já tão questionado nas últimas décadas. Contrapondo essa abordagem tradicional de ensino, consideramos que a escola deve ser um espaço onde diferentes formas de linguísticas concorram para que haja a construção do novo promovido pelas práticas reais de língua(gem). Apenas dessa maneira podemos formar um cidadão participativo, já que:

[...] não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico entre diversas posições (Geraldí, 2015[2009], p. 37, grifo do autor).

O fato de o documento parametrizador em questão apontar para um cenário de ensino da Língua Portuguesa que ainda privilegia a valorização social da escrita e prioriza a “norma padrão”, acende a questão de que, mesmo sendo um documento que acena para a proposta de atualização do ensino de língua(gem), ainda traz marcas do ensino pautado na tradição. Esse fato gera preconceito e acentua a necessidade de os professores abordarem outras linguagens e semioses que também provocam a produção de sentido e ainda são tão pouco exploradas.

Para dar prosseguimento a nossa análise sobre a PAL/S na BNCC (Brasil, 2018a) passamos para o excerto que segue

Excerto 3

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 (Brasil, 2018a, p. 80).

A partir da análise do trecho acima destacamos os encaminhamentos propostos pela BNCC (Brasil, 2018a) que sustentam a PAL/S a partir do uso que o indivíduo faz da

língua(gem) à luz de dado contexto social distinto, Cf. seção 4.4. Geraldi (2012[1984]) reforça que a interação social possibilita a troca de informações entre os indivíduos – por meio do uso da língua(gem) o indivíduo age e interage com o outro -, pois ela “[...] só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (Geraldi, 2012[1984], p. 42). Com base nessa preposição, compreendemos, que a análise realizada por meio da leitura e produção textual propõe a reflexão sobre a língua(gem) imbricada ao uso nas diversas situações sociais.

Nessa perspectiva, Geraldi (2012 [1984], 2009[1998], 2013[1991], 2015[2009]) para que se alcance a compreensão da língua materna integralmente é necessário que o texto seja concebido como uma unidade concreta de sentido e organizado por meio de conjunto de regras e princípios sócio historicamente estabelecidos que medeiam as situações de interação.

[...] o texto não é produto mecânico de aplicação de regras; que sua produção demanda muito mais do que conhecimento da própria língua e não requer absolutamente o conhecimento das descrições da língua para a sua elaboração e processo de ensino se viu corroído em suas seguranças; para haver o que ensinar há de ter o que ensinar definido, fixado e distribuído em diferentes graus (em geral homeopáticos, mas isso pouco importa (Geraldi, 2015[2009], p. 76-77).

Em um primeiro momento o trecho em destaque corrobora com a PAL/S que agencia a reflexão sobre a língua(gem) por meio da leitura/escuta e produção textual e pelos diferentes sentidos presentes no texto. No entanto, o excerto em destaque também orienta para que se desenvolva um trabalho com base em procedimentos e estratégias (meta) cognitivas com vistas à avaliação consciente da língua(gem), o que requer do estudante certo grau de conhecimento prévio do sistema de regras da sua língua materna para então colocá-las em prática. Assim, mais uma vez temos a percepção de que o documento parametrizador aponta para a valorização da norma padrão, pois é na medida que a língua(gem) em uso circula nas diferentes esferas é que o estudante se apropria de conhecimentos outros, daqueles que já possuem.

Essa postura assumida na BNCC (Brasil, 2018a) é contrária à visão sócio-interacionista da enunciação – que propõe um estudo da língua(gem) em funcionamento, à face das suas diversas formas realização. Ademais, a análise linguística realizada unicamente a partir de formas suas fixas e, portanto, já estabelecidas pela variedade padrão – aquela consagrada pelas camadas mais altas da sociedade - exclui outras formas de enunciação.

Essa constatação contribui fortemente para o distanciamento da norma padrão da infinidade de outras variações possíveis de materialização da língua(gem), acirrando ainda mais o preconceito linguístico-social. Ao tomarmos as enunciações concretas como objeto de análise devemos considerar que

[...] todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma. A variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem. Por isso, muitas vezes percebe-se diferenças na fala das pessoas de classes diferente, de sexo diferente e etnia diferente, etc (Geraldi, 2012[1984], p. 35).

Depreendemos a partir do exposto que a análise e reflexão da língua(gem) que perpassa somente pela metalinguagem não responde a todos os fatos linguísticos agenciados pela situação de comunicação. Apesar de haver regras pré-estabelecidas, os falantes se expressam por meio da língua(gem) em suas diferentes variedades que correspondem as mais diversas situações de comunicação. Esse fato nos leva a acreditar que ” falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (Geraldi, 2012[1984], p. 42).

A análise do excerto 3 ainda nos mostra que ao fazer referência à materialidade do texto a BNCC (Brasil, 2018a) retoma a abordagem enunciativo-discursiva da língua(gem), já que ressalta a importância da produção de sentidos e recursos expressivos que perpassam pela produção e compreensão dos textos. Para Geraldi (2015[2009]), a produção textual deve estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir dele que a língua(gem) se revela, tanto quanto conjunto de formas, quanto como discurso.

Depreendemos, portanto, que ao enunciar-se “[...] o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo [...]” (Geraldi, 2015[2009], p. 136) e não o faz imerso às formas fixas da língua(gem), mas por meio da formação discursiva da qual faz parte. Cabe destacar que o processo de ensino-aprendizagem pautado pela produção textual faz com que o falante expresse a sua individualidade a partir do discurso, mesmo alheio as convenções fixas pertinente à língua(gem). Ainda sobre o trabalho com o texto, Geraldi (2015 [2009]) pontua que:

[...] um texto não é produto da aplicação de regras e nem mesmo das regularidades genéricas; é produto da elaboração própria que se encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (Geraldi, 2015 [2009], p. 115).

Nessa perspectiva, a análise acerca do excerto 3 ainda nos mostra que, em referência à materialidade dos textos abordada no eixo de PAL/S, a BNCC (Brasil, 2018a) está alinhada ao postulado de Bakhtin e do Círculo, já que preconiza a reflexão da língua(gem) em uso por meio dos efeitos de sentido expressados, os gêneros discursivos relacionados às situações de produção e os estilos dos discursos, Cf abordado na seção 4.3. Percebe-se também que, ao

apresentar encaminhamentos para o trabalho a partir dos gêneros do discurso, o documento advoga a favor de um ensino ancorado na compreensão de que “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividades humana” (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 261).

Essa orientação quanto ao ensino de língua materna a partir dos gêneros do discurso preconizada pela BNCC (Brasil, 2018a) reforça o caráter social da língua(gem) – que é realizada pela enunciação – e se alinha ao construto de Bakhtin e do Círculo à luz da análise dialógico-sociológica da língua(gem). De acordo com Bakhtin (2016[1952-1953]), quando enunciamos o fazemos por meio de um gênero do discurso que atenda a especificidade da esfera social em questão, isso significa que

[...] esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na enunciação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (Bakhtin, 2016[1952-1953], p. 38).

A partir desse entendimento, compreendemos que ao organizar se discurso a partir da diversidade de gêneros que o falante tem ao seu dispor implica em possibilitar que a comunicação discursiva aconteça por outra perspectiva que não aquela que perpassa pelas formas fixas, que levam à normatização da língua(gem) apenas. As formas fixas da linguagem são assimiladas pelos falantes quando este faz uso formas típicas dos enunciados – os gêneros do discurso, já que

[...] aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso, que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala (Bakhtin, 2016[1952-1953], p. 39).

Com base nessa premissa, cada enunciação é marcada por certas condições específicas que surgem no processo de comunicação, assim como pelas finalidades exigidas em cada campo de atividade por meio do agenciamento do conteúdo temático e sua construção composicional – elementos que estruturam o enunciado e são determinados pelas esferas de atividade humana responsáveis por sua materialidade. Dessa forma, compreendemos que cada gênero do discurso traz características próprias da esfera a qual pertence – que são marcadas sócio historicamente.

[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela

especificidade de um determinado campo da comunicação (Bakhtin, 2017[1979], p. 262).

Com base no postulado de Bakhtin e do Círculo, Geraldi (2015[2009]) ainda pontua que ao tomar o enunciado como unidade central do processo de comunicação – realizado a partir de enunciações únicas - se deve considerar quem são seus interlocutores, objetivos, situação, negociações de sentido, enganos, avanços e recuos que fazem parte do processo interlocutivo – que perpassa pela “[...] construção de coesão, coerência, informatividade, referenciação [...] até correlações entre o discurso e sua memória, entre o discurso e as relações de poder” (Geraldi, 2015[2009], p. 74).

Corroborando com as questões apontadas por Geraldi (2015[2009]), as orientações que respaldam a abordagem de textos orais, escritos e multissemióticos. A partir dessa premissa, a BNCC (Brasil, 2018a) propõe um trabalho de análise que englobe as formas de composição e estilos que perpassam os diversos tipologias de textos/enunciados.

No entanto, no que se refere à abordagem dialógica, o documento traz orienta que o ensino de língua materna aconteça à luz da extensa variedade de gêneros do discurso que o falante agencia para realizar seu projeto de dizer. Além disso, tais categorias organizam a abordagem reflexiva da língua(gem) por meio da observação dos recursos expressivos que permeiam o processo interlocutivo.

Para tanto se faz necessário considerar questões verbais e não-verbais inerentes à enunciação, de forma a situá-las “na vida e na história (onde, quando, quem, por que, para quem está sendo produzido), explorando seus aspectos sócio-histórico e ideológicos, bem como seu diálogo com outros enunciados que o precedem” (Costa-Hübes; Acosta Pereira, 2021, p. 17).

Considerando o caráter dialógico da língua(gem), compreendemos, a partir de Volóchinov (2013[1930]), que os enunciados têm significados distintos e que se relacionam com a situação social – cuja compreensão da língua(gem) acontece sob as perspectivas verbal e não-verbal do enunciado. Essa proposição, nos faz considerar que “[...] cada enunciação efetiva, real, tem um significado determinado” (Volóchinov, 2013[1930], p. 171).

O autor ainda pontua, conforme já destacado na seção 4.5, que ao tomarmos a enunciação como fenômeno ideológico – materializado na relação social entre os interlocutores – temos a compreensão de que toda palavra/enunciado refrata extensa diversidade da realidade objetiva, representada por fenômenos da natureza ou da consciência social.

[...] a palavra é um som significante, pronunciado ou pensado ou pensado por uma pessoa real num momento preciso da história real e que, por conseguinte, tem o aspecto de uma enunciação completa ou de uma de suas partes constituintes, de um de seus elementos (Volóchinov, 2013[1930], p. 195).

A partir dessa proposição, depreendemos que a compreensão e a reflexão acerca da língua(gem) – refratada sob a ótica do locutor e também do seu interlocutor – não acontece distante do intercâmbio comunicativo. É apenas nas esferas de comunicação humana que a língua(gem) se materializa a partir de gêneros discursivos que refratam posicionamentos, ideias, pontos de vista, opiniões, avaliações que são ressignificadas para que se alcance os sentidos propostos na comunicação verbal, pois “[...] fora da enunciação, a palavra só existe no dicionário, mas nesse é uma palavra morta” (Volóchinov, 2013[1930]).

Seguindo por esse viés, temos o entendimento de que o processo comunicativo vai além da enunciação verbal, pois pressupõe também elementos exteriores a ela. Geraldi (2015[2009]) defende que o ensino de linguagem perpassa não apenas pela parte verbal das enunciações, mas pela parte não verbal - lugares sociais, história, cultura e ideologias pelas quais o indivíduo é constituído. Dessa forma,

[...] a compreensão se constrói no processo de interlocução e que nem sempre os elementos necessários a esta construção estão previamente definidos. Ao contrário, somente quando de sua ocorrência é que podem ser explicitados alguns dos seus elementos extralinguísticos presentes nesse processo. Isso não quer dizer [...] que os recursos linguísticos deixem de ter qualquer influência: eles estão presentes e são responsáveis pelo acionamento e agenciamento do que lhe é exterior; estas informações, por seu turno, se refletem nos elementos estritamente linguísticos, de modo que a significação reconhecida se reveste de tema e das considerações externas que fazem, de fato, o ‘sistema’ funcionar (Geraldi, 2015[2009], p. 72).

Com base no que foi exposto até aqui, e à luz da compreensão acerca dos textos multissemióticos indicados no documento, constatamos que eles representam as mais diferentes formas de realização da enunciação e, portanto, devem ser analisados, não apenas sob o aspecto de estilo ou forma de composição, mas a partir de outros elementos exteriores a ele. Dessa forma a análise se configura pela busca de estratégias que traduzam sua singularidade nas relações sociais nas quais se insere. Seguindo por esse caminho de análise, passamos para o próximo excerto do eixo de PAL/S disposto no componente de Língua Portuguesa e presente na BNCC (Brasil, 2018a):

Excerto 4

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. 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 (Brasil, 2018a, p. 81).

Em complemento aos conhecimentos já apresentados no eixo de PAL/S da BNCC (2018a), o excerto 4 apresenta ainda os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que devem ser alcançados ao longo dessa etapa da Educação Básica. É preciso destacar inicialmente que grande parte desses conhecimentos não contribuem para a reflexão acerca da língua(gem) se forem abordados isoladamente, pois restringem o conhecimento à compreensão de um sistema de regras, corroborando para um ensino de língua(gem) que não suscita que seus falantes reflitam a respeito de suas especificidades.

É importante destacar que sob o viés dialógico-sociológico, a língua(gem) não pode ser compreendida no paradigma de sistema abstrato, mas a partir de seu caráter dialógico – na materialização da enunciação. Isso nos leva a crer que analisar a língua(gem) em sua plenitude de recursos expressivos é necessário que o trabalho de reflexão proposto pelos conhecimentos apresentados no excerto em evidência – que consta na BNCC (Brasil, 2018a) - esteja imbricado a outros conhecimentos para que, de fato, a reflexão aconteça. Quanto ao caráter imanente da língua(gem), Bakhtin (2017[1952-1953]) pontua que a oração

[...] não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) [...] não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 278).

Esse direcionamento já enraizado na gramática tradicional desconsidera que a língua(gem) viva e se materializa por meio de enunciações dialógicas nas esferas da atividade humana, já que corrobora para o ensino de língua materna a partir de seu caráter imutável. Essa perspectiva de análise é contrária à concepção de ensino de língua(gem) presente no documento parametrizador, que propõe como encaminhamentos o trabalho a partir da oralidade, leitura e escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica “[...] que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (Brasil, 2018a).

Compreendemos que a reflexão linguística proposta pela BNCC (Brasil, 2018a) perpassa pelas considerações de Geraldi (2012[1984], 2015[2009]), que defende o ensino de língua(gem) que leve ao domínio da escrita por meio de atividades que ampliem os conhecimentos que ele já possui, fazendo-o refletir sobre sua língua materna.

[...] os primeiros passos de uma tal reflexão iniciam-se por um deslocamento: não se trata de linguagem como repertório pronto e acabado, de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar, nem da linguagem como tradução de pensamentos que lhe seriam prévios, menos ainda da linguagem como conjunto de figuras de enfeite retórico; e muito menos ainda da linguagem vista como forma correta, ortográfica de palavras ou sentenças (Geraldi, 2015[2009], p. 34).

Sob esse enfoque, analisados a partir da compreensão que temos sobre a enunciação – que é dialógica -, tais conhecimentos que constam no excerto 4 poderiam ser incluídos e analisados na categoria que diz respeito às formas de composição no que se refere aos recursos agenciados para compor o projeto de dizer do falante, a sua posição social frente ao enunciado, à esfera a qual o enunciado pertence – ampliando a análise dos recursos agenciados para a produção de sentido, pois há de se considerar sempre que

[...] o lugar privilegiado é o da interlocução tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento (Geraldi, 2015[2009], p. 34-35, grifo do autor).

No que compete ainda à análise do excerto 4, percebemos que o trecho mencionado ainda traz conhecimentos adquiridos com base nas reflexões promovidas por descrições, conceitos e regras: 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. Essa proposição presente no documento parametrizador evidencia uma postura ainda muito próxima do ensino tradicional - que atribui à perspectiva dialógica a noção conceitos e regras com vistas a explorar os efeitos de sentido agenciados por meio da língua(gem).

Seguindo no caminho do que foi apresentado até aqui, passamos à análise do próximo excerto sobre o eixo de análise linguística/semiótica proposto pela BNCC (Brasil, 2018a).

Excerto 5

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 (Brasil, 2018a, p. 81).

Ao analisarmos o excerto 5 exposto, temos a compreensão de que o eixo de PAL/S proposto pela BNCC (Brasil, 2018a) traz encaminhamentos para um ensino de língua(gem) que perpassa, também, pelas reflexões acerca dos fenômenos da mudança linguística e variação

linguística. Essa orientação revela o alinhamento do documento com a teoria dialógica preconizada por Bakhtin e o Círculo – que considera as diferentes formas de materialização da enunciação presente na história.

A partir do pressuposto de que a análise da língua(gem) não pode ser concebida de forma isolada, mas nas relações dialógicas Volóchinov (2013[1930]) nos apresenta um caminho de análise para a enunciação. Nessa perspectiva apontada pelo autor, não há como pensar as formas léxico-gramaticais sem considerar as formas sociais presentes no interior das esferas - que determinam as diversas manifestações da língua(gem). As diretrizes de análise apontadas pelo autor demandam um olhar para “[...] 1 Organização agrícola da sociedade. 2 O intercâmbio comunicativo social. 3 Interação verbal. 4. Enunciações. 5 Formas gramaticais da língua (Volóchinov, 2013[1930], p. 158).

Podemos inferir a partir do encaminhamento para a análise do enunciado proposto por Volóchinov (2013[1930]) que a variação linguística é representada por diferentes formas da língua(gem) e orientada pela organização da sociedade e pelo intercâmbio comunicativo social, Cf já dito na seção 4.4. Para o autor, é somente na vida social corrente que diferentes tipos de intercâmbio se realizam.

1. o intercâmbio comunicativo ligado à *produção* – nas fábricas, nas indústrias, na agricultura, etc.; 2. o intercâmbio comunicativo dos *negócios* – nos escritórios, nas organizações sociais, etc.; 3. o intercâmbio comunicativo da *vida cotidiana* – encontros e conversas pela rua, a [conversação] permanente numa mesa social, na própria casa, etc.; 4. o intercâmbio comunicativo *social* no sentido próprio do termo: *propagandístico, escolar, científico, filosófico*, em todas suas variações (Volóchinov, 2013[1930], p. 159, grifo do autor).

Para Volóchinov (2013[1930]) a língua(gem) - compreendida sob o prisma da abordagem sociológica – se realiza por meio de enunciações dirigidas entre os sujeitos situados em dada organização social. É nesse intercâmbio social que os usos linguísticos ganham contornos ideológico, pois “[...] qualquer signo ideológico, sendo produto da história humana, não só reflete, mas inevitavelmente refrata todos os fenômenos da vida social” (Volóchinov, 2013[1930], p. 195).

O autor ainda destaca que as relações de classe determinam orientam as posições ideológicas dos falantes – elementos como classe, profissão e seu grau de desenvolvimento cultural determinam ideias e avaliações que o direcionam a uma variedade linguística específica. Portanto, ao enunciar-se o falante organiza seu projeto de dizer com base nas relações que se entrecruzam na sua comunidade social.

A realidade efetiva na qual o homem real vive é a história, este mar eternamente agitado pela luta de classe, que não conhece quietude, não conhece paz. A palavra, ao refletir esta história, não pode não refletir as contradições, o movimento dialético, a sua constituição (Volóchinov, 2013[1930], p. 196).

Seguindo por esse caminho de análise, consideramos que o ensino de língua materna pautado na abordagem dialógica deve ter como principal objetivo oportunizar condições para que o estudante aja de forma ativa e consciente sobre as diversas variedades linguísticas, inclusive a sua. Sobre esta questão Geraldi (2012[1984]) pontua que todas as formas de enunciação inseridas no contexto social no qual os falantes se inscrevem trazem características próprias a partir perspectivas sociais, políticas e econômicas, já que “[...] as línguas ligam-se estreitamente a seus usuários, isto é, a outros fatos sociais (Geraldi, 2012[1984]).

Ademais, Geraldi (2012[1984]) ainda destaca que um ensino efetivo de língua(gem) perpassa pela análise de todas as variedades da língua materna e não apenas a pela variedade usada pela classe dominante e, portanto, escolhida como expressão única da cultura de um povo. Sobre as variedades linguísticas o autor pontua que:

[...] não importa se uma determinada variedade A de uma língua é mais semelhante a uma variedade X de outra língua do que de a uma variedade B da mesma língua. A e B serão consideradas variedades de uma mesma língua; X será variedade de outra língua (Geraldi, 2012[1984], p. 50).

Com base nessas considerações, passamos para a análise do próximo excerto:

Excerto 6

O que seria comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações etc. –, veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018a, p. 82).

O excerto 6, que traz orientações para o eixo de PAL/S presentes no componente de LP da BNCC (Brasil, 2018a), orienta que se considere que as manifestações da língua(gem) expressam conteúdo ou emoções por meio de narrações, descrições, subversões, criações e recriações, argumentações de sensação. Inicialmente reforçamos a ideia de que a enunciação é a materialização do projeto discursivo dos indivíduos organizados socialmente. Portanto, inferimos que o excerto retirado do documento parametrizador está alinhado à perspectiva dialógica da língua(gem).

No entanto, conforme já adiantamos na seção 4.1 desse trabalho, cabe destacar ainda que a orientação em voga desconsidera que o enunciado é a materialização do indivíduo, pois é por meio da materialidade da enunciação que ele realiza seu projeto de dizer e espera resposta do seu interlocutor, já que

[...] o objetivo do falante é direcionado a um enunciado concreto pronunciado por ele. Para ele, não se trata da aplicação de uma forma normativa idêntica [...] em um contexto concreto. O centro da gravidade para ele não se encontra na identidade da forma, mas na significação nova e concreta que ela adquire nesse contexto (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 177).

A análise do excerto ainda nos mostra que as manifestações da língua(gem) não expressam somente conteúdo e emoções, mas o discurso como um todo – constituído de uma parte verbal e uma extra verbal - e que o falante tem ao seu dispor para colocar em prática seu projeto de dizer. A partir desse prisma, compreendemos que estabelecer formas fixas de enunciação reduz a análise da materialidade discursiva a um sistema de normas que negam as escolhas do falante.

O excerto 6 ainda estabelece uma apreciação valorativa a partir das manifestações linguísticas. Essa proposição corrobora com a ideia de reconhecer a língua(gem) como fenômeno social, pois “[...] o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 216).

Ao considerarmos o discurso como um ato social, compreendemos que “[...] não existe enunciado se avaliação [...] todo enunciado é antes de tudo uma orientação social [...] em um enunciado vivo, cada elemento não só significa, mas também avalia” (Volóchinov, 2017[1929-1930], p. 236). Portanto, ao enunciar-se o falante infere sua avaliação valorativa com base na sua historicidade, que é refratada nas suas escolhas linguísticas.

A consideração da avaliação social é necessária justamente para compreender a formação histórica do tema e das significações que o realizam. A formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social [...] (Volóchinov, 2017[1929], p. 238).

Sobre essa questão, Medviédev (2016[1928]) pontua que para que o falante entenda o enunciado é necessário também que se compreenda o contexto histórico no qual ele foi produzido. Desvendar o enunciado em sua totalidade requer um olhar atento ao seu sentido, conteúdo e sua realidade histórica, ou seja, atentar para o interior das relações sociais que ele agencia na produção do enunciado como materialidade da língua(gem), de outra forma, seu sentido estará morto.

Com o intuito de dar sequência a nossa análise, passamos à discussão do excerto 7 presente no documento parametrizador da Educação Básica – a BNCC (Brasil, 2018a).

Excerto 7

A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas

práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; [...]) (Brasil, 2018a, p. 82).

A organização das práticas de língua(gem) contidas na BNCC (Brasil, 2018a) estão separadas nos eixos de uso e análise, conforme mostra o excerto 7, apenas em termos de organização curricular. Sobre essa questão temos a clareza de que as práticas de língua(gem) propostas pelo documento parametrizador devem ser trabalhadas de forma conjunta com seu contexto de produção – fato que nos leva a acreditar, ao menos em um primeiro momento, que o documento parametrizador reflete a abordagem dialógica da língua(gem).

Para nós ao trazer orientações para um trabalho de AL/S que tenha como base nas mais variadas manifestações discursivas das esferas da atividade humana a BNCC (Brasil, 2018a) reflete uma postura discursiva em relação ao ensino de língua(gem). O documento ainda aponta para o trabalho com o gênero do discurso, como forma de garantir que o ensino de língua(gem) pelo viés discursivo, pois considera que as manifestações de língua(em) [...] sempre expressam algum conteúdo ou emoção “[...] veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades” (Brasil, 2018a, p. 82).

Nesses termos, pontuamos que o documento parametrizador apresenta os objetos de conhecimento que devem ser trabalhados no eixo de PAL/S, assim como as habilidades gerais relacionadas a eles e que devem ser alcançadas ao longo da formação básica do estudante. Essa organização dos objetos de conhecimento está disposta no quadro que segue:

Quadro 22 - Conhecimentos linguísticos concernentes ao eixo AL/S

OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES GERAIS RELACIONADAS
Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	<p>Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: A autora, com base em Brasil (2018a).

Com base na organização dos objetos de conhecimento elencados no quadro acima podemos depreender que, na prática, tanto os objetos apresentados, quanto as habilidades gerais relacionadas a eles evidenciam uma abordagem com vistas à gramática tradicional – que privilegia a norma padrão da língua(gem) e reflete um ensino que limita os alunos a sua normatização.

Embora o documento esteja ancorado na abordagem enunciativo-discursiva, perspectiva abordada na seção 4.1, o quadro analisado não traz orientações quanto ao ensino que perpassa pela materialização do enunciado. Para nossa surpresa, as habilidades gerais propostas aos objetos de conhecimento não sinalizam, em sua maioria, para um trabalho com vistas ao caráter discursivo da língua(gem) ou a importância do trabalho com o texto, que parece ficar em segundo plano. Essa constatação nos leva a perceber que, embora o documento reconheça os diversos usos que o falante faz da língua(em), o eixo de análise linguística/semiótica, proposto pelo documento ainda restringe o saber linguístico do aluno ao trabalho com a língua(gem) verbal e ao texto, sem que ele tenha a possibilidade de refletir sobre os recursos expressivos agenciados para a construção de sentidos.

A partir dessa premissa, percebemos que as habilidades gerais apresentadas no quadro acima apontam para um ensino tradicionalmente gramatical que espera que o aluno acate as regularidades da sua língua materna como se estas representassem as diferentes histórias e culturas dos sujeitos distintos que se utilizam dela. Na contramão dessa postura tradicional de ensino de língua(gem), já há muito tempo questionada, Britto (2003) destaca que

[...] sequer se pode sustentar que as regras de polidez são a expressão de um povo; elas são expressão de uma classe social e se tornam hegemônicas (no interior de uma sociedade num dado processo histórico) devido à força política que essa classe tem de impor a todos seu modo de ser e de agir (Britto, 2003, p. 75).

Estudar a língua(gem) na perspectiva enunciativo-discursiva é também considerar a consciência linguística que o indivíduo já possui – aquela que lhe é dada a partir das relações sociais nas quais ele está inserido e que são atravessadas por dado momento histórico.

[...] considerar o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números das conjugações, e, sem sentir distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando (Geraldí, 2013 [1991], p. 119).

Quanto ao posicionamento do sujeito frente à língua(gem) percebemos que o excerto em questão orienta que o estudante seja capaz de conhecer o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoas, etc) e classes gramaticais em orações (concordância). No entanto, não são encontradas indicações de como esse trabalho pode ser desenvolvido em âmbito textual e/ou discursivo,

Já no que se refere à habilidade conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador, etc) espera-se que o aluno consiga conhecer e analisar as funções sintáticas estabelecidas no texto a partir do uso da sua língua materna. Porém, conforme constatado, não há orientações que relacionem esse encaminhamento à PAL/S – fato que restringe a análise das funções sintáticas a uma análise restritamente tradicional. Nesses termos, depreendemos que o documento não faz menção as diversas situações de uso da língua(gem).

Além disso, inferimos que as orientações apresentadas são insuficientes para respaldar um ensino que proponha a reflexão da língua(em) e possibilite que o aluno possa agir e interagir no mundo a partir do uso que faz de sua língua materna. Segundo Geraldí (2013[1991]) somente por meio compreensão ativa do falante, o discurso é tomado como posição responsiva do ouvinte, pois “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Geraldí, 2013[1991], p. 25).

A partir dessa compreensão, passamos à análise do próximo excerto do eixo de PAL/S presente na BNCC (Brasil, 2018a).

Excerto 8

[...] na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (Brasil, 2018a, p. 84).

A partir do excerto exposto, inferimos que o documento parametrizador aponta para a organização das práticas de língua(gem) que permeiam o processo de ensino-aprendizagem da língua materna com vistas à PAL/S e, que por sua vez, estão situados nos campos de atuação nos quais os falantes se inscrevem. O documento reforça a ideia de que essa organização é necessária dada a importância da contextualização do conhecimento escolar estar vinculado às situações da vida social – já que tais práticas de ensino precisam estar situadas em contextos significativos para os estudantes.

Nesse contexto, a partir de nossa análise, constatamos que os encaminhamentos trazidos pela BNCC (Brasil, 2018a) - quanto às habilidades de PAL/S - assumem a perspectiva enunciativo-discursiva língua(gem) materializada nas relações sociais, seguindo o caminho já traçado por Bakhtin e o Círculo. Sobre a questão das esferas da atividade humana, Volóchinov (2013[1930]) pontua que “[...] qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação tomada para exame, observaremos que ela é determinada pelas condições reais daquela dada enunciação e acima de tudo *pela sua imediata situação social*” (Volóchinov, 2013[1930], p. 126, grifo do autor).

Com base nesse entendimento, renunciamos Bakhtin (2016[1952-1953]) que postula a estreita relação entre os campos de atividades humana e o uso da língua(gem) que reforçam a ideia contida no trecho apresentado. Para o autor, a língua materna materializa-se por meio de por meio de diferentes gêneros discursivos orais e escritos no interior das esferas da atividade humana. Dessa forma compreendemos que [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016[1952-1953], p. 12)

A partir dessa premissa, compreendemos que ao considerar que as práticas de linguagem devem estar ancoradas nos campos de atuação da vida humana o documento parametrizador da Educação Básica assume, portanto, a postura dialógica frente aos usos da língua(gem). Ao trazer o conceito dos gêneros do discurso, para as situações reais que são atravessadas pelos diversos discursos produzidos pelos indivíduos o documento oportuniza que

o estudante possa ampliar e analisar a língua materna sob a luz dos diferentes discursos que moldam o enunciado no seio das relações sociais, já que

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas dos gêneros dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo o trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação - anais, tratados, textos de lei, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (nem todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam (Bakhtin, 2016[1952-1953], p. 16).

Seguindo por esse caminho de análise, no que se refere ao estudo da língua(gem) sob o prisma dialógico, compreendemos que a BNCC (Brasil, 2018a) traz encaminhamentos que direcionam para a análise do enunciado – que representa a unidade real da língua(gem) – por meio dos mais diversos gêneros do discurso, questão amplamente abordada na seção 4.3, do capítulo 4. Nesse sentido, documento traz a organização das esferas de atividades humana descritas nos quatro campos da atividade humana dos quais decorrem as mais diversas manifestações da língua(gem) a partir do processo interlocutivo descritos no quadro que segue:

Quadro 23 - PAL/S na BNCC – Campos de Atuação

CAMPOS DA ATIVIDADE HUMANA	DESCRIÇÃO DO CAMPO
Campo jornalístico-midiático	Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (Brasil, 2018, p. 140)
Campo de atuação na vida pública	Trata-se, neste Campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a): - compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de

	participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas; - reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho); - desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas (Brasil, 2018, p. 146)
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e – desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica (Brasil, 2018, p. 150)
Campo artístico-literário	O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

Fonte: A autora, com base na BNCC (Brasil, 2018a).

À luz dessas considerações, ao depreendermos um olhar mais atento às orientações contidas no documento parametrizador temos o entendimento de que nos Anos Finais do Ensino Fundamental espera-se que o estudante assuma seu protagonismo diante das práticas de língua(gem) que circulam dentro e fora do ambiente escolar. Esse pressuposto é reforçado pela compreensão de que é nessa etapa de formação que o aluno tem a oportunidade de ampliar os conhecimentos adquiridos a BNCC (Brasil, 2018a) orienta que

[...] no componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, 2018a, p. 136).

Para Geraldi (2017[1991]) tomar a língua(gem) como o objeto de ensino implica considerar que o processo de aprendizagem perpassa pela singularidade dos sujeitos inseridos em situações interlocutivas em dado momento específico. A partir dessa perspectiva, o professor deve ter a clareza de que no processo de ensino-aprendizagem a produção da língua(gem) perpassa pela interação verbal e pelos sujeitos constituídos por ela. O ensino-aprendizagem de língua(gem) apenas será, de fato, efetivo e transformador para o estudante se partir dos campos de atividade humana que moldam o enunciado. Portanto, é necessário admitir que:

- a) que a língua [...] não está de antemão pronta, dada como um sistema que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;
- b) que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros que entra na integração, mas um sujeito se completando e se constituindo nas suas falas;
- c) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por essa. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (Geraldi, 2013[1991], p. 6).

Ao considerarmos esses três eixos como norteadores do processo de ensino aprendizagem da língua(gem) percebemos que o acontecimento interlocutivo vai muito além do uso da expressão verbal. É justamente nas situações reais de uso da língua(gem) que emergem sua historicidade, o sujeito e suas atividades linguísticas situadas em dado contexto de interação, que na seção 4.4 como esferas da atividade humana.

Ainda no que diz respeito aos campos de atuação que direcionam o trabalho de aprendizagem linguística na Educação Básica, cabe destacarmos que o documento

parametrizador em análise corrobora com o construto de Bakhtin e do Círculo. Na BNCC (Brasil, 2018a) há encaminhamentos para o trabalho linguístico a partir das diversas situações de produção da língua(gem), já que “[...] todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2017 [1979], p. 261). Essa constatação é evidenciada a partir do excerto 9, que passamos a explorar mais detalhadamente

Excerto 9

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (Brasil, 2018a, p. 84).

Com base no excerto apresentado acima, compreendemos que os encaminhamentos que relacionam os campos de atuação aos eixos de oralidade, leitura/escuta, produção escrita/multissemiótica e análise linguística/semiótica estão intrinsecamente ligados a materialização da língua(gem) na vida social dos estudantes. Além disso, cada um desses campos dispostos no documento parametrizador abarca uma extensa gama de situações que compreendem, desde a realização dos enunciados mais comuns até aqueles que exigem maior elaboração – fato que denota a importância da presença dos gêneros do discurso no processo de ensino-aprendizagem da língua(gem).

De acordo com Bakhtin (2017[1979]), ao direcionarmos nosso enunciado ao outro temos a certeza de que nosso projeto de dizer “[...] está voltado não só para seu objeto, mas também para o discurso do outro sobre ele” (Bakhtin, 2017[1979], p. 300). A enunciação pressupõe sempre um falante e um interlocutor que assumem diante do processo de comunicação uma atitude responsiva diante do discurso de outrem.

Nesses termos, depreendemos que todo enunciado se articula em torno de certa composição e estilo que a situação de comunicação exige, pois “[...] os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta [...]” (Bakhtin, 2017 [1979], p. 293).

Essa questão da seleção dos gêneros do discurso a partir das esferas da atividade pelas quais o falante circula e organiza seu projeto de dizer pode ser melhor compreendida a partir do excerto 10 retirado do documento parametrizador da educação Básica.

Excerto 10

Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos. [...] É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras (Brasil, 2018a, p. 85).

O excerto 10 traz considerações sobre a necessidade de centralizar o ensino linguístico de base dialógica na enunciação materializada por meio dos gêneros do discurso – determinados pelas esferas de atividade humana. Sob esse olhar, o estudante traz para o processo de ensino-aprendizagem um repertório de gêneros que já tem intimidade como falante nativo da língua materna e amplia seus conhecimentos a partir de novas situações de uso da língua(gem) que lhe são apresentadas no ambiente escolar.

É necessário destacar, que compreender a língua(gem) sob a perspectiva enunciativo-discursiva demanda que o falante considere que seu caráter vivo e em constante transformação. Dessa forma, um enunciado se funde a outros enunciados criando, assim, outros campos de atividade humana, pois a abrangência dos gêneros do enunciado são diversas e inesgotáveis, “[...] são os gêneros do discurso que orientam o sujeito-falante no processo de interlocução e o interlocutor na interpretação do relativo acabamento do enunciado” (Acosta Pereira; Rodrigues, 2021. p. 160).

Para que possamos dimensionar a complexa dimensão do gênero do discurso que moldam o discurso do falante é necessário ter em mente que:

[...] a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos), dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mais aí também devemos incluir as variadas formas de manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (Bakhtin, 2017[1979], p. 262).

Diante dessa afirmação percebemos que o discurso da falante é moldado por meio de diferentes gêneros do discurso, pois “cada gênero do discurso em cada campo de comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (Bakhtin, 2017[1979], p. 301). Ainda com relação à materialização do discurso por meio dos gêneros do discurso, Acosta Pereira e Rodrigues (2022) pontuam que as características particulares agenciadas pelo falante para a realização do seu projeto de dizer é determinado pelas

especificidades de cada esfera de atuação humana, pois as esferas determinam o acabamento do gênero escolhido.

A partir desse entendimento, depreendemos que por meio dos campos de atuação da vida humana é possível revelar o real da língua(gem) no interior dos processos de interação, Cf. seção 4.3. Por essa razão é de extrema importância que processo de ensino-aprendizagem seja atravessado pelas situações reais de uso da língua materna como forma de garantir que o estudante, de fato, amplie seus conhecimentos linguísticos e, não apenas, se aproprie de regras que privilegiam o caráter formal da língua(gem).

Sobre essa questão, Geraldi (2015[2009]) pontua que o discurso – cuja materialização é o texto-enunciado – não se restringe apenas ao trabalho linguístico voltado às regras, mas a outras tantas possibilidades que o falante dispõe para explorar os recursos expressivos a partir do uso que faz da sua língua materna. Esses recursos são revelados sob a luz dos gêneros do discurso, já que “[...] os gêneros são relativamente estáveis, até porque há constantes entrecruzamentos entre eles, com características de um deslocado para outros, como renovações e retornos” (Geraldi, 2015[2009], p. 79).

A partir desse pressuposto consideramos que a enunciação é o resultado da interação dos falantes em determinado contexto social marcado pelas esferas de comunicação humana. Além disso, compreendemos que a mudança do ensino da língua portuguesa requer que o professor tenha conhecimento dos conceitos que permeiam a abordagem dialógica para que a tarefa de levar o estudante à compreensão e reflexão ativa da língua(gem) seja concluída com êxito. Para isso, é necessário que, primeiramente, se considere que a comunicação entre os falantes é um processo que envolve alguém que tem algo a dizer a alguém, tornando a presença do outro como parte indispensável na interação.

É preciso esclarecer também que assumir uma postura dialógica diante do processo de ensino-aprendizagem de língua(gem) não implica que o professor exclua a gramática tradicional das aulas de Língua Portuguesa, mas centralize sua observação dessas questões a partir do enunciado como materialização efetiva da língua(gem), já que

[...] o discurso – e o texto em que se encontra sua materialização – não é produto da aplicação de regras, mas resultado de uma atividade que explora e calcula possibilidades, seleciona algumas, entre outras, avança e recua [...]. O que podemos fornecer, com base em nossa atividade objetivante, isto é, do ponto de vista teórico, àquele que fala/discursa (e por isso produz textos) são informações a respeito de alguns processos postos em funcionamento na atividade discursiva, processos que vão desde a construção da coesão, coerência, informatividade, referenciação [...] até correlações entre o discurso e sua memória, entre o discurso e as instituições sociais, entre o discurso e as relações de poder (Geraldi, 2015[2009], p. 74).

Com base nas proposições de Geraldi (2015[2009]) temos a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem pautado na centralidade do texto como unidade de ensino vai além do olhar para a prescrição das regras de uma única modalidade da língua materna – essa distante do uso real do estudante. O trabalho com o texto deve se voltar à abordagem da língua(gem) viva produtora de significação, diferentes sentidos e que responde satisfatoriamente a certa situação de comunicação – somente sob esse prisma a reflexão sobre a língua(gem) se tornará uma realidade nas salas de aula.

Para tanto, a partir das proposições apresentadas até aqui – que direcionam a análise que propomos nas duas subseções 5.31 e 5.32 – passamos para a subseção 5.3.1. Nossa intenção é discorrer sobre as orientações trazidas pelas habilidades do eixo de análise linguística/semiótica, do componente de LP dos do Ensino Fundamental – Séries Finais apresentadas pela BNCC (Brasil, 2018a) e que ainda evidenciam um ensino de língua(gem) pautado na gramática tradicional.

Cabe destacar ainda que o eixo de análise linguística/semiótica presente no documento parametrizador da Educação Básica está organizado a partir de setenta e quatro (74) habilidades, conforme mostrado no anexo III. Portanto, nossa análise das subseções 5.3.1 e 5.3.2 – pretende lançar um olhar analítico sobre as habilidades voltadas à gramática tradicional.

5.3.1 Habilidades voltadas à gramática tradicional – a força da tradição

Conforme já mencionado anteriormente, a BNCC (Brasil, 2018a) é o mais atual documento parametrizador da Educação Básica brasileira e logo na sua apresentação destaca, no que respeita ao ensino-aprendizagem da língua(gem) nos AF-EF, que o estudante deve desenvolver ao longo dessa etapa “[...] maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo [...]” (Brasil, 2018, p. 139). Com isso, ao considerarmos a amplitude da língua materna assume em cada etapa da educação básica, temos como objetivo na presente subseção de análise voltar nosso olhar para as habilidades de análise linguística/semiótica com o propósito de analisar documentalmente quais habilidades orientam para o trabalho com vistas à gramática tradicional.

É válido ressaltar que o eixo de prática de análise linguística/semiótica é composto por setenta e quatro (74) habilidades, listadas previamente no anexo B, referentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Séries Finais. Das setenta e quatro (74) habilidades que

compõem nosso *corpus* de análise identificamos - por meio de uma pré-análise (Anexo D) que constituiu um panorama geral das habilidades de análise linguística/semiótica analisadas - que trinta e seis (36) delas ainda trazem orientações voltadas à gramática tradicional.

Esse panorama preliminar renuncia à força da tradição que ainda atravessa o ensino da língua no país -, mesmo que o trabalho do professor esteja ancorado em documentos parametrizadores oficiais que, na teoria, estejam alinhados às pesquisas contemporâneas quanto ao ensino da língua(gem), na prática, ainda remetem ao ensino que privilegia as regras de uma norma padrão da língua(gem). É visível que tal documento não traz com clareza orientações para o professor de como desempenhar seu papel de mediador frente ao ensino de língua materna à vista das abordagens contemporâneas acerca do ensino de língua(gem).

- a) os resultados insatisfatórios da ênfase nas aulas de gramática (parcialmente evidenciados em avaliações como ENEM e SAEB), ou seja, alunos cujas habilidades básicas de leitura e de escrita ficam em segundo plano;
- b) a constatação, por meio de pesquisas, de que a gramática normativa, base do ensino da gramática na escola, apresenta inconsistências teóricas [...], além de não descrever adequadamente a norma padrão contemporânea [...]" (Mendonça, 2006, p. 199-200).

Antes de adentrarmos na análise das habilidades que remetem o processo de ensino da língua portuguesa à força da tradição, cabe destacar inicialmente que o ensino da língua(gem) reverbera ainda hoje inquietações sobre ensinar ou não gramática na escola. Essa discussão, como já dito previamente, ganhou força a partir da década de 1980 com as contribuições de Geraldi (2012[1984], 2009 [1998], 2013[1991], 2015[2006]) para um ensino de língua materna efetivo com vistas ao seu caráter operacional e reflexivo.

No entanto, ainda que muitos pesquisadores contemporâneos abordem a questão da reformulação do ensino linguístico no país, é perceptível que o ensino da gramática tradicional ainda hoje ocupe seu lugar de destaque nas aulas de língua portuguesa. Embora os professores tenham melhor clareza de que o efetivo domínio da língua(gem) esteja pautado em uma dimensão mais ampla do saber linguístico, ainda percebemos que tanto a práticas dos professores quanto os documentos parametrizadores denunciam que o [...] jeito tradicional de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas também já são encontradas" (Mendonça, 2006, p. 200).

Mendonça (2006) ainda argumenta que a reflexão sobre a língua(gem) deve partir da prática de análise linguística/semiótica integrada ao trabalho com a leitura e produção textual com vistas ao desenvolvimento com vistas ao uso e reflexão da língua(gem). Para a autora é

somente por meio de experiências embasadas em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas que o aluno chega à análise e reflexão da língua materna a qual ele já domina.

Esse encaminhamento é necessário, já que – a reflexão atravessa os diferentes usos da língua(gem) materializados nos mais variados gêneros do discurso. A autora ainda pontua dois encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino de língua(gem): a gramática tradicional e a análise linguística/semiótica, que mostramos no quadro que segue.

Quadro 24 - Encaminhamentos teórico-metodológicos para o trabalho com a gramática tradicional X análise linguística/semiótica

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com os trabalhos com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correções.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Diante dos encaminhamentos teórico-metodológicos apresentados no quadro acima podemos depreender que a gramática tradicional e a análise linguística/semiótica assumem

postura divergente diante do ensino linguístico. Nesse caso, as orientações teórico-metodológicas apresentadas por Mendonça (2006) possibilitam que tenhamos um olhar crítico das habilidades de AL/S do eixo de Língua Portuguesa, dos AF-EF, dispostas nessa seção.

Ao defendermos uma proposta de ensino vinculada ao contexto sócio-histórico - com vistas ao estudo reflexivo da língua(gem) - compreendemos a urgência da proposta de análise linguística/semiótica presente na BNCC (Brasil, 2018a) pautar-se no trabalho que agencie: os conhecimentos que o estudante já possui, suas relações interlocutivas e a reflexão sobre sua língua(gem), pois compreendemos que

[...] a AL surge como uma 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 de refletir sobre esses mesmos usos da língua (Mendonça, 2006, p. 204).

Compreendemos que, por razões culturais e sociais, a gramática quando utilizada como disciplina escolar é atravessada por regras e nomenclaturas voltadas às classes gramaticais que determinam o ensino-aprendizagem da língua(gem). Diante desse fato, cabe ao professor compreender que essa perspectiva de ensino não é suficiente para preencher as lacunas quanto ao nível compreensão e reflexão que devemos despertar no aluno em relação a sua língua materna.

No entanto, compreendemos que essa responsabilidade não deve recair apenas sobre o professor, é extremamente necessário que Estado ofereça documentos educacionais pautados na efetividade do ensino em sua totalidade e que sejam ancorados em teorias contemporâneas de abordagem da língua(gem), com vistas a propor um ensino que realmente coloque o estudante em um lugar de protagonismo frente a sua língua materna. Muito mais que teoria, é preciso, ainda, que os documentos tragam orientações claras ao professor, pois é por meio desse agente que o aluno tem a possibilidade de ampliar seu repertório linguístico, que não, necessariamente, significa dominar apenas uma variedade da língua(gem), já que

[...] o objetivo fundamental da escola em levar a criança a dominar também a modalidade culta escrita de sua língua se realiza, principalmente oferecendo-se à criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas e operar sobre elas (Franchi, 2006, p. 29).

Tem-se, a partir das considerações de Franchi (1987), o entendimento de que não é necessário excluir a gramática do ambiente escolar, mas propor um novo encaminhamento para que o professor possa utilizá-la como forma de dar respostas à complexidade das relações linguísticas as quais o estudante participa na sociedade. Para Franchi (1987), é preciso que a

gramática seja aliada às práticas discursivas dos falantes com o intuito de explorar as diferentes formas de dizer aquilo que o estudante já internalizou ao seu discurso enquanto ser social. Somente sob esse prisma a gramática serve como forma de ampliar o repertório linguístico do aluno. A partir dessa perspectiva compreendemos que:

[...] não se trata de começar desde cedo a “classificar” as orações (em interrogativas, exclamativas, afirmativas) ou em estudar séries de pronomes pessoais (do caso reto ou do caso oblíquo) ou de rever a concordância (nominal e verbal com as categorias de gênero e de números) [...] trata-se de levar os alunos, desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem e a operar sobre a própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais da sua língua (Franchi, 1987, p. 36, grifo do autor).

Nesse segmento, temos o entendimento de que a prática de análise linguística/semiótica surge no cenário contemporâneo como uma proposta de trabalho pautada na natureza social da língua(gem) – que busca por meio de atividades de leitura, escrita, reescrita de textos orais, escritos e semióticos ampliar os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre sua língua materna. Essa proposta efetiva de ensino, de forma alguma, pretende se distanciar do ensino da gramática, mas há de se compreender - que diante da amplitude dos recursos expressivos da língua materna - que a gramática que agenciamos nesse movimento de reformulação de ensino da língua(gem) está distante do trabalho cujo foco esteja pautado em normas e regras que privilegiem o “bom uso” da linguagem apenas, pois

[...] falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja prática, não reflita sobre questões da língua. Seria contraditório propor essa atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (discutir os preconceitos é certamente, mais importante do que fazer análise sintática) [...] (Possenti, 1998, p. 56, grifo do autor).

À luz dessas considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua(gem), é de fundamental importância que os documentos oficiais estejam, de fato, alinhados à perspectiva contemporânea de mudança do ensino da língua materna, preconizadas a partir de Geraldini (2012[1984]) e ainda hoje em voga nas pesquisas atuais do campo da Linguística Aplicada. Ademais, essa necessidade de alinhamento a um discurso que privilegie a reflexão sobre a língua(gem) deve ser o foco das políticas públicas brasileiras, e, já que as orientações presentes nesses documentos parametrizadores da Educação Básica norteiam a prática do professor em sala de aula, é essencial que eles corroborem com uma visão socio-histórica da língua materna.

Em contrapartida, embora a BNCC (Brasil, 2018a) seja o mais recente documento parametrizador da Educação Básica, nossa pré-análise (Excerto III das habilidades do eixo de

análise linguística/semiótica, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, retrata que muitas dessas habilidades dessas contidas no documento ainda trazem orientações que corroboram para o ensino da língua(gem) amarrado à gramática tradicional – que em nada assegura a possibilidade de reflexão sobre a língua materna -, conforme podemos perceber na análise das habilidades do eixo de prática de análise linguística/semiótica que propomos a seguir.

Com base na constatação de um ensino que ainda traz marcas da metalinguagem como forma de analisar a língua materna, passamos a apresentar na sequência as habilidades do eixo de prática de análise linguística/semiótica voltadas à gramática tradicional – conforme mostra nossa pré-análise organizada no anexo C. Além disso, pretendemos analisá-las documentalmente, buscando bases teórico-metodológicas para a discussão que propomos.

Para tanto, conforme já mencionado anteriormente, inicialmente indicamos as trinta e seis (36) habilidades extraídas do eixo de AL/S presentes na BNCC (Brasil, 2018a) que remetem à abordagem da gramática tradicional. No que respeita as habilidades dispostas nos excertos analisados na presente subseção, vale destacar que todas pertencem ao eixo de análise linguística/semiótica, do componente de Língua Portuguesa dos AF-EF. Assim, todas as habilidades trazidas para nossa análise fazem parte de diferentes objetos do conhecimento e campos de atuação.

Diante desse pressuposto, iniciamos nossa análise pelas habilidades representadas pelos excertos 11, 12 e 13 que estão dispostos abaixo.

Excerto 11

(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo (Brasil, 2018a, p. 171).

Excerto 12

(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações (Brasil, 2018a, p. 171).

Excerto 13

(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração (Brasil, 2018a, p.173).

Com relação às habilidades (EF06LP04), (EF07LP04) e (EF06LP10) - classificadas para o objeto de conhecimento morfossintaxe – percebemos inicialmente uma visão de língua(gem) voltada à classificação e à análise meramente no plano das classes de palavras, já que “[...] dada a força da tradição, contudo, a gramática ainda que de forma imprecisa, continua sendo objeto privilegiado do ensino da língua” (Britto, 1997, p. 31). Aqui o texto não é abordado

quanto unidade discursiva da língua(gem), Cf. destacado na seção 4.1, pois a análise pretendida está presa nos moldes da oração.

As habilidades (EF06LP04) e (EF06LP10), representadas pelos excertos 11 e 13, fazem referência a conteúdos morfossintáticos e indicam a análise da função e a flexão dos substantivos, adjetivos e dos verbos, além do reconhecimento do verbo como núcleo das orações. Esse direcionamento denuncia a abordagem exclusivamente gramatical da língua(gem) que prima pelo padrão atribuído a uma comunidade de fala.

Há, portanto na tradição das sociedades de escrita estreita ligação entre tradição escrita, gramática e norma, referendando uma determinada modalidade linguística como sendo a correta e a que deve servir de modelo para a produção e a avaliação de enunciados; (Britto, 1997, p. 51).

Embora essas duas habilidades representem o eixo de análise linguística/semiótica, depreendemos as orientações presentes nelas não avalizam o trabalho de reflexão em relação à língua materna do estudante, apenas o habilita para uma análise em níveis da frase/oração ou da classificação de nomenclaturas. Essa realidade nos mostra que o ensino pautado na gramática tradicional está enraizado naquilo que chamamos de “falar bem uma língua”, os sujeitos devem aprender a norma culta da língua materna.

Sobre essa questão, Britto (1997) explica que é necessário reconhecer as dimensões das variedades linguísticas, pois todas elas correspondem a uma gramática e a diferentes níveis de registros que não devem ser ignorados. O conceito de certo ou errado pertence a cada variedade em específico, não apenas à norma culta da língua materna do estudante.

[...] é somente no interior de cada variedade que a noção de correto pode se estabelecer, e sempre a partir da consideração da situação de interlocução efetiva, de modo que determinado tipo de registro pode ser adequado em dada circunstância e totalmente inadequado em outra (Britto, 1997, p. 53).

Nesses termos, depreendemos que oferecer ao estudante uma análise linguística/semiótica pautada em um modelo de ensino de língua(gem) que direciona o aluno a uma variedade linguística apenas é um erro, já que o aluno traz para o contexto escolar suas várias experiências linguísticas - resultado de suas interações socio-historico-sociais. Tal atitude, além de não promover a reflexão sobre a língua(gem) aumenta ainda mais a desigualdade sócio-cultural que encontramos no espaço escolar, uma vez que

[...] não é o ensino da gramática, por si só, que garantirá a compreensão da língua. Ao contrário, ensinar gramática pressupõe ensinar análise linguística. Em outras palavras, ensinar a gramática da língua significa refletir sobre sua forma de organização e uso em diferentes contextos (Costa-Hübes, 2010, p. 183).

Com base nesse encaminhamento, a habilidade (EF07LP04), exposta no excerto 12, podemos compreender que, embora o texto seja citado nas habilidades em questão, há encaminhamentos para que o estudante seja capaz de reconhecer o verbo como núcleo das orações – um conhecimento meramente sintático. Não é nossa intenção excluir o trabalho gramatical do ensino de língua(gem), mas considerá-lo como aliado na busca pela compreensão e reflexão mais amplas sobre os fatos que se manifestam na língua materna viva.

Para Geraldi (2015[2009]) o ensino de língua linguístico está há muito tempo voltado a descrição da língua(gem) com base nas normas estabelecidas – normas que atingem apenas o plano da classificação e categorização.

[...] ensina-se a classificar palavras ou orações de um período, e pretende-se justificar este ensino com a necessidade que têm os estudantes de aprender a classificar. O essencial do raciocínio classificatório, no entanto, é a aprendizagem da construção de critérios que servem de base para a classificação (Geraldi, 2015[2009], p. 185).

O autor ainda avalia como um exercício mecânico e pouco eficiente o fato de que frente ao ensino voltado à gramática tradicional o estudante tenha que aprender a definição de uma classe para então exemplificá-lo. Essa condição denota que estudar classes de palavras ou classes gramaticais sem saber como elas foram obtidas não leva o estudante à reflexão da sua língua(gem). Essa realidade apenas denuncia o óbvio:

[...] o ensino escolar da gramática não visou a construção de uma teoria sobre a língua, mas a aprendizagem de uma descrição da língua eivada e normalizações. E mais ainda: esta descrição nunca ultrapassou a classificação, qualquer que seja o nível linguístico descrito. (Geraldi, 2015[2009], 184).

Depreendemos a partir de Geraldi (2015[2009]) que por meio da língua(gem) os sujeitos aprendem e formam conceitos para agir no mundo. Diante dessa perspectiva, entendemos que um ensino de língua materna eficiente perpassa pela reflexão, pois é preciso abandonar o conceito de língua como um sistema fechado e observá-la a partir da interlocução entre os sujeitos, pois é a partir delas que o falante se apropria da língua(gem). Para isso é importante pensar que

[...] muito mais que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividade de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva) (Geraldi, 2015[2009], p. 186).

Continuando com nossa análise passamos aos excertos 14, 15, 16 e 17, que correspondem às habilidades concernentes ao objeto de conhecimento morfossintaxe, que seguem abaixo.

Excerto 14

(EF07LP05) Identificar em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: transitivos e intansitivos (Brasil, 2018a, p. 171).

Excerto 15

(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto) (Brasil, 2018a, p. 171).

Excerto 16

(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal (Brasil, 2018a, p. 173).

Excerto 17

(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito - verbo de ligação – predicativo (Brasil, 2018a, p. 189).

A análise das habilidades (EF07LP05), (EF07LP07) e (EF09LP05) – excertos 15, 16 e 17 - pertencentes ao objeto de conhecimento morfossintaxe - trazem encaminhamentos para uma abordagem linguística ainda restrita à gramática tradicional, pois o conhecimento sugerido ao aluno para do estudo da disposição das palavras no interior das frases e oração – o que remete a um conhecimento da sintaxe da língua materna. No entanto, as orientações referentes as três habilidades em questão estão enquadradas no objeto de conhecimento morfossintaxe – conforme nos mostra o documento parametrizador - e, de forma superficial, sugerem um conhecimento que leve o aluno a “identificar” a partir dos textos elementos sintáticos descontextualizados da reflexão sobre a língua(gem).

É importante destacar que, embora o texto seja considerado como objeto de estudo, novamente nossa análise nos mostra que ele representa para o aluno uma estrutura acabada, com a qual o aluno pouco interage, pois não há possibilidade de explorar os recursos que sua língua materna oferece. Não há nas indicações referentes às habilidades a orientação reflexão da língua(gem) e seus recursos linguísticos e gramaticais sob a perspectiva do gênero, para que então, o aluno possa refletir acerca desses recursos como produtores de estilo e de sentido agenciadas no texto, pois “[...] é o gênero do discurso que norteia os processos de ensino e aprendizagem da língua, portanto primeiro se estuda, se analisa e se tenta compreender o gênero elencado” (Acosta Pereira; Silva Pinto, 2018, p. 116).

Para nós, as três habilidades em questão remetem ao trabalho com o texto, porém limitado à norma culta da língua materna, já que os conhecimentos agenciados por elas remetem à padronização da escrita, distanciando-se da busca pela compreensão de sentidos que essas formas linguísticas agregam ao texto. Mesmo quando a produção textual do aluno é tomada como ponto de partida para a análise linguística, cabe ao estudante a simples tarefa de identificar no texto um conhecimento que é pronto e acabado – que não lhe permite reflexão sobre sua língua(gem). Essa constatação remete a um ensino ainda pautado na tradição e que não condiz com a concepção de linguagem sob o prisma de sua dinamicidade, sua capacidade mutável, conforme abordado na seção 4.1.

[...] quando um padrão é predicado como ‘certo’, como ‘correto’, já não se está mais falando da padronização que os falantes constroem para suas partilhas, mas se está falando da imposição imobilizadora do certo/errado, construída fora dos usos da língua, nas relações de poder (Geraldi, 2015[2009], p. 119).

Entre as quatro habilidades elencadas nos excertos 14, 15, 16 e 17, apenas a habilidade (EF07LP08) remete ao trabalho com o texto com vistas ao sentido que os adjetivos podem atribuir ao sujeito ou ao complemento nominal. Em contrapartida, o direcionamento presente nessa habilidade perpassa superficialmente pela identificação do adjetivo enquanto mais uma classe de palavras, como se a busca se sentidos e compreensões que eles imprimem ao texto se defina por meio da sua constatação apenas.

Para Acosta Pereira; Costa-Hübes (2022), o ensino de língua(gem) deve estar ancorado nas unidades básicas de ensino – que compreendem um trabalho articulado à leitura, à produção textual e à análise linguística/semiótica – para que a prática de situações reais de uso da língua(gem) levem o aluno ao uso operacional e reflexivo.

[...] a PAL/S é uma prática de linguagem. [...] é uma atividade que realizamos com/pela/sobre/na linguagem. É no uso social da língua em contextos múltiplos e variados, em resposta às demandas e a implicações histórico-culturais e ideológico-valorativas da própria situação de interações da esfera da atividade humana na qual se engendra, por meio de práticas de uso linguístico na/com/para/ a leitura, oralidade e produção de textos, usos estes sob as feições das mais diferentes manifestações semióticas (práticas multissemióticas) (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2022, p. 7).

Nesses termos, inferimos que as habilidades (EF07LP05), (EF07LP07), (EF07LP08) e (EF09LP05) ainda evidenciam que o texto – no que confere ao ensino de língua(gem) – é apenas um subterfúgio para levar o aluno à constatação de um saber restrito ao plano da oração. De fato, é se as regras e conceitos ensinados - quase que mecanicamente – possam finalmente ser reconhecidos nos textos que os estudantes leem ou produzem, como se fosse necessário “[...] ensinar uma língua para aqueles que a falam como sua língua materna [...] porque como a

falam não se coaduna com a imagem de como esta mesma língua é ou deveria ser [...]” (Geraldi, 2015[2009], p. 118).

Seguindo por esse caminho de análise, passamos a discorrer sobre os excertos 18, 19, 20 e 21 dispostos abaixo.

Excerto 18

(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto) (Brasil, 2018a, p. 171).

Excerto 19

(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos (Brasil, 2018a, p. 171).

Excerto 20

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita (Brasil, 2018a, p. 171).

Excerto 21

(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc (Brasil, 2018a, p. 173).

As habilidades (EF06LP06) e (EF07LP06) - descritas nos excertos 18 e 19 – pertencentes ao objeto de conhecimento morfosintaxe - mais uma vez orientam o professor a desenvolver um trabalho de ensino linguístico que perpassa por um aparato de regras de sintaxe que privilegia a norma padrão da língua(gem), ignorando o conhecimento que o aluno já possui. Essa realidade nos mostra que ainda hoje a norma culta “[...] entendida não como a que se fala, mas sim como a que se quer que fale [...] é uma forma perversa de exclusão” (Britto, 1997, p. 107). Compreender a língua(gem) sob o viés social implica em desenvolver um trabalho linguístico que considere a norma, sem desconsiderar as demais variedades da língua materna – o contrário disso seria ensinar ao estudante uma língua(gem) distante daquela que ele utiliza nas suas interações sociais.

A partir dessa colocação podemos inferir também que as habilidades (EF67LP32) e (EF07LP10), representadas pelos excertos 21 e 22, assim como as habilidades (EF06LP06) e (EF07LP06), elencadas nos excertos 18 e 19, orientam para um trabalho linguístico em que o aluno – ao chegar na escola - se apropria apenas da norma culta e segue essa variedade como exemplo do “bom falar português”. Devemos esclarecer, que nossa intenção não é excluir a gramática da sala de aula, no entanto é necessário compreender seu lugar no ensino de língua(gem) - desde que não se sirva apenas de uma variedade linguística para explicar os fatos da sua língua materna.

Nossa análise em torno das habilidades listadas acima também nos mostra que apenas duas delas, as habilidades (EF07LP10) e (EF07LP06), excertos 18 e 19, sugerem que o conhecimento morfossintático adquirido pelo aluno esteja centralizado no texto. No entanto, esse ainda é um trabalho que não articula os conhecimentos gramaticais adquiridos pelo aluno aos diferentes sentidos que eles produzem nos enunciados. Esse encaminhamento nos mostra que sob o olhar da prescrição o texto serve de pretexto para a verificação do nível gramatical do aluno, no entanto defendemos que “[...] estudar a língua, além da compreensão do léxico e da gramática, é compreender também os recursos de textualização e as normas sociais” (Costa-Hübes, 2010, p. 183).

Para Galdi (2015[2009]) os sujeitos aprendem e formam conceitos para agir no mundo. Dessa forma, entendemos que um ensino centrado na reflexão precisa se desvencilhar do conceito de língua enquanto sistema e observá-la a partir da interlocução entre os sujeitos – que se apropriam da língua(gem) e passam a fazer uso dela de acordo com suas necessidades.

Galdi (2015[2009]) ainda pontua que a língua(gem) é atravessada por sua historicidade, o que depreende que o sujeito – como ser social – se constitui por meio das interlocuções das quais participa, já que “[...] a linguagem que usa não é sua, mas também dos outros e com os outros que interage verbalmente” (Galdi, 2015[2009], p. 36).

Compreendemos que a língua(gem) se constitui de um conjunto de variedades que estão a serviço da comunicação entre os falantes. Assim, escrever adequadamente seguindo a variedade padrão não é levar o estudante à reflexão consciente da sua língua(gem).

[...] a propriedade de “pertencer a uma língua” é atribuída a uma determinada variedade bastante independente de seus traços linguísticos internos, isto é, de suas regras gramaticais, mas preponderantemente pelo sentimento dos próprios usuários de que falam a mesma língua apesar das diferenças.” (Galdi, 2012[1984], p. 50).

Propor uma reflexão consciente da língua(gem) na perspectiva dialógica é compreender e considerar as variedades linguísticas e usar a gramática em prol delas para que os estudantes consigam chegar à compreensão dos diversos usos da sua língua materna em diferentes situações de comunicação. Esse trabalho só é concebido se tivermos o texto como unidade de concreta de sentido, organizado por meio de regras e de princípios sócio-históricos estabelecidos no seio das relações de interação.

[...] não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico entre diversas posições (Galdi, 2015[2009], p. 37).

Na sequência da nossa seção de análise acerca das habilidades de AL/S que renunciam à gramática tradicional passamos a discorrer sobre os excertos 22, 23, 24 e 25 – que também respondem pelo objeto de conhecimento de morfossintaxe – e que seguem abaixo.

Excerto 22

(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação (Brasil, 2018a, p.173).

Excerto 23

(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas (Brasil, 2018a, p. 173).

Excerto 24

(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos (Brasil, 2018a, p. 173).

Excerto 25

(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores) (Brasil, 2018a, p. 189).

Em um primeiro momento fica claro que as habilidades acima descritas trazem indicações para o trabalho com o texto nas aulas de língua portuguesa, conforme sugere Geraldini (2012[1984]). Entretanto, percebemos que nesse contexto de ensino mais uma vez o texto aparece apenas como pretexto, ora para identificação de termos constitutivos da oração, ora para a classificação das orações com base nos seus conectivos, não há nessa ação um encaminhamento que aborde, de fato, a reflexão sobre a língua(gem).

Ao analisarmos mais atentamente as habilidades (EF06LP07), (EF06LP08), (EF06LP09) e (EF08LP06) temos a clareza de que as indicações para o trabalho com o texto evidenciam uma abordagem de base sintática inserida no objeto de ensino referente à morfossintaxe. A julgar pelos verbos que iniciam as orientações de “identificar” e “classificar” termos da oração, não há aqui pretensão de levar o aluno a refletir sobre os fatos da sua língua(gem) – esse aprende na escola as normas que constituem a variedade padrão e aprende a replicá-la mecanicamente. Essa atividade não o prepara para ser um sujeito que age sobre a língua(gem), mas um decodificador de regras de uma língua materna que na maioria das vezes nem o representa.

Franchi (2006) pontua que, ao chegar à escolarização, o aluno – como falante nativo de sua língua materna – já possui uma gramática internalizada, e, portanto, esses conhecimentos devem ser respeitados. Essa realidade também deve considerar o estágio de conhecimento linguístico do falante, pois a partir desse saber já instituído é possível ampliar sua experiência linguística de forma mais produtiva.

[...] além de um trabalho gramatical que ofereça à criança condições de domínio da modalidade culta, existe um trabalho contínuo e persistente a ser feito para que amplie o conjunto dos recursos expressivos de que dispõe para a produção e compreensão dos textos (Franchi, 2006, p. 31).

A partir das considerações de Franchi (2006), depreendemos a importância de se ter a gramática como aliada no processo de análise e reflexão dos fatos da língua(gem). Em contrapartida, sua presença no processo de ensino-aprendizagem ainda está ligada ao exercício mecânico de identificar e categorizar elementos que constituem a língua materna. Essa postura evidencia que os conhecimentos linguísticos apontados pelas habilidades em pauta se resumem ao plano da oração, conforme mostram as habilidades (EF06LP07), (EF06LP08), (EF06LP09) e (EF08LP06).

Para nós, a reflexão sobre a língua(gem) perpassa pelo texto – que é uma sequência verbal (escrita/oral/semiótica) - e sua construção se dá pelo processo de compreensão dos recursos agenciados para a sua elaboração. No viés do ensino operacional e reflexivo, o trabalho com o texto é o ponto de partida, pois nele a língua(gem) se materializa em sua totalidade e a partir dele as relações de comunicação são estabelecidas, já que “[...] o texto é um produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (Geraldi, 2013[1991], p. 98, grifo do autor).

Cabe destacar também que o texto, abordado como enunciado concreto, conforme nos mostra a seção 4.3, é a base do processo pedagógico e, por meio dele, o aluno pode adquirir os saberes linguísticos em sua totalidade, desvendando seu conteúdo temático, estilo e diferentes sentidos pretendidos. Para um ensino de língua materna realmente eficaz é necessário que se tome como matéria-prima da língua(gem) textos produzidos pelos alunos com vistas à reescritura e à análise linguística/semiótica, pois esse é um caminho possível para a construção de um conhecimento sobre a língua(gem).

[...] a exploração de um texto não se resume às atividades que sobre ele organizamos: a riqueza de qualquer texto para refletir sobre as propriedades da linguagem é inumerável. A expansão do texto, os exercícios de elaborar paráfrases para expressar a mesma ação, entre outras atividades da linguagem, sempre produzem um conhecimento explícito sobre as propriedades da linguagem, num sentido muito mais amplo do que aquelas patrocinadas pelo conhecimento gramatical disponível (Geraldi, 2015[2009], p. 188).

A seguir, passamos à análise dos excertos 26, 27 e 28 que seguem dispostas abaixo.

Excerto 26
(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação (Brasil, 2018a, p. 189).

Excerto 27

(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções (Brasil, 2018a, p. 189).

Excerto 28

(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais (Brasil, 2018a, p. 191).

Iniciamos nossa análise pela habilidade (EF08LP11) e (EF08LP12) – excertos 26 e 27 - que correspondem ao objeto de conhecimento morfossintaxe. Na BNCC (Brasil, 2018a) as duas habilidades trazem orientações voltadas à análise da língua materna sob o prisma da identificação de orações contidas no texto enunciado e conjunções frequentes a esse tipo de oração. Não há direcionamento quanto ao trabalho linguístico que explore as nuances do texto, seus efeitos de sentido - que determinam as escolhas do falante -, ou engajamento quanto ao trabalho de leitura, escrita e reflexão pautada nos diversos gêneros do discurso que o aluno dispõe para dizer algo a alguém.

A reflexão quanto aos fatos da língua(gem) se esgota na “observação” e “constatação” das orações subordinadas e coordenadas estudadas no âmbito da oração. Percebemos mais uma vez que o trabalho linguístico é direcionado à metalinguagem, além disso a o texto ocupa espaço de mero coadjuvante no processo de ensino. Entretanto, enquanto professores engajados em uma prática de ensino que considera a historicidade do sujeito, compreendemos que [...] o conhecimento sistematizado deve fazer parte do percurso e não ser o fim do percurso” (Geraldi, 2015[2009], p. 101).

Além disso, percebemos a partir das habilidades analisadas que o texto não é considerado em sua totalidade, o que denuncia a prática de fragmentação do conhecimento linguístico, onde se estuda partes do texto – palavras, frases e orações – para então replicá-las de forma mecanizada. No entanto, como professores e pesquisadores da língua(gem) devemos ter a clareza de que “[...] a aquisição da linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada, ocorre, portanto do macro para o micro” (Mendonça, 2006, p. 203).

Sobre essa questão Mendonça (2006) esclarece que para que haja um ensino linguístico que leve os alunos à reflexão consciente da linguagem é necessário priorizar as particularidades do texto como um todo produtor de sentidos. O olhar restrito à dimensão da palavra, frase ou oração não são suficientes para sustentar uma discussão em torno dos aspectos discursivos do texto. Nesses termos

[...] a AL 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 de refletir sobre esses mesmos usos da língua (Mendonça, 2006, p. 205).

Seguindo por esse caminho de análise, em relação à habilidade (EF08LP15), excerto 28, e que remete ao objeto de conhecimento coesão – percebemos a perspectiva de um trabalho com vistas à conexão lógica entre as frases do texto. No entanto, a habilidade em questão não deixa claro para o professor que a partir do eixo de análise linguística/semiótica o que se espera é que o aluno tenha instrumentos suficientes para reconhecer os pronomes responsáveis pela produção de sentidos no texto.

Cabe destacar também, que nem sempre a escolha do falante é a mais correta em termos gramaticais, no entanto ao enunciar-se o sujeito realiza seu projeto de dizer pautado na escolha de recursos linguísticos que dão expressividade ao seu discurso. De todo modo, quando consideramos a língua(gem) como produto social depreendemos que seus falantes possuem um aparato de regras que são articuladas naturalmente nas suas relações sociais. Sobre essa questão Antunes pontua que

[...] a gramática [...] não entra em nossa atividade verbal dependendo do nosso querer: ela está lá, em cada coisa que falamos, em qualquer língua, e é uma das condições para que uma língua seja uma língua. Daí que explorando os sentidos do texto, estamos explorando também os recursos da gramática da língua (Antunes, 2009, p. 119).

Antunes (2006) ainda argumenta que frente a um ensino reflexivo da língua(gem) a coesão vai muito além de regras a serem seguidas, pois envolve conhecimentos outros que o leitor precisa ativar para dar sentido a determinado texto. Nesse processo o conhecimento de elementos gramaticais tem seu valor, mas sozinhos não são suficientes para levar o estudante à real compreensão do texto.

Para a autora, os textos se fazem por meio da gramática, pelo uso de pronomes, substantivos, verbos, entre outras categorias gramaticais, essa condição denota a inclusão natural da gramática no processo de enunciação. Ademais, cabe destacar, também “[...] que, se o texto se faz com palavras, seu sentido, sua função, não resultam simplesmente dessas palavras. Existem outros elementos e fatores que medeiam e regulam a interação” (Antunes, 2007, p. 119-120).

Outro fator importante a se considerar é que pela abordagem de ensino linguístico tradicional a gramática trabalha com palavras, frases e orações isoladas, esse encaminhamento comumente ignora os sujeitos inscritos nas relações interlocutivas, o contexto de produção e os

usos reais da língua(gem), abordagem que remete ao conceito das esferas de atividade humana, da qual tratamos na seção 4.5.

Para nós, contribuir para que o estudante assuma sua posição reflexiva frente à língua(gem) – sem que seja um mero repetidor de regras – demanda um trabalho a partir do texto enunciado que envolve: os conhecimentos linguísticos que funcionam como pistas que o levam à estabelecer a coesão do texto; a compreensão de mundo que o estudante traz a partir de suas relações sócio-culturais; além do contexto de interação que determina a intenção comunicativa.

[...] o que passa a ter prioridade não é [...] ensinar as definições e os nomes das unidades, nem treinar o reconhecimento dessas unidades (mesmo em textos). O que passa a ter prioridade é criar oportunidades (oportunidades diárias) para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos – única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona (Antunes, 2006, p. 120).

Seguimos com nossa análise apresentando os excertos 29, 30, 31 e 32 descritos abaixo.

Excerto 29

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente (Brasil, 2018a, p. 171).

Excerto 30

(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”) (Brasil, 2018a, p. 173).

Excerto 31

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam (Brasil, 2018a, p. 189).

Excerto 32

(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto (Brasil, 2018a, p. 191).

Em face da análise da habilidade (EF67LP33), que representa o objeto de conhecimento elementos nocionais da escrita, depreendemos que as orientações para o professor são embasadas na atividade de atribuir pontuação adequada a texto. Entretanto, a habilidade em questão não orienta para a necessidade da presença do gênero do discurso aos quais esse recurso traria mais expressividade. Esse direcionamento que o documento traz é contrário às proposições apresentadas na seção 4.4, onde abordamos o gênero do discurso como a materialidade do discurso nas relações sociais.

Outra questão que nos chama a atenção é que também não há encaminhamentos para um trabalho que explore os diversos sentidos atribuídos ao texto a partir da seleção da

pontuação adequada à situação de interação. Embora ensinar sinais de pontuação seja uma atividade corriqueira nas aulas de língua portuguesa, pois é parte essencial para o ensino de leitura e escrita, o que percebemos enquanto professores e pesquisadores da língua materna, é que, sob a perspectiva da gramática tradicional, essa atividade acaba também reduzida ao plano da frase e da oração apenas. É frequente a constatação de que quando o aluno precisa aplicar esse conhecimento na produção textual encontra diversas dificuldades, já que aquilo que lhe foi ensinado é um saber segmentado.

A questão da pontuação está intimamente ligada ao sentido expresso pelo texto, e esse não pode ser negligenciado às custas de um ensino gramatical fragmentado que impossibilite o estudante de ir além da interpretação da oração. Sobre essa questão Mendonça (2001) pontua que é necessário que o ensino pautado na reflexão e no uso da língua(gem) leve o aluno a captar o sentido oculto nas entrelinhas do texto, já que

[...] as gramáticas tradicionais apresentam a pontuação em estreita relação com a oralidade. Todavia, percebe-se que na explicitação das regras, essa interface entre o oral e escrito parece perder-se, pois é a sintaxe que rege os critérios adotados. A entoação que marca e distingue segmentos sintáticos na fala torna-se um aspecto menos evidente nas regras de pontuação expostas nas gramáticas, evidenciando-se apenas à parte mais “visível” na escrita: as funções sintáticas (Mendonça, 2001, p. 113-128).

Compreendemos que sob o viés reflexivo da língua(gem) os sinais de pontuação atuam como elementos que nos direcionam à interpretação ativa do texto – primeiro percebemos os efeitos de sentido na leitura, para depois aplicarmos esses mesmos recursos no processo de produção textual. Assim, compreendemos que o uso da pontuação pode acontecer por escolha do autor – que seleciona recursos linguísticos para realizar seu projeto de dizer -, ou pode também estar relacionado às normas gramaticais da língua materna.

Outro fator determinante para o uso da pontuação no texto enunciado é o gênero do discurso ao qual o texto-enunciado representa, já que cada gênero possui características próprias que determinam quais recursos podem ser agenciados para a realização do projeto de dizer do falante. Os gêneros do discurso são moldados pela situação de interação, possuindo assim uma estrutura própria. Dessa forma, devemos considerar que

[...] os gêneros do discurso [...] são enunciados tipificados que engendram feições temático-estilístico-composicionais que, à luz das reverberações ideológico-valorativas das esferas, relativamente estabilizam e legitimam regularidades discursivas. A PAL/S trabalha com essas regularidades. As regularidades dos gêneros do discurso podem ser mobilizadas de forma reflexiva pela PAL/S, não apenas mostrando como recursos lexicais, gramaticais e textuais estão a serviço da situação de interação, mas, sobretudo, desvelando como ais recursos são ideológicos e axiologicamente constituídos (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2022, p. 16-17).

Embora a vasta variedade de gêneros do discurso molde as relações sociais, o gênero oral ainda tem pouco espaço nas aulas de língua portuguesa, embora antes mesmo de dominarmos a leitura e escrita, já tenhamos nos apropriado da oralidade. Essa situação denuncia uma concepção de que a fala é desorganizada e não corresponde muitas vezes à norma padrão. Além disso, em relação ao trabalho com a pontuação desses gêneros cabe destacar que a abordagem requer o entendimento de que o registro oral também é passível de significação e, portanto, não pode ficar fora do processo de ensino.

Levando em conta as habilidades representadas pelos excertos 33, 34, 35 e 36 dispostos a seguir, prosseguimos com nossa análise.

Excerto 33

(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas (Brasil, 2018a, p.187).

Excerto 34

(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português (Brasil, 2018a, p. 171).

Excerto 35

(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação (Brasil, 2018a, p. 171).

Excerto 36

(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos que expressam noção de negação (Brasil, 2018a, p. 171).

Ao observar as habilidades (EF08LP05), (EF07LP03), (EF67LP34) e (EF67LP35) – que representam o objeto de conhecimento léxico-morfológico - com proposta de desenvolver conhecimentos acerca da relação entre sinônimo/antônimo das palavras e seus prefixos, formação de palavras derivadas e uso do hífen em alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental é notável a ausência de uma abordagem clara sobre a base que fundamenta a formação das palavras da língua materna.

O que depreendemos sobre as orientações trazidas pelas quatro habilidades em questão é a presença de uma concepção de palavra já pronta, sem considerar que “[...] o léxico de uma língua não se resume a uma lista – transparente e precisa - de palavras com que se dá nome às coisas” (Antunes, 2012, p. 30). Entendemos que esse encaminhamento impossibilita o de aluno construir uma visão analítica e reflexiva sobre esse processo de formação de formação de palavras, uso do hífen ou relação entre palavras sinônimas e antônimas e, principalmente, relacioná-las às suas necessidades comunicativas.

Nesse sentido, o ensino do léxico deve explorar as diferentes fases da palavra, desde a sua formação até o seu valor semântico.

[...] se o léxico de uma língua pode ser visto como uma espécie de “memória representativa” das matizes cognitivas construídas, também é verdade que se trata de uma memória dinâmica, em movimento constante que vai reformulando passo a passo, assim como as manifestações culturais que ele expressa (Antunes, 2012, p. 27).

A abordagem lexical proposta nas habilidades está pautada em um ensino linguístico que inicia na formação de palavras, prefixos e sufixos, sinônimos e antônimos proporcionando ao estudante um trabalho quanto ao seu significado – para só então abordar o léxico. Para nós, ainda é visível que essas habilidades destaquem questões gramaticais e morfológicas da língua(gem), já que aquelas referentes ao léxico parecem ficar em segundo plano.

Antunes (2012) pontua que é por meio da linguagem que nos relacionamos com o mundo a nossa volta. Nesse processo interlocutivo devemos considerar a representação linguística das categorias cognitivas que construímos das coisas e que representamos por meio de palavras. Ao escolhermos certas palavras para a realização do nosso projeto de dizer, agenciamos também conhecimentos adquiridos a partir das esferas sociais nas quais circulamos.

A autora ainda destaca que toda palavra responde a significados básicos que atuam como base para outras significações. Nesses termos, é justamente pelo caráter mutável da língua(gem) que podemos moldar a palavra, considerando sempre nossas necessidades interacionais, já que

[...] o léxico, na língua, representa, assim, essa possibilidade de ‘escape’, ou, noutras palavras, constitui um componente simultaneamente sistemático e aberto, marcando essa propriedade da língua verbal de ser instável ao mesmo tempo em que se constroi sobre uma base estável e definida, a ponto de poder ter uma identidade própria (Antunes, 2012, p. 29).

Com base nessas proposições apresentadas, inferimos que o estudo dos aspectos léxico-morfológicos limitados ao conhecimento das palavras que privilegiam o bom uso da língua materna – instituído historicamente pela norma padrão – não permitem que o estudante conheça e valorize outras variedades linguísticas. Além disso, esse encaminhamento não permite que o aluno amplie seu repertório linguístico por meio de diferentes situações de uso da língua(gem).

O que nos interessa, enquanto defensores de um ensino pautado no uso e reflexão da língua(gem), é possibilitar que o aluno vá além de reconhecer, criar exemplos das unidades lexicais privilegiadas, mas levá-los a descobrir os sentidos possíveis que essas categorias trazem ao texto na construção de sua coerência e coesão.

Dando continuidade à nossa análise, passamos a discorrer sobre os excertos 37, 38, 39 e 40 que representam as habilidades elencadas abaixo.

Excerto 37

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período (Brasil, 2018a, p. 187).

Excerto 38

(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer” (Brasil, 2018a, p. 189).

Excerto 39

(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral (Brasil, 2018a, p. 189).

Excerto 40

(EF08LP07) diferenciar em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos dos verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente (Brasil, 2018a, p. 189).

A análise das habilidades (EF09LP04) e (EF08LP07), excertos 37 e 40, e que se referem ao objeto de conhecimento morfossintaxe - nos mostra que, embora a BNCC (Brasil, 2018a) proponha que “[...] os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomadas como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem” (Brasil, 2018a, p. 139), as habilidades em questão apontam para um caminho inverso. As orientações presentes na referida habilidade prima pela valorização da norma culta da língua(gem), desconsiderando, mais uma vez, as demais variedades linguísticas.

Nas duas habilidades apresentadas, a prática de produção textual está pautada no ato de escrever bem – a valorização da norma culta –, essa orientação desconsidera o fato de que as relações interlocutivas entre os falantes estão organizadas por meio de gêneros discursivos, que possuem características próprias quanto ao estilo, conteúdo temático e composição. Portanto, temos a compreensão de que a materialização da língua(gem) por meio do texto-enunciado representa as diferentes esferas da atividade humana – e que nem sempre correspondem à escrita da comunidade letrada, já que

[...] um texto não é produto da aplicação de regras e nem mesmo das regularidades genéricas; é um produto de elaboração própria que se encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo, próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (Geraldí, 2015[2009], p. 115).

Com base na proposição de Geraldí (2015[2009]) temos a compreensão de que historicamente fomos levados a “aprender uma língua que não se fala [...]” e essa experiência

resultou na imposição do ensino da gramática tradicional. Esse mito de que há uma língua(gem) fixa e imutável – representante das camadas letrada da sociedade – e outra que acontece na vida pública dos falantes é mera hipocrisia. A língua(gem) se manifesta nas mais diversas variedades e camadas sociais, questão já abordada na seção 4.5, por isso, insistir na supremacia da língua padrão é um erro que desconsidera que o sujeito é constituído por relações interlocutivas das quais participa em diferentes contextos.

[...] é exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis. Não aterrá-lo com o aparato de uma ciência. Que disfarça a sua esterilidade sob a fantasmagoria das palavras, mas simplesmente induzi-lo a adquirir concepção racional do que já sabe por hábito, e repete maquinalmente. Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua (Geraldí, 2015[2009], p. 120).

Já a análise da habilidade (EF09LP04) – que se refere ao objeto de conhecimento morfossintaxe - nos mostra que embora a BNCC (Brasil, 2018a) proponha que os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomadas como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de língua(gem)” (Brasil, 2018a, p. 139). A habilidade destacada ainda orienta para a produção textual como um ato de escrever bem, privilegiando assim a norma-culta da língua materna, como se dominar apenas a variedade padrão fosse preparar o estudante para agir sobre a sua língua(gem). Observamos claramente uma abordagem pautada na gramática tradicional.

Na habilidade acima elencada, a prática de produção textual está ancorada no ato de escrever bem – a valorização da norma culta - essa desconsidera o fato de que as relações interlocutivas entre os falantes estão organizadas por meio de gêneros discursivos, que possuem características próprias quanto ao estilo, conteúdo temático e composição. Portanto, temos a compreensão de que a materialização da língua(gem) por meio do texto representa as diferentes esferas da atividade humana.

[...] um texto não é produto da aplicação de regras, e nem mesmo das regularidades genéricas; é um produto de elaboração própria que se encontra nos outros textos apenas modelos e indicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação relação entre interlocutores temática, estilo próprio, o quer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (Geraldí, 2015[2009], p. 115).

Com base na proposição de Geraldí (2015[2009]) temos a compreensão de que historicamente fomos levados a “aprender uma língua que não se fala [...]” e essa experiência resultou na imposição do ensino da gramática tradicional requerida pela norma culta da

língua(gem). Para o autor, esse mito de que existe uma norma fixa e imutável - que representa as camadas letradas da sociedade – e outra que acontece na vida pública dos falantes é mera hipocrisia. A língua(gem) se manifesta nas mais diversas variedades e camadas sociais, por isso, insistir na supremacia da língua padrão é um, desconsidera que o sujeito é constituído por suas relações sociais

[...] os novos guardiões da língua e de sua pureza equivocam-se num deslize que vais da padronização instável ao purismo linguístico. Quando um padrão é predicado como “certo”, como ‘correto’, já não se está mais falando da padronização que os falantes constroem para suas partilhas, mas se está falando de imposição imobilizadora de certo/errado, construída fora dos usos da língua, nas relações de poder (Geraldí, 2015[2009], p. 119).

Sobre a análise da habilidade (EF09LP06), excerto 38, que também pertence ao objeto de conhecimento morfossintaxe - inferimos que as orientações apresentadas ao professor denotam a presença de um trabalho de reflexão sobre os possíveis sentidos voltado a termos específicos do texto, nesse caso, os verbos. Essa abordagem não considera a possibilidade de levar o aluno aos sentidos que esses verbos inferem ao texto, como um todo. Para nós, a reflexão sobre a língua(gem) só é possível a partir do olhar direcionado ao enunciado e toda a dimensão social que ele nos oferece.

Antunes (2006) argumenta que é necessário que se promova um estudo dos verbos e de suas funções em dimensões sintático-semânticas, já que sobre o prisma da gramática tradicional pouco se faz “[...] além de percorrer seus paradigmas de conjugação ou suas possibilidades de complementação, atendendo puramente a critérios sintáticos” (Antunes, 2006, p. 130).

Sobre essa questão, a autora destaca ainda que à luz do ensino reflexivo da língua(gem):

[...] o verbo é o núcleo do enunciado, e dele depende a escolha das outras unidades que vão aparecer à sua direita ou à sua esquerda e até o fato de que não vai aparecer unidade nenhuma [...]. Não apenas falamos das coisas (ou seja, não apenas referimos); mas, falamos delas para dizer sobre elas algo (ou seja, para predicar) e, assim, podemos ser inteligíveis. Daí por que teria muito sentido um estudo dos verbos que privilegiasse seu valor semântico (Antunes, 2006, p. 129).

A partir desse pressuposto, a autora reforça que, ao consideramos o estudo da língua(gem) sob a ótica das relações interacionais, devemos considerar as funções sintático-semânticas com vista às atividades de predicação dos verbos quanto ao uso da língua(gem) cotidiana. Com base nesses apontamentos sobre o trabalho com os verbos na perspectiva interacional com vistas à análise linguística/semiótica passamos a descrever a próxima habilidade.

Conforme já apontado em nossa pré-análise das habilidades de análise linguística/semiótica que compõem essa seção (anexo D) as habilidades analisadas ainda mostram forte tendência para o ensino tradicional de língua(gem), embora o documento parametrizador que as ancora esteja pautado na concepção dialógica da língua materna. Ainda que a crítica ao ensino de base gramatical tenha iniciado com Geraldi (2012[1984]), ainda hoje podemos perceber resquícios dessa tendência na sala de aula e nos documentos oficiais. No entanto, assumindo nosso papel de professores e pesquisadores, seguimos em busca de um ensino linguístico eficiente e de base reflexiva, pois

[...] não é possível sequer sustentar a ideia de que regras de polidez são a expressão de um povo. Elas são expressão de um processo histórico em que valores assumidos por uma classe social se tornam hegemônicos devido à força política que essa classe tem de impor à sociedade seu modo de ser (Britto, 2017[2003], p. 21).

No que respeita a habilidade (EF09LP07), excerto 39, temos a indicação de que ao estudante cabe a clareza de comparar, observar, diferenciar os usos de regência verbal e regência nominal, assim como qualquer outro objeto de análise, sob o prisma da norma-padrão com seu uso no português coloquial oral. Se compreendemos que a língua(gem) é viva e passível de reflexão em seus diferentes usos, há de se considerar todas as situações sociais envolvidas no ato de fala e que determinam as escolhas dos falantes, agenciando, desta forma, conceitos que abordamos nas seções 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4.

Em contrapartida, se direcionássemos essa análise à reflexão sobre a língua(gem), certamente estaríamos preparando o estudante para assumir seu papel

[...] de produtor de textos ativo, socioconsciente, que assume o papel de autor de linguagem na escrita e pode fazer escolhas lexicais, gramaticais e de configuração textual valoradas, ou seja, operar com e sobre a língua(gem), o aluno leitor passa a assumir o papel de coprodutor de sentidos na leitura. (Polato; Menegassi, 2020, p. 168).

Dando prosseguimento à análise das habilidades de análise linguística/semiótica que remetem ao ensino da gramática tradicional, passamos a discorrer sobre os excertos 41, 42, 43 e 44 dispostos abaixo.

Excerto 41

(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc (Brasil, 2018a, p. 173).

Excerto 42

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc (Brasil, 2018a, p. 187).

Excerto 43

(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial (Brasil, 2018a, p. 191).

Excerto 44

(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto (Brasil, 2018a, p. 175).

Iniciamos nossa análise pelos excertos 41 e 42, que respondem pelas habilidades *(EF06LP11)* e *(EF08LP04)*. Cabe destacar, inicialmente, que, embora as habilidades referidas tragam a mesma orientação para o 6º e 9º anos, correspondem a objetos de conhecimento diferentes. Enquanto a habilidade *(EF06LP11)* se refere ao objeto de conhecimento elementos nocionais da escrita/morfossintaxe; a habilidade *(EF08LP04)* corresponde ao eixo de fonortografia.

Essa diferenciação sugere uma progressão do conhecimento adquirido pelos estudantes, que a cada ano do Ensino Fundamental ampliam seus conhecimentos gramaticais, porém, saber a gramática da variedade padrão não o habilita a compreender os elementos expressivos de sua língua materna. Ademais, as habilidades sugerem a progressão do conhecimento sem atentar que para o aluno chegue à ampliação do seu arcabouço linguístico e necessário um ensino que perpassasse pelo estudo dos efeitos de sentido que demandam dos enunciados e que atendem situações específicas de comunicação.

Essa orientação presente nas duas habilidades analisadas reduz novamente o trabalho de produção textual pautado na variedade de maior prestígio, desconsiderando as várias situações de uso da linguagem as quais os estudantes são expostos diariamente. Portanto, percebemos claramente que, inicialmente, o documento parametrizador reenuncia Geraldi (2012[1984]) ao sugerir que o ensino seja centralizado no texto como enunciado, mas, na prática, ao confrontar a teoria com as orientações propostas, há um esvaziamento do trabalho enunciativo-discursivo. No entanto, o que se espera desenvolver no aluno com um trabalho de prática de análise linguística/semiótica é apresentar-lhe uma perspectiva social de operacional e reflexiva da língua(gem)

[...] a prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento de leitura, compararem textos e refletirem sobre a adequação linguística, sobre os efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação (Bezerra; Reinaldo, 2013, p. 37).

Seguindo por esse caminho, a habilidade *(EF09LP10)*, disposta no excerto 43, também traz orientações que restringem o estudante à simples tarefa de comparar sua variedade

linguística à variedade padrão quanto ao uso da colocação pronominal. Esse encaminhamento, se não tiver como foco apresentar outras possibilidades para o aluno dizer o quer dizer, aumenta ainda mais a questão do preconceito linguístico ainda presente na sociedade.

Para Antunes (2009) a questão essencial para se pensar um encaminhamento escolar para o estudo do pronome pelas regularidades que levam o aluno à ampla compreensão do texto, pois “[...] o que é mais comunicativamente relevante é conhecer as regularidades de uso dos pronomes no texto para que se possa assegurar a clareza, a precisão referencial, a interpretação coerente” (Antunes, 2009, p. 131).

Ademais, essa discussão somente se torna relevante ao aluno quando o professor articula as regularidades da língua(gem) na perspectiva do gênero do discurso com vistas a propor um conhecimento além da normatização. Antunes (2009) esclarece que o trabalho que se deve realizar a respeito da colocação pronominal perpassa pela escolha do gênero do discurso e suas peculiaridades, para isso, toma como exemplo uma campanha de conscientização para orientar o trabalho do professor na exploração desse recurso no texto. Para a autora

[...] é preciso analisar com os alunos, em primeiro lugar, [...] as normas próprias do falar do português do Brasil. Em seguida, identificar e analisar a finalidade desse texto, a pretensão que ele tem de atingir o maior número possível de pessoas e, portanto, a força persuasiva que deve revelar para causar a adesão desejada (Antunes, 2009, p. 132).

Quanto à habilidade (*EF07LP13*), elencada no excerto 44, percebemos a orientação cujo enfoque leva o aluno à classificação e substituição de elementos do enunciado, o que remete ao ensino tradicional da língua(gem). A visão de língua(gem) difundida aqui sugere que o ensino de LP leve o aluno a decodificar regras fixas de um sistema linguístico já pré-estabelecido, sem que o mesmo possa refletir sobre sua língua materna. Ao aluno resta a árdua tarefa de identificar e substituir elementos linguísticos.

À luz dessas considerações, percebemos que as habilidades referenciadas nos excertos 43 e 44 remetem ainda a uma perspectiva de ensino de língua(gem) presa à norma padrão – que apresenta pouca, ou nenhuma, possibilidade de reflexão. Em contrapartida, quando oportunizamos o aluno compreender a língua(gem) em situações reais de uso, temos a compreensão de que [...] a PAL é estudar a língua na vida: como o aluno mobiliza elementos da língua para realizar seu projeto de dizer. Estudar a língua na vida é estudá-la como discurso (Acosta Pereira; Costa Hübes, 2022, p. 7).

Com base nessas proposições, nossa análise se encaminha para os excertos 45 e 46 que seguem abaixo.

Excerto 45

(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração (Brasil, 2018a, p. 173)

Excerto 46

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) (Brasil, 2018a, p. 173)

A habilidade (EF07LP09), representada pelo excerto 44, pertence ao objeto de conhecimento morfosintaxe; já a habilidade (EF07LP12), disposta no excerto 45, corresponde ao objeto de conhecimento semântica e coesão. As duas habilidades elencadas ainda trazem encaminhamentos para que os alunos ajam sobre a língua(gem) de forma mecânica, como se fosse um sistema fechado do qual pudéssemos nos apropriar.

Inferimos por meio da análise da habilidade (EF07LP09) a centralidade do texto no processo de ensino, no entanto o foco dessa habilidade parece não considerar as práticas de produção textual, já que o aluno somente “identifica” as classes linguísticas ainda com um olhar voltado para a oração. No entanto, a prática de leitura deve levar o aluno a criticidade, à condição de leitor responsivo, pois “[...] ler criticamente um texto é entender que os signos nunca são neutros, mas sim carregados de ideologias, por meio dos quais o autor – produtor de um texto – manifesta seus interesses, suas verdades, suas vontades, enfim, seu projeto de dizer” (Costa da Cruz; Costa Hübner, 2018, p. 280-281).

A produção de sentido aqui parece promover uma atividade de ensino tradicional, onde o estudante - ao ler o texto – usa seus conhecimentos gramaticais apenas no nível da compreensão de partes fragmentadas do texto. Percebemos que a orientação contida no documento parametrizador para essa habilidade não oportuniza que o aluno agencie recursos da língua no texto para, então, refletir sobre eles. Esta prática está na contramão do que sugere a análise linguística/semiótica defendida na BNCC (Brasil, 2018a), já que a análise linguística/semiótica constitui por[...] uma prática de linguagem, integrada às outras (leitura, oralidade, produção de textos), na aula de LP, compreendendo-as como práticas que se articulam ao modo como os sujeitos, em situação de interação, se utilizam da linguagem em seus projetos de dizer (Acosta Pereira; Costa Hübner, 2022, p. 13).

Quanto à orientação trazida pela habilidade (EF07LP12), excerto 46, percebemos que a busca pela compreensão é atribuída à atividade de reconhecer recursos de coesão referencial entre de classes gramaticais, como pronome e substantivo, buscando as possíveis informações que possam ser articuladas por elas. Também percebemos que não há indicações sobre o trabalho com o texto, materializados por meio dos gêneros do discurso o que sugere que o conhecimento trazido ao aluno a uma análise no âmbito da frase, oração e períodos.

No entanto, ao abordar a coesão sob à luz da análise linguística busca-se levar o aluno a perceber que há diferentes formas de dizer aquilo que queremos dizer, pois “[...] o falante com sua visão de mundo, seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por um lado – eis o que determina o enunciado, seu estilo e composição” (Bakhtin, 2017[1979], p. 296).

Para nós, refletir sobre a língua(gem) possibilita que junto com os alunos o professor possa fazer inferências necessárias na leitura e escrita de textos, materializados por meio de um gênero do discurso específico, para garantir que o aluno tenha autonomia para agir de forma reflexiva sobre a sua língua(gem). É partir de práticas de leitura e de produção textual a prática de análise linguística/semiótica que a reflexão acontece, pois ao ler ou produzir textos o aluno confronta ideias, pontos de vista, traz sua visão sócio-histórica de mundo, faz avaliações sobre o enunciado dos outros, ou seja, agencia recursos linguísticos em prol da reflexão.

[...] nas práticas de leitura e produção de textos a AL promove reflexão dos sentidos possíveis construções variadas ou até mesmo lacunas de natureza diversificada, podendo enfocar questões de ordem ortográficas, lexical, semântica, morfossintática, textual, discursiva. Esse encaminhamento didático visa à compreensão do funcionamento interno da língua e precisa de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva reflexão e consciente sistematização acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico de modo a desenvolver uma atitude intencional de observar e descrever a organização da língua” (Menegassi; Ohushi, 2016, p. 102).

Para Antunes (2006), compreender o funcionamento dos recursos linguísticos na construção textual possibilita a ampliação dos conhecimentos do aluno acerca articulação sequencial do texto, revelando a intencionalidade do autor e outras interpretações possíveis. Essa sequência lógica do texto perpassa pela natureza semântica da língua(gem), pois revela os sentidos possíveis atribuídos ao texto.

A partir desse entendimento, fica evidente que coesão e coerência estão interligadas ao projeto de dizer do falante, que ao enunciar-se o faz a partir de escolhas linguísticas que moldam seu texto e que, conseqüentemente, atribuem a ele sentidos outros.

[...] numa dimensão mais linguística, não se pode separar o léxico e a gramática do conteúdo e da função do texto. Quer dizer, o sentido de um texto resulta das propriedades lexicais e gramaticais das palavras que o constituem (além, é claro, de determinações pragmáticas de seus contextos de produção e circulação (Antunes, 2006, p. 117-118).

Com base nas observações feitas até aqui, fica evidente para nós que as habilidades analisadas nessa seção mantêm estreita relação com o ensino de língua(gem) de base tradicional – pautado na gramática tradicional. Essa perspectiva de ensino presente no documento contribui

para que o conhecimento que a escola oferece ao aluno seja embasado, apenas, na observação da língua(gem) enquanto sistema, excluindo seu caráter social.

Nesses termos, compreendemos que os estudos de Bakhtin e do Círculo apontam uma sustentação teórica para a compreensão da língua(gem) como objeto social, pois “[...] nenhuma cultura poderia realizar-se se a humanidade estivesse privada da possibilidade de comunicação social, de que a nossa linguagem é sua materialidade” (Volóchinov, 2013[1930], p. 144). A língua(gem) tomada fora desse contexto se constitui apenas pela organização de regras que não representam a vida corrente de seus falantes, uma vez que

[...] tudo o que ocorre no diálogo face a face é de caráter intrinsecamente social, isto é, a interação face a face não pode em nenhum sentido, ser reduzido ao encontro fortuito de dois seres empíricos, isolados e autossuficientes, soltos no espaço e no tempo, que trocam enunciados a esmo (Faraco, 2017, p. 64).

Percebemos também que essas habilidades analisadas denotam um conhecimento que é progressivo, já que se espera que o aluno domine conceitos e regras de forma cumulativa, para que ao fim do Ensino Fundamental adquira um conhecimento satisfatório sobre a norma padrão. O trabalho com o texto até é considerado em algumas habilidades, mas a análise proposta não ultrapassa o âmbito das frases soltas e orações que, separadas da totalidade que representa o texto se reflete um ensino de que não dá conta de explicar os diferentes sentidos da língua(gem), pois “*muitos fatos da língua, sobretudo aqueles relativos ao seu funcionamento, não cabem nos limites da frase*” (Antunes, 2006, p. 46, grifos da autora).

É importante ainda destacar em relação aos encaminhamentos sugeridos para as habilidades analisadas é que o documento carece de um aprofundamento quanto ao tratamento dos conteúdos sugeridos. Percebemos que a BNCC (Brasil, 2018a) traz uma visão discursiva da língua(gem) por meio da abordagem dos gêneros do discurso nas diferentes esferas de comunicação, no entanto essas questões são esquecidas quando o documento traz habilidades que orientam para a abordagem tradicional da língua(gem). Muitas habilidades nem sequer mencionam o trabalho a partir do texto como unidade discursiva.

A análise dessas habilidades elencadas ao longo da presente seção nos leva à síntese de nossa análise mostrada no quadro abaixo:

Quadro 25 - Síntese da análise das habilidades de AL/S que convergentes com o viés da gramática tradicional:

Abordagem teórica trazida pelo documento	Nossa Análise das orientações presentes nas 36 habilidades de AL/S abordadas
<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="304 2040 679 2067">• Língua como construto social; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Discurso materializado no texto; • Noção dos gêneros do discurso; • Abordagem dos gêneros do discurso nas esferas de atividade humana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão de língua materna enquanto sistema fechado; • Abordagem de questões, em sua maioria, morfossintáticas; • No geral não há menção quanto ao trabalho a partir do texto como enunciado; • Falta clareza nas orientações propostas quanto ao trabalho com o texto; • O gênero é abordado para fins de estudo gramatical da língua(gem); • Campos de atuação são pouco referenciados.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: A autora (2023).

Com base nos apontamentos acima, é imprescindível que se pense sobre a urgência de se propor, de fato, novos encaminhamentos para o ensino de língua(gem) conforme destacam (De Ângelo, 2005; Pietri, 2003), o ensino de língua(gem) contemporâneo deve ultrapassar as marcas da tradição. No entanto, parece que as políticas linguísticas que perpassa pelos documentos parametrizadores ainda trazem diferentes compreensões sobre o ensino de Língua Portuguesa, conforme ficou claro até aqui.

Em consequência disso, tanto as orientações que esses documentos trazem para o professor, quanto a formação acadêmica dos professores insatisfatória quanto ao eixo de análise linguística/semiótica, conforme destaca (Raupp; Acosta Pereira, 2022), contribuem para ao abordarem que ainda não expressa um ensino de língua(gem) que remeta ao seu uso operacional e reflexivo. O que nos faz admitir que, não apenas os documentos dever ser revistos, mas a própria formação oferecida nas universidades, pois o professor está no fim dessa esteira e cabe a ele desenvolver um papel que possibilite o aluno de assumir seu papel de protagonismo em uma sociedade que já é tão desigual, e que não acirrar ainda mais esse quadro por meio da língua(gem).

Após esses apontamentos, passamos para a seção 5.3.2 na qual abordamos as habilidades que representam a perspectiva de mudança no ensino de língua(gem) com vistas à abordagem operacional e reflexiva.

5.3.2 Habilidades voltadas à Reflexão no uso da língua(gem) na interação – Força da mudança

A presente subseção de análise tem como objetivo tratar sobre as habilidades de análise linguística/semiótica do eixo de língua Portuguesa, das Séries Finais do Ensino Fundamental presentes na BNCC (Brasil, 2018). Destacamos que todas as habilidades apresentadas nessa

subseção estão dispostas na pré-análise (Anexo C) e, inicialmente, trazem encaminhamentos para um ensino de língua(gem) pautado nas relações dialógicas das quais os estudantes participam, além de remeter à perspectiva operacional e reflexiva da língua(gem) – evidencia um realinhamento teórico-metodológico frente ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Antes de iniciarmos nossa análise é importante esclarecer que das 74 habilidades de AL/S listadas para componente de Língua Portuguesa, nos AF – EF, 38 delas remetem à reflexão da língua(gem) a partir do seu uso na interação, conforme destacado no anexo D – que representa uma pré-análise para identificação do panorama geral. Nosso objetivo na pré-análise foi considerar os encaminhamentos teórico-metodológicos que nos levassem a um quantitativo de habilidades que renunciem à reflexão da língua materna a partir de seu uso.

Ademais, a ideia da discussão aqui encaminhada perpassa pela análise das 38 habilidades à luz do postulado de Bakhtin e do Círculo, que compreende a língua(gem) pelo viés social. Além disso, nossa análise também perpassa pelas proposições de Geraldi (2012[1984] e Franchi (1987) – autores que redirecionaram o ensino de língua(gem) a partir da década de 1980, promovendo um trabalho linguístico pautado na figura do sujeito social e na centralidade do texto como unidade de ensino articulado à leitura/produção textual e reflexão. Tendo a gramática, nessa perspectiva, papel essencial na promoção da reflexão.

Nesse sentido, iniciamos nossa análise pelos excertos 47, 48, 49 e 50 elencados abaixo

Excerto 47

(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica (Brasil, 2018a, p. 171).

Excerto 48

(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva) (Brasil, 2018a, p. 189).

Excerto 49

(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos (Brasil, 2018a, p. 189).

Excerto 50

(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos (Brasil, 2018a, p. 189).

De acordo com as orientações propostas a pelas habilidades (EF06LP03), (EF08LP08), (EF08LP09) e (EF08LP10) percebemos que o trabalho com o texto vai além de identificação e classificação de elementos linguísticos pertencentes a determinadas classes de palavras. A questão aqui está centralizada na reflexão sobre a língua(gem) sob o prisma da produção de

sentidos que os alunos podem extrair das categorias linguísticas agenciadas na organização do texto, já que a “construção de significados, mudanças de significado e atribuição de sentidos: partem sempre do texto [...]” (Geraldi, 2015[2009], p. 112).

A análise da habilidade (EF06LP03), excerto 47, nos mostra que o uso da língua(gem) pautado na sua reflexão e uso vai além de classificação, identificação e descrição das palavras dispostas no texto. O uso reflexivo significa considerar que há uma “[...] multissignificação para as palavras, por conta dos contextos que elas aparecem [...]” (Antunes, 2016[2010], p. 183).

Para Antunes (2016[2010]), como falantes de uma língua materna temos plena compreensão de que o sentido de certas palavras é passível de diferenciação, pois “[...] o significado das palavras andam, deslizam, movem-se, diferenciam-se, por acréscimo ou redução de traços semânticos” (Antunes, 2016[2010], p. 182). Essa mudança é possível devido a ação que do falante em suas relações interlocutivas – ao posicionar-se sócio historicamente o sujeito atribui ao enunciado outras significações para as palavras, pois

[...] os falantes vão interferindo no destino das palavras à medida que lhes parece conveniente face as suas necessidades de interação. É impossível, pois, pensar em palavras cujos significados não se mobilizem, não se modifiquem, não ganhem acréscimos ou reduções (Antunes, 2016[2010], p. 182).

Já no que respeita as habilidades (EF08LP08), (EF08LP09) e (EF08LP10), representadas nos excertos 48, 49, 50, podemos perceber que por meio a articulação adequada dos componentes gramaticais nelas apresentadas, é possível levar os alunos à apropriação dos diferentes sentidos produzidos pelo discurso. É necessário destacar que todo conhecimento linguístico é agenciado no processo de interação para que se perceba a função sintática e semântica que cada elemento possui em relação a escolha do outro – por meio das escolhas gramaticais o falante imprime sentido ao seu discurso.

[...] construir sentidos no processo interlocutivo demanda o uso de recursos expressivos: estes têm situacionalmente a garantia de sua semanticidade; e tem essa garantia precisamente por serem recursos expressivos que levam inevitavelmente o outro a um processo de compreensão, e este processo depende também das expressões usadas e não só supostas intenções que o interlocutor atribua ao locutor (Geraldi, 2015[2009], p. 10).

A partir desse entendimento temos a clareza de que o trabalho com o texto não compreende a decodificação de nomenclaturas, pois essa prática não possibilita que o aluno reconheça como os elementos gramaticais e suas funções desencadeiam os sentidos do texto. Nessa perspectiva, há de se considerar que “[...] escrever não é uma atividade que segue regras

prevista, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação” (Geraldi, 2015[2009], p. 98).

O foco dessas habilidades é desenvolver no aluno estratégias de identificação dos efeitos de sentido produzidos no texto a partir dessas classes sintáticas. Portanto, esse exercício linguístico vai além de considerar o texto como um aglomerado de palavras, pois se constitui como um enunciado que carrega sentido.

Ao assumir essa postura diante das habilidades (EF06LP03), (EF08LP08), (EF08LP09) e (EF08LP10), o documento parametrizador propõe, de fato, um ensino reflexivo e com vistas ao discurso da falante que se materializa por meio de gêneros discursivos, questão abordada na seção 4.4, escolhidos pelo falante para a realização de seu dizer. Agenciar os recursos linguísticos que ele dispõe implica em ampliar suas competências linguísticas.

[...] analisar um texto é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos (Antunes, 2016, p. 49).

Seguindo com nossa análise, passamos para as habilidades (EF69LP55), (EF69LP56) e (EF09LP12, representadas pelos excertos 51, 52 e 53, que seguem abaixo.

Excerto 51

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico (Brasil, 2018a, p. 161).

Excerto 52

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (Brasil, 2018a, p. 161).

Excerto 53

(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso (Brasil, 2018a, p. 191).

As três habilidades apresentadas representam o objeto de conhecimento variação linguística e sinalizam para uma compreensão de ensino que reconheça e valorize outras formas de variedades da língua(gem). Essa condição denota que – quantos às habilidades analisadas – que o documento parametrizador está alinhado a uma nova perspectiva de ensino pautado na língua(gem) em uso, característica que evidencia que seu caráter mutável.

Esse encaminhamento denota um olhar voltado à reflexão, já que a existência de variedades de uma mesma língua denuncia constantemente um preconceito linguístico de um país que se diz plural. Essa questão implica à escola a urgência de reconhecer a pluralidade linguística dos estudantes e levá-la a objeto de conhecimento, para levar o aluno a [...]

identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral” (Mendonça, 2006, p. 183).

As habilidades (EF69LP55) e (EF69LP56), excertos 51 e 52, reafirmam o compromisso da BNCC (Brasil, 2018a) ao considerar uma abordagem reflexiva no que se refere às regras e normas da língua materna. Podemos perceber que as habilidades em questão orientam o professor a desenvolver um trabalho que considere as adequações linguísticas inerente à situação de comunicação na qual o falante está inscrito.

Para Geraldi (2012[1984]) o professor deve considerar que outras variedades da língua(gem) tenham seu espaço nas aulas de língua portuguesa, pois todas as línguas variam – o que leva os falantes a se enunciarem de formas diferentes. De acordo com a abordagem realizada na seção 4.4, os falantes enunciam a partir das várias esferas da atividade humana de formas diferentes, que atendem às situações de comunicação – e que são distintas. O autor ainda destaca a importância de considerar outras variantes linguísticas como forma de diminuir o preconceito social ao qual as classes menos privilegiadas são submetidas em detrimento da variedade padrão. Para ele

[...] a escola não ensina língua materna a nenhum aluno. Ela recebe alunos que já falam [...]. Se as línguas e os dialetos são complexos, e se os falantes os conhecem, porque os falam, então os falantes, inclusive os alunos, têm conhecimento de uma estrutura complexa. Qualquer avaliação da inteligência do aluno com base na desvalorização de seu dialeto (isto é, medida pelo domínio do padrão e/ou da escrita padrão) é cientificamente falha (Geraldi, 2012[1984], p. 35).

É importante destacar ainda que, embora a questão da variação linguística seja mais perceptível na oralidade, a análise linguística/semiótica traz encaminhamentos para a reflexão do estudante frente ao uso da variedade linguística a qual ele recorre para materializar seu projeto de dizer. Isso significa propor, então, um trabalho que não considere a presença da variação linguística nos textos orais, mas em textos verbais e semióticos organizados enquanto enunciados únicos e irrepetíveis, e exigem certo grau de planejamento e organização, já que por meio deles podemos “[...] abordar questões relacionadas a situações comunicativas, estratégias organizacionais de interação própria de cada gênero, processos de compreensão [...]” (Mendonça, 2006, p. 184)

Para nós, a proposta de trabalho presente na BNCC (Brasil, 2018a) – a partir das duas habilidades apresentadas - propõe um ensino embasado nas variações da língua(gem), como forma de levar o aluno a uma visão crítica e reflexiva sobre as diferentes formas de enunciação. No entanto, é necessário que se esclareça que, embora o documento parametrizador em questão aborde a questão da variação linguística nos eixos de oralidade e análise linguística/semiótica,

nosso entendimento – dada a importância de se propor uma reflexão acerca do preconceito linguístico – é de que essa discussão atravesse os demais eixos presentes no documento.

Já a habilidade (EF09LP12), disposta no excerto 53, aborda a questão da variação linguística sob a ótica do estrangeirismo, cada vez mais presente nas relações sociais. O encaminhamento dado ao professor quanto a referida habilidade considera questões gramaticais e discursivas, já que o aluno ainda precisa identificar e sistematizar a ocorrência dessa variação, além de refletir e avaliar o uso do estrangeirismo no seu projeto de dizer.

Percebemos também que essa habilidade evidencia o caráter mutável da língua(gem), que se transforma sócio-historicamente e de acordo com a necessidade dos falantes novas formas são incorporadas a ela. Portanto, o contato do estudante com o estrangeirismo amplia seu repertório linguístico para atender às necessidades discursivas, pois

[...] o trabalho linguístico e social, é coletivo. Há fatores, anotados também para reflexão sociolinguística, que tendem dentro de uma comunidade, a produzir uniformidades linguísticas (e, como tal, também sistemas de compreensão do mundo comum (Geraldi, 2015[2009], p. 54).

Consideramos o estrangeirismo linguístico como um fenômeno cada vez mais comum – principalmente em relação à globalização e à gama crescente de usuários de redes sociais -, fato que nos mostra que certas palavras e expressões se popularizam por meio do uso e se inserem com naturalidade ao vocabulário dos falantes. Sobre essa questão, é preciso compreendermos que o léxico da língua portuguesa é constituído por fontes diversas, entre elas o estrangeirismo. Portanto, consideramos que o estrangeirismo também precisa ser abordado à luz da AL/S.

Geraldi (2009[1996]), ao abordar a questão da variação linguística no ensino de língua(gem), destaca que a língua portuguesa não é única – se concretiza por meio de dialetos diversos -, mesmo que a prática escolar ainda hoje evidencie a preferência pela variedade padrão. Para o autor é necessário que se reconheça as variedades que o aluno traz para o contexto escolar e que as experiências linguísticas que perpassam pela escola privilegiem, também, a variedade na qual os estudantes se expressam.

[...] a existência de variedades linguísticas é um fato empírico inegável. Habitados, com justiça, a observar as diferenças entre os modos de falar, temos distinguido, pela análise de diferenças formais (marcas), diferentes dialetos sociais ou regionais. Como é a diferença que identifica, nada mais justo que as descrições linguísticas tenham chamado a atenção fundamentalmente para essas diferenças (2009[1996], p. 52).

Ademais, Geraldi (2009[1998]) ainda destaca que a importância de considerar que as variedades da língua(gem) são construções linguísticas delineadas na história social dos

falantes, que agenciam diferentes formas de compreender o mundo em suas enunciações, assim “[...] dialetos se interpenetram e as ideologias circulam entre diferentes grupos sociais” (Geraldi, 2009[1998], p. 54).

Com base nessas proposições, encaminhamos nossa análise para os excertos 54, 55, 56 e 57 dispostos abaixo.

Excerto 54

(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc (Brasil, 2018a, p. 155).

Excerto 55

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros (Brasil, 2018a, p. 155).

Excerto 56

(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links (Brasil, 2018a, p. 185).

Excerto 57

(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes (Brasil, 2018a, p. 169).

Com relação à habilidade (EF69LP41), representada pelo excerto 54, e que orienta para o uso adequado das ferramentas de apoio a apresentações, percebemos com clareza sua inserção da semiótica presente no documento parametrizador. As orientações presentes na habilidade destacam a importância dos gêneros multimodais que permeiam o processo de ensino de língua(gem) e estão presentes nas apresentações orais, pois “[...] todo o uso da linguagem, independentemente de sua manifestação semiótica, se realiza na forma concreta de enunciados” (Acosta Pereira, 2022, p. 60).

Na habilidade em destaque a natureza textual é enfatizada pela abordagem de ferramentas relacionadas às apresentações orais. Além disso, podemos perceber a dimensão multimodal conferida à língua(gem) presente nos encaminhamentos propostos, que direcionam para o uso de gráficos, tabelas e outros recursos multimodais. Esse encaminhamento remete à aprendizagem das múltiplas língua(gens) também presentes no ensino de língua portuguesa e passível de reflexão.

Acosta Pereira (2022), ao pontuar que todo uso multissemiótico da língua(gem) representa uma enunciação do falante, esclarece que tais enunciados devem ser estudados à luz da orientação sociológica da enunciação. Além da compreensão de que todo enunciado semiótico se materializa em forma de gêneros do discurso multissemióticos, o autor ainda destaca que eles se constituem como unidade de comunicação discursiva. Portanto, para a sua análise devemos considerar:

[...] suas funções constitutivo-funcionais enquanto “enunciado” [...] alternância dos sujeitos do discurso, conclusibilidade e expressividade. Devem ser estudadas as questões voltadas à dimensão social destes enunciados, tais como sua esfera de atividade humana, as situações que medeiam, além de aspectos voltados às ideologias e às valorações (Acosta Pereira, 2022, p. 60).

Podemos depreender ainda que tratamento dado às múltiplas semioses pretende desenvolver a autonomia do estudante quanto ao uso de recursos digitais nas práticas relacionadas à leitura, escrita e oralidade. No entanto é importante destacar que ainda há regiões do país em que o acesso à informatização nas escolas é inexistente, o que dificulta que essas orientações cheguem da mesma forma para todos os estudantes brasileiros.

Já com relação à habilidade (EF69LP42), mostrada no excerto 55, demonstra o objeto de conhecimento construção composicional e estilo agenciados nos gêneros de divulgação científica. A perspectiva de construção do gênero em questão, seção 4.4, perpassa pela sua dimensão textual, que por sua vez, agrega ao texto elementos multimodais, como esquemas, infográficos, fotos, esquemas – estratégias próprias dos gêneros de divulgação científica e que podem ser analisados sob o escopo da composição, estilo, tema.

A presença dos campos de atividade humana, além de servirem como organizadores dos conhecimentos, sistematizam o aprendizado escolar ao abordar diversos tipos de gêneros do discurso. Essa variedade de gêneros verbais, orais e multissemióticos permitem que o estudante amplie seus conhecimentos linguísticos, pois com relação ao trabalho a partir dos gêneros do discurso, percebemos constar na BNCC (Brasil, 2018a).

[...] a preocupação de considerar a relação do texto com questões relativas à autoria, aos interlocutores previstos, à circulação, entre outros elementos da dimensão

extraverbal que orientam a constituição e o funcionamento dos textos-enunciados (Brocardo; Ortega; Lima, 2019, p. 110).

Quanto à natureza discursiva da língua(gem) presente na orientação trazida pela habilidade, percebemos a observação percebemos um olhar para as estratégias de impessoalização da língua(gem), recurso típico usado em textos de divulgação científica. A habilidade também orienta para a questão gramatical ao propor um trabalho acerca da classe verbal (3ª pessoa).

Depreendemos que a habilidade (EF69LP42), excerto 55, além de propor o estudo de gêneros do discurso que normalmente não são trabalhados na escola, como os gêneros de divulgação científica, propõe uma abordagem reflexiva diante da linguagem. Para Antunes (2016) estudar sobre as regularidades dos textos é levar os alunos a compreenderem a estrutura dos textos, uma vez que

[...] analisar textos é procurar descobrir entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrente das escolhas lexicais e de recursos sintáticos (Antunes, 2016, p. 49).

Na sequência da habilidade (EF69LP42), temos as habilidades (EF89LP30) - relacionada ao excerto 56 - e (EF67LP26) - elencada no excerto 57. As duas habilidades se referem ao objeto de conhecimento textualização e trazem orientações para o trabalho com textos de divulgação científica na Web, assim como propor o estudo dessas estruturas.

Propor um encaminhamento de estudo com vistas a reconhecer a importância do mundo digital é uma das inovações propostas pela BNCC (Brasil, 2018a), já que por meio da cultura digital é possível estabelecer interação interlocutiva entre os estudantes, que podem ocupar a posição de leitor/espectador/produtor de conteúdo. Além disso, o documento empreende em um leitor que aprecia não somente textos orais e verbais, mas multissemióticos recorrentes nos meios digitais e pelos quais também se pode buscar sentidos e refletir sobre a língua(gem).

Dessa forma, o trabalho proposto pelas duas habilidades em questão está ligada à noção de apreciação e produção das TDICs⁴⁶ (Tecnologias Digitais de Informação no Contexto Escolar), que ampliam as práticas de leitura e produção textual. Essa condição implica que a escola ofereça condições necessárias para que o estudante tenha acesso a esses meios digitais,

⁴⁶ As TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica.

o que exige oferecer conhecimentos comuns a esses gêneros – o que nos leva aos multiletramentos presentes no ambiente escolar

As habilidades (EF89LP30) e (EF67LP26), destacadas nos excertos 56 e 57, ainda destacam a necessidade de levar os alunos à compreensão dos elementos constitutivos que atravessam esses gêneros digitais ou se integram a eles e que muitas vezes são desconhecidos pelos alunos. É necessário destacar a características desses gêneros, assim como sua formatação e sua relação com diferentes semioses.

Acosta Pereira (2002) ainda destaca que toda multissemiose se materializa em enunciados que trazem conceitos sógnicos que perpassam os textos digitais, pois “[...] toda manifestação semiótica é manifestação sógnica e por conseguinte ideológica, respondendo às feições da situação de comunicação” (Acosta Pereira, 2022, p. 60). Nesse contexto, também os textos multissemióticos são carregados de apreciações ideológico-valorativas que precisam ser identificadas pelo leitor/produtor de conteúdo digital.

Embora o trabalho com gêneros digitais seja uma realidade presente na sociedade atual, é preciso destacar dois pontos relevantes: em muitas regiões do Brasil o acesso dos estudantes à internet nas escolas ainda é uma realidade distante, a formação do professor em lidar com a estrutura digital é insuficiente para coordenar um trabalho produtivo quanto aos conteúdos digitais.

A partir dessas considerações, passamos a discorrer sobre os excertos 58, 59, 60 e 61 apresentados abaixo.

Excerto 58

(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade (Brasil, 2018a, p. 175).

Excerto 59

(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.) (Brasil, 2018a, p. 191).

Excerto 60

(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas (Brasil, 2018a, p. 181).

Excerto 61

(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que

indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”) (Brasil, 2018a, p. 185).

As habilidades representadas nos excertos 58, 59, 60 e 61, que correspondem às habilidades (EF07LP14), (EF08LP16), (EF89LP16) e (EF89LP31), pertencem ao objeto de conhecimento modalização.

Já com relação às habilidades (EF89LP16) e (EF89LP31), excertos 60 e 61, as orientações sugerem que haja compreensão sobre elementos discursivos que expressem um juízo de valor impresso ao texto pelo autor. Em contrapartida, também o interlocutor empreende uma avaliação sobre o enunciado recebido, compreende-se então que ambos – locutor e interlocutor - se situam em uma atmosfera social que requer um juízo de valor frente ao enunciado, já que “[...] é no extraverbal, compreendido com a sua dimensão social, que o caráter social do enunciado se constitui e se confirma, o seja, que ocorre o trabalho da ideologia e valoração que lhe é decorrente” (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, p. 182).

A habilidade (EF89LP16), representada pelo excerto 60, faz referência aos textos noticiosos e argumentativos, que normalmente exercem poder de persuasão sobre os leitores, nos quais o aluno, ao empreender seu olhar avaliativo, estabelece uma relação entre a modalização e o estilo embricado ao enunciado. O aluno, como interlocutor desse processo, percebe marcas textuais, discursivas e gramaticais que constituem esse enunciado.

Já a habilidade (EF89LP31), citada no excerto 61, orienta que seja proposto ao aluno a análise e utilização da modalização epistêmica dos discursivos com vistas a identificação do comprometimento do falante com relação ao que é dito por ele, reconhecer seus pontos de vistas acerca do conteúdo temático abordado. É importante aqui que o aluno reconheça que quando escolhemos as palavras para organizar nosso projeto de dizer o fazemos à luz da composição, tema e estilo que determinado gênero do discurso, situado socio-historicamente, requer.

Nesses termos, para Medviédev (2016[1928]), a palavra, ao tornar-se fenômeno socio-histórico, determinado tanto por fatores relacionados à situação de enunciação, quanto pelas condições sociais e históricas que os atravessam, determinam a avaliação atribuída a cada enunciação individual.

[...] é essa avaliação social que atualiza o enunciado tanto no sentido da sua presença, quanto no de seu significado semântico. Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela determina, ainda a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles (Medviédev, 2019, p. 184).

Com relação às habilidades (EF07LP14) e (EF08LP16), destacadas nos excertos 58 e 59 percebemos orientações para um trabalho linguístico que desenvolva no aluno a capacidade

de identificar os efeitos de sentido e as estratégias de argumentação usadas por seu interlocutor para dizer aquilo que pretende dizer. Além disso, espera-se que ao tomar posse do enunciado do outro, tenha uma atitude responsiva em relação a ele, atribuindo ao enunciado do outro um juízo de valor.

[...] tomar o enunciado concreto como unidade de análise implica metodologicamente considerar as vozes, os posicionamentos, a valoração, o direcionamento, a expressividade e as coerções do gênero discursivo, concernente a um projeto de dizer, a um propósito discursivo e, mais ainda, recuperar a historicidade que é constituinte e constitutiva de toda atividade de língua(gem) nas diferentes esferas da atuação humana (ALVES, 2016, p. 176).

Nas palavras de Bakhtin (2017[1952-1953]), a valoração determina a composição e também o estilo dos enunciados, conforme abordamos na seção 4.5. Ao enunciar-se o falante organiza seu projeto de dizer a partir de escolhas lexicais e gramaticais determinadas pela valoração que ele tem acerca do seu próprio enunciado e da enunciação do outro, que são situados socio-historicamente.

[...] quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado (Bakhtin, 2017[1979], p. 292).

Seguindo com os encaminhamentos da nossa seção de análise, passamos a discorrer sobre as habilidades referentes aos excertos 62, 63, 64 e 65, que seguem dispostos a seguir.

Excerto 62

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto) (Brasil, 2018a, p. 173).

Excerto 63

(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais) (Brasil, 2018a, p. 191).

Excerto 64

(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual (Brasil, 2018a, p. 175).

Excerto 65

(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais (Brasil, 2018a, p. 189).

Nesse momento nossa análise nos leva à habilidade (EF06LP12), elencada no excerto 62 e que corresponde ao objeto de conhecimento semântica e coesão; e às habilidades (EF09LP11) e (EF67LP36), elencadas nos excertos 63 e 64, situadas no objeto de conhecimento

coesão. Em um primeiro momento, percebemos que habilidade destacada sugere que o ensino de língua(gem) perpassa pelo texto como produção própria do aluno, com vistas a explorar diversos sentidos nele presentes. Esse encaminhamento denota o direcionamento voltado às práticas de linguagem descritas no documento parametrizador.

Para Antunes (2016) a articulação das palavras dentro do texto contribui para que se tenha a compreensão dos discursos a partir dos sentidos extraídos dele. Para a autora os recursos utilizados na construção do texto trazem marcas de coerência que levam às diversas compreensões que certos elementos expressivos atribuem à produção textual do aluno.

[...] coesão é uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto. Quer dizer, para que um conjunto de palavras ou frases constitua um texto é necessário que esses conjuntos apresentem um encadeamento, uma articulação, elos de ligação, afinal. Dessa arrumação articulada resulta um fio que confere ao conjunto sequência, continuidade, unidade (Antunes, 2016, p. 117).

Com base nas palavras de Antunes (2016) percebemos que a habilidade (EF06LP12), destacada no excerto 62, traz um olhar para a relação que as palavras articuladas exercem no intuito de contribuir para coerência e a progressão temática do texto. Além disso, ao sugerir que a reflexão sobre a língua(gem) considere a produção textual do aluno, destaca que esse processo envolve a utilização de recursos expressivos que atribuem certa coesão sequencial ao texto produzido por meio do agenciamento de elementos semânticos, tais como, sinonímia, antonímia e homonímia – responsáveis pela progressão temática.

A habilidade em questão também orienta para que o trabalho de reflexão leve o aluno a inferir as diferentes vozes que perpassam pelo texto, sugerindo que se explore, também, a presença dos discursos direto e indireto nas produções textuais. Cabe destacar aqui que a importância dos discursos multivocais no texto, pois eles impactam diretamente no significado e compreensão dos discursos, promovendo, então, a reflexão sobre a língua(gem).

Portanto, a compreensão do texto não está ligada a submissão de regras que perfazem a língua(gem), mas pela liberdade que o falante tem de usá-las em prol da produção de um enunciado único, pois os processos linguísticos

[...] parecem singulares e únicos, em cada ato de fala, não somente enquanto evento particular, mas enquanto fonte de inovação e de criação de um ponto de vista. Mas não são convencionais, no sentido de que não se convencionam a cada momento sua “gramática”: também é um fato que se seguem regras. Não se pode falar, como se vem sugerindo, que a expressão e seu sentido somente se constituem em cada situação concreta do discurso: é desconhecer a história e o caráter social e antropológico das regras de linguagem. Nem se pode esperar que o cálculo das correspondências entre as expressões e seu sentido – do processo de interpretação – possa ser reduzido a procedimentos sintático-semânticos de decodificação (Franchi, 1987, p. 12).

As habilidades (EF09LP11) e (EF67LP36), representadas pelos excertos 63 e 64, são relacionadas ao objeto de conhecimento coesão e, portanto, assim com a habilidade (EF06LP12) – excerto 62 - abordam a questão da coesão implícita intencionalmente na prática de produção textual dos alunos por meio da coesão referencial e sequencial.

Assim, inferimos que a habilidade (EF09LP11) traz as conjunções e os articuladores textuais como responsáveis pela coesão sequencial no texto. Esse direcionamento faz com que a disposição das partes do texto esteja em harmonia, promovendo, assim, o desenvolvimento do recorte temático pretendido pelo autor. Já habilidade (EF67LP36) propõe um olhar para os elementos que constituem tanto para a articulação das partes do texto quanto para os recursos expressivos pelos quais se identifica os termos aos quais se referem- essa habilidade agencia coesão sequencial e referencial.

Diante desse contexto, Antunes (2016[2010]) argumenta que a prática de produção textual é um processo que agencia conhecimentos linguísticos já internalizados, conhecimentos de base gramatical, além da reflexão do falante e sua visão de mundo. Considerando que a escrita de um texto mobiliza nossos conhecimentos adquiridos ao longo das nossas realizações sociais e com objetivos específicos, caracteriza-se como um processo contínuo, pois “[...] todo texto é escrito em função de uma “para que” (Antunes, 2006, p. 168).

Assim, ao tomar por empréstimo elementos linguísticos e gramaticais para a construção do seu projeto de dizer, o falante expressa sentidos e emoções pretendidas.

[...] para que um conjunto de palavras seja um texto, é preciso que tudo, de alguma forma, esteja articulado encadeado, ligado, o que promove a sua coesão e, em parte, a sua coerência. Formar frases soltas, a partir de uma palavra ou de um conjunto de palavras, é atividade que contraria o princípio da textualização. É andar para trás em termos da competência que se precisa ter para a atuação comunicativa (Antunes, 2006, p. 173).

Quanto à habilidade (EF08LP13), representada pelo excerto 65, pertence ao objeto de conhecimento morfossintaxe. Podemos perceber em relação a essa habilidade um encaminhamento que perpassa pela compreensão dos efeitos de sentido agenciados pelos recursos de coesão referencial. Portanto, percebemos que, embora a habilidade elencada esteja relacionada à morfossintaxe, traz encaminhamentos que para que o estudante chegue à compreensão dos sentidos presentes nos enunciados que circulam nas esferas de atividade humana.

Ademais, conforme pontua Geraldi (2013[1991], p. 119) há dois objetivos para se estudar uma língua “[...] ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens - o uso da língua – ou o objetivo será o conhecimento do sistema

linguístico – o saber a respeito da língua”. Nesse caso, a habilidade nos mostra que é possível articular conhecimentos sintáticos em prol da reflexão sobre a língua(gem). Esse entendimento sobre o ensino de língua(gem) reflete uma renovação no ensino de língua(em) – finalmente desvinculado da gramática tradicional.

De acordo com as orientações propostas pelas habilidades (EF09LP11), (EF06LP12), (EF67LP36) e (EF08LP13) temos a compreensão de que os recursos da língua(gem) estão ao dispor do falante - que tem a autonomia de selecionar aqueles que melhor organizam seu discurso. Nesse caso, explorar recurso linguístico a partir de exercícios classificatórios – desvinculados do texto do aluno e/ou de outros autores – não corresponde às intenções e objetivos imbricados ao discurso dos falantes, já que “[...] importa é ensinar a língua, pois esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira” (Geraldi, 2013[1991], p. 121).

Excerto 66

(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos (Brasil, 2018a, p. 175).

Excerto 67

(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras (Brasil, 2018a, p. 191).

Excerto 68

(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras (Brasil, 2018a, p. 175).

Excerto 69

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo (Brasil, 2018a, p. 161).

A habilidade (EF67LP37), referenciada no excerto 66, representa o objeto de conhecimento sequências textuais e sugere encaminhamentos que levem o estudante a perceber os efeitos de sentido que certos recursos linguísticos imprimem no texto – evidenciando um posicionamento discursivo frente à língua(gem). A referida habilidade considera as ações de

causa, consequência, sequências descritivas e expositivas, além da ordenação de eventos que permeiam os enunciados, conferindo a eles a intencionalidade do autor, pois “[...] todo uso da linguagem é sempre avaliativo, isto é, é (de)marcado por valores, índices sociais de valor, que nascem, se constituem e funcionam, nas enunciações, a partir das condições e formas da comunicação social” (Acosta Pereira, 2022, p. 32).

Britto (1997) argumenta que o escrever o texto o autor confere a ele certo grau de subjetividade que representa sua compreensão de mundo. Para articular seu enunciado, o autor lança mão de recursos linguístico-discursivos que direciona seu projeto de dizer para os sentidos pretendidos por ele. O autor atribui ao texto um caráter criativo, “[...] não na medida em que realize novas formas a cada vez, mas sim porque, no aparecimento de novas ou velhas formas de conteúdos, “o sujeito se compromete com suas palavras” (Britto, 1997, p. 162).

O autor ainda destaca que a produção do texto sempre estabelece que “[...] o indivíduo ou indivíduos nele engajados tenham o que dizer ou escrever, tenham uma razão para fazê-lo e tenham para quem dizer” (Franchi, 1997, p. 163). Essa atividade requer certa organização de seu enunciado, por isso o falante escolhe recursos linguísticos e discursivos que atribuem sentido e organizam de forma lógica seu projeto de dizer.

Na sequência da nossa análise, passamos a discorrer sobre as habilidades (EF89LP37) e (EF67LP37), referenciadas pelos excertos 66 e 67. As habilidades acima citadas se referem ao objeto de conhecimento figuras de linguagem e trazem encaminhamentos em relação à produção de sentido a partir do uso estilístico das figuras de linguagem.

Em um primeiro momento percebemos que ambas as habilidades abordam a questão das figuras de linguagem no processo de produção de sentidos. No entanto, a diferença entre elas perpassa pela questão de progressão de conhecimento, já que a habilidade (EF67LP38) refere-se aos 6º e 9º anos, enquanto que a habilidade (EF89LP37) situa-se nos 8º e 9º anos – o que indica uma progressão de conhecimentos que se espera que o estudante atinja em cada ano do Ensino Fundamental.

Mais uma vez percebemos que o documento parametrizador – em relação a algumas habilidades de análise linguística/semiótica – destaca a produção de sentidos estabelecidas pelos diversos recursos linguísticos que o falante agencia para realizar seu projeto de dizer. Destacamos também que a possibilidade de analisar, ponderar, escolher as estratégias de organização do seu texto reflete um exercício de reflexão sobre os recursos expressivos que usamos em nossas enunciações, pois

[...] a língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afastada da riqueza

e da complexidade da vida, não é capaz de desenvolver suas formas de linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca (Bakhtin, 2013, p. 42-43).

Para Geraldi (2015[2009]) a escola deve ter como objetivos um ensino de língua(gem) que que atente para as práticas de uso da língua materna, considerando que o texto não reflete apenas uma sequência de palavras que discorrem sobre um tema específico, mas de um enunciado organizado a partir das possibilidades linguístico-discursivas que tem o propósito de dizer algo a alguém.

[...] dizer de outro modo não é apenas aprender novos itens lexicais ou novas estruturas ou mesmo processos metonímicos ou metafóricos, Dizer de outro modo ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e representar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio com a diferença, com o plural, com outras vozes sociais (Geraldi, 2015[2009], p. 78).

A habilidade (EF69LP54), excerto 69, representa o objeto de conhecimento recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários. Percebemos que essa habilidade também direciona para as figuras de linguagem como produtoras de sentidos atribuídos aos textos, conforme percebemos na análise das habilidades (EF89LP37) e (EF67LP38) – excertos 67 e 68. No entanto, em se tratando de da esfera literária, a habilidade também orienta para a análise entre os efeitos de sentido que os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos atribuem para dado texto literário.

Esse movimento pretendido pela habilidade requer atenção à dimensão verbo-visual do gênero literário a ser trabalhado, explorando sua função social, as diferentes formas que o autor pode se enunciar, as formas estilístico-composicionais agenciadas, conforme a seção 4.4, além dos recursos paralinguísticos e cinésicos exigido pelo gênero do discurso. Para tanto é necessário que o trabalho de ensino de língua(gem) esteja pautado no caráter vivo e dinâmico da língua materna para que o falante empreenda no uso de recursos verbais e não verbais para atribuir maior expressividade ao seu dizer.

Passamos à análise dos excertos 70, 71, 72 e 73, que seguem dispostos abaixo:

Excerto 70

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc (Brasil, 2018a, p. 145).

Excerto 71

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em

notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens) (Brasil, 2018a, p. 145).

Excerto 72

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.) (Brasil, 2018a, p. 145).

Excerto 73

(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc (Brasil, 2018a, p. 145).

O excerto 70 destaca a habilidade (EF69LP16), que corresponde ao objeto de conhecimento construção composicional; já as habilidades (EF69LP17) e (EF69LP18), elencadas nos excertos 71 e 72, pertencem ao objeto de conhecimento estilo, e finalmente a habilidade (EF69LP19), representada no excerto 73, refere-se ao objeto de conhecimento efeito de sentido. Quanto aos encaminhamentos contidos nas habilidades elencada, percebemos que as habilidades (EF69LP16), (EF69LP17) e (EF69LP19) se referem ao trabalho com textos multissemióticos.

[...] o que a palavra semiótica parece agregar ao eixo de análise linguística é a ideia de que essas análises não devem se restringir ao conteúdo verbal. Ao incorporar sua denominação esse termo, o documento aponta não apenas o estudo da língua, mas também o de todas as formas de linguagem que podem aparecer em constituição/organização de um texto (Souza *et al.*, 2019, p. 289).

Para Acosta Pereira (2022) a vida social é organizada por meio de diferentes formas sógnicas que refletem a nossa vida social. Assim, o autor destaca ainda todo signo se manifesta concretamente em forma de enunciados concretos e únicos nas mais diversas multissemioses, “[...] por ‘multissemiose’, compreendemos as diferentes formas semióticas da linguagem – visual, sonora, gestual, audiovisual etc. A linguagem se manifesta de diferentes modos, as semioses são múltiplas” (Acosta Pereira, 2022, p. 59).

Na BNCC (Brasil, 2018a), a prática de análise linguística/semiótica pretende ir além do texto oral e verbal, o caracteriza uma abordagem voltada também a materialidade do discurso

a partir de outras semioses. Para nós, esse encaminhamento denota uma concepção social da língua(gem) presente no documento parametrizador, posto que

[...] a PAL/S se sustenta: não como um estudo da língua no vazio, engessado à forma ou petrificado no/ao/para o sistema, mas é um estudo da língua em seu funcionamento, concreto sobre as reminiscências da situação social de interação (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2022, p. 14).

Nesses termos, percebemos que na habilidade (EF69LP16) a abordagem semiótica está direcionada para a análise de blocos noticiosos, hipertextuais e hipermediáticos digitais. Essa proposta de trabalho considera as situações discursivas que se realizam também por meio de vídeos, gravações de áudio, entre outros gêneros do discurso semióticos.

Além disso, as orientações para essa habilidade não deixam claro onde a análise deve acontecer, se a partir do texto do aluno ou outros autores. Cabe ao professor escolher o texto a ser analisado, essa tarefa exige um olhar social, pois os textos devem contemplar todas as esferas da atividade humana.

Outro fator importante a ser destacado é a presença do verbo “utilizar”, que dá-se a entender que existe uma relação com a escrita após a análise, desta forma, um possível caminho a ser adotado é: escrever o próprio texto, analisá-lo e reescrevê-lo utilizando formas de composição relativas ao gênero em estudo. Dessa forma, ao sugerir que o aluno analise problemas de ordem textual em textos diversos, é possível que ele aprenda a mobilizar um conjunto de capacidades fundamentais para realizar uma ação de linguagem.

[...] como unidade comunicacional é o texto (que pode ser uma palavra ou uma obra completa), e como a sociedade é completa, diferentes tipos de textos nela circulam. Cada de texto é produzido no interior de um processo interlocutivo. Por isso responde aos objetivos desse processo, é marcado pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas que foram se constituindo ao longo do tempo no interior de cada instituição social (Geraldi, 2009[1998], p. 65).

A partir dessa proposição, Geraldi (2009[1998]) ainda destaca que toda forma de interlocução mediada pelo discurso tem características distintas a importância do texto como unidade discursiva, o que remete para importância do trabalho com o gênero no ensino de língua(gem). O autor ainda pontua que cada situação real de uso da língua(gem) está relacionada a um contexto específico, por isso é passível de regras específicas que determinam seu conteúdo temático, estilo e composição, elementos estes mobilizados a partir das práticas sócio-históricas que perpassam nosso discurso.

Já sobre a habilidade (EF69LP17), excerto 71, podemos inferir que o documento aponta para a percepção e análise de recursos estilísticos e semióticos que compõe os gêneros

do discurso. A habilidade em questão pertence ao campo jornalístico-midiático, portanto tem como foco de trabalho o aspecto persuasivo do texto semiótico.

Como uma manifestação social situado nas esferas de atividade, compreendemos que o texto semiótico carrega um caráter sógnico, que responde às interações sociais das quais os falantes participam, a partir dessa premissa compreendemos que “a ideologia está presente em todo ato de interação humana, perpassando a linguagem por meio da acentuação valorativa/avaliativa dos signos” (Acosta Pereira; Rohling, 2020, p. 22).

Com relação às orientações contidas nessa habilidade, pode compreender que elas remetem a um ensino de linguístico pautado sob a historicidade do sujeito e nas suas relações únicas da língua(gem). Nesse sentido, Geraldi (2013[1991], p. 16) destaca que os falantes de uma dada língua materna “[...] não podem ser concebidos como “autômatos sintáticos”, monstros da gramática e também [...] não podem ser concebidos como mero porta-vozes da hegemonia discursiva do seu tempo”.

Para Geraldi (2013[1991]) desenvolver um ensino produtivo de língua(gem) envolve um trabalho alinhado às atividades linguísticas, epilinguística e metalinguísticas, questão já abordada na parte introdutória do nosso trabalho e que retomamos na presente seção. O ensino pautado sob os pilares das três atividades elencadas acima leva à operacionalização da língua(gem). O autor sugere que o ensino eficaz de língua(gem) deve ser realizado por níveis de dificuldade, considerando o conhecimento linguístico que o aluno já possui. Geraldi (2013[1991]) argumenta que esse processo deve considerar as atividades linguísticas num primeiro nível, seguidas de atividades epilinguísticas, finalizadas por atividades metalinguísticas.

Tomamos como atividades linguísticas as ações da vida cotidiana representadas pela interação entre os falantes situados socialmente. Essas atividades [...] demandam, na compreensão responsiva, um certo tipo de reflexão [...] quase “automática”, sem suspensão das determinações de sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos” (Geraldi, 2015[1991], p. 20).

Já as atividades epilinguísticas são aquelas possibilitam a reflexão dos recursos expressivos que presentes nos enunciados em diferentes situações de comunicação. Elas representam as diferentes possibilidades de realização do nosso projeto de dizer. Essas atividades não têm como foco o tema do enunciado, aqui o que importa é a reflexão sobre os diferentes sentidos produzidos no interior das relações discursivas, pois “[...] incidem ora sobre os aspectos “estruturais” da língua (como reformulações e correções auto e heteroiniciadas),

ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos [...]” (Geraldi, 2015[1991], p. 24-25).

As atividades metalinguísticas fazem referência à classificação e sistematização dos fatos linguísticos à luz de uma teoria gramatical. O estudo do sistema linguístico também encontra espaço no ensino de LP

[...] as atividades metalinguísticas delimitam a língua(gem) como objeto – sistema – propondo atividades de análise com vistas à conceituação e classificação. Essas atividades perpassam pela valorização dos conhecimentos gramaticais que orientam os falantes a construir discursos inteligíveis, pois “[...] dependendo do nível de escolaridade dos sujeitos, é possível detectar nele a presença de certos conceitos gramaticais e portanto uma atividade metalinguística [...]” (Geraldi, 2015[1991], p. 25).

Temos a compreensão de que as três ações destacadas por Geraldi (2013[1991]) se, agenciadas ao discurso do falante nas situações de uso, permitem que haja uma reflexão mais ampla sobre a língua(gem) – fora do nível das regras que compõem o sistema linguístico da língua materna -, pois por meio dela estabelecemos a relação do real, produzimos sentidos e a representamos nas relações interlocutivas. Para nós fica claro que as orientações apresentadas agenciam os recursos expressivos da língua(gem) em situações reais como o objetivo de desvendar os sentidos possíveis inerentes ao enunciado.

Ademais, o objetivo do ensino de língua(gem) deve ser o de levar o estudante a saber dominar sua língua materna por meio de recursos expressivos que podemos extrair dela que saber sua metalinguagem. Uma proposta de resignificação do ensino linguístico perpassa pela compreensão da língua(gem) que traga sentido aos seus falantes, uma vez que

[...] no processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido”: esta busca, por seu turno, deflagra de quem compreende se oriente para a enunciação do outro. Como esta se constrói tanto com elementos da situação quanto com recursos expressivos, a adequada compreensão destes resulta em um trabalho de reflexão que associa os elementos da situação, os recursos utilizados pelo locutor para estabelecer a correlação entre os dois primeiros (Geraldi, 2013[1991]), p. 19).

Com base nas atividades abordadas, compreendemos que a habilidade (EF69LP17) traz encaminhamentos para a análise de aspectos estilísticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, pois “[...] resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seus objetos” (Geraldi, 2015[1991], p. 23). Ademais, as orientações contidas na habilidade em questão orientam para um trabalho ancorado nas situações de interação.

A referida habilidade insere atividades metalinguísticas em meio às epilinguísticas, assim, proporciona que o estudante chegue à compreensão e ao domínio efetivo dos recursos expressivos, não apenas em textos jornalísticos e publicitários, mas também nas diversas

variedades linguísticas produzidas nas esferas da atividade humana. Além disso, a habilidade (EF69LP17) relaciona conhecimentos linguísticos aos gêneros, o que sugere um entendimento de língua(gem) vinculado a sua materialização - a linguagem viva presente no discurso dos falantes.

Podemos inferir também que a habilidade (EF69LP17) análise pautada nas múltiplas semioses, já que os textos jornalísticos e publicitários são organizados por recursos distintos daqueles pertencentes aos gêneros somente verbais. As orientações propostas na habilidade destacada apontam para um trabalho no qual as particularidades dessas diferentes semioses são abordadas a partir da percepção e análise de recursos estilísticos e semióticos.

A habilidade (EF69LP18), excerto 72, propõe um trabalho que perpassa pela utilização de recursos linguísticos, assim como de operadores de conexão alinhados às diferentes argumentações. É possível perceber também o emprego de lexemas como um encaminhamento presente na habilidade em questão com o intuito de estabelecer relações de sentido ao texto. A perspectiva sócio-histórica do falante pode ser evidenciada na composição do texto argumentativo, pois evidencia diferentes gêneros que atendem a propósitos sociais distintos.

Com relação à habilidade (EF69LP19), presente no excerto 73, constatamos que há orientações voltadas à análise da semiose de enunciados orais dos gêneros discursivos aos quais se refere. Assim, o trabalho proposto pela habilidade elencada propõe encaminhamentos que direcionam às ações epilinguísticas que levem o aluno a perceber como ocorrem nesse tipo de gênero do discurso, como a argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações, conforme sugere a BNCC (Brasil, 2018a).

A abordagem da língua(gem) vista por esse prisma traz a metalinguagem como aliada às ações epilinguísticas para que os estudantes possam perceber o processo de construção de sentidos nas ações interlocutivas reais. Nesses termos, as atividades epilinguísticas atuam “[...] com condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem” (Geraldi, 2013[1991], p. 191).

Além disso, assim como a habilidade (EF69LP18), também a habilidade (EF69LP19) traz encaminhamentos para um trabalho com o texto a partir de uma metodologia que agregue a as práticas de análise linguística/semiótica, oralidade e produção textual, já que

[...] nossa longa tradição de reproduzir textos foi criando diferentes configurações para cada tipo de texto, quer orais, quer escritos. Numa sociedade como a nossa, fundamentalmente oral, convivemos muito mais com textos orais do que textos escritos (Geraldi, 2009[1998], p. 66-67).

Acosta Pereira (2022) explica que todo uso semiótico da língua(gem) é passível de análise, por isso demos analisá-lo a partir

(das) suas feições constitutivo-funcionais enquanto ‘enunciados’, como sabemos: a alternância de sujeitos do discurso, conclusibilidade e expressividade. Devem ser estudadas as questões voltadas à dimensão social destes enunciados, tais como a sua esfera da atividade humana, as situações de interação que medeiam, além de aspectos voltados às ideologias e às valorações (Acosta Pereira, 2022, p. 60).

As três habilidades elencadas acima, (EF69LP16), (EF69LP17) e (EF69LP19), trazem encaminhamentos para a análise linguística/semiótica a partir do trabalho com os textos – de natureza escrita, oral, ou de qualquer outra manifestação semiótica. Essa abordagem se materializa à luz dos gêneros do discurso.

Seguindo com nosso caminho de análise, passamos às habilidades referenciadas pelos excertos 74, 75, 76, 77 e 78 dispostos a seguir.

Excerto 74

(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa (Brasil, 2018a, p. 171)

Excerto 75

(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos (Brasil, 2018a, p. 169).

Excerto 76

(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento (Brasil, 2018a, p. 185).

Excerto 77

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido (Brasil, 2018a, p. 149).

Excerto 78

(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”;

Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.” (Brasil, 2018a, p. 149).

No que se refere à habilidade (EF06LP05), excerto 74, que representa o objeto de conhecimento morfossintaxe, percebemos uma clara orientação para o ensino de língua(gem) perpassa por questões relacionadas à constituição do gênero do discurso escolhido e sua intenção comunicativa. A partir desse movimento o aluno é direcionado refletir sobre os efeitos de sentido produzidos pelos modos verbais, tendo o gênero do discurso como ponto de partida do processo de aprendizagem, já que ao escrever um texto é necessário a escolha de estratégias que “[...] são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer o a quem se diz” (Geraldi, 2013[1991], p. 164).

Outra questão que podemos destacar de acordo com a habilidade elencada é que todo discurso é projetado tendo como base uma intencionalidade, e dela deriva as escolhas linguísticas usadas pelo falante para realização do seu projeto de dizer. Por isso, entendemos que todo discurso é carregado de significação, representa a intencionalidade do seu autor. Portanto, ao seu deparar com o texto do outro, na sua materialidade, o interlocutor empreende reflete, analisa, pondera o enunciado com o propósito de desvendar, além dos efeitos de sentido produzidos pelo gênero do discurso escolhido, as intenções do seu interlocutor.

Desse modo, consideramos que a habilidade acima elencada está centrada no ensino operacional e reflexivo da língua(gem), sob o prisma de discurso vivo abordado no processo de ensino-aprendizagem, que acentua

[...] a abordagem pedagógica de aspectos linguístico-textuais, enunciativos e discursivos em materialidade textuais mobilizadas em gêneros discursivos, com mira à compreensão e à produção valorada de discursos éticos, a partir de uma abordagem valorativa na análise da relação indissociável estilo-gramática, materializada em enunciados concretos (Polato; Ohushi; Menegassi, 2020, p. 131).

Nesses termos, passamos à análise das habilidades (EF67LP25), excerto 75, que aborda a questão da utilização de critérios de organização tópica que contribuem para a coesão e progressão temática, e (EF89LP29), excerto 76, que orienta para os mecanismos de progressão temática que estabelecem a coesão do texto. As duas habilidades elencadas representam o objeto de conhecimento textualização/progressão temática.

As referidas habilidades orientam para um trabalho de ensino de língua(gem) no qual o aluno atente para os elementos constitutivos dos gêneros do discurso: construção temática,

estilo e composição. Nesses termos, compreendemos a partir de Bakhtin (2017[1952-1953]), que a análise da língua(gem) está pautada pelos gêneros do discurso – que representam situações reais da comunicação humana – e são estabilizados por meio do assunto que se pretende abordar, os recursos gramaticais, lexicais, textuais os quais combinamos para realizar nosso projeto de dizer e a estrutura única pela qual cada gênero do discurso é organizado.

Assim, as orientações trazidas pelas duas habilidades em questão orientam, composição e do estilo do gênero do discurso, cuja construção arquitetônica contribui para a progressão temática, pois ao enunciar-se o falante pode utilizar elementos, como marcadores, exemplificações, definições, entre outros recursos que asseguram que o tema do gênero do discurso pretendido seja compreendido de acordo com seu projeto de dizer; além das retomadas anafóricas que estabelecem a produção de sentido e progressão temática dos enunciados, o que direciona o aluno à reflexão a partir de enunciados reais. Para Acosta Pereira (2022), o trabalho com os gêneros do discurso leva o estudante a compreender que todo enunciado, materializado por meio do texto, possibilita entender

(i) como os elementos e recursos linguísticos são utilizados sob a ordem da ‘significação reprodutível’ à luz da ‘significação no contexto’ e da ‘compreensão ativo-dialógica’; (ii) como os elementos da língua são sempre saturados de ideologias e valorações; e ainda (iii) como os elementos da língua são estudados por meio das relações lógicas e dialógicas sob os matizes da enunciação (Acosta Pereira, 2022, p. 52).

Assim, quanto ao estilo é importante considerar que representa a expressão individual do falante, que escolhe entre as diversas realizações linguísticas, aquelas que atendem a sua necessidade discursiva, “[...] pois tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2017[1979], p. 268).

Para nós, ao propor o reconhecimento e a utilização do estilo e composição do gênero discursivo com vistas à produção de sentido e progressão temática, as habilidades (EF67LP25) e (EF89LP29), excertos 74 e 75, propõem reflexão da língua(gem) com vistas à organização do enunciado em sua totalidade, pois tanto o estilo quanto a composição dos gêneros do discurso são relevantes para que o aluno estabeleça sentido e assegure a progressão temática a partir de marcas linguísticas e valorativas relacionadas ao enunciado do outro.

Seguindo essa linha de pensamento, a habilidade (EF69LP27), excerto 77, que representa o objeto de conhecimento análise de textos legais /normativos, propositórios e reivindicatórios, também traz encaminhamentos para a dimensão composicional do gênero do discurso, nesse caso normativos/jurídicos. A habilidade em voga sugere o estudo desse tipo de gênero a partir da sua composição sob os aspectos de organização, sua forma estável e também

a partir das impressões avaliativas que esse tipo de gênero do discurso imprime em relação à atmosfera a qual circula e ao seu receptor, uma vez que

[...] o falante com sua visão do mundo, os seus juízos de valor, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (recursos linguísticos), por outro eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 296).

Assim como a habilidade acima citada, também a habilidade (EF69LP28), excerto 78, também propõe um trabalho de língua(gem) a partir do texto jurídico, no entanto, o objeto de conhecimento que corresponde a ele é a modalização. Há na habilidade abordada a orientação de que a partir da apreciação dos estudantes a esse tipo de gênero do discurso – pouco comum na esfera escolar – o estudante compreenda que a modalização deôntica é uma das maneiras pelas quais moldamos o significado das nosso enunciado.

Ao atentar para os modalizadores deônticos e como eles são aplicados nas estruturas de sentenças, o estudante desenvolve suas habilidades comunicativas, podendo comunicar-se de forma clara e coerente aqueles enunciados que exprimem um juízo de valor. Essa compreensão é valiosa não apenas na linguagem escrita, mas também nas interações diárias, onde a clareza nas mensagens é essencial.

Sob a ótica do constructo de Bakhtin e do Círculo, o enunciado como unidade discursiva de comunicação sempre é direcionado a alguém, tem propósitos claros e, portanto, é carregado de valoração. Para Alves (2016), o discurso vive nas enunciações concretas entre os falantes, que agem de forma responsiva diante das enunciações. Essas, por sua vez, representam sua intenção discursiva, marcada por valoração.

[...] todo enunciado é direcionado a um interlocutor (ouvinte, leitor, destinatário, auditório médio); é marcado por um posicionamento, por uma tomada de posição ideológica, que se materializa pela entonação expressiva/avaliação (tom amistoso. Autoritário, conciliador, reacionário, sexista; e todo enunciado é um elo na cadeia de enunciados ditos e aqueles que lhe seguirão em resposta, pois não é o primeiro nem o último e, por isso, carrega e conserva ressonâncias e, ao mesmo tempo, antecipa outros (Alves, 2016, p. 167).

Assim, compreendemos que a relação socio-discursiva entre o locutor e seu interlocutor – que corresponde ao horizonte social, ao qual o enunciado do locutor se dirige. Essas relações possibilitam que o estudante chegue à reflexão de que esses textos possuem marcas linguísticas próprias que trazem posicionamentos para esses gêneros do discurso. Para Antunes (2006), análise de qualquer texto demanda um olhar para os dois princípios que regulam seu percurso: teórico e prático-aplicativo

[...] o primeiro resulta das definições da linguística textual, que considera o texto como “fenômeno linguístico original” ou a forma necessária de a comunicação verbal acontecer. [...] o segundo princípio, de natureza aplicativa, resulta do primeiro e implica que todo ensino da língua tem como objetivo maior: *ampliar a competência comunicativa das pessoas*. Ora, tal competência é, essencialmente, discursiva (Antunes, 2016, p. 58, grifo da autora).

À luz das considerações apresentadas até aqui, temos a compreensão que é por meio das relações sociais, sob a ótica da apreciação valorativa do locutor determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto. Quando esses componentes que perpassam os gêneros do discurso são considerados no processo de ensino de língua(gem) conseguimos que o aluno chegue à compreensão reflexiva acerca da sua língua materna a partir das situações sociais imediatas, em contextos reais de produção de enunciados.

Seguindo com nossa análise, passamos aos excertos 79, 80, 81 e 82, dispostos a seguir

Excerto 79

(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade (Brasil, 2018a, p. 175).

Excerto 80

(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos (Brasil, 2018a, p. 189).

Excerto 81

(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados (Brasil, 2018a, p. 185).

Excerto 82

(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc (Brasil, 2018a, p. 181).

As habilidades EF07LP14, excerto 78, pertence ao objeto de conhecimento; e a habilidade e (EF08LP09), excerto 79, corresponde ao objeto de conhecimento morfosintaxe. Sobre as duas habilidades em questão, podemos inferir que a identificação e reflexão sobre o uso dos modalizadores na construção do discurso tem como foco levar o estudante à compreensão dos vários sentidos que permeiam os textos. Portanto, reconhecer os sentidos e significados contidos nos enunciados, reconhecer a mensagem implícita nas entrelinhas do texto e que revelam posições, assim como argumentação, julgamento, avaliação são atividades que propõem que o aluno se aproprie da língua(gem) por meio da situação de comunicação, Cf. seção 4.5.

Ao planejar seu projeto discursivo com base na argumentação, como sugerem as duas habilidades elencadas, o falante utiliza de diferentes linguísticos, procedimentos enunciativos e estratégias linguístico-discursivas para que possa defender sua posição e persuadir seu interlocutor, a modalização é um dos recursos que o falante tem aos seu dispor. A modalização pode ser utilizada para a realização do discurso, tanto em termos da organização do projeto de dizer, quanto na interpretação de um discurso.

Nesses temos, para que se chegue às diversas possibilidades de sentidos presentes no texto, devemos ter em mente língua(gem) perpassa pelas três práticas de língua(gem), apontadas por Geraldi (2012[1984]), que são leitura de textos, produção de textos e análise linguística pois, é por meio da linguagem enquanto ação sobre o outro e ação sobre o mundo que construímos a língua(gem) enquanto objeto. Isso revela que por meio da prática de análise linguística /semiótica constitui-se pela

[...] recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas e por prática de produção de textos o uso efetivo da linguagem, com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever” (Geraldi, 2012[1984], p. 90-91).

Nesse sentido, as habilidades (EF07LP14) e (EF08LP09) também trazem encaminhamentos para o trabalho linguístico desenvolvido a partir dos textos lidos ou de textos de sua autoria o estudante consegue articular estratégias nas práticas de leitura e produção textual para realizar seu projeto de dizer e deixar clara sua intencionalidade, seja ela argumentar, persuadir ou convencer seu leitor. Isso compreende que a escola invista em práticas de uso real da língua(gem) com vistas a explorar os recursos linguísticos que o autor agencia para “dizer aquilo que quer dizer” de diferentes modos, por meio da reflexão de adjetivos, verbos, advérbios, entre outros recursos que contribuem para produção de sentido dos textos, já que

[...] a prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento de leitura, compararem textos e refletirem sobre a adequação linguística, efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para a comunicação. Na produção de textos, os alunos, orientados pelo professor, realizam seu planejamento, de acordo com as condições de produção dadas, procedem à escolha das unidades e estruturas linguísticas, como forma de perceber seu funcionamento e, assim, serem capazes de construir seus textos. Na reescrita, os alunos são orientados a observarem a adequação das escolhas realizadas em seus próprios textos, buscando alcançar a adequação não atingida (Bezerra; Reinaldo, 2013, p. 37-38).

A partir de Bezerra e Reinaldo (2013), temos o entendimento nas práticas de leitura, produção textual e análise linguística/semiótica o estudo da língua(gem) deve estar ancorado na reflexão sobre as escolhas que os falantes fazem para construir seu projeto de dizer e quais

sentidos ele produz, uma vez que suas palavras não são neutras, elas reproduzem a maneira como os indivíduos constroem a realidade. Esse movimento implica considerar que nenhum falante produz um enunciado que não tenha um sentido.

Além disso, para que haja a compreensão ativa do estudante frente à palavra do outro, devemos considerar que

[o] ouvinte deve não só decodificar o enunciado como ainda captar o que está sendo dito, relacioná-lo com o seu próprio complexo de interesses e pressupostos, imaginar como o enunciado responde a enunciados futuros e a que tipo de resposta ele condiciona (Morson; Emerson, 2008, p. 143).

Com base nesses apontamentos, passamos à habilidade (EF89LP23), excerto 81, e que pertence ao objeto de conhecimento movimentos argumentativos e força dos argumentos. O foco dessa habilidade está na análise da argumentação de textos reivindicatórios e propositivos e, em um primeiro momento, percebemos que está alinhada à proposta materialização do enunciado na forma de gêneros orais, escritos e multissemióticos veiculada na BNCC (Brasil, 2018a)

Nesse contexto, se considerarmos que ao enunciar-se o falante imprime ao seu projeto discursivo seu raciocínio único e individual baseado na sua visão de mundo, além de evidências, provas que refuta ou comprova uma tese, percebemos que ele organiza sua argumentação de uma forma única e específica para atingir seu objetivo. Nesse movimento, o estudante reflete sobre o caminho percorrido por seu interlocutor para desvendar os efeitos de sentido pretendidos por ele. A reflexão sobre a língua(gem) é evidente pela abordagem do gênero do discurso em particular e pela reflexão das estratégias argumentativas agenciadas pelo outro para alcançar seu propósito.

A habilidade (EF89LP15), elencada no excerto 83, corresponde ao objeto de conhecimento estilo, assim, de acordo com a proposta de reflexão sobre a língua(gem). A habilidade dá ênfase para os gêneros do discurso presentes na oralidade, propondo encaminhamentos que levam o estudante a explorar os recursos linguísticos que destacam o posicionamento e a intenção que o autor imprime ao seu projeto discursivo. Essa observação sobre o enunciado do outro possibilita que o estudante perceba quais operadores argumentativos foram utilizados pelo locutor para enriquecer seu, ele constitui-se de um fenômeno discurso “[...] plurilinguístico, plurilíngua e plurivocal” (Bakhtin, 2014[1975], 73).

Compreendemos, portanto, que ao estudar a língua(gem) sob a perspectiva dos recursos expressivos que ela agencia na sua materialização é possibilitar que o estudante reconheça e utilize as mais diversas formas gramaticais que sua língua materna dispõe as

formas linguísticas. Com isso, reitera-se a ideia de que não se promove a retirada do estudo das formas gramaticais, mas se defende a proposta do trabalho conjunto entre o estilo e a forma, no sentido de promover um uso da língua(gem) inteligível e que cumpra o propósito prioritariamente colocado pelo enunciador que concebe seu discurso.

[...] cada elemento isolado [...] é definido diretamente por aquela unidade estilística subordinada na qual ele se integra diretamente: o discurso estilisticamente individualizado [...]. É esta unidade que determina o aspecto estilístico e linguístico do elemento dado (léxico, semântico, sintático. Ao mesmo tempo esse elemento participa juntamente com a sua unidade estilística mais próxima do estilo do todo, carrega acento desse todo, toma parte na estrutura e na revelação de sentido único desse todo (Bakhtin, 2014[1975], p. 74).

A partir das palavras de Bakhtin (2014[1975]) o estilo é caracterizado pela escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais de uma língua. Portanto, compreendemos que nenhuma palavra é neutra de significado, pois ao enunciar-se o falante tem um propósito, uma intencionalidade, e para revelá-la ao seu interlocutor, organiza seu dizer a partir das escolhas que lhe convém.

Com base nesse entendimento, prosseguimos com nossa análise dos excertos 83 e 84 que seguem dispostos abaixo.

Excerto 83

(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento (Brasil, 2018a, p. 155).

Excerto 84

(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos (Brasil, 2018a, p. 155).

Nossa análise nos leva à habilidade (EF69LP40), excerto 83 que pertence ao objeto de conhecimento construção composicional/elementos paralinguísticos e cinésicos/apresentações orais. A referida habilidade faz referência aos gêneros do discurso orais e orienta para a

dimensão composicional que estruturam esses textos. A referida habilidade faz referência aos gêneros do discurso orais e orienta para a importância de se propor um trabalho linguístico que pautado na presença desse tipo de texto no ambiente escolar e a reflexão também sobre as questões de oralidade que também materializam os enunciados.

Embora outros documentos parametrizadores abordem o trabalho com textos orais, a BNCC (Brasil, 2018a) traz inovações ao trazer uma variedade de gêneros presentes na Web para o ensino escolar, “[...] respeitando a tradição de escolar de trabalhar com as práticas de letramento dos textos impressos e manuscritos, mas também, induzindo uma inovação para o trabalho mais amplo com as práticas de letramento digitais no contexto da Web” (Bunzen, 2020, p. 74)

Ainda de acordo com Bunzen (2020), o documento parametrizador orienta que a proposta de análise linguística/semiótica perpassa também pelos gêneros orais e aqueles em que a oralidade assume papel central, essa orientação demanda a reflexão ativa e responsiva do estudante quanto às estratégias agenciadas na avaliação consciente dos usos linguísticos e semióticos.

A habilidade representada no excerto 82 ainda sugere que, além da composição desse tipo de gênero, o aluno interaja e compreenda os elementos cinésicos presentes nos textos e que agregam a ele diferentes sentidos. À vista disso, consideramos que há na habilidade o direcionamento para um trabalho mais sistematizado, no qual as atividades com a oralidade não são um meio para outras atividades, mas um fim em si mesmas.

Já a habilidade (EF69LP43), excerto 84, representa o eixo de conhecimento marcas linguísticas/intertextualidade e pressupõe o trabalho linguístico considere que todo enunciado é atravessado por outros enunciados que o constituem. Esse movimento traz a constatação de que nenhum texto é original, pois carrega impressões, julgamentos, visão de mundo, refutações, reelaborações de outros textos e vozes que o antecederam.

Por isso, ao propor que o aluno situe outras vozes ao seu texto e estabeleça relações intertextuais com o enunciado do outros, a habilidade sugere que a reflexão sobre a língua(gem) aconteça não apenas sob o prisma da visão do autor, mas de outros elementos e vozes atravessados a ele. Ademais, é necessário que tenhamos consciência de que “[...] entender um texto supõe a habilidade de identificar esse propósito e, por vezes, discernir entre o que é propósito e o que são as estratégias para se conseguir esse propósito” (Antunes, 2016[2010], p. 70, grifo da autora).

Como é possível perceber, na análise que propomos nessa seção, à orientação quanto à abordagem do eixo de análise linguística/semiótica que segue na BNCC (Brasil, 2018a) pode

ser percebido nas 38 habilidades que constam na pré-análise e que foram analisadas nessa seção. Embora o documento parametrizador proponha, ao menos em sua redação, que de AL/S está relacionado às práticas e estratégias que preconizam a avaliação consciente da língua(gem), o que se percebe, pelo quantitativo de habilidades que se enquadram nessa perspectiva de trabalho, é que o documento ainda apresenta fragilidades com relação ao ensino de língua(gem).

No entanto, podemos perceber nas habilidades presente nessa seção o direcionamento para um ensino de língua(gem) que prepassa pelo trabalho com as práticas de oralidade, produção textual e análise linguística que refletem a postura assumida inicialmente pelo documento em propor ao estudante a reflexão da língua(gem) com vistas à ampliação de seus conhecimentos, uma vez que

[...] a concepção de análise linguística contrapõe-se à ideia de reduzir o trabalho de ensino de nomenclaturas, à descrição das estruturas gramaticais ou à normativa do bem falar e escrever” em separado das situações enunciativas. A reflexão sobre recorrências linguísticas e gramaticais n gênero, assim como sobre as condições específicas de produção de enunciados, dão à AL o estatuto de atividade dialógico-discursiva [...]” (Franco; Polato, 2015, p. 442).

Nessa perspectiva, a análise dessas habilidades demonstrou a presença do gênero do discurso fortemente marcada, compreendida pelo documento como as mais diversas manifestações orais, verbais ou multissemióticas no interior dos campos de atuação. A partir desse entendimento, o documento traz uma abordagem complexa a partir de diferentes gêneros do discurso nas mais diversas esferas da atividade humana, pois “[...] esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo” (Bakhtin, 2017[1952-1953], p. 261).

Ademais, é importante também destacar que o eixo de análise linguística/semiótica inova ao trazer para o escopo do trabalho com os gêneros do discurso aqueles que pertencem à esfera midiática. Essa orientação denota o alinhamento do documento com práticas que aproximam o estudante do letramento midiático, já que é essa esfera de atividade humana que ele pode se expressar, “os gêneros organizam nosso discurso e permitem a comunicação discursiva, refletindo as condições e as finalidades de cada esfera social” (Acosta Pereira, 2013).

A abordagem enunciativo discursiva da língua(gem) também nos mostra que a presença da gramática nos encaminhamentos propostos não indica o fim da atividade de leitura e produção textual, mas uma estratégia de levar o estudante aos possíveis sentidos presentes nos textos e a compreensão de diferentes formas de organizar os enunciados. O trabalho com a gramática leva ao entendimento das ações linguísticas, epilinguística e metalinguísticas que,

em conjunto, ampliam os conhecimentos do falante, “[...] visto que não há usos linguísticos ou mesmo reflexão sobre a língua sem a gramática” (Menegassi; Oruchi, 2016, p. 104).

Mediante as proposições apresentadas acerca das habilidades analisadas nessa seção e que trazem ao professor encaminhamentos com vistas à linguagem em uso e sua abordagem reflexiva, apontamos no quadro abaixo a síntese da análise pretendida.

Quadro 26 - Síntese da análise das habilidades de AL/S que convergentes com o viés do uso reflexão:

Abordagem teórica trazida pelo documento	Nossa Análise das orientações presentes nas 36 habilidades de AL/S abordadas
<ul style="list-style-type: none"> • Língua como construto social; • Discurso materializado no texto; • Texto como unidade de ensino; • Noção dos gêneros do discurso; • Abordagem dos gêneros do discurso nas esferas de atividade humana. • Trabalho a partir da oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão de língua materna enquanto artefato social que atende às necessidades dos falantes; • Abordagem linguística discursivo-enunciativa; • Proposição de um trabalho a partir do texto como enunciado; • O trabalho com o texto é agenciado por meio dos campos de atuação; • O gênero é abordado nos campos de atuação que atendem as especificidades de cada esfera de comunicação; • Abordagem de textos de diferentes multissemioses; • Abordagem de gêneros da esfera virtual; • Análise dos recursos expressivos da língua(gem) com vistas à reflexão; • Proposição de um ensino de língua(gem) pautado nas ações que os estudantes fazem com a língua(gem); • Não privilegia apenas uma variedade da língua(gem), todas são representativas das esferas as quais os alunos circulam.

Fonte: A autora (2023).

Com base nessas considerações, encerra-se a presente subseção que trata das habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2018a), para o eixo de análise linguística/semiótica, dos Anos Finais do Ensino Fundamenta. Consideramos que as habilidades elencadas trazem encaminhamentos para uma proposta de ensino pautado pela abordagem enunciativo-discursiva da língua(gem), pois consideramos o construto de Bakhtin e do Círculo temos a compreensão de que “[...] a comunicação verbal sempre esteve ligada à situação real da vida, às ações reais dos homens: laborais, lúdicas, entre outras” (Volóchinov, 2013[1930], p. 145). Nesses termos passamos às considerações finais, que seguem no capítulo seguinte.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC (Brasil, 2018a) é o mais recente documento parametrizador da Educação Básica, fato que desencadeia muitos questionamentos em relação às proposições apresentadas pelo documento. À vista disso, cabe nesse momento apresentar ao leitor as etapas da nossa investigação, assim como nossas considerações acerca do tema escolhido. Inicialmente, na introdução do nosso trabalho, no capítulo I, trouxemos ao leitor a contextualização da nossa pesquisa, apresentando o tema, os objetivos gerais e os objetivos específicos que balizaram nossa investigação. Assim, o objetivo da pesquisa estabeleceu-se em: analisar documentalmente as habilidades de prática de análise linguística/semiótica, concernentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, em contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, apresentadas na BNCC (Brasil, 2018a).

Como um documento legal organizado pelo Estado, a BNCC (Brasil, 2018a) foi criada em um momento controverso na política brasileira, fato gerador de inúmeras dúvidas sobre a necessidade e efetividade do documento parametrizador, desde sua organização, até sua homologação, que aconteceu em 2018. Em contrapartida, as secretarias estaduais e municipais buscam empreender na sua implementação nos currículos escolares, ainda que a BNCC (Brasil, 2018a) ainda suscite dúvidas com relação aos encaminhamentos propostos, sobretudo no que respeita ao ensino de língua(gem), que apresenta diretrizes para o nosso trabalho. Considerando que o eixo de análise linguística ainda seja uma questão que necessita de um maior esclarecimento aos professores, buscamos refletir sobre os encaminhamentos que o documento traz sobre esse eixo de ensino. Essa reflexão teve como objetivo responder a seguinte questão: como as habilidades presentes no eixo de análise linguística/semiótica documentadas na BNCC orientam o trabalho com a língua(gem)?

Para responder essa questão, propusemos como objetivo geral analisar as habilidades de prática de análise linguística/semiótica, concernentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, em contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para alcançar os objetivos geral e específicos propostos, apresentamos no segundo capítulo da Tese a contextualização da pesquisa, onde esclarecemos o leitor sobre o motivo que nos levou à escolha do tema, os encaminhamentos teórico-metodológicos assumidos, assim como situamos nossa pesquisa no campo da Linguística Aplicada.

No terceiro capítulo situamos nossa pesquisa sob o prisma da análise documental, já que lançamos nosso olhar para a BNCC (Brasil, 2018a) – além dos documentos imbricados a ela. Com o intuito de compreender as orientações contidas no documento parametrizador que

respaldam o trabalho com as habilidades de Prática de Análise Linguística/Semiótica do Ensino Fundamental – Séries Finais destacamos que caminho metodológico que propomos em nossa pesquisa reforça nossa análise e reflexões acerca do tema escolhido. Nesses termos, o capítulo traz considerações sobre os procedimentos analíticos agenciados pela análise documental.

Nosso caminho de análise nos levou à discussão acerca da ancoragem teórico-metodológica que assumimos frente ao trabalho desenvolvido ancorada nos escritos de Bakhtin e do Círculo, que preconizam a abordagem dialógica da língua(gem). Assim, o quarto capítulo apresentou as ancoragens epistemológicas e teórico-metodológicas que balizam nossa pesquisa. A discussão proposta nesse capítulo abordou conceitos como língua(gem), discurso, enunciado, gêneros do discurso, esferas de atividade humana, ideologia e valoração – conceitos, esses, que foram essenciais para nosso trabalho.

Destinamos o quinto capítulo da nossa tese à análise e discussão sobre a BNCC (Brasil, 2018a) como forma de melhor compreender o processo de elaboração do documento parametrizador, além disso, o capítulo também tratou da análise acerca das habilidades de PAL/S. Nesse capítulo abordamos as condições de produção e de publicação do documento parametrizador da Educação Básica – BNCC (Brasil, 2018a), além da análise documental que propomos sobre as habilidades de prática de análise linguística/semiótica presentes no documento. Para tanto, a seção 5.1 apresentou o histórico da BNCC (Brasil, 2018a), assim como seu imbricamento a outros documentos parametrizadores. Esse movimento foi importante para percebermos que o documento parametrizador tenta buscar certa coerência em relação aos documentos que o precedem.

Na seção 5.2 descrevemos as instâncias de produção pelo qual o documento percorreu até chegar a sua versão final. Assim, discutimos o processo de criação da BNCC (Brasil, 2018a) que contou com a participação de especialistas das universidades públicas e privadas, professores da educação básica, secretarias de educação de todo o país, agentes públicos ligados ao Ministério de Educação (MEC), membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) e representantes do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC) passamos a descrever mais claramente as instâncias de elaboração da BNCC. Essa cronologia de elaboração do documento nos fez compreender visões de ensino, as disputas e os objetivos dos sujeitos engajados no seu processo de criação.

Em seguida, na seção 5.3, analisamos as orientações e habilidades de prática de análise linguística/semiótica nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nossa análise nos levou à constatação que as orientações trazidas pela BNCC (Brasil, 2018a) com relação ao ensino-aprendizagem alinhado à perspectiva interacionista das situações reais de uso da língua(gem).

No entanto, também percebemos em alguns momentos que o documento parametrizador deixa transparecer que uma abordagem de ensino-aprendizagem da língua(gem) ainda presa à visão ainda centrada sob o prisma da tradição. Além disso, estabelecendo como propósito que o conhecimento necessário ao estudante deve ser alcançado ao longo da formação básica do estudante uma produtividade que é exigida pela sociedade moderna. Esse panorama nos fez perceber o quanto o documento ainda prioriza a abordagem tradicional de ensino de língua(gem).

A seção 5.3.2 teve como objetivo a análise das habilidades condizentes à prática de análise linguística/semiótica com vistas ao uso operacional e reflexivo da língua(gem) trazem encaminhamentos para um ensino de língua(gem) pautado nas relações dialógicas das quais os estudantes participam. Além disso, essa perspectiva remete ao viés operacional e reflexivo da língua(gem) por meio de uma proposta de ensino balizada pelas ações linguística, epilinguísticas e metalinguísticas – o que evidencia um realinhamento teórico-metodológico frente ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Tendo em vista que a BNCC (Brasil, 2018a) representa uma política de Estado prevista na Constituição Federal de 1988 e constitui-se como um documento parametrizador de caráter normativo que orienta teórico-metodologicamente a construção dos currículos federais, estaduais e municipais, a pesquisa que propomos lança um olhar crítico e também busca compreender de que maneira as orientações presentes na BNCC (Brasil, 2018a) chegarão aos professores, já que a partir deles é que o ensino de língua(gem) efetivamente chega à prática. Como professores, sabemos o quanto é importante o papel que desempenhamos, que é mediar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a garantia de um ensino eficiente e de qualidade está além do nosso alcance, pois depende de políticas públicas, e sua formação acadêmica – que muitas vezes é deficiente.

Outra questão que perpassa pela elaboração do documento, que atravessa também por questões do âmbito sociopolítico, que representam uma educação tão desigual no país, além dos vários interesses que pairam sobre o documento. Primeiramente, nos chamou atenção as várias mãos pelas quais o documento passou até a versão final, homologada em 2018. A troca de grupo de trabalho em decorrência da instabilidade do governo conferiu ao documento a abordagem de diferentes teorias, assim percebe-se que no componente de Língua Portuguesa as orientações ora estão inclinadas para a perspectiva da tradição, ora para a inovação.

No entanto, no que se refere ao conceito de língua(gem), a BNCC (Brasil, 2018a) traz um direcionamento voltado à centralidade do sujeito social cujo discurso se materializa nas situações de usos reais da língua materna. Os campos de atividade presentes no documento

representam o encaminhamento teórico-metodológico proposto por Bakhtin e o Círculo. Além disso, o documento assegura o trabalho com o texto como unidade de ensino, como forma de ampliar as habilidades linguísticas dos estudantes e o repertório do estudante ao incluir o trabalho com textos de diferentes semioses. Essa postura reforça as proposições postuladas por Geraldi (2012[1984]) sobre a necessidade de se propor um ensino que leve o estudante às práticas de uso da língua(gem) em situações reais de interação e mediadas pela escritura/leitura/reescrita de textos.

No entanto, a primeira divergência encontrada está centrada justamente nessa questão, pois a análise das habilidades elencadas na seção 5.3.1 denotam outra orientação. É perceptível que em diversas habilidades apresentadas o trabalho com o texto sequer é mencionado, o que direciona o ensino para uma abordagem tradicional. Quando há menção ao texto como materialização do discurso, esse é tomado por uma análise que decorre somente no âmbito da palavra, frases ou oração, não há um trabalho que direcionado aos sentidos produzidos no texto por meio das escolhas estilísticas do falante ou suas avaliações valorativas empreendidas no processo de interlocução. Esse direcionamento ignora o fato de que a língua(gem) é o resultado de ações socialmente construídas pelas práticas discursivas, pois no ensino de língua(gem) somente “[...] a presença do texto constrói-se como possibilidade de reapropriação, pelo professor, e pelos alunos, de seu papel produtivo” (Geraldi, 2015[2009], p. 113).

Ainda em referência às habilidades analisadas na seção 5.3.1, nos chamou atenção o fato de que, mesmo ao propor um ensino de linguagem pautado sob a noção de gêneros discursivos, representados pelos campos de atuação, muitas habilidades não fazem menção sobre o trabalho com o gênero. Mesmo que, na teoria, o documento reconheça a importância dos discursos materializados nas diferentes esferas de atividade humana, as orientações parecem não considerar essa possibilidade, o que denota um esvaziamento em relação aos gêneros do discurso nas atividades interlocutivas.

Além disso, nas habilidades analisadas há uma inclinação para a análise linguística que privilegia a prática de escrita, deixando em segundo plano o trabalho a partir de textos orais e suas singularidades, uma questão que poderia ter sido superada em se tratando da BNCC (Brasil, 2018a) se apresentar como um documento inovador. No entanto, a presença de outras semioses confere ao documento um tom inovador e abrindo a possibilidade de textos multimodais, antes não trabalhados, adentrarem no espaço escolar.

Nas habilidades analisadas que convergem com a perspectiva dialógica da língua(gem), percebeu-se um trabalho de uso e reflexão pautado, sobretudo na abordagem do gênero textual, com orientações claras e que direcionam o trabalho do professor para a

ampliação dos saberes do aluno, ao mesmo tempo em que respeita a diversidade. O tratamento conferido às variedades da língua(gem) confere as demais variações linguísticas também um status de língua materna passível de estudo e análise, assim como a variedade padrão.

Foi perceptível, também, o empenho que o documento parametrizador traz em agenciar gêneros da *web* no ensino de língua(gem), visto a grande demanda de possibilidade de trabalho que os gêneros das multisssemioses proporcionam, e que, na prática acabam não sendo contemplados no ambiente escolar. Entretanto, ao abrir as portas da escola para a entrada desses gêneros multimidiáticos, o documento peca ao não reconhecer que no Brasil a educação é ainda desigual, visto que muitos estudantes não possuem acesso à internet, o que impossibilita que um trabalho efetivo das TDICS seja realizado.

No tocante ao conjunto das habilidades destacadas nesse trabalho, percebemos que o número de habilidades que se referem ao ensino voltado à gramática tradicional aparece em número quase que equivalente às habilidades que denotam uma abordagem reflexiva de língua(gem). Esse é um dado alarmante, visto que a BNCC (Brasil, 2018a) é um documento parametrizador importante para a Educação Básica e traz um discurso pautado nas teorias mais recentes no campo da linguagem, por outro lado o número de habilidades que remetem à mudança demonstra que um importante caminho foi percorrido até aqui em relação ao ensino de LP. Ademais, a impressão que tivemos é de que o documento ainda necessita de aprimoramento, dado já constatado em relação a parte do documento relacionada ao EM, que atualmente gera discussão em torno da adequação curricular proposta pelo documento. Ao fim, finalizamos ratificando nossa tese de que *a Base Nacional Comum Curricular, no escopo do componente curricular Língua Portuguesa, sob as lentes das habilidades do eixo análise linguística/semiótica, voltadas ao Ensino Fundamental – Séries Finais, documentalmente textualiza orientações que se engendram em um embate entre a tradição (engessada na gramática tradicional) e a mudança (mediada pela língua em uso nas situações de interação social) no trabalho com a língua(gem) nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil.*

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como *prática precedente* à elaboração didática. **Intersecções** – edição 14, n. 3, novembro 2014.
- ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Revista Letrônica**, v. 06, p. 494 - 520, 2013.
- ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **Revista Revlet**, v.10, nº1, p. 182-200, 2018.
- ACOSTA PEREIRA, R. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica: reflexão para leitores iniciantes**. Pedro & João Editores. São Paulo. 2022.
- ACOSTA PEREIRA, R. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 5, p. 01-41, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1349/990> Acesso em Março de 2022.
- ACOSTA PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda**. Tese (Doutorado em Linguística). UFSC, PGLg, Florianópolis-SC, 2012.
- ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H.; O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: A inter-relação entre ideologia e linguagem. *Revista Linguagem em (dis)curso*, LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KTGv6yBxFHQFVDCqTjdmRXk/?format=pdf> Acesso em: junho de 2021.
- ACOSTA PEREIRA, R; COSTA-HÜBES, T.; [Orgs]. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- ACOSTA PEREIRA, R; ROHLING, N. Ideologia e valoração/avaliação social: revisitando conceitos na perspectiva dialógica. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 23, n. 2, p. 15-35, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2926> acesso em agosto de 2022.
- ALVES, M. P. C; VIAN, O. J (ORGS). **Práticas Discursivas: olhares da Linguística Aplicada**. Natal: EDUFRRN, 2015.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, I. **O território das palavras: estudo de léxico em sala de aula**. SP. Parábola Editorial, 2012.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016[2010].

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

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017[1952/53].

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34. 2016[1952-1953].

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015[1963].

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução do Russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013[1942/1945].

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini [et al]. 7ed. São Paulo: Hucitec, 2014[1975].

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística: afinal a que se refere?** São Paulo. Cortez, 2013

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D (Org). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes**. São Paulo. Mercado das Letras. 2019. p. 17-39.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018 [2009].

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2018[2005].

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018[2006].

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: Brait, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a.

BRASIL.: Portaria 331 Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf> Acesso em: 23 de março de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017.** Brasília, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.** Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 (*).** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Disponível em <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em 10 jan. 2023

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio: parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009[2003].

BROCARD, R. O.; ORTEGA, L. R.; LIMA, A. P. A concepção do gênero do discursivo subjacente na BNCC: Aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. *In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D (Org). Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes*. São Paulo. Mercado das Letras. 2019. p. 95-124.

BUNZEN, J C. S. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.11, n. 34, 2011, p. 885 - 911. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189121361013.pdf> Acesso em: 23 de Fevereiro de 2021.

BUNZEN, J C. S. Algumas notas sobre o tratamento da oralidade na Base Nacional Comum Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental II. *In: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular propostas e desafios: (BNCC – Ensino Fundamental II)*. São Paulo. Mercado das Letras. 2020. p. 53-91.

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERRUTI-RIZZATI, M. E.; RODRIGUES, R. H. **Linguística Aplicada: Ensino da língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

COSTA DA CRUZ, S. A.; COSTA-HÜBES, T da C. Gênero discursivo crônica: aspectos temático, estilístico e composicional nas práticas escolares. **TRAVESSIAS**, v. 10, p. 25-45, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/14725> Acesso em: 18 de março de 2022.

COSTA DA CRUZ, S. A.; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A formação do leitor crítico: uma proposta diagnóstica. *In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA PEREIRA, R. (Orgs.). Práticas de linguagem na esfera escolar*. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 286.

COSTA-HÜBES, T. C. A construção do objeto de ensino no curso de Letras: os gêneros discursivos em cena. **REVISTA LETRAS (UFSM)**, v. 22, p. 107-132, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12193> Acesso em: 23 de Junho de 2023.

COSTA-HÜBES, T. C. **Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos**. Percursos Linguísticos (UFES), v. 7, p. 270-294, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153> Acesso em: 18 de março de 2023.

COSTA-HÜBES, T. C. **Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero “relato histórico”**. *Linguagem em (Dis)curso*, v.10, p. 181 - 205, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ld/a/yCbPSCFNW5tFZvj4TnwmVgk/?format=pdf> Acesso em: 22 Agosto de 2021.

COSTA-HUBES, T. C.; ACOSTA PEREIRA, R. Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: o que ainda precisamos discutir?. **REVISTA LETRAS (UFSM/ON-LINE)**, v. 32, p. 06-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/69386> Acesso em: 13 de Janeiro de 2023.

COSTA-HÜBES, T. C.; BROCARD, R. O. O gênero Carta do Leitor em diferentes suportes: um estudo sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso. **Working Papers em Linguística (Online)**, v. 3, p. 40-63, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2013v14n3p40/26470> Acesso em: 23 de fevereiro de 2021.

DE ÂNGELO, Graziela Lucci. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe> Acesso em: 11 jan. 2023.

FABRICIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. *In*: MOITA-LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo. Parábola Editorial; 2017[2009].

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação / Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1987.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo. Parábola, 2006.

FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. da. Por uma análise dialógica do discurso. *In*: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. **De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

FREITAS, A. S. **A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira**. 2016. Disponível em: http://www.academia.edu/28265282/A_Base_Nacional_Comum_Curricular_e_a_educa%C3%A7%C3%A3o_banqueira Acesso em: 10 jan. 2023.

GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T da C. Concepção sociointeracionista da linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Revista Trama (UNIOESTE Online)**, v. 8, p. 125-138, 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/6953> Acesso em: 22 de março de 2020.

GERALDI, J. W. **Aula como acontecimento**. São Paulo; Pedro & João Editores, 2ª edição, 2015[2006].

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas; Mercado das Letras, 2ª Edição. 2009[1998].

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo. Anglo. 2012[1984].

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo; Martins Fontes, 4ª edição, 2013[1991].

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: ATLAS S.A, 1996.
http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269629/1/Pietri_Emersonde_D.pdf. Acesso em 11 de fevereiro de 2022.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.

JOBIM E SOUZA, Solange. Dialogismo e Alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. *In: KREMER, S (Org). Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção questões de nossa época).

LEFFA, Vilson J. **A linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte. UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

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

LÜDKE, M. E M; ANDRÉ, E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In: AGUIAR, Márcia Ângela Souza.; DOURADO, Luís Fernandes (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução do russo por Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016[1928].

MENDONÇA, M. 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 Editorial, 2006.

MENEGASSI, R. J; ORUSHI, M. C. G. **Dialogismo, interação em práticas de linguagens no ensino de línguas**. Editora UFPA/ Faculdade de Letras, 2016.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, L. P (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. M. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada. *In: PEREIRA R. C; ROCA, P. Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. 1. Ed. São Paulo Contexto, 2011.

MORSON. G.; EMERSON. C. **Mikhaeil BakhtIn: Criação de uma prosaística**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

NEVES, L. M. W (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

Oliveira, L. A (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

OLIVEIRA, S. L. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses: Pioneira, 2007.

PASCHOAL, M. S. Z. CELANI, M. A. A (orgs). **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. SP. EDUC, 1992.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: Moita Lopes, L. P (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67–84.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584> Acesso em: 18 de novembro de 2021

PIETRI, E. de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2003. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/6305> Acesso em: 12 de dezembro de 2020.

PIETRI, E. de. **Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa**. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, Jan/Jun 2007, p. 263 - 283. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pietri.pdf> Acesso em: 10 de agosto de 2021

PINTO, E. C. S; ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística sob a perspectiva dialógica: encaminhamentos teórico-metodológicos para o professor de língua portuguesa. *In: ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H (Org). Práticas da linguagem na esfera escolar*. São Paulo, Pedro & João Editores. 2018. p. 102-125.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica / Linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities: dialogic expansion. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 28, p. 1059-1098, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590> Acesso em: 11 de agosto de 2021.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **BakhtinIANA - REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO**, v. 12, p. 123-143, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809> Acesso em: 12 de junho de 2020.

POLATO, A.D. M.; BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. Práticas epilinguísticas axiológicas na reescrita: caracterização teórico-metodológica. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, p. 194-220, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6569> Acesso em: 19 de março de 2021.

POLATO, A.D. M.; MENEGASSI, R. J. A expansão das consciências socioideológica e linguística em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. **REVISTA LETRAS (UFSM/ON-LINE)**, v. 32, p. 59-79, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/69762> Acesso em: 19 de outubro de 2023.

POLATO, A.D. M; **Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. Tese (Doutorado em Letras) UEPR- PR, PPGL, 2017.

POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G.; Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas. **REVISTA LÍNGUAS E LETRAS**, v.21, n. 49, p. 127-154, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24631> Acesso em: 22 de junho de 2021.

PONZIO, A. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo. Mercado das Letras, 1998.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: Moita Lopes, L. P (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 150 – 168.

RAUPP, E. S.; ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística nos cursos de licenciatura em letras: um olhar para a formação inicial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 843-870, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/85WqnVd3FkPC7psC5rWjN8j/> Acesso em: 24 de fevereiro de 2023.

RODRIGUES, B.; ACOSTA PEREIRA, R. O discurso da prática de análise linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa: entre a tradição e a mudança. **CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA**, v. 26, p. 150-176, 2022. Disponível em:

<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3323> Acesso em: 21 de janeiro de 2023.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero Jornalístico Artigo: cronotopo e dialogismo.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In MOITA LOPES, L. P (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253 – 274.

SÁ SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> Acesso em: 22 de setembro de 2020.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, p. 46–71, 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/YgSSRgJjZgtbpBLWxr6xPHr/> Acesso em: 12 de julho de 2020.

SIGNORINI, I (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola, 2008.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada Contemporânea In: Moita Lopes, L. P (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169 - 188.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: Signorini, I (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 89–98.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, T. F. B.; FENILLI, L. M. F; MISKIW, A. A.; FRANCO, N. (In)compreensões do eixo da análise linguística/semiótica. In: COSTA-HÜBES. T. C.; KRAEMER, M. A. D (Org). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes.** São Paulo. Mercado das Letras. 2019.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38> Acesso em: 01 de março de 2022.

VOLÓCHINOV, V. N **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do Russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Paulo: Pedro e João, 2013[1930].

ANEXO A – PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO: METAS E ESTRATÉGIAS

METAS	ESTRATÉGIAS
<p>Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE</p>	<p>definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais</p>
	<p>garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo</p>
	<p>realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta</p>
	<p>estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches</p>
	<p>de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil</p>
	<p>manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil</p>
	<p>implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes</p>
	<p>articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública</p>
	<p>promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior</p>
	<p>estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos</p>
	<p>fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada</p>
	<p>priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a</p>

	<p>transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica</p> <p>implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental</p> <p>fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância</p> <p>promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos</p> <p>o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento</p> <p>estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</p>
<p>Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p>	<p>o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental</p> <p>pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental</p> <p>criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental</p> <p>criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental</p> <p>promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude</p> <p>desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas</p> <p>disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região</p> <p>disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região</p>

	incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias
	estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades
	desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante
	desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante
	promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional
<p>Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p>	<p>diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais</p>
	<p>o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum</p>
	<p>pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio</p>
	<p>garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar</p>
	<p>manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade</p>
	<p>universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior</p>
	<p>fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência</p>
	<p>programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e</p>

	<p>violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude</p> <p>promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude</p> <p>fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar</p> <p>redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as)</p> <p>desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante</p> <p>implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão</p> <p>estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas</p>
<p>Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007</p> <p>promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional</p> <p>implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas</p> <p>garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno</p> <p>públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno</p>

	<p>manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação</p>
	<p>garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos</p>
	<p>garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado</p>
	<p>fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.</p>
	<p>fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.</p>
	<p>promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado</p>
	<p>promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida</p>
	<p>apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos,</p>

	professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues
	definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
	promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos
	incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
	promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino
	visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino
	promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo
Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental	instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental
	selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos
	fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade
	fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade
	promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o

	<p>conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização</p> <p>apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal</p>
<p>Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.</p>	<p>promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola</p> <p>instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social</p> <p>institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral</p> <p>fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários</p> <p>estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino</p> <p>orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino</p> <p>atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais</p> <p>garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas</p> <p>adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais</p>
<p>Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a</p>	<p>estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino</p>

<p>atingir as seguintes médias nacionais para o IdeB</p> <p>Anos iniciais do ensino fundamental: 2015 – 5,2 / 2017 – 5,5 / 2019 – 5,7 / 2021 – 6,0</p> <p>Anos finais do ensino fundamental: 2015 – 4,7 / 2017 – 5,0 / 2019 – 5,2 / 2021 – 5,5</p> <p>Ensino Médio: 2015 – 4,3 / 2017 – 4,7 / 2019 – 5,0 / 2021 – 5,2</p>	<p>fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local</p> <p>assegurar que</p> <p>a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável</p> <p>b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável</p> <p>constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino</p> <p>induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática</p> <p>formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar</p> <p>associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional</p> <p>aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas</p> <p>desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos</p> <p>orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios</p> <p>fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação</p>
	<p>melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções: Média dos resultados em matemática, leitura e ciências: 2015 – 438 / 2018 – 455 / 2021 – 473</p>
	<p>incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas</p>
	<p>garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local</p>
	<p>desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais</p>
	<p>desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais</p>
	<p>apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática</p>
	<p>ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde</p>
	<p>assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência</p>
	<p>institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais</p>
	<p>prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas</p>

	públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet
	a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino
	informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação
	garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade
	implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente
	garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil
	consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial
	desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência
	mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como

	<p>responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais</p> <p>promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional</p> <p>universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde</p> <p>estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional</p> <p>fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade</p> <p>promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem</p> <p>instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional</p> <p>promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação</p> <p>promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação</p>
<p>Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.</p>	<p>institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados</p> <p>implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial</p> <p>garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio</p> <p>expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados</p> <p>promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados,</p>

	identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino
Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional	promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude
	assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria
	assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria
	implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica
	criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização
	realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil
	realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade
	executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde
	assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração
	apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as)
	estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos
	implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população
	considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

<p>Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>	<p>manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica</p>
	<p>expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora</p>
	<p>fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância</p>
	<p>ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional</p>
	<p>ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional</p>
	<p>estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas</p>
	<p>fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional</p>
	<p>fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade</p>
	<p>institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional</p>
	<p>orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração</p>
<p>implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio</p>	
<p>Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.</p>	<p>expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional</p>
	<p>fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino</p>
	<p>fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a</p>

	finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade
	estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude
	ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico
	ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade
	expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior
	institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas
	expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades
	expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
	eleva gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e eleva, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte)
	eleva gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio
	reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei
	estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores
Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.	otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação
	ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional
	eleva gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em

	<p> cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior</p>
	<p> fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas</p>
	<p> ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico</p>
	<p> expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador</p>
	<p> assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social</p>
	<p> ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior</p>
	<p> ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei</p>
	<p> assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação</p>
	<p> fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País</p>
	<p> consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior</p>
	<p> expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações</p>
	<p> mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica</p>
	<p> institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência</p>
	<p> consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados</p>

	consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados
	estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica
	reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou recredenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino
	ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação
	fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação
<p>Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.</p>	aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão
	ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação
	induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente
	promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência
	elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu
	substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação
	fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional,

	inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão
	elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional
Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores	<p>implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado</p> <p>ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas</p> <p>manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência</p> <p>estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências</p> <p>consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa</p> <p>promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão</p> <p>ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica</p> <p>ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes</p> <p>aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs</p> <p>ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes</p> <p>estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes</p>
Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as	<p>atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes</p> <p>consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma</p>

<p>professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica</p>
	<p>ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica</p>
	<p>consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos</p>
	<p>implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial</p>
	<p>promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE</p>
	<p>garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares</p>
	<p>valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica</p>
	<p>implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício</p>
	<p>fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério</p>
	<p>implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados</p>
	<p>instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem</p>
	<p>desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes</p>
	<p>Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>
	<p>consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas</p>

	<p>expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação</p>
	<p>ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível</p>
	<p>ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível</p>
	<p>ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica</p>
	<p>fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público</p>
<p>Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.</p>	<p>constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica</p>
	<p>constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE</p>
	<p>implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar</p>
	<p>ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional</p>
<p>Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>	<p>estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados</p>
	<p>implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina</p>

	realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública
	prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu
	realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério
	considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas
	priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação
	estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira
Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar
	ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções
	incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação
	estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações
	estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo
	estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares

	favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino
Meta 20: Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.	desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão
	garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional
	aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação
	destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal
	fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios
	desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades
	no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ
	implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar
	o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal

	<p>regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste</p>
	<p>cabará à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ</p>
	<p>aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais</p>
	<p>definir critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no § 5º do art. 7º desta Lei.</p>

Fonte: PNE 2014-2024

**ANEXO B - QUADRO DE HABILIDADES DE ANÁLISE
LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ANO FAIXA	CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Léxico/morfologia	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.
6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Léxico/morfologia	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.
6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).
6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.
6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.
6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.
6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Sintaxe	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.

6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Semântica Coesão	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
6º e 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Textualização Progressão temática	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.
6º e 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Textualização	(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.
6º e 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Fono-ortografia	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
6º e 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Elementos notacionais da escrita	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.
6º e 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Léxico/morfologia	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.
6º e 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Léxico/morfologia	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
6º e 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Coesão	EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
6º e 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Sequências textuais	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências

			descritivas e expositivas e ordenação de eventos.
6º e 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Figuras de linguagem	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.
6º, 7º, 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Construção composicional	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
6º, 7º, 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Estilo	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).
6º, 7º, 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Estilo	(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos

			(“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).
6º, 7º, 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Efeito de sentido	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
6º, 7º, 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.
6º, 7º, 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.
6º, 7º, 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Modalização	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”;

			Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”
6º, 7º, 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.
6º, 7º, 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.
6º, 7º,	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução,

8º, 9º			divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.
6º, 7º, 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Marcas linguísticas Intertextualidade	(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.
6º, 7º, 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes

			do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.
6º, 7º, 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Variação linguística	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
6º, 7º, 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Variação linguística	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.
7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Léxico/morfologia	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.
7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.
7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.
7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).
7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.
7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e

			locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.
7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.
7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(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”).
7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Semântica Coesão	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Coesão	(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.
7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Modalização	(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.
8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Fono-ortografia	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.
8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Léxico/morfologia	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.
8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).

8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.
8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).
8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.
8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.
8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.
8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.
8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.
8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Semântica	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Coesão	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o

			referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.
8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Modalização	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).
8º, 9º	CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
8º, 9º	CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Estilo	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.
8º, 9º	CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Modalização	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.
8º, 9º	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.
8º, 9º	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Textualização Progressão temática	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

8º, 9º	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Textualização	(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.
8º, 9º	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Modalização	(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).
8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Figuras de linguagem	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.
9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Fono-ortografia	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.
9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Morfossintaxe	(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.
9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Coesão	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Coesão	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Variação linguística	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso

Fonte: BNCC (Brasil, 2018a).

ANEXO C - QUADRO DE EXCERTOS DA BNCC UTILIZADOS NA TESE

Nº	Excerto
01	Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018a, p. 67)
02	Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (Brasil, 2018a, p. 80)
03	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. (Brasil, 2018a, p. 80)
04	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. 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 (Brasil, 2018a, p. 81)
05	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 (Brasil, 2018a, p. 81)
06	O que seria comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações etc. –, veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018a, p. 82)
07	A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; [...]) (Brasil, 2018a, p. 82)
08	[...] na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (Brasil, 2018a, p. 84)
09	A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (Brasil, 2018a, p. 84)

10	Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos. [...] É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras (Brasil, 2018a, p. 85)
11	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo (Brasil, 2018a, p. 171).
12	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações (Brasil, 2018a, p. 171).
13	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração (Brasil, 2018a, p. 173).
14	(EF07LP05) Identificar em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: transitivos e intansitivos (Brasil, 2018a, p.171).
15	(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto) (Brasil, 2018a, p. 171).
16	(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal (Brasil, 2018a, p. 173).
17	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito - verbo de ligação – predicativo (Brasil, 2018a, p. 189).
18	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto) (Brasil, 2018a, p. 171).
19	(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos (Brasil, 2018a, p. 171).
20	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita (Brasil, 2018a, p. 171).
21	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc (Brasil, 2018a, p. 173).
22	(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação (Brasil, 2018a, p. 173).
23	(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas (Brasil, 2018a, p. 173).
24	(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos (Brasil, 2018a, p. 173).
25	(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores) (Brasil, 2018a, p. 189).
26	(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação (Brasil, 2018a, p. 189).
27	(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções (Brasil, 2018a, p. 189).
28	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais (Brasil, 2018a, p.191).
29	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente (Brasil, 2018a, p. 171).
30	(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”) (Brasil, 2018a, p. 173).
31	(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam (Brasil, 2018a, p. 189).
32	(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto(Brasil, 2018a, p. 191).
33	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas (Brasil, 2018a, p. 187).
34	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português (Brasil, 2018a, p. 171).
35	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação(Brasil, 2018a, p. 171).

36	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos que expressam noção de negação (Brasil, 2018a, p. 171).
37	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período (Brasil, 2018a, p. 187).
38	(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer” (Brasil, 2018a, p. 189).
39	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral (Brasil, 2018a, p. 189).
40	(EF08LP07) diferenciar em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos dos verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente (Brasil, 2018a, p. 189).
41	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc (Brasil, 2018a, p. 173).
42	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc (Brasil, 2018a, p. 187).
43	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial (Brasil, 2018a, p. 191).
44	(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto (Brasil, 2018a, p.175).
45	(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração (Brasil, 2018a, p.173).
46	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) (Brasil, 2018a, p.173).
47	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica (Brasil, 2018a, p. 171).
48	(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva) (Brasil, 2018a, p. 189).
49	(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos(Brasil, 2018a, p. 189).
50	(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos (Brasil, 2018a, p. 189).
51	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico (Brasil, 2018a, p.161).
52	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (Brasil, 2018a, p. 161).
53	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso (Brasil, 2018a, p. 191).
54	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc (Brasil, 2018a, p. 155).
55	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª

	pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros (Brasil, 2018a, p. 155).
56	(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links (Brasil, 2018a, p. 185).
57	(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes (Brasil, 2018a, p. 169).
58	(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade (Brasil, 2018a, p. 175).
59	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.) (Brasil, 2018a, p. 181).
60	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas (Brasil, 2018a, p. 181).
61	(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”). (Brasil, 2018a, p.185).
62	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto) (Brasil, 2018a, p. 173).
63	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais) (Brasil, 2018a, p.191).
64	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual (Brasil, 2018a, p.175).
65	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais (Brasil, 2018a, p. 189).
66	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, seqüências descritivas e expositivas e ordenação de eventos (Brasil, 2018a, p. 175).
67	EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras (Brasil, 2018a, p. 191).
68	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras (Brasil, 2018a, p. 175).
69	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo (Brasil, 2018a, p. 161).
70	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc (Brasil, 2018a, p. 145).
71	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos

	eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens) (Brasil, 2018a, p. 145).
72	(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.) (Brasil, 2018a, p. 145).
73	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc (Brasil, 2018a, p. 145).
74	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa (Brasil, 2018a, p. 171).
75	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos (Brasil, 2018a, p. 169).
76	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento (Brasil, 2018a, p. 185).
77	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido (Brasil, 2018a, p. 149).
78	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.” (Brasil, 2018a, p. 149).
79	EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade (Brasil, 2018a, p. 175).
80	(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos (Brasil, 2018a, p. 189).
81	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados (Brasil, 2018a, p. 185).
82	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc (Brasil, 2018a, p. 181).
83	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão,

	<p>encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento (Brasil, 2018a, p. 155).</p>
84	<p>(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos (Brasil, 2018a, p. 175).</p>

Fonte: BNCC (Brasil, 2018a).

**ANEXO D - PRÉ-ANÁLISE DAS HABILIDADES REFERENTES AO EIXO
ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA BNCC**

HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO	PREVALÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA MUDANÇA TRADIÇÃO X
(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.	Léxico/morfologia	Mudança
(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.	Morfossintaxe	Tradição
(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	Morfossintaxe	Mudança
(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	Morfossintaxe	Tradição
(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.	Morfossintaxe	Tradição
(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.	Morfossintaxe	Tradição
(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos	Morfossintaxe	Tradição
(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.	Sintaxe	Tradição
(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	Tradição
(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	Semântica Coesão	Mudança
(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.	Textualização Progressão temática	Mudança
(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.	Textualização	Mudança
(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.	Fono-ortografia	Tradição

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.	Elementos notacionais da escrita	Tradição
(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	Léxico/morfologia	Tradição
(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas	Léxico/morfologia	Tradição
(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Coesão	Mudança
(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguísticodiscursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	Sequências textuais	Mudança
(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	Figuras de linguagem	Mudança
(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.	Construção composicional	Mudança
(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).	Estilo	Mudança
(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).	Estilo	Mudança
(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o	Efeito de sentido	Mudança

ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.		
(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	Mudança
(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/missibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”	Modalização	Mudança
(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento	Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais	Mudança
(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais	Mudança
(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do	Construção composicional e estilo	Mudança

<p>texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.</p>	<p>Gêneros de divulgação científica</p>	
<p>(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.</p>	<p>Marcas linguísticas Intertextualidade</p>	<p>Mudança</p>
<p>(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.</p>	<p>Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários</p>	<p>Mudança</p>
<p>(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.</p>	<p>Variação linguística</p>	<p>Mudança</p>
<p>(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada</p>	<p>Variação linguística</p>	<p>Mudança</p>

(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.	Léxico/morfologia	Tradição
(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.	Morfossintaxe	Tradição
(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.	Morfossintaxe	Tradição
(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.	Morfossintaxe	Tradição
(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).	Morfossintaxe	Tradição
(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.	Morfossintaxe	Tradição
(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.	Morfossintaxe	Tradição
(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.	Morfossintaxe	Tradição
(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”).	Morfossintaxe	Tradição
(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).	Semântica Coesão	Tradição
(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.	Coesão	Tradição
(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.	Modalização	Mudança
(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	Fono-ortografia	Tradição
(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	Léxico/morfologia	Tradição
(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).	Morfossintaxe	Tradição
(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.	Morfossintaxe	Tradição
(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).	Morfossintaxe	Mudança

(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.	Morfossintaxe	Mudança
(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.	Morfossintaxe	Mudança
(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.	Morfossintaxe	Tradição
(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.	Morfossintaxe	Tradição
(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	Morfossintaxe	Mudança
(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Semântica	Mudança
(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	Coesão	Tradição
(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).	Modalização	Mudança
(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	Mudança
(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.	Estilo	Mudança
(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.	Modalização	Mudança
(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	Mudança
(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos,	Textualização Progressão temática	Mudança

pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.		
(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.	Textualização	Mudança
(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).	Modalização	Mudança
(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.	Figuras de linguagem	Mudança
(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.	Fono-ortografia	Tradição
(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.	Morfossintaxe	Tradição
(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.	Morfossintaxe	Tradição
(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.	Morfossintaxe	Tradição
(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.	Morfossintaxe	Tradição
(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	Tradição
(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial	Coesão	Tradição
(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).	Coesão	Mudança
(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.	Variação linguística	Mudança

Fonte: A autora, a partir de BNCC (Brasil, 2018a).