

O eixo Análise Linguística na BNCC: estudo sobre as singularidades do documento norteador da Educação Básica¹

Denise Lino de ARAÚJOⁱ

Jéssica Rodrigues SILVAⁱⁱ

Resumo

Este estudo investiga a (re)construção do eixo Análise Linguística na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, destacando as linhas de descontinuidade entre a segunda (BRASIL, 2016) e a quarta versões (BRASIL, 2017b) desse documento. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo documental, fundamentada na Linguística Aplicada e no Paradigma Indiciário. O aporte teórico é composto por estudos sobre a Prática de Análise Linguística no contexto escolar. Ao comparar as linhas de descontinuidades, percebe-se um movimento de ampliação de escopo epistemológico e estrutural de uma para outra versão. Ao analisar essas singularidades, nota-se que cada documento parece ser produto e parte de um processo de (re)contextualização do ensino de língua que, de modo geral, está vinculado ao paradigma contemporâneo de ensino.

Palavras-chave: BNCC; ensino fundamental; língua portuguesa; linguística aplicada; prática de análise linguística.

The Linguistic Analysis axis in the BNCC: study about the singularities of the guide document of the Basic Education

Abstract

This study investigates the (re)construction of the Linguistic Analysis axis in the Common National Curriculum Base of Elementary School, focusing on the lines of discontinuity between the second (BRASIL, 2016) and the fourth (BRASIL, 2017b) versions of this document. This is a qualitative approach research, of documentary type, based on Applied Linguistics and Indiciary Paradigm. The theoretical support is composed of studies about the Practice of Linguistic Analysis in the school context. When comparing the lines of discontinuities, a movement of epistemological and structural scope enlargement is perceived from one version to another. And when analyzing these singularities, it is noticed that each document seems to be a product and part of a process of (re)contextualization of language teaching that, in general, is linked to the contemporary teaching paradigm.

Keywords: BNCC; elementary school; portuguese language; applied linguistics; practice of linguistic analysis.

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora Titular do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande – PB, Brasil. E-mail: denise.lino@professor.ufcg.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>.

ⁱⁱ Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG) e Professora do curso de Letras – Língua Portuguesa do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE), Campus VI, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande – PB, Brasil. E-mail: jessikrodriguesilva@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4972-8153>.

El eje Análisis Lingüístico en la BNCC: estudio sobre las singularidades del documento guía de Educación Básica

Resumen

Este estudio investiga la (re)construcción del eje Análisis Lingüístico en la Base Nacional Común Curricular (BNCC), para la enseñanza primaria, destacando las líneas de discontinuidad entre la segunda (BRASIL, 2016) y la cuarta versión (BRASIL, 2017b) de este documento. Se trata de una investigación cualitativa, de tipo documental, basada en la Lingüística Aplicada y en el paradigma indiciario. El aporte teórico consiste en estudios sobre la Práctica del Análisis Lingüístico en el contexto escolar. Al comparar las líneas de discontinuidades, se puede ver un movimiento para ampliar el ámbito epistemológico y estructural de una versión a otra. Al analizar estas singularidades, se nota que cada documento parece ser producto y parte de un proceso de (re)contextualización de la enseñanza de lenguas que, en general, está vinculada al paradigma de la enseñanza contemporánea.

Palabras clave: BNCC; enseñanza primaria; lengua portuguesa; lingüística aplicada; práctica de análisis lingüístico.

1 INTRODUÇÃO

Ao compararmos a (re)construção do eixo análise linguística (AL) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, ao longo de suas quatro versões, percebemos algumas linhas de continuidades e singularidades entre os documentos investigados. O foco deste artigo é apresentar as singularidades presentes no eixo AL, na segunda (BRASIL, 2016) e na quarta versões (BRASIL, 2017b), desse que é o atual documento normatizador da Educação Básica brasileira.

A BNCC é fruto da política educacional baseada na Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996, que indica a necessidade de um documento norteador para toda a Educação Básica. Esse documento tem como objetivo nortear tanto os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas quanto as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas do Brasil (BRASIL, 2017b).

Considerando seu caráter normativo, esse documento está sendo compreendido, neste artigo, como currículo oficial, prescrito; um plano proposto que explicita um projeto cultural e educacional almejado (GIMENO SACRISTÁN, 2013). Consoante Gimeno Sacristán (2013), o currículo é um território controverso e conflituoso, a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções, expressados forças e interesses ou valores e preferências da sociedade, a exemplo de determinados setores sociais, famílias, grupos políticos, entre outros. Nessa perspectiva,

entende-se a BNCC como um artefato social e cultural que, como currículo, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas e possui uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2011).

Ao longo do processo de elaboração, o texto do documento destinado ao Ensino Fundamental teve quatro versões. A 1.^a versão veio a lume em 16 de setembro de 2015 e foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) para consulta pública. A 2.^a versão, à qual foram incorporadas as primeiras sugestões de diversos especialistas de prestígio nas áreas de conhecimento consideradas pelo documento, foi disponibilizada em 3 de maio de 2016. A 3.^a versão data de 6 de abril de 2017 e se diz complementar da segunda versão, sendo esta o resultado de seminários estaduais que aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, que contaram com a participação de professores, gestores e especialistas em educação de diversas áreas, porém é uma versão completamente diferente da anterior. A 4.^a e última versão, homologada em 20 de dezembro de 2017, parece mesclar as propostas e os objetivos elencados nas duas versões anteriores.

Cada uma dessas versões, ao mesmo tempo que se insere na cadeia da discussão e aparentemente resulta desse processo, é também produto de uma nova concepção e gestão no MEC ou à frente do próprio Brasil. É importante destacar que um currículo prescrito ou que resulte da ação docente está sempre atrelado a uma concepção de sociedade, ao contexto sócio-histórico de onde emerge. Assim, cada versão da BNCC representa “diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda que de formas diversas, procurava adaptar a escola e o currículo à ordem” que buscava se consolidar (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 18).

Este artigo está organizado em cinco partes. A primeira parte, esta introdução, intitulada “Contextualizando a pesquisa”. A seguir, apresentamos uma seção de fundamentação teórica com uma síntese com os estudos sobre AL, nomeada de “Prática de Análise Linguística como eixo do ensino de Língua Portuguesa”. Na terceira parte, explicitam-se os aspectos metodológicos que nos ajudaram a ler dados, chamada de “Bases e procedimentos para análise de dados”. Na quarta parte, “Análise de dados: linhas de descontinuidade/singularidades do eixo análise linguística na BNCC”, apresentamos a análise de dados organizada em três

subseções, que abordam as linhas de descontinuidade entre a 2.^a e a 4.^a versões da BNCC. E, por fim, as considerações finais.

2 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA (PAL) COMO EIXO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A aula de Língua Portuguesa no Brasil é objeto de investigação e reflexão no âmbito dos estudos linguísticos há bastante tempo. Nas últimas décadas, as discussões sobre o tema são marcadas por revoluções paradigmáticas (KUHN, 1996) que refletem o amadurecimento científico pelo qual passou a escola como instituição, bem como os estudos que a analisam, em particular os estudos da Linguística Aplicada.

Considerando a produção acadêmica acerca da aula de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, destacamos dois paradigmas predominantes: o tradicional e o contemporâneo, também chamado de inovador. Ambos são compreendidos como forças complementares de ordem teórico-metodológica, que fazem parte de uma constelação de práticas sociais inter-relacionadas escolares (SIGNORINI, 2007). Práticas concernentes ao primeiro paradigma prestigiam a memorização da metalinguagem como o cerne do trabalho com análise linguística que se realiza isolado do trabalho com as práticas de leitura, produção textual. As práticas referentes ao segundo paradigma destacam o trabalho conjunto e sistemático com os eixos de leitura, produção e análise linguística, e, neste, o foco valoriza tanto a análise epilinguística quanto a metalinguística. Todas essas práticas são socialmente validadas, pois, de acordo com Signorini (2007, p. 212), práticas escolares são um “conjunto de práticas sociotécnicas relacionadas ao uso de materiais escritos, desenvolvidas no âmbito institucional e interligadas a outros conjuntos de práticas institucionais”.

Ao traçar um fio histórico sobre as raízes dessa mudança paradigmática, podemos perceber, com base em Soares (1997), dois fenômenos como influenciadores dessa mudança: a reforma do ensino superior, promulgada no final dos anos 1960; e a chegada dos conhecimentos construídos na área das ciências linguísticas, voltada para o campo do ensino de Português nessa mesma época.

A transformação de condições sociais e culturais na escola desencadeou novas discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa, principalmente com relação à gramática.

E também modificou os rumos da produção intelectual sobre o ensino de Português, no final da década de 70 e início da de 80 do século passado. Se antes o domínio era descritivista/prescritivista, com as novas demandas que a escola democratizada acarretou, os estudos e pesquisas sobre o tema passaram a se dar em torno da denúncia e desvelamento acerca da crise no ensino de Português (SOARES, 1997). No tocante a esse contexto, Pietri (2003) defende que, a partir do final da década de 70 do século XX, foi produzido um novo discurso que associa ideias linguísticas a propostas de mudança no ensino de Língua Portuguesa no Brasil: o discurso da mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna. Este sustenta-se sobre três pilares: a linguística, o ensino de língua materna e a tradição gramatical.

Pelo modo como foi produzido, percebemos que esse discurso apresenta objetivos de transformação social e é marcado pelo momento de reflexão à luz das ciências linguísticas com propostas metodológicas. Com a virada linguística, as críticas ao ensino de gramática prescritiva fizeram com que o texto se tornasse objeto de estudo em sala de aula. Entretanto, a metodologia adotada para o ensino de Português ainda não passava de uma abordagem limitada à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos em um dado texto, e com uso de uma nova nomenclatura, vinculada à linguística textual e a outras teorias disseminadas no meio acadêmico.

No âmbito dessa virada linguística que gera uma virada educacional, surge a proposta de ensino sobre a reflexão dos aspectos linguísticos em sala de aula, apresentada por Geraldí ([1984] 1997) que organiza a coletânea *O texto em sala de aula*. Dentre os cinco capítulos de sua autoria o que mais se sobressaiu foi o segundo, intitulado: “Unidades básicas do ensino de português”. Nesse capítulo, Geraldí ([1984] 1997) propõe atividades baseadas na concepção interacionista da linguagem que articulam diferentes práticas de ensino: leitura, produção de textos e análise linguística.

A forma como essas estratégias de ensino foi apresentada é inovadora. Ela propõe um trabalho com os aspectos gramaticais e textuais a partir da reflexão e do entendimento do funcionamento da língua, tendo como base os textos dos alunos. Essa proposta vai de encontro à tradição do ensino de língua materna, porque integra as aulas de “gramática” com as de leitura e de produção textual, já que a unidade linguística privilegiada passa a ser o texto produzido em contexto real de interação.

A proposta de Geraldi ([1984] 1997) tem como princípio partir do erro do aluno para a autocorreção, pois considera o texto do próprio aluno e retoma-o, com o objetivo de reescrevê-lo. O autor defende que o ensino gramatical somente tem sentido se auxiliar o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua. Sua proposta é de uma reorientação de ensino, com base na leitura e escrita de textos, como práticas sociais significativas e integradas. E a análise de problemas encontrados na produção textual deve atuar como mote para a prática de análise linguística (MENDONÇA, 2006).

De acordo com Lino de Araújo (2017), o conceito de prática de análise linguística, tal qual conhecemos hoje, é fruto tanto de trabalhos publicados na década de 80 do século XX quanto os de Franchi, Negrão e Muller ([1987] 2006), que serviram de ponto inicial para reflexão sobre processos de descrição linguística e de ensino de língua materna, bem como do próprio movimento de revisão do conceito feito por Geraldi em trabalhos posteriores. Além das contribuições feitas por autores como Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013a), a difusão desse conceito em larga escala, feita por documentos parametrizadores de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3.º e 4.º Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), ajudou a lapidar o conceito e a desenvolver essa prática de ensino enfocando práticas de linguagem relacionadas ao conhecimento metarreflexivo da língua.

A proposição do conceito de AL, no âmbito escolar, segundo Lino de Araújo (2017, p. 138), filia-se aos estudos da Linguística Textual, da Semântica Enunciativa e a “toda uma tradição docente baseada na autonomia do professor para construir currículos localmente situados a partir das experiências e necessidades dos alunos”. Isso nos remete ao momento em que a produção intelectual sobre o ensino de Português é marcada pela Virada Pragmática e pelos estudos sobre currículo, os quais se filiam às perspectivas críticas, tais como as descritas por Silva (2017), entre as quais a perspectiva freireana tem grande relevo e nota-se sua influência na proposta de Geraldi ([1984] 1997).

Essa proposta reorienta o ensino de língua materna, vinculando-o ao paradigma da mudança, ao privilegiar os textos produzidos pelos próprios alunos e usar as gramáticas e os dicionários como ferramentas para reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos nos textos. Privilegia o estudo das macrounidades da língua antes dos aspectos microlinguísticos que constituem o texto, de forma a deslocar o papel didático-pedagógico das gramáticas normativas

de modelo a ser seguido, no ensino gramatical tradicional, para o de ferramenta para construção/reflexão de textos, em busca de ampliação dos conhecimentos linguísticos e em prol de práticas de leitura e escrita.

Com base em Mendonça (2006), Kemiac e Lino de Araújo (2010), Suassuna, Santos e Rodrigues (2014), destacamos traços constitutivos dessa proposta que reorienta o ensino de Português: (I) A concepção sociointeracionista de língua; (II) O reconhecimento da heterogeneidade das variedades linguísticas na sociedade; (III) O texto/discurso como unidade de sentido que confere consistência às atividades humanas, portanto unidade privilegiada no ensino/aprendizagem; (IV) O princípio de privilégio das macrounidades da língua, como caminho para o trabalho com os recursos microlinguísticos; (V) O método indutivo e sistemático como procedimentos metodológicos, por meio de atividades com foco na reflexão do uso da língua; (VI) A ressignificação dos conceitos de leitura, escrita e texto; (VII) A integralização dos eixos de ensino: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística; (VIII) O processo de ensino/aprendizagem de língua como prática humana e política: por que, para que, quem, para/com quem, quando, onde, o que e como ensinar e aprender; (IX) Ciclo de estudo baseado em USO – REFLEXÃO – DESCRIÇÃO METALINGUÍSTICA – USO; (X) A compreensão da educação (escolar) como momento privilegiado de formação humana/política dos sujeitos sócio-históricos.

Essa proposta vincula-se ao chamado discurso/paradigma contemporâneo de ensino de Português que apresenta outra concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem e propõe novas metodologias de trabalho com a língua na escola, novos objetos de ensino e de curricularização da disciplina, alinhados a uma educação localmente situada, crítica e emancipatória (FREIRE, [1996] 2011).

Não obstante a contribuição de Geraldi ([1984] 1997) e dos demais autores citados, a prática pedagógica, com base em um currículo situado de ensino de língua materna, ainda se encontra em um momento de transição paradigmática entre práticas de ensino de caráter tradicional e inovador. De acordo com Mendonça (2006), há uma mescla de perspectivas, em que o ensino tradicional de gramática e as novas práticas de ensino convivem juntos, às vezes, até de maneira conflituosa. A autora explica que a PAL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades essenciais dessas práticas sociais, uma vez que, na escola, analisar o uso de

determinada palavra no texto só tem sentido se isso trouxer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem, auxiliando na formação ampla do usuário da língua.

Se no ensino tradicional da língua materna o domínio dos termos e conceitos técnicos é o principal objetivo, para a AL, esse domínio transforma-se em um instrumento de reflexão sobre a língua, com o fim de contribuir com a formação de leitores e produtores de textos. Lino de Araújo (2017) defende que partir do texto do aluno é apenas uma das possibilidades metodológicas. Segundo a autora, cabe também explorar “o patrimônio linguístico elaborado sincrônica e diacronicamente, que só é possível de ser apreendido a partir da leitura” (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 142), bem como da análise de produções de diferentes gêneros em sala de aula.

A prática de análise linguística em constituição mútua com outras práticas de ensino, de modo contínuo e sistemático, conduz a um olhar metarreflexivo sobre o uso/habilidade dos efeitos de sentido. Em um processo de ensino-aprendizagem de língua materna baseado em PAL, em uma produção textual, por exemplo, faz-se necessário explicar quando e o porquê de determinadas alterações e os efeitos que causam no discurso proferido. Cada forma gramatical pode desempenhar uma especificidade estilística, e cabe ao professor mostrar aos alunos o que se perde ou se ganha ao escolhermos determinadas formas gramaticais. Bakhtin (2013) defende que no estudo de alguns aspectos da sintaxe a abordagem estilística é extremamente necessária, principalmente quando o falante ou o escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical. “Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas” (BAKHTIN, 2013, p. 25).

O enfoque da PAL numa abordagem estilística enriquece a linguagem dos alunos, o que Bakhtin (2013, p. 28) denomina “de significado *criativo*” da produção textual. Essa perspectiva “ajuda o aluno a criar uma linguagem própria”, e não “apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta” (BAKHTIN, 2013, p. 28).

Desse modo, entendemos a PAL como algo (des)estabilizador, que vai além das práticas gramaticais transmissíveis e que aponta para estratégias inovadoras em busca de uma reflexão sobre o uso da língua. Pensar a inovação implica conceber o ensino de língua como um contínuo, um processo dinâmico em que currículo, conteúdo e aulas práticas estão em permanente transformação, mas nunca estáticos. Claro que essas transformações trazem em seu

bojo aquilo que se figura como novo, mas também a permanência de certos aspectos de uma tradição (SILVA, 2019). De acordo com Aparício (2006), não existem relações rígidas entre o que é inovação e o que é tradição, essa é uma relação permeada por diferentes estratégias metodológicas que tenham o uso da língua como matéria-prima principal.

3 BASES E PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa respalda-se teórico-metodologicamente na Linguística Aplicada (LA) de caráter interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Assim sendo, a metodologia da pesquisa aponta para um trabalho de natureza qualitativa e documental. Qualitativa porque descrevemos e analisamos o processo de construção do eixo AL a partir da comparação entre duas versões elaboradas da BNCC, e de caráter documental em razão de nosso *corpus* de análise ser formado por documentos. Estes são entendidos como documentos/monumentos produtos da sociedade que os produziu, segundo as relações de forças que aí detinham o poder; artefatos culturais que revelam a complexidade e a heterogeneidade em que estão inseridos, resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época e da sociedade que os produziram, ou seja, documentos que materializam as intenções dos sujeitos que os construíram (LE GOFF, 1997). Assim, a análise desses documentos como documento/monumento permite-nos usá-los cientificamente, decifrando-os como objetos de estudo.

Durante o processo de construção do documento, o eixo análise linguística parece ter passado por mudanças significativas. Para investigar que mudanças são essas, além de nos ancorarmos teórico-metodologicamente na LA de caráter interdisciplinar, apoiamo-nos no pressuposto da complexidade, instabilidade e intersubjetividade na constituição do mundo, próprio do paradigma emergente da ciência contemporânea (VASCONCELLOS, 2016), para compreendermos as características de nosso objeto de estudo que afloram de forma situada e regular. Os esforços em compreender as singularidades do objeto investigado exigem um olhar mais atento às sutilezas que o compõem; desse modo, também nos apoiamos no paradigma indiciário de Ginzburg ([1939]1989).

A Base possui uma arquitetura estrutural própria que se mantém e se reformula em parte ao longo das diferentes versões elaboradas. Com foco na formação integral dos alunos, esse documento filia-se filosófico-metodologicamente à teoria das competências e habilidades

(PERRENOUD, 1999), estabelecendo um conjunto de direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, mediante competências e habilidades, que fundamentam a parte unificada do que deveria ser ensinado em escolas de todo o Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Ao examinar a arquitetura estrutural da BNCC destinada ao Ensino Fundamental, ao longo de suas versões, percebemos um padrão composto por: indicação de áreas de conhecimento; competências de área; componentes curriculares e suas competências específicas; habilidades; objetos de conhecimento; e unidades temáticas. O componente Língua Portuguesa apresenta como elementos estruturantes da proposta o estabelecimento de eixos de ensino e de campos de atuação. A BNCC não conceitua o que são eixos de integração, o documento apenas os relaciona às práticas de linguagem, afirmando que “[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem [...]” (BRASIL, 2017b, p. 69), ou seja, os eixos são leitura, produção textual (oral, escrita e multissemiótica) e análise linguística.

Ao sistematizarmos os eixos constituintes em cada uma das versões da BNCC, de modo geral, percebemos que eles são basicamente os mesmos ao longo das versões, ora com maior número, ora com mudanças em sua nomenclatura. Salvo o eixo de Apropriação do sistema alfabético de escrita, postulado pela 1.^a versão da BNCC e que não aparece em nenhuma das outras, e o eixo de Educação literária, estabelecido pela 3.^a versão preliminar do documento, mas que também não é apresentado nas outras versões, as demais mantêm como padrão quatro principais eixos: Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística. Este último foi mantido em todas e, em comparação aos demais, passou por significativas mudanças em sua nomenclatura ao longo das quatro versões, a saber: Análise Linguística > Conhecimento sobre a língua e sobre a norma > Conhecimentos linguísticos e gramaticais > Análise Linguística-Semiótica.

A proposição de quatro eixos integradores e de campos de atuação para o componente de Língua Portuguesa pode ser lida como uma linha de continuidade da BNCC com documentos parametrizadores de ensino anteriormente publicados, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também falavam em esferas enunciativas e estavam atrelados aos agrupamentos dos gêneros propostos pela chamada “Escola de Genebra”, a qual reúne estudiosos inspirados pela teoria do interacionismo sociodiscursivo aplicado ao ensino. Na

versão homologada, o componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais é organizado em torno de quatro eixos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica (AL/S). Os eixos estão colocados em ação em torno de quatro campos de atuação: Campo Jornalístico/Midiático; Campo de Atuação na Vida Pública; Campo das Práticas de Estudo e pesquisa; e Campo Artístico-Literário.

A partir desses campos relacionados aos eixos, a BNCC indica objetos de conhecimento e habilidades que devem ser “organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento” (BRASIL, 2017b, p. 86), apontando a seleção do que pode/deve ser abordado em matéria de semioses/modalidades do uso da língua em sala de aula. Assim, a partir do estudo desses documentos, escolhemos dois deles para esta pesquisa, pelos indícios de semelhanças e singularidades que os caracterizam: a 2.^a (BRASIL, 2016) e a 4.^a versão (BRASIL, 2017b) da BNCC.

No intuito de desmontar as diferentes versões da BNCC investigadas e decifrar os indícios (GINZBURG, [1939] 1989) presentes nos documentos e a fim de gerar a inteligibilidade prevista pela LA (MOITA LOPES, 2006), após uma leitura minuciosa dos dados, quanto ao eixo AL, identificamos 11 parâmetros comparativos de análise: (i) Nomenclatura do eixo; (ii) Apresentação do eixo; (iii) Descrição do eixo; (iv) Organização do eixo; (v) Relação do eixo com os campos de atuação; (vi) Relação do eixo AL com os demais; (vii) Descrição do componente curricular de Língua Portuguesa; (viii) Concepção de linguagem; (ix) Descrição da relação do componente com os campos de atuação; (x) Objetos de conhecimento; (xi) Habilidades.

Em uma análise prévia dos dados, utilizando esses parâmetros, percebemos que, em ambas as versões investigadas, podemos traçar linhas tanto de continuidades significativas quanto de singularidade. Assumimos que, apesar de não haver relações rígidas e/ou binárias entre o que é continuidade e o que é singularidade, uma vez que essa relação é porosa e permeada por diferentes estratégias linguísticas de materialização explícita nos documentos, decidimos apresentá-las separadamente, tendo em vista conduzir de modo didático a análise para leitores não familiarizados com os documentos.

Após a leitura dos pressupostos do componente Língua Portuguesa, na Área de Linguagens, nas duas versões da BNCC focalizadas neste artigo, examinamos especificamente

duas seções de cada versão. Na 2.^a versão, foram analisadas a seção “Língua Portuguesa” (BRASIL, 2016, p. 87-98) e da seção “A Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2016, p. 327-367) foi verificado especificamente o item “Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma”. Na 4.^a versão, foram investigados a seção “Língua Portuguesa” (BRASIL, 2017b, p. 67-87) e, da seção “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades” (BRASIL, 2017b, p. 136-191), especificamente o item “Análise Linguística/Semiótica”.

Do ponto de vista de conteúdo, percebemos algumas linhas de continuidade e singularidades entre os documentos investigados. Desse modo, entre os onze parâmetros comparativos identificados, observamos linhas de continuidade em seis deles: (i) Descrição do eixo AL; (ii) Relação do eixo com os campos de atuação; (iii) Descrição da relação do componente LP com os campos de atuação; (iv) Relação do eixo AL com os demais eixos; (v) Descrição do componente curricular de Língua Portuguesa; e (vi) Concepção de linguagem. As linhas de continuidade entre essas versões estão destacadas em outro artigo “O EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC: Uma análise das linhas de continuidade entre as diferentes versões da Base” (SILVA; LINO DE ARAÚJO, 2020). Já as linhas de descontinuidade/singularidades são destaques na seção a seguir.

4 ANÁLISE DE DADOS: LINHAS DE DESCONTINUIDADE/SINGULARIDADES DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC

Como apontado anteriormente, dos onze parâmetros comparativos identificados, há, em cinco deles, uma predominância de linhas de descontinuidade entre a 2.^a e a 4.^a versão da BNCC. Ao compararmos as versões do documento, percebemos que as singularidades se apresentam por meio de uma ampliação de escopo, seja por ampliação epistemológica com relação ao eixo AL, ou por ampliação da própria arquitetura do documento, por meio da inserção de novos elementos. A seguir, explicitamos de forma detalhada as singularidades em cada uma das versões.

4.1 As singularidades da 2.^a versão da BNCC

Em síntese, a 2.^a versão do documento apresenta como singularidades: a nomenclatura do eixo; a filiação ao paradigma contemporâneo de ensino de Língua Portuguesa; o modo como o eixo está organizado em relação aos demais eixos integradores e campos de atuação, uma vez que o documento relaciona explicitamente o eixo AL apenas à Escrita; o privilégio dado aos aspectos microlinguísticos; a ausência dos objetos de conhecimento em sua arquitetura; e o estabelecimento de 42 habilidades específicas do eixo AL.

Essa 2.^a versão nomeia o eixo AL como “Conhecimento sobre a língua e sobre a norma”. É interessante observar como essa nomenclatura, ao mesmo tempo que aponta para um conceito abrangente relacionado ao “conhecimento sobre a língua”, possibilita uma ideia mais restrita quando usa “conhecimento sobre a norma”. A palavra norma remete à ideia de preceitos e princípios, os quais servem de regras (gramaticais), e sugere uma identificação com o paradigma tradicional de ensino.

Entende-se norma, segundo Faraco (2008), como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros habituais em uma dada comunidade de fala. O autor explica que a palavra *norma*, na contemporaneidade, possui dois sentidos: “no primeiro, norma se correlaciona com normalidade (é a norma do que é *normal*). No segundo, norma se correlaciona com normatividade (é norma o que é *normativo*)” (FARACO, 2008, p. 76, grifos do autor).

A nomenclatura “Conhecimento sobre a norma” parece remeter a sentido de normatividade. Do ponto de vista político, esse conceito se junta à ideia de um projeto uniformizador, de caráter normativo, de funcionamento monitorado da língua. A mesma ideia pode ser observada no parâmetro/descritor de apresentação do eixo, exposto no Quadro 1. Neste, o destaque em sublinhado evidencia a concepção do eixo no documento.

Quadro 1 - Apresentação do eixo na 2.^a versão da BNCC

| 2. ^a versão da BNCC |
|--|
| <p><u>“O Eixo Conhecimento sobre a língua e sobre a norma reúne objetivos de aprendizagem sobre conhecimentos gramaticais, em uma perspectiva funcional, regras e convenções de usos formais da língua que darão suporte aos eixos da leitura, escrita e oralidade. Os objetivos abarcam, entre outros aspectos: o sistema alfabético de escrita, conhecimentos sobre a ‘gramática’ da língua, ou seja, sobre as regras que explicam o seu funcionamento, conhecimentos sobre a norma padrão e algumas de suas convenções. A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação) deve vir a serviço da atividade de produção escrita e leitura de textos.</u></p> <p><u>Quando se menciona a experimentação de linguagem feita pelo/a estudante e a consequente reflexão sobre essa experiência, faz-se referência à articulação recursiva entre ‘uso e reflexão’, uma formulação teórica cara aos debates sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, presente desde a década de 80 do século passado. [...]</u></p> <p>Nos Anos Finais, esses objetivos estão presentes no eixo escrita, relacionados à produção e revisão textuais e, ainda, num quadro próprio, indicando alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que visam à introdução dos/das estudantes à <u>reflexão de como a língua funciona e das regras que a organizam</u>” (BRASIL, 2016, p. 95).</p> |

Fonte: Brasil (2016) – Adaptado pelas autoras.

Conforme observado no Quadro 1, o destaque sublinhado sinaliza a perspectiva de trabalho didático com a língua, cujos objetivos de aprendizagem elencados pelo documento reforçam a ideia de que a língua é um sistema que se organiza por regras. Podemos inferir que a perspectiva adotada pelo documento remete ao paradigma contemporâneo de ensino de língua. Essa inferência tem como base informações do primeiro parágrafo do excerto posto no Quadro 1.

Observa-se que essa assunção está a serviço de atividades de produção e de leitura, uma perspectiva que poderia ser adjetivada como aplicada, no sentido de ser situada em função de práticas de produção e de leitura de textos, conforme as informações do último parágrafo, no qual se dá ênfase à atividade reflexiva nos níveis epilinguísticas e metalinguístico.

A menção dos dados “à articulação recursiva entre ‘uso e reflexão’” (BRASIL, 2016, p. 95) remete também à proposta dos PCN de discretização de aspectos formais e estruturais constitutivos dos gêneros textuais a serem contemplados em atividades de prática de análise linguística, ainda que não seja mencionado explicitamente pelo documento (SILVA, 2011).

Todavia, é interessante constatar que o nível das categorias gramaticais, privilegiadas pela BNCC, são os aspectos microlinguísticos como categorias gramaticais e convenções de

escrita. O enfoque, nessa versão do documento, parece ser dado aos aspectos microlinguísticos de nível morfossintático, prevalecendo a análise frástica, como elemento organizador do componente LP. O modo como o eixo está organizado na 2.^a versão da BNCC também é uma singularidade dessa versão, como se observa na disposição dos dados e no número de habilidades elencadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Organização do eixo AL na 2.^a versão da BNCC

| EIXO | 6.º ANO | 7.º ANO | 8.º ANO | 9.º ANO |
|--|---|---|---|---|
| CONHECIMENTOS SOBRE A LÍNGUA E SOBRE A NORMA Os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma são construídos e mobilizados na leitura e produção de textos. Eles envolvem posição ativa dos estudantes na observação de regularidades e na compreensão das convenções. | (EF06LP43) Compreender a condição social e histórica da língua como polissistema dinâmico e variável. (EF06LP44) Refletir sobre a variação de registro e sobre a variação regional e social da língua. (EF06LP45) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da língua-padrão. | | (EF06LP43) Compreender a condição social e histórica da língua como polissistema dinâmico e variável. (EF06LP44) Refletir sobre a variação de registro e sobre a variação regional e social da língua. (EF06LP45) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da língua-padrão. | |
| | (EF06LP46) Compreender o sintagma nominal e seus constituintes: relações sintagmáticas entre os substantivos e seus “determinantes”, que contribuem para a compreensão de usos e normas de sintaxe de concordância nominal. | (EF07LP34) Compreender a estrutura básica da sentença simples (ou período simples): a noção de sujeito e predicado, que contribui para a compreensão crítica dos usos e normas da sintaxe de concordância verbal. | (EF08LP35) Compreender o sintagma verbal: a relação entre o verbo e seus complementos, que contribui para a compreensão crítica dos usos e normas da sintaxe de regência. | (EF09LP30) Compreender a estrutura da sentença complexa: compreensão do modo como se constituem as sentenças complexas: estruturas sindéticas e assindéticas; o papel da vírgula, dos conectores, dos pronomes relativos. |

Fonte: Brasil (2016, p. 366-367) – adaptado pelas autoras.

O Quadro 2 exhibe como o eixo de Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma é disposto na 2.^a versão da BNCC. O eixo é apresentado sozinho ao final da seção destinada ao

componente de Língua Portuguesa, organizado apenas por habilidades, discriminadas por anos escolares. Como pode ser observado no Quadro 2, não há uma correlação direta desse eixo com os campos de atuação. Inferimos que as habilidades mostradas são comuns a todos os campos, embora isso não esteja demarcado no documento, como em outros eixos de ensino.

Nessa versão da BNCC, ocorre a propositura de objetivos de aprendizagem que se associam de vários modos com o eixo, “a depender da etapa de escolarização” (BRASIL, 2016, p. 95). O eixo Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma parece se relacionar diretamente com o eixo da Escrita, por meio de uma seção denominada “Todos os campos de atuação”, que contém 21 habilidades, dispostas entre as páginas 346-349, cuja descrição “Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma aplicados à produção e revisão textual” aponta para ideia de mobilização dos conhecimentos linguístico-gramaticais a serviço da produção textual. Não há uma relação explícita com outros eixos integradores.

Entretanto, as habilidades listadas no Quadro 2, comuns a todo o Ensino Fundamental, Anos Finais, parecem apontar para uma perspectiva situada dos aspectos linguísticos e indicam uma proposta pedagógica contextualizada, cujo trabalho focalizaria a compreensão da variação linguística, do funcionamento da língua e a norma. Os verbos “Compreender > Reconhecer > Refletir > Fazer uso” evocam a ideia de proporcionar aos alunos um reconhecimento das unidades linguísticas e seus usos numa perspectiva situada da língua, considerando os critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos. Isso se alinha aos estudos da Sociolinguística voltados para o ensino, uma vez que, ao partir da compreensão da variação linguística, levam-se em conta não só os aspectos estruturais e normativos da língua, mas também fatores discursivo-pragmáticos, salientando a necessidade de articulação entre os níveis sintático-semântico como objetos de estudo. É interessante destacar que, embora os enfoques afigurem-se independentes, os aspectos formais, semânticos e discursivos de uma língua em uma proposta pedagógica devem ser articulados, porquanto representam diferentes níveis.

Outra singularidade da 2.^a versão do documento é a ausência de indicação de objetos de conhecimento relacionados às habilidades listadas. Isso permite ao professor uma autonomia maior para definir que objeto de estudo, assim como a busca por alternativas mais adequadas de descrição, análise e reflexão sobre a língua.

Com relação às habilidades, elemento constitutivo de todas as versões da BNCC, na 2.^a versão, não há uma definição explícita sobre o que o documento entende por habilidade. A ideia

é de que as habilidades são “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao eixo” (BRASIL, 2016, p. 95). No geral, esse documento elenca 42 habilidades concernentes ao próprio eixo de AL e ao eixo de Escrita, no que diz respeito a conhecimentos linguísticos fundamentais à produção textual. Essa configuração indica uma valorização do conhecimento linguístico aplicado a uma única modalidade da língua – a escrita – e a um único eixo de ensino – a produção textual. A seguir, discorreremos acerca das singularidades da versão homologada da BNCC.

4.2 As singularidades da 4.^a versão da BNCC

A 4.^a versão da BNCC apresenta como singularidades: a nomenclatura do eixo; o aspecto epistemológico de conceituação do eixo relacionado aos aspectos macrolinguísticos; a presença de objetos de conhecimento; e a ampliação do número de habilidades.

O eixo é nomeado como Análise Linguística/Semiótica, o que remete a uma filiação com os PCN, que denominavam um de seus eixos como “Análise e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1998, p. 34), ao mesmo tempo que inclui a Semiótica, aspecto novo e alinhado às perspectivas teóricas da área de Estudos Linguísticos com relação aos textos multissemióticos. A inserção da Semiótica no eixo de AL na BNCC não é de todo estranha. De acordo com Lourenço (2019), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) já destacam a importância da leitura multimodal e dos multiletramentos. Para a autora, a Semiótica é uma área de estudos relativamente pouco abordada nos cursos de formação docente e que talvez ficasse mais bem acomodada no eixo Leitura, fazendo emergir práticas de leitura multimodal (LOURENÇO, 2019).

No parâmetro/descriptor apresentação do eixo, conforme o Quadro 3, observamos tanto a concepção do eixo quanto sua vinculação ao paradigma contemporâneo de ensino de Português.

Quadro 3 - Apresentação do eixo na 4.^a versão da BNCC

| 4. ^a versão da BNCC |
|--|
| <p><u>“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.</u></p> <p><u>Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. [...].</u></p> <p><u>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” [...]</u> (BRASIL, 2017b, p. 80).</p> |

Fonte: Brasil (2017b) – Adaptado pelas autoras.

Como pode ser observado no Quadro 3, nos destaques sublinhados, a 4.^a versão defende o estudo de categorias gramaticais a serviço da análise e reflexão sobre a língua. Advoga um tratamento transversal do eixo a favor da leitura, produção oral e textual e o uso-reflexão sobre categorias gramaticais. É interessante observar como os aspectos de textualidade [formas composicionais e materialidade do texto] são proeminentes ao lado de uma proposta pedagógica que possa explorar também os aspectos multissemióticos do texto.

Os destaques em sublinhado demonstram como o foco nessa versão é para as diferentes modalidades da linguagem, atreladas aos aspectos planificadores do texto, com predominância dos aspectos gramaticais. Embora o documento fale sobre as multimodalidades textuais, identificamos indícios de princípios teóricos que se referem a tipologias de texto escrito, critérios de textualidade, como “formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão” (BRASIL, 2017b, p. 80).

Esses princípios teóricos estão mais voltados a pesquisas que focalizam o texto como gênero. E isso remonta a teorias de texto que, no *continuum* dos estudos de gênero (BEZERRA; REINALDO, 2013b), fazem parte do quadro da Linguística Textual. Desse modo, parece-nos que a 4.^a versão da BNCC se preocupa em estudar análise linguística como prática de composição textual de um dado gênero. Inferimos que, nessa versão do documento, a questão central afigura-se basear-se não no que o gênero é, de modo ideológico e conceitual, mas em como se realiza textualmente do ponto de vista linguístico e organizacional (BEZERRA; REINALDO, 2013b).

Ao considerar o estilo como uma das estratégias metacognitivas de análise no âmbito da prática referida, em destaque sublinhado ao final do segundo parágrafo no Quadro 3, o documento proporciona um enfoque dinâmico a produção textual. Dado que “toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação de mundo” (BAKHTIN, 2013, p. 23), o enfoque nos efeitos de sentido que essas formas podem desenvolver no texto parece contribuir para enriquecer a linguagem do aluno, além de tornar o estudo da sintaxe muito mais dinâmico e sistemático.

Assim, o texto da 4.^a versão parece estar alinhado com teorias linguísticas que consideram o trabalho com os aspectos linguísticos de modo mais amplo, em nível textual, compreendendo a linguagem como processo. Esse mesmo movimento de ampliação pode ser visto no modo como o documento organiza o eixo AL, ilustrado a seguir.

**Quadro 4 - Organização do eixo AL na 4.^a versão da BNCC –
Língua Portuguesa – 6.^o ao 9.^o anos**

| PRÁTICAS DE LINGUAGEM | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
|---------------------------|--|--|
| CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO | | |
| Oralidade | Produção de textos orais Oralização | (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – [...] – contar/recontar histórias tanto da tradição oral [...] 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 gráficos – editoriais [...]. |
| Análise | Recursos linguísticos e | (EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido |

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| linguística/semiótica | semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários | 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 das figuras de linguagem [...] e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas [...], que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero e ações de cada gênero narrativo. |
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | |
| Análise linguística/semiótica | Variação linguística | (EF69LLP55) 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: Transcrito de Brasil (2017b, p. 160-161).

Na 4.^a versão do documento, conforme o Quadro 4, o eixo de Análise Linguística/Semiótica (AL/S) é apresentado ao lado dos demais eixos integradores e está organizado por campos e habilidades. Os objetos de conhecimento e habilidades são discriminados por blocos de anos: 6.^o ao 9.^o anos; 6.^o e 7.^o anos e 8.^o e 9.^o anos. Em comparação aos demais eixos organizadores, este apresenta como particularidade uma listagem de objetos de conhecimento e de habilidades comuns a todos os campos. Além disso, há uma vinculação em especial desse eixo com cada campo de atuação, conforme o Quadro 4 destaca com relação campo artístico-literário, do 6.^o ao 9.^o anos.

A proposta da AL/S agregada às demais práticas de linguagem e campos de atuação reforça a tese de que o estudo e o uso da língua devem focalizar os múltiplos níveis da estrutura da língua: fonologia/fonética, morfossintaxe, semântica e pragmática. Isso supõe regras de textualização e de interação decorrentes das situações sociais em que acontece a atividade verbal, além dos próprios conhecimentos gramaticais (ANTUNES, 2007).

Quanto à seção denominada “Todos os campos de atuação”, que apresenta a variação linguística como objeto de conhecimento, também exemplificada no Quadro 4, é interessante

observar como evidencia aspectos supragenéricos da língua. Essa seção possui uma grande lista de objetos de conhecimentos e habilidades que têm destaque no eixo AL. Lino de Araújo (2017, p. 159) explica que os aspectos supragenéricos “estão acima e além de qualquer gênero manifestando-se neles praticamente da mesma forma, porque são aspectos da língua cuja modificação se dá ao longo do tempo”.

Outro fator singular nessa versão é a inserção do elenco de objetos de conhecimento, embora o conceito relacionado a esse termo não seja apresentado. Para compreendermos quais e como os objetos estão organizados ao longo do documento, analisamos o Quadro 4 – “Língua Portuguesa – 6.º ao 9.º anos” (BRASIL, 2017b, p. 140-161) que elenca os objetos de conhecimentos são comuns à etapa do 6.º ao 9.º anos.

Ao analisarmos o Quadro 4, percebemos que a 4.ª versão da BNCC relaciona a Construção composicional, estilo e efeito de sentido ao Campo jornalístico-midiático (p. 144-145); a Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios e Modalização ao Campo de atuação na vida pública (p. 148-149). Por seu turno, ao Campo das práticas de estudo e pesquisa (p. 154-155) o documento relaciona oito objetos de conhecimento, a saber: Construção composicional; Elementos paralinguísticos e cinésicos; Apresentações orais; Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais; Construção composicional e estilo; Gêneros de divulgação científica; Marcas linguísticas; e Intertextualidade. Ao Campo artístico-literário (p. 160-161), por sua vez, relaciona o objeto Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários. Por fim, estabelece como comum a todos os campos de atuação (p. 160-161) a Variação linguística.

Desse modo, percebemos que os objetos de conhecimento listados na versão homologada para os Anos Finais do Ensino Fundamental são organizados por campos de atuação. E sua presença é um dos principais constituintes da arquitetura do documento, configurando-se, portanto, como ampliação estrutural em relação à segunda versão.

Com relação às habilidades elencadas para a prática de análise linguística na 4.ª versão, podemos notar uma ampliação do ponto de vista quantitativo, a exemplo do modo como essas habilidades são organizadas no documento. Como dito anteriormente, as habilidades nessa versão do documento são discriminadas por ciclos. Na etapa do 6.º ao 9.º anos, que compreende todos os Anos Finais do Ensino Fundamental, há uma listagem de 13 habilidades circunscritas ao eixo “Análise linguística/semiótica”, relacionadas aos campos de atuação. Destas, quatro

pertencem ao campo jornalístico-midiático; duas ao campo de atuação na vida pública; quatro ao campo das práticas de estudo e pesquisa; uma ao campo artístico e literário; e duas a todos os campos de atuação.

Analisando o modo como essas habilidades são distribuídas, vemos que os campos jornalístico-midiático e práticas de estudo e pesquisa apresentam uma mesma quantidade de habilidades relacionadas. Há ainda duas outras habilidades relacionadas a todos os campos de atuação, que parecem ser mais gerais e associadas à variação linguística, como objeto de conhecimento. De acordo com Lourenço (2019), as habilidades listadas no documento, relativas à proposta de análise linguística, apresentam natureza textual, discursiva e gramatical, o que indica uma valorização de conhecimentos linguísticos voltados ao aspecto macrot textual, levando em conta a planificação do texto.

Ainda na etapa do 6.º ao 9.º anos, nos dois ciclos de Anos Finais do Ensino Fundamental, as habilidades também são relacionadas a todos os campos de atuação; e esses ciclos contam com a inclusão de uma extensa lista de objetos de conhecimento e habilidades comuns a todos os campos.

Ao analisarmos os objetos de conhecimento relacionados às habilidades presentes nos blocos do 6.º e 7.º anos e 8.º e 9.º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na seção “Todos os campos de atuação”, percebemos a repetição de alguns objetos de conhecimento, como: Fono-ortografia, Léxico/morfologia, Morfossintaxe, Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe, Semântica, Coesão, Modalização e Figuras de linguagem. Consideramos esses objetos de conhecimentos como aspectos supragenéricos e supratextuais, conforme a definição de Lino de Araújo (2017) já referida.

A proposição da BNCC em elencar uma seção de conhecimentos comuns a todos os campos de atuação valoriza a reflexão metalinguística, pois, ao articular o trabalho de AL com a descrição gramatical nos moldes da normatividade, considera aspectos supragenéricos e supratextuais. A proposta de uma seção de aspectos linguísticos comum a todos os campos pode estar a serviço tanto de uma sistematicidade e planejamento de longo alcance (LINO DE ARAÚJO, 2017) como de uma valorização de aspectos metalinguísticos em detrimento dos epilinguísticos.

Quanto ao parâmetro de habilidades, destacamos sua quantidade na 4.ª versão homologada da BNCC e o modo como está estabelecido em toda a etapa do Ensino

Fundamental. Essas habilidades estão organizadas principalmente em função dos campos de atuação e, dentro destes, de acordo com os eixos integradores. Isso aponta para uma proposta pedagógica de ensino/aprendizagem contextualizada e integradora. A seguir, apresentamos uma análise comparativa sobre como as singularidades do eixo AL se manifestam em ambas as versões investigadas.

4.3 Comparando as singularidades da 2.^a e 4.^a versões da BNCC

Conforme já anunciado, ao compararmos as duas versões investigadas da BNCC, percebemos que, dentre os onze parâmetros comparativos identificados, em cinco deles há uma predominância de linhas de descontinuidade, como se pode observar no Quadro 5:

Quadro 5 - Linhas de descontinuidades entre a 2.^a e 4.^a versões da BNCC

| Parâmetro comparativo | 2. ^a versão | 4. ^a versão |
|-------------------------|---|--|
| Nomenclatura do eixo AL | Conhecimento sobre a língua e sobre a norma. | Análise Linguística/Semiótica |
| Apresentação do eixo AL | Perspectiva com base em estudos da Linguística Textual. | Perspectiva com base na Linguística Textual e Estudos Multissemióticos. |
| Organização do eixo AL | O eixo é apresentado sozinho, ao final da seção destinada ao componente de LP, articula-se apenas com eixo de Escrita e organizado por habilidades. | O eixo é apresentado ao lado dos demais eixos integradores, e organizado por campos de atuação e habilidades. |
| Objetos de conhecimento | Não apresenta essa nomenclatura. Os “conteúdos” podem ser inferidos a partir das habilidades listadas. | Apresenta objetos de conhecimento organizados por campos de atuação. |
| Habilidades | Apresenta 21 habilidades destinadas ao eixo de 6. ^o ao 9. ^o anos. | Apresenta 13 habilidades destinadas ao eixo, no ciclo e 6. ^o ao 9. ^o anos. E mais 63 habilidades por cada subciclo 6. ^o e 7. ^o anos/8. ^o e 9. ^o anos. Um total de 139 habilidades. |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (2016; 2017b).

Ao compararmos os dois primeiros parâmetros presentes no Quadro 5, percebe-se como cada nomenclatura e apresentação de eixo relacionam-se a diferentes perspectivas epistemológicas. A 2.^a versão da BNCC nomeia o eixo de Conhecimento sobre a língua e a norma e parece se filiar à perspectiva da Linguística Textual, com valorização de uma proposta

de descrição de aspectos formais e estruturais da língua, embora circunscritos aos níveis microlinguísticos e às análises frásicas. A 4.^a versão da BNCC nomina o eixo de Análise Linguística/Semiótica e amplia epistemologicamente o escopo ao inserir a Semiótica no eixo focalizado. Diferentemente da 2.^a versão, na versão homologada do documento, há um destaque para aspectos textuais, discursivos e semióticos, bem como para aspectos macrolinguísticos que abarcam o nível discursivo e multissemiótico. Sendo assim, há uma ampliação de foco em relação à versão anterior.

Ao relacionarmos os parâmetros comparativos de organização do eixo, objetos de conhecimento e habilidades, percebemos que o modo como cada versão articula a PAL comporta suas especificidades. Portanto, observando o Quadro 5, notamos que as singularidades se apresentam por meio de uma ampliação de escopo. Ao analisar detalhadamente cada singularidade dos documentos, identificamos que essa ampliação de escopo pode ser agrupada em quatro categorias: (i) objetos de conhecimento; (ii) conceito epistemológico do eixo AL; (iii) articulação; e (iv) campos de atuação.

Com relação à categoria de objetos de conhecimento, como se pode observar na quinta linha do Quadro 5, a 2.^a versão da BNCC não apresenta esse elemento; já na 4.^a versão trata-se de um elemento constituinte de sua arquitetura. Embora não definido pelo documento, um possível conceito para o termo é tomar objetos de conhecimentos como sinônimos de conteúdos, mesmo sabendo da simplificação teórica em que estamos incorrendo.

Desse modo, o fato de a 2.^a versão não nomear explicitamente quais “conteúdos devem ser seguidos” pode proporcionar uma maior autonomia para o trabalho pedagógico e favorecer uma prática pedagógica (inter)disciplinar, assim como pode causar uma confusão de interpretação para alguns professores. A 4.^a versão do documento, ao estabelecer uma lista de objetos de conhecimentos a serem seguidos, pode tanto ajudar os professores a interpretar melhor os encaminhamentos teórico-metodológicos para uma prática de análise linguística situada quanto pode ser interpretada como uma imposição, sugerindo um possível cerceamento da autonomia do trabalho pedagógico.

Sobre a categoria articulação, ao observarmos o parâmetro comparativo de organização do eixo, no Quadro 5, verificamos que na 2.^a versão do documento o eixo AL está organizado por habilidades e articula-se apenas ao de Escrita. Já a 4.^a versão amplia o escopo ao organizar o eixo por objetos de conhecimento e habilidades, além de articulá-lo aos campos de atuação e

demais eixos integradores (Leitura, Produção Textual e Oralidade).

Quanto aos campos de atuação, a 2.^a versão não apresenta esse conceito. Por sua vez, na homologada, eles são importantes elementos constituintes da arquitetura da BNCC para todo o componente Língua Portuguesa. Uma singularidade própria do eixo análise linguística, na 4.^a versão, é a seção “Todos os campos de atuação” (BRASIL, 2017b, p. 160), que contém objetos de conhecimento e habilidades comuns a todos os campos. Desse modo, a categoria de campos de atuação aponta para uma ampliação de escopo, tanto epistemológica quanto estrutural.

O quinto parâmetro comparativo, o das habilidades, apresenta mais um exemplo de ampliação estrutural de escopo entre a 2.^a e a 4.^a versão da BNCC, ao aumentar significativamente o número de habilidades concernentes ao conhecimento sobre a língua. A 2.^a versão relaciona cerca de 21 habilidades ao eixo AL, enquanto a 4.^a, um total de 139 habilidades relativas ao eixo focalizado.

Destacamos ainda que, quanto a esse parâmetro, podem-se observar continuidades e singularidades. Como mencionado, não há limites demarcados entre eles, e descrevemos esses dados apenas para fins didáticos.

Dentro desse mesmo parâmetro comparativo, verificamos a manifestação de singularidades ao analisarmos as habilidades relacionadas ao objeto Sintaxe, destinadas a serem desenvolvidas independentemente do campo de atuação para o 6.^o e 7.^o anos do Ensino Fundamental, conforme ilustrado no Quadro 6.

Quadro 6 - Habilidades de PAL relacionadas à sintaxe no 6.^o e 7.^o anos

| 2. ^a versão da BNCC | | 4. ^a versão da BNCC | | |
|--|--|--------------------------------|--|--|
| 6. ^o ano | 7. ^o ano | Objeto de conhecimento | 6. ^o ano | 7. ^o ano |
| (EF06LP46) Compreender o sintagma nominal e seus constituintes: relações sintagmáticas entre os substantivos e seus “determinantes”, que contribuem para a compreensão de usos e normas | (EF07LP34) Compreender a estrutura básica da sentença simples (ou período simples): a noção de sujeito e predicado, que contribui para a compreensão crítica dos usos | Morfossintaxe | (EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo. | (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: |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| <p>de sintaxe de concordância nominal.</p> <p>(EF06LP47) Reconhecer a função de palavras e suas flexões (verbos, nomes substantivos e adjetivos).</p> | <p>e normas da sintaxe de concordância verbal.</p> <p>(EF07LP35) Reconhecer a função de palavras e suas flexões (pronomes, artigos, numerais, preposições, advérbios).</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>intransitivos e transitivos.</p> <p>(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.</p> <p>(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).</p> <p>(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.</p> <p>(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.</p> <p>(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.</p> <p>(EF07LP11)</p> |
|---|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | (EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos. | 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”). |
| | | Sintaxe | (EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração. | |
| | | Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe | (EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc. | |

Fonte: Brasil (2016; 2017b) – Transcrito pelas autoras.

O Quadro 6 apresenta as habilidades relativas à sintaxe nas duas versões investigadas da BNCC. Nesse recorte comparativo, observamos uma ampliação de escopo tanto com relação ao número de habilidades, que aumentam consideravelmente da 2.^a para a 4.^a versão, quanto uma ampliação epistemológica, pois esse mesmo objeto é relacionado explicitamente a outros aspectos da linguagem de modo mais situado.

Na 2.^a versão, são usados dois verbos para apresentar as habilidades: compreender e reconhecer. Estes fazem menção ao processo de reconhecimento, apenas. Na 4.^a versão, cinco verbos apontam um processo de compreensão do objeto que parte do concreto para o abstrato: identificar, reconhecer, utilizar, empregar e classificar. Observamos que na 2.^a versão os verbos sinalizam processos intermediários de compreensão do objeto; na 4.^a, apontam para uma

transição de processo de compreensão básico a intermediário. Analisando os verbos usados para descrever as habilidades, verificamos que, na 2.^a versão, há uma tendência de as habilidades indicarem uma digressão: compreender – reconhecer, enquanto na 4.^a versão parece que os objetos indicam uma progressão: identificação – reconhecimento – uso – análise.

Outra singularidade entre as versões da BNCC é a natureza e o nível das atividades propostas em cada uma delas. Ao analisarmos as quatro habilidades elencadas pela 2.^a versão, percebemos que elas privilegiam aspectos sintáticos de nível frasal e de natureza metalinguística, de modo descontextualizado, como pode ser observado nas habilidades (EF06LP47) e (EF07LP34). Já a 4.^a versão valoriza aspectos sintáticos de modo mais contextualizado, como nas habilidades (EF06LP05) e (EF07LP04). Ainda que nesses exemplos a natureza das habilidades seja metalinguística, há outras de natureza epilinguística, como se pode constatar no Quadro 6. Essa versão também apresenta objetos e habilidades de modo mais situado e relacionado a outros aspectos da linguagem, como a morfossintaxe.

Desse modo, o parâmetro “habilidade” é um bom exemplo para ilustrar que não há relações rígidas e/ou binárias entre o que é continuidade e o que é singularidade nas versões analisadas da BNCC, mas há especificidades em cada versão que as tornam documentos/monumentos singulares que aludem a dadas concepções de língua e de ensino de língua. Em síntese, ao compararmos as linhas de (des)continuidades quanto à prática de análise linguística na BNCC – 2.^a e 4.^a versões, percebemos um movimento de ampliação de escopo epistemológico e estrutural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o objetivo de investigar a (re)construção do eixo Análise Linguística em diferentes versões da BNCC do Ensino Fundamental, com destaque para as linhas de descontinuidades/singularidades que podem ser traçadas na 2.^a (BRASIL, 2016) e 4.^a versões desse documento (BRASIL, 2017), identificamos e mapeamos cinco parâmetros comparativos entre essas versões nos quais há predominância de descontinuidades, a saber: (i) Nomenclatura do eixo; (ii) Apresentação; (iii) Organização; (iv) Objetos de conhecimento; e (v) Habilidades.

Percebemos que, nesses cinco parâmetros/descriptores comparativos, as linhas de descontinuidade acontecem principalmente nos aspectos organizacionais do eixo focalizado. A

análise revelou um movimento de ampliação de escopo epistemológico e estrutural relativamente aos pressupostos e encaminhamentos para o ensino de AL, pois os documentos singularizam-se quanto à amplitude do conceito (escopo) e ao espaço dado ao eixo (estrutura).

Os dados revelam ainda, nos dois documentos estudados, indícios do chamado paradigma contemporâneo, notadamente na versão homologada, pois são recorrentes os exemplos de práticas de linguagem articuladas a todos os eixos de ensino.

A análise dos documentos – (des)montagem – conduz-nos a indicar pontos que parecem se mostrar consensuais no âmbito da formulação de um currículo para o ensino de Língua Portuguesa, na Educação Básica: (1) o texto como objeto central de ensino do qual decorrem análises micro e macrolinguísticas, assim como discursivas e multissemióticas; (2) as práticas situadas de linguagem como contexto e fonte de dados para a emergência dos textos; (3) a análise linguística a serviço dessas práticas; (4) o conhecimento metalinguístico de tópicos como a variação linguística.

Por fim, mediante os resultados apresentados, esperamos que esta investigação contribua para as discussões sobre a BNCC, como um documento caleidoscópico (LINO DE ARAÚJO *et al.*, 2020), que contém (re)formulações, continuidades e singularidades. Portanto, um documento que, ao mesmo tempo que pode ser tomado como um repositório do consenso sobre currículo, de ensino de Língua Portuguesa, tal como focalizado neste artigo, é também um documento com formulações próprias de cada grupo redator de cada uma das versões, apresentando filiações teóricas específicas. Como consequência, cabe ao leitor pretendido – o professor – identificar essas filiações.

REFERÊNCIAS

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

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: 34, 2013.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística, afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013a.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. Conceitos de análise linguística associados a teoria de gênero. In: APARÍCIO, Ana Silvia Moço (Org.). **Ensino de língua materna e formação docente**: teoria, didática e prática. Campinas: Pontes Editores, 2013b. p. 49-96.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base (1.^a versão). Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base (2.^a versão). Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base (3.^a versão). Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/disponibilizada-a-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-pelo-mec/>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base (4.^a versão). Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 23 jun. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MULLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, [1987] 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2011.

GERALDI, José Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, [1984] 1997.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, [1939] 1989.

KEMIAC, Ludmila; LINO DE ARAÚJO, Denise. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/issue/view/42/showToc>. Acesso em: 29 set. 2020.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva,

1996.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. **Enciclopédia Einaudi**: memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. v. 1. p. 95-106.

LINO DE ARAÚJO, Denise. Objeto de ensino: revisão sistemática e proposição de conceito *In*: SIMÕES, Darcilia M. P.; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma (Orgs.). **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 221-246.

LINO DE ARAÚJO, Denise. Análise linguística em função da leitura: sugestões metodológicas. *In*: LINO DE ARAÚJO, Denise (Org.). **Língua e literatura no ensino médio**: propostas. Campina Grande: EDUFPG, 2017. p. 131-184.

LINO DE ARAÚJO, Denise (Org.). **BNCC e proposta curricular do estado da Paraíba**: semelhanças e singularidades. Campina Grande: Ed. do Autor, 2019. 61 slides. mp4; il., color. Disponível em: http://bit.ly/BNCC_PCEPB. Acesso em: 20 mar. 2020.

LINO DE ARAÚJO, Denise *et al.* BNCC de ensino fundamental anos finais e a proposta para a componente Língua Portuguesa: documento caleidoscópico. **Revista Currículo e Docência**, v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/CD/article/view/249559>. Acesso em: 29 set. 2020.

LOURENÇO, Delane Cristina Galiza. **O eixo análise linguística/semiótica na BNCC**: a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

SIGNORINI, Inês. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua portuguesa. *In*: SIGNORINI, Inês (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua**

=====

portuguesa e na formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 211-228.

SILVA, Jéssica Rodrigues. **Gramáticas pedagógicas e a inovação no ensino de Língua Portuguesa.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Estadual Paulista, Monteiro, 2019.

SILVA, Jéssica Rodrigues; LINO DE ARAÚJO, Denise. O EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC: Uma análise das linhas de continuidade entre as diferentes versões da Base. **fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6600>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Estudo da gramática no texto:** demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá, PR: Eduem – UEM, 2011.

SOARES, Magda. Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português:** discurso e saberes. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SUASSUNA, Livia; SANTOS, Ricardo Manoel Chaves Germano dos; RODRIGUES, Severino. Práticas de leitura, produção textual e análise linguística na formação docente: uma experiência de estágio curricular de licenciatura em letras. In: SILVA, Lílian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs.). **O texto na sala de aula:** um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas-SP: Autores Associados, 2014. p. 119-138.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico:** o novo paradigma da ciência. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2016.

NOTA:

¹ Este artigo é resultado da pesquisa de mestrado, intitulada *O eixo análise linguística na BNCC: estudo sobre (des)continuidades do documento norteador da Educação Básica*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande, que envolve ambas as autoras na condição de orientanda e orientadora. Agradecemos à CAPES pelo apoio financeiro, contribuindo para a realização desta pesquisa.

Recebido em: 30/06/2021

Aprovado em: 19/08/2021