



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**O EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC:  
ESTUDO SOBRE (DES)CONTINUIDADES DO DOCUMENTO  
NORTEADOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**JÉSSICA RODRIGUES SILVA**

**CAMPINA GRANDE-PB  
Fevereiro de 2021**

JÉSSICA RODRIGUES SILVA

**O EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC:  
ESTUDO SOBRE (DES)CONTINUIDADES DO DOCUMENTO  
NORTEADOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa em Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Lino de Araújo

**CAMPINA GRANDE – PB**  
**Fevereiro de 2021**

S586e

Silva, Jéssica Rodrigues.

O eixo análise linguística na BNCC : estudo sobre (dê)scontinuidades do documento norteador da Educação Básica / Jéssica Rodrigues Silva. - Campina Grande, 2021.

112 f. : Il. Color

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo".

Referências.

1. Linguística Aplicada. 2. Prática de Análise Linguística. 3. BNCC. 4. Língua Portuguesa. 5. Ensino Fundamental. I. Araújo, Denise Lino. II. Título.

CDU 81'33(043)

**JÉSSICA RODRIGUES SILVA**

**O EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC:  
ESTUDO SOBRE (DES)CONTINUIDADES DO DOCUMENTO  
NORTEADOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa em Ensino de Línguas e Formação Docente.

Aprovada em: 24 de fevereiro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Lino de Araújo  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)  
(Orientadora)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)  
(Examinadora interna)

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva  
Universidade Federal de Tocantins (UFT)  
(Examinador externo)

**Suplente:**

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (PPGLE/UFCG – Examinador interno)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO  
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP  
58429-900

### REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **287a** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a Jéssica Rodrigues Silva.

1. Aos 24 dias do mês de fevereiro do ano de 2021, às 09:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Denise Lino de Araújo, (UFCG/PPGLE), orientadora, e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo,(UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pelo Prof(a). Dr(a). Wagner Rodrigues Silva, (UFRN), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente Jéssica Rodrigues Silva, intitulada: "**O Eixo Análise Linguística na Bncc: Estudo Sobre (Des)Continuidades do Documento Norteador da Educação Básica**".

2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições dos examinadores(as).

3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.

4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 80 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, a

Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota 9,0 (nove) correspondente ao conceito APROVADO.

5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente.



Documento assinado eletronicamente por **DENISE LINO DE ARAUJO, COORDENADOR (A)**, em 24/02/2021, às 11:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wagner Rodrigues Silva, Usuário Externo**, em 24/02/2021, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jessica Rodrigues Silva, Usuário Externo**, em 24/02/2021, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETARIO**, em 24/02/2021, às 13:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA AUGUSTA GONCALVES DE MACEDO REINALDO, PROFESSOR 3 GRAU**, em 26/02/2021, às 18:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1293345** e o código CRC **801402F0**.

*À minha maior saudade, Mãe-avó,  
pelos ensinamentos de vida, amor e perseverança.*

## AGRADECIMENTOS

A *Deus*, pois acredito que tudo acontece porque o Senhor permite.

A *Denise Lino de Araújo*, por sua orientação e por todos os momentos compartilhados! Você é um ícone profissional e pessoa ímpar, lhe serei eternamente grata pelas oportunidades confiadas a mim, pela paciência, conselhos, orientações acadêmicas e até pessoais, e pela disponibilidade sempre de forma afável. Você, com certeza, contribuiu de forma significativa em minha jornada, muito obrigada!

A *Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo*, por gentilmente ter aceitado compor a banca examinadora deste trabalho e incentivo durante as aulas em que tive a honra de ser sua aluna. Suas contribuições foram enriquecedoras!

A *Wagner Rodrigues Silva*, por prontamente ter aceitado compor a banca examinadora, sua leitura criteriosa, observações e questionamentos contribuíram muito para a pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da UFCG, em especial a Augusta, Denise, Edmilson e Williany, dos quais tive a honra de ser aluna.

À *CAPES*, pela concessão de bolsa e custeio para participações em eventos acadêmicos.

A *Paulo Vinícius de Ávila Nóbrega* e *Bruno Alves Pereira*, por sua amizade para comigo, por acreditarem em mim e me incentivarem a querer sempre mais! Muito obrigada por tudo!

Aos meus colegas de turma da Linha 3 pela ótima convivência durante esse tempo. Em especial a *Heloisa*, *Rickison*, *Danielly*, *Larissa* e *Sabrina*, pela amizade e afeto! Os momentos compartilhados ajudaram a manter as energias sempre renovadas e a encarar os desafios que se apresentam, não apenas na pesquisa, mas na vida.

E a *minha família*, pelo amor e cuidado de sempre! Amo muito vocês!

*“Deus está no particular” (WARBURG apud GINZBURG [1939] 1989, p. 143).*

*“Não sou perfeito  
Estou ainda sendo feito  
E por ter muito defeito  
Vivo em constante construção*

*Sou raro efeito  
Não sou causa e a respeito  
Da raiz que me fez fruto  
Desfruto a divina condição*

*Em noites de céu apagado  
Desenho as estrelas no chão  
Em noites de céu estrelado  
Eu pego as estrelas com a mão  
E quando a agonia cruza a estrada  
Eu peço pra Deus me dar Sua mão [...]” (MELO, 2016).*

## RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o atual documento parametrizador de ensino da Educação Básica do país. Ao longo do processo de elaboração da BNCC para o Ensino Fundamental (EF), o documento teve quatro versões: a primeira, data de 16 de setembro de 2015; a segunda versão foi disponibilizada em 3 de maio de 2016; a terceira, data de 07 de abril de 2017; e a quarta versão foi homologada em 20 de dezembro de 2017. O objetivo deste estudo é investigar como o eixo Prática de Análise Linguística (PAL) foi (re)construído na BNCC do EF, e, mais especificamente, destacar as linhas de continuidade e descontinuidade que esse eixo apresenta entre a segunda versão (BRASIL, 2016) e a versão homologada (BRASIL, 2017b). Essa pesquisa tem respaldo teórico-metodológico na Linguística Aplicada. A metodologia usada é de natureza qualitativa e documental, com enfoque interpretativo no eixo PAL, do componente de Língua Portuguesa. Dentre o aporte teórico, pode-se destacar alguns estudos: Lino de Araújo (2014, 2017); Franchi ([1987] 2006); Geraldi ([1984] 1997); Mendonça (2006) e Silva (2011), visto serem teóricos que versam sobre a Prática de Análise Linguística no contexto escolar. A análise de dados demonstra que, nos pressupostos do componente Língua Portuguesa do documento, as linhas de continuidade entre as versões da BNCC estudadas situam-se em continuidade textual, demonstrada por mecanismos de reiteração e paráfrase; continuidade epistemológica, identificada na manutenção das ideias e conceitos reiterados ou parafrasticamente apresentados; e por filiação documental, manifestada na citação de documentos curriculares anteriores. Ao comparar as linhas de descontinuidades quanto à prática de análise linguística presente na BNCC – 2ª e 4ª versões, percebe-se um movimento de ampliação de escopo epistemológico e estrutural. Ao analisar essas singularidades, nota-se que cada documento parece ser produto e parte de um processo de concepção de ensino de língua que, de modo geral, está vinculado ao paradigma contemporâneo desse ensino.

**Palavras-chave:** BNCC; Ensino Fundamental; Língua Portuguesa; Linguística Aplicada; Prática de Análise linguística.

## ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC) is the current basic education document for basic education in the country. Throughout the process of preparing the BNCC for Elementary Education (EF), the document had four versions: the first, dated September 16, 2015; the second version was made available on May 3, 2016; the third, dated April 7, 2017; and the fourth version was approved on December 20, 2017. The purpose of this study is to investigate how the Practical Linguistic Analysis (PAL) axis was (re) constructed in the EF BNCC, and, more specifically, to highlight the lines of continuity and discontinuity that this axis presents between the second version (BRASIL, 2016 ) and the approved version (BRASIL, 2017b). This research has theoretical and methodological support in Applied Linguistics. The methodology used is of a qualitative and documentary nature, with an interpretative focus on the PAL axis, of the Portuguese language component. Among the theoretical contributions, some studies can be highlighted: Lino de Araújo (2014, 2017); Franchi ([1987] 2006); Geraldi ([1984] 1997); Mendonça (2006) and Silva (2011), since they are theorists who deal with the Practice of Linguistic Analysis in the school context. The data analysis shows that, in the assumptions of the Portuguese language component of the document, the lines of continuity between the versions of the BNCC studied are situated in textual continuity, demonstrated by mechanisms of reiteration and paraphrase; epistemological continuity, identified in the maintenance of reiterated or paraphrastically presented ideas and concepts; and by documentary affiliation, manifested in the citation of previous curricular documents. When comparing the lines of discontinuities regarding the practice of linguistic analysis present in the BNCC - 2nd and 4th versions, there is a movement to expand the epistemological and structural scope. When analyzing these singularities, it is noticed that each document seems to be a product and part of a conception process of language teaching that, in general, is linked to the contemporary paradigm of that teaching.

**Keywords:** BNCC; Elementary School; Portuguese language; Applied Linguistics; Practice of linguistic analysis.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- AL/S – Análise linguística/semiótica
- ABdC – Associação Brasileira de Currículo
- Abralin – Associação Brasileira de Linguística
- ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CLA – Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- Consede – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DICEI-SEB – Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica
- EF – Ensino Fundamental
- LAEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas
- LA – Linguística Aplicada
- LP – Língua Portuguesa
- LSF – Linguística Sistêmico-Funcional
- MEC – Ministério da Educação
- NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira
- OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- PAL – Prática de Análise linguística
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PLE – Política Linguística Educacional
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PTG – Paradigma Tradicional de Gramatização
- ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
- PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- LINHA DO TEMPO DA BNCC .....	42
FIGURA 2 - PUBLICAÇÃO DA TERCEIRA VERSÃO DA BNCC.....	52
FIGURA 3 - SÍNTESE DA ARQUITETURA DA BNCC PARA OS ANOS FINAIS DO EF EM DIFERENTES VERSÕES DO DOCUMENTO .....	58
FIGURA 4 - ORGANIZAÇÃO DO EIXO AL NA 2ª VERSÃO DA BNCC.....	81
FIGURA 5 - ORGANIZAÇÃO DO EIXO AL NA 4ª VERSÃO DA BNCC.....	87

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - EIXOS ESTRUTURANTES DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA .....	17
QUADRO 2 - METAS DO PNE QUE FAVORECEM A CRIAÇÃO DA BNCC.....	43
QUADRO 3 - CAMPOS DE ATUAÇÃO DA VERSÃO HOMOLOGADA DA BNCC .....	56
QUADRO 4 - ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA, DA ÁREA DE LINGUAGENS, EM DIFERENTES VERSÕES DA BNCC .....	58
QUADRO 5 - PARÂMETROS COMPARATIVOS DE ANÁLISE ENTRE A 2ª E 4ª VERSÃO DA BNCC .....	64
QUADRO 6 - DESCRIÇÃO DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	66
QUADRO 7 - RELAÇÃO COM OS CAMPOS DE ATUAÇÃO .....	68
QUADRO 8 - DESCRIÇÃO DA RELAÇÃO DO COMPONENTE LP COM OS CAMPOS DE ATUAÇÃO .....	70
QUADRO 9 - RELAÇÃO DO EIXO AL COM OS DEMAIS EIXOS DE ENSINO .....	72
QUADRO 10 - DESCRIÇÃO DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA .....	73
QUADRO 11 - CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM .....	74
QUADRO 12 - APRESENTAÇÃO DO EIXO NA 2ª VERSÃO DA BNCC.....	78
QUADRO 13 - APRESENTAÇÃO DO EIXO NA 4ª VERSÃO DA BNCC.....	84
QUADRO 14 - OBJETOS DE CONHECIMENTO DO EIXO AL, DO 6º AO 9º ANO .....	89
QUADRO 15 - QUANTIDADE DE HABILIDADES NA ETAPA DO 6º AO 9º ANO DO EF, DESTINADAS AO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA.....	91
QUADRO 16 - QUANTIDADE DE HABILIDADES DO CICLO 6º E 7º ANO DESTINADAS AO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA.....	91
QUADRO 17 - QUANTIDADE DE HABILIDADES DO CICLO 8º E 9º ANO DESTINADAS AO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA.....	92
QUADRO 18 - LINHAS DE DESCONTINUIDADES ENTRE A 2ª E 4ª VERSÃO DA BNCC .....	94
QUADRO 19 - HABILIDADES COMUNS A TODOS OS CAMPOS DO 6º AO 9º ANO DO EF .....	96
QUADRO 20 - HABILIDADES DE PAL RELACIONADAS À SINTAXE NO 6º E 7º ANO .....	898

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
<b>CAPÍTULO 1 – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E CURRÍCULO:.....</b>	<b>21</b>
<b>TRADIÇÃO E INOVAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
1.1 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO EIXO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	21
1.2 ESTUDOS SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL.....	32
<b>CAPÍTULO 2 - CAMINHOS E PROCEDIMENTOS PARA A PESQUISA COM DADOS DOCUMENTAIS EM LINGUÍSTICA APLICADA .....</b>	<b>37</b>
2.1 INVESTIGAÇÃO COM DADOS DOCUMENTAIS EM LINGUÍSTICA APLICADA .....	37
2.2 HISTÓRICO SOBRE A ELABORAÇÃO DA BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....	40
2.3 DELIMITAÇÃO DOS DADOS GERADOS.....	60
<b>CAPÍTULO 3 – (DES)CONTINUIDADES DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC.....</b>	<b>63</b>
3.1 LINHAS DE CONTINUIDADES DO EIXO AL NA PROBLEMATIZAÇÃO DE PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DOS DOCUMENTOS .....	65
<b>3.1.1 Continuidade Textual .....</b>	<b>65</b>
<b>3.1.1.1 Continuidade Epistemológica.....</b>	<b>69</b>
<b>3.1.1.2 Continuidade por Filiação Documental .....</b>	<b>74</b>
3.2 LINHAS DE DESCONTINUIDADE NO EIXO AL EM DIFERENTES VERSÕES DA BNCC .....	77
<b>3.2.1 As singularidades da 2ª versão da BNCC.....</b>	<b>78</b>
<b>3.2.2 As singularidades da 4ª versão da BNCC.....</b>	<b>83</b>
<b>3.2.3 Comparando as singularidades da 2ª e 4ª versão da BNCC.....</b>	<b>93</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

---

O presente estudo focaliza a prática de análise linguística (PAL) em duas versões do documento normatizador da Educação Básica brasileira: a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). São analisadas a segunda versão (BRASIL, 2016) e versão homologada (BRASIL, 2017b) no que diz respeito à apresentação do **Eixo Análise Linguística**.

A BNCC é fruto de uma política educacional baseada na Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996, que indicava a necessidade de um documento norteador para toda a Educação Básica. De natureza normativa, a BNCC 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 o caráter normativo desse documento, este é compreendido nesta pesquisa enquanto currículo oficial, prescrito; e como um plano proposto que explicita um projeto cultural e educacional almejado (SACRISTÁN, 2013). Consoante esse autor, o currículo é um território controverso e conflituoso, a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções, expressadas forças e interesses ou valores e preferências da sociedade, a exemplo de determinados setores sociais, como famílias, grupos políticos, entre outros.

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

Ao longo do seu processo de elaboração, o documento destinado ao Ensino Fundamental teve quatro versões. A primeira veio a lume em 16 de setembro de 2015 e foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) para consulta pública. A segunda foi disponibilizada em 3 de maio de 2016, na qual foram incorporadas as primeiras sugestões de diversos especialistas de prestígio nas áreas de conhecimento consideradas pelo documento. A terceira data de 6 de abril de 2017, e se diz complementar da segunda versão do documento. Esse terceiro volume foi resultado de seminários estaduais que aconteceram entre 23 de junho e 10 de

agosto de 2016. O momento contou com a participação de professores, gestores e especialistas em educação de diversas áreas. A quarta e última versão foi homologada em 20 de dezembro de 2017, após análise do Conselho Nacional de Educação.

Cada uma dessas versões, ao mesmo tempo em que se inseria na cadeia da discussão e aparentemente resultava desse processo, era também produto de uma nova concepção e gestão junto ao MEC ou à frente do próprio Brasil. É importante destacar que um currículo 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 se buscava consolidar (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 18).

Dada toda a complexidade do processo de elaboração da B, entendemos que a proposta de um currículo prescritivo de âmbito nacional envolve uma complexa rede de ações político-pedagógicas, “ações educativas, políticas, teórico-práticas” [que ao longo de seu processo de construção] “[...] são tomadas, criadas, recriadas, incrementadas, extintas ou modificadas” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 11). Desse modo, um documento como a BNCC possui fios, implicações de “intencionalidades e uma construção epistemológica social que se fazem presentes na *práxis* político-pedagógica que atinge os sistemas educativos e são neles gerados” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 11 – grifo dos autores).

Nesta pesquisa, compreendem-se as diferentes versões da BNCC como documentos/monumentos, “produtos da sociedade que os produziram segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1997, p. 103). Artefatos culturais que revelam a complexidade e a heterogeneidade em que estão inseridos e das quais emergem. Resultam “de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época e da sociedade que o produziram” (p. 103). São, portanto, documentos/monumentos que “materializam as intenções dos sujeitos que os construíram” (LE GOFF, 1997, p. 103). Isso nos possibilita recuperá-los e usá-los cientificamente, decifrando-os enquanto objetos complexos de estudo.

Entender a BNCC como fruto de um intrincado processo de disputa de poderes, próprio de sua natureza curricular, explicita “posições ideológicas e considerações sobre o que fica como conhecimento a ser escolarizado e o que sai” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 73). Pensar esse documento criticamente,

atentos a essas disputas, aos discursos que se propagam e aos fios que se constroem, é indispensável, dado o seu papel norteador da Educação Básica nacional.

A BNCC possui uma arquitetura própria que se mantém ao longo das diferentes versões elaboradas. Com foco na formação integral dos alunos, esse documento filia-se filosófica e metodologicamente à teoria das competências e habilidades (PERRENOUD, 1999); estabelecendo um conjunto de direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, através de competências e habilidades, que promovam uma parte unificada do que é ensinado em escolas de todo o Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A 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 que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2017b, p. 7).

Ao examinar a arquitetura 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.

A estrutura do componente Língua Portuguesa, ao mesmo tempo que preserva esses itens, diferencia-se dos demais componentes curriculares, tanto de sua área de concentração, Linguagens<sup>1</sup>, quanto das demais áreas. O componente Língua Portuguesa apresenta como padrão o estabelecimento de eixos de ensino e campos de atuação, como elementos estruturantes da proposta apresentada. No quadro a seguir, sistematizamos os eixos constituintes em cada uma das versões da BNCC destinadas ao Ensino Fundamental.

---

<sup>1</sup> “Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes 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, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017b, p. 63).

Quadro 1 - Eixos estruturantes do componente Língua Portuguesa

<b>1ª versão (16/09/2015)</b>	<b>2ª versão (03/05/2016)</b>	<b>3ª versão (06/04/2017)</b>	<b>4ª versão (20/12/2017)</b>
Apropriação do sistema alfabético de escrita			
Oralidade	Oralidade/ Sinalização	Oralidade	Oralidade
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Escrita	Escrita	Escrita	Produção de Textos
Análise Linguística	Conhecimento sobre a língua e sobre a norma	Conhecimentos linguísticos e gramaticais	Análise Linguística/ Semiótica
		Educação literária	

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020)

O Quadro 1 mostra como o componente de Língua Portuguesa foi curricularizado em diferentes versões da BNCC. Essa forma de curricularização, com o estabelecimento de no mínimo quatro eixos de integração, apresenta uma linha de continuidade em relação aos documentos curriculares anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estabeleceram como “eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 1998, p. 34). A BNCC não conceitua o que são eixos de integração, o documento apenas os relaciona às práticas de linguagem, visto 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).

De modo geral, os eixos 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 primeira versão da BNCC e que não aparece em nenhuma das outras, e o eixo de Educação literária, estabelecido pela terceira 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, em comparação aos demais, passou por significativas mudanças em sua nomenclatura ao longo das

quatro versões – *Análise Linguística>Conhecimento sobre a língua e sobre a norma>Conhecimentos linguísticos e gramaticais>Análise Linguística-Semiótica* – e foi mantido em todas.

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 PCN também falavam em esferas enunciativas e estavam atrelados aos agrupamentos dos gêneros propostos pela chamada “Escola de Genebra”, a qual reúne estudiosos voltados para a 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), indicando a seleção do que pode/deve ser abordado em termos de semioses/modalidades do uso da língua em sala de aula.

Durante o processo de construção do documento, o eixo análise linguística parece ter passado por mudanças significativas. Focalizando essa constatação, surge o questionamento desta pesquisa: que (des)continuidades o processo de construção da BNCC revela sobre o eixo Prática de Análise Linguística?

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar duas versões da BNCC quanto à (re)configuração do eixo análise linguística. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos:

I - Mapear as (des)continuidades que o eixo PAL indicia ao longo das diferentes versões elaboradas da BNCC;

II - Relacionar essas (des)continuidades aos paradigmas de ensino de Português;

III - Relacionar as habilidades da 2ª e 4ª versão com os índices de (des)continuidade mapeados em I.

As justificativas para a realização deste estudo são de motivação epistemológica; ele se desenvolve no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), especificamente na área de concentração e linha de pesquisa às quais este estudo se filia, respectivamente: “Estudos Linguísticos” e “Ensino de línguas e formação docente”. Vale destacar que algumas pesquisas nesse programa já se dedicaram ao documento em questão: Nascimento (2018), Peixoto (2018), Melo (2019) e Lourenço (2019); no entanto, sem esgotarem as possibilidades de análise do documento.

O trabalho de Peixoto (2018) analisou como o eixo de Leitura, especificamente o campo artístico-literário, foi didatizado pela BNCC à luz da perspectiva teórica da Transposição Didática, quanto ao critério de programabilidade.

Com foco no eixo Produção de Textos, o estudo conduzido por Nascimento (2018) investigou as orientações teórico-metodológicas apresentadas na BNCC para o ensino de escrita e analisou a proposta de programabilidade para esse eixo como objeto de conhecimento.

A pesquisa de Melo (2019) analisou a representação social de licenciandos em Letras e professores de Português sobre currículo. Lourenço (2019) investigou a natureza dos objetos de conhecimento do eixo Análise Linguística/Semiótica, apresentados na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental.

Com a intenção de dar prosseguimento aos estudos sobre o tema, esta pesquisa se diferencia das demais por focalizar o eixo análise linguística longitudinalmente. A importância deste estudo justifica-se também pelo fato de o processo de implantação da BNCC, que ora acompanhamos, suscitar um olhar acadêmico sobre a elaboração do documento.

Para a responder à questão de pesquisa proposta e alcançar os objetivos apresentados, organizamos esta dissertação em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O capítulo intitulado de “Ensino de Língua Portuguesa e Currículo: Tradição e Inovação” é dedicado à apresentação do arcabouço teórico da pesquisa. Realizamos uma revisão sistemática dos estudos mais relevantes para a investigação.

No capítulo de natureza metodológica, intitulado “O percurso de investigação em Linguística Aplicada: dados documentais, categorias e singularidades”,

apresentamos a trajetória da pesquisa.

O capítulo intitulado “As (des)continuidades na construção do eixo AL na BNCC” é destinado à análise e buscou mapear as (des)continuidades relativas a esse eixo, em duas versões do documento.

Por fim, elencamos algumas considerações sobre o tema investigado na pesquisa, evidenciando como nosso objetivo foi atingido e se nosso questionamento foi elucidado.

## **CAPÍTULO 1 – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E CURRÍCULO: TRADIÇÃO E INOVAÇÃO**

---

Este capítulo dedica-se a uma revisão das principais temáticas que fundamentam esta pesquisa e está organizado em dois grandes tópicos. No primeiro, contextualizamos a prática de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa. No segundo, sistematizamos os estudos sobre a BNCC, que compreendem esse documento como artefato socio-historicamente situado. Essa revisão ajudará na análise crítica dos dados.

### **1.1 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO EIXO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

A aula de Língua Portuguesa no Brasil é objeto de investigação e reflexão acadêmica 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 o campo da Linguística Aplicada (LA) e a organização institucional da escola.

Baseados em Kuhn (1996), por revoluções paradigmáticas, compreendemos a emergência e a transformação de padrões de concepções de mundo, através da linguagem, configurados socio-historicamente.

Padrões/paradigmas que representam e estabelecem modos de agir, princípios que guiam as ações dos sujeitos pesquisadores que lhes seguem. Considerando a produção intelectual acerca da aula de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, destacamos dois discursos predominantes: o tradicional e o contemporâneo. Compreende-se nesta pesquisa os discursos tradicional e contemporâneo do Português como forças complementares de ordem teórico-metodológica, que fazem parte de uma constelação de práticas sociais inter-relacionadas escolares (SIGNORINI, 2007).

Por constelação de práticas sociais inter-relacionadas escolares, com base em Signorini (2007), interpretamos o conjunto das ações que constituem o contexto escolar. São compreendidas como “conjunto de práticas sociotécnicas relacionadas

ao uso de materiais escritos, desenvolvidas no âmbito institucional e interligadas a outros conjuntos de práticas institucionais” (SIGNORINI, 2007, p. 212). A escola é vista como uma forma dinâmica de organização institucional, composta tanto por práticas de planejamento, avaliação e gerenciamento administrativo quanto por práticas de letramento escolar, para além das ações de leitura e escrita na sala de aula.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, diante das inúmeras práticas sociais que se delineiam e do alargamento da noção de letramento por meio da tecnologia, as práticas de linguagens demandam novas reflexões no processo de ensino de língua materna, uma vez que novas são as relações multiculturais entre o que é local e global, valorizado e não valorizado; diferentes são as formas de circulação dos textos e as situações de produção de discursos; diversos são os gêneros e as ferramentas de leitura-escrita (TEIXEIRA; LITRON, 2012).

E para melhor compreender tais variáveis, de acordo com Signorini (2007), é preciso compreender a natureza e o funcionamento dessas práticas escolares trazidas ou inspiradas pela ciência Linguística e sancionadas por documentos institucionais oficiais. Ações que se constituem mutuamente com aparatos tecnológicos e materiais de diversas outras práticas sociais das quais se valem os agentes institucionais (professores, coordenadores, diretores, membros da Secretaria Escolar) em suas atividades.

Ao passo que a aula de Língua Portuguesa é composta por essa constelação de práticas inter-relacionadas, está também sujeita a um jogo de relações múltiplas, de aproximação, conflito e reiteração, em que a permanência de uma tradição e a instauração de novas posturas coexistem em um mesmo período (ÂNGELO, 2010).

Em busca de uma melhor compreensão da natureza e funcionamento desse jogo de relações múltiplas que constitui a aula de Língua Portuguesa, optamos por investigar o eixo de análise linguística, entendido pela BNCC como uma das práticas de letramento do componente curricular Língua Portuguesa.

A prática de análise linguística (PAL) como estrutura do ensino de Língua Portuguesa remete tanto à etimologia da prática de estudos linguísticos no sentido de descrever, explicar ou interpretar aspectos da língua quanto à descrição dos aspectos da língua em caráter didático.

A construção da concepção de PAL em caráter didático foi instaurada a partir da produção acadêmica na década de 1980. Suas raízes teóricas remetem ao processo de transição paradigmática que tem origem nas discussões acerca da virada linguística.

De acordo com Vieira (2016, p. 32), a virada linguística foi uma “mudança de paradigma nos estudos da linguagem e, posteriormente, no ensino de língua” cujo foco, até então predominante (sistema linguístico), “cede espaço ao uso (contexto pragmático), que passa a precedê-la nos contextos de pesquisa e de ensino-aprendizagem” (VIEIRA 2016, p. 32).

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 60; e a chegada dos conhecimentos construídos na área das ciências linguísticas, voltada para o campo do ensino de Português nessa mesma época.

Com a reforma do ensino superior, a disciplina “didática do Português” passou a ser reconhecida formalmente como uma área de conhecimento específica e independente. É a introdução da Linguística nos cursos superiores de Letras no Brasil, na década de 60, que proporciona condições para que a produção intelectual sobre o ensino de Português possa definir seus próprios princípios e pressupostos como área de conhecimento.

Essa transformação de condições sociais e culturais na escola desencadeou novas discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa, principalmente em relação à gramática. De acordo com Soares (2004), foi a partir da democratização da escola e do acesso de alunos pertencentes às camadas populares que o ensino da disciplina de português passou a se dirigir aos alunos, cujas variedades linguísticas diferem da norma de prestígio, exigindo, conseqüentemente, tanto uma nova postura dos professores, diante das diferenças dialetais, quanto novos conteúdos e metodologias diferenciadas para a disciplina.

Essas mudanças transformaram também os rumos da produção intelectual sobre o ensino de Português, no final de 70 e início da década 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 giravam agora em torno da denúncia e desvelamento acerca da crise no ensino de Português (SOARES, 1997). Como representante desse segundo

momento da produção intelectual, marcado pelo caráter de denúncia no ensino de Português, Soares (Op. Cit.) destaca as obras: *Crise na linguagem: a redação no vestibular*, de Maria Thereza Fraga Rocco, publicada em 1981; *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, de Lígia Chiappini Leite, publicada em 1983.

Em relação 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 sustentado sobre três pilares: a linguística, o ensino de língua materna e a tradição gramatical. Discurso que ganhou força entre os anos 1970 a 1980.

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. A produção intelectual sobre o ensino de Português cresce e se estabelece de tal forma que Soares (1997) não exemplifica apenas duas obras, como anteriormente, mas cita diversas que são representativas desse momento, dentre elas: *O texto em sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi e publicado em 1984; *A linguística e o ensino de língua portuguesa*, de Rodolfo Ilari, em 1985; *Linguística aplicada ao ensino de Português*, coletânea organizada em 1991, por Elvo Clemente, entre outros.

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 passa 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.

Como proposta metodológica de ensino sobre a reflexão dos aspectos linguísticos em sala de aula, Geraldi (1984) 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, Geraldi ([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 a unidade linguística privilegiada, passa a ser o texto produzido em contexto real de interação.

Dentro dessa nova proposta de ensino, o conceito de prática de análise linguística é definido por Geraldi ([1984] 1997) sumariamente nas notas de rodapé 5 e 6, respectivamente:

- O uso da expressão ‘prática de análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.). 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.
- O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo a atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo (Geraldi, [1984] 1997, p. 74).

A prática de análise linguística no contexto escolar, composta por Geraldi ([1984] 1997), tem como princípio partir do erro do aluno para a autocorreção. Ela parte do 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 (2017a), o conceito de prática de análise linguística, tal qual conhecemos hoje, é fruto tanto de trabalhos publicados na década de 80 do século XX, como os de Franchi (1987), que serviram tanto de ponto inicial para reflexão sobre processos de descrição linguística e de ensino de língua materna quanto 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, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), ajudou a lapidar o conceito e a desenvolver essa metodologia de ensino.

Dentro do percurso historiográfico dos estudos linguísticos, o conceito teórico-metodológico de AL, segundo Lino de Araújo (2017a, 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 (2015), entre as quais, a perspectiva freireana tem grande relevo e nota-se a sua influência na proposta de Geraldi ([1984] 1997).

Essa proposta reorienta o paradigma de ensino de língua materna, ao privilegiar os textos produzidos pelos próprios alunos e usar as gramáticas e 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); Kemiác e Lino de Araújo (2010); Suassuna, Santos e Rodrigues (2014), destacamos traços constitutivos dessa proposta que reorienta o ensino de Português:

- A concepção de língua sociointeracionista;
- O reconhecimento da heterogeneidade das variedades linguísticas na sociedade;
- O texto/discurso como unidade de sentido que confere consistência às atividades humanas, portanto, unidade privilegiada no ensino/aprendizagem;

- O princípio de privilégio das macrounidades da língua, como caminho para o trabalho com os recursos microlinguísticos;
- O método indutivo e sistemático como procedimentos metodológicos, através de atividades com foco na reflexão do uso da língua;
- A resignificação dos conceitos de leitura, escrita e texto;
- A integralização dos eixos de ensino: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística;
- 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;
- A compreensão da educação (escolar) como momento privilegiado de formação humana/política dos sujeitos sócio-históricos.

Essa proposta vincula-se ao chamado discurso contemporâneo de ensino de Português. Apresenta uma outra concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem, ao passo que possibilita 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).

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 juntas, 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 trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem, auxiliando na formação ampla do usuário da língua.

Mendonça (2006) lista como principais características da prática de AL os seguintes traços:

- Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes e escritores;

- Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta a leitura e produção de textos;
- Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras);
- Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas;
- 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 dos efeitos de sentido;
- Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas;
- Unidade privilegiada: o texto;
- Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre a adequação e efeitos de sentido (MENDONÇA, 2006, p. 207).

Com base nos traços elencados, para que o ensino de Português em sala de aula proporcione uma formação ampla do usuário, é necessário que o trabalho com PAL parta de uma reflexão explícita e organizada, resultando na construção progressiva, e não cumulativa de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise (MENDONÇA, 2006).

De acordo com Silva (2010), a AL configura-se como uma prática de ensino que tem o uso da linguagem como seu ponto de partida e de chegada. Nessa perspectiva, as atividades escolares devem partir do uso efetivo da língua, entendidas como o exercício pleno, circunstanciado e com intenções significativas da própria linguagem, reflexão epilinguística, e desta para a metalinguística, para, depois, retornar ao uso.

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

A priori, a prática de PAL é uma estratégia comum em nosso cotidiano. As atividades epilinguísticas são entendidas como a reflexão que todo falante de uma língua natural realiza, ao operar sobre a própria linguagem, comparando expressões, transformando-as e atribuindo às formas linguísticas já existentes novas significações (FRANCHI, 1987). Em uma conversa, quando questionamos o que o interlocutor quis dizer com as palavras usadas, ao escolhermos as

palavras que mais se adequam à situação comunicativa, ao interpretar as palavras e até o silêncio do nosso interlocutor, estamos fazendo análise epilinguística.

A contribuição apresentada pelos dicionários e gramáticas, que orientam o ensino tradicional da língua, é denominada de reflexão metalinguística. Franchi (1987) compreende a reflexão metalinguística como uma análise sistemática, apoiada em conceitos e nomenclaturas com as quais é possível descrever os fenômenos linguísticos.

Segundo Mendonça (2006),

a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. [...] O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (MENDONÇA, 2006, p. 2018).

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 (2017a) 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, 2017a, p. 142), bem como da análise de produções de diferentes gêneros em sala de aula, como prática de ensino de PAL.

Frente a essas constatações, ressaltamos os seis princípios elencados por Kemiak e Lino de Araújo (2010) e Lino de Araújo (2017a), que norteiam o trabalho com PAL e fazem parte do paradigma contemporâneo do ensino de Português:

- I. Concepção de língua como interação;
- II. Indução como procedimento metodológico através de atividades epilinguísticas;
- III. Sistematização;

- IV. Caminho de PAL: USO - REFLEXÃO - DESCRIÇÃO METALINGUÍSTICA - USO;
- V. Percurso metodológico do macro para o micro;
- VI. Heterogeneidade necessária.

Acreditamos que uma prática pedagógica apoiada nesses princípios e guiada pelo paradigma contemporâneo de ensino seja a mais adequada para desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Mendonça (2006, p. 200) defende que, “quando se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teóricos metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem”.

Em busca desse ensino-aprendizagem inovador e transformador, diversos professores e agentes de políticas linguísticas de mudanças no ensino preconizam que é necessária a colaboração de todos para uma mudança efetiva. Não há 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 (APARÍCIO, 2006). Em uma perspectiva de ensino inovador, cabe ao professor oportunizar aos alunos o uso efetivo da língua, agenciar a reflexão epilinguística na aula, seja através de textos autorais ou outros bem escritos e que cumprem determinados papéis sociais, e, só depois disso, ensinar a metalinguagem.

O trabalho com a metalinguagem pode vir em um segundo momento. Silva (2010, p. 957) explica que na PAL “são privilegiados os conteúdos relevantes para o desenvolvimento da competência discursiva dos educandos, descartando-se aqueles, cujo ensino só se justifica pela força da tradição”. O intuito é que o aluno, de forma gradual, possa apropriar-se de um quadro nocional ou teórico, que lhe permita descrever sua própria língua, respeitando seu nível de escolaridade.

Geraldi (2004 apud SILVA, 2010) defende que não faz sentido ensinar nomenclatura a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente da língua escrita. A PAL deve ser feita ao longo de todo o processo de escolarização das crianças, para que, gradualmente, elas possam desenvolver suas competências linguísticas.

Apesar de não haver um único modo de produzir PAL, a abordagem que propomos compreende um *modus operandi*, cuja análise/produção dos aspectos linguísticos em um texto leve sempre em conta o seu significado estilístico. Com

base em Silva (2011), acreditamos que as formas gramaticais possam ser vistas como categorias de análise do texto, com enfoque no efeito de sentido produzido pelos seus usos, para depois recair na identificação e definição dessas categorias.

As diversas possibilidades de expressão, que as formas gramaticais podem desenvolver em um determinado texto, são chamadas de efeito de sentido. De acordo com Bakhtin (2013, p. 23), “toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação, quer dizer, as formas gramaticais como parte de uma língua também é um meio de representação do mundo”. Para o autor, “todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística” (BAKHTIN, 2013, p. 23-24).

Bakhtin (2013) defende que no estudo de alguns aspectos da sintaxe a abordagem estilística é extremamente necessária, principalmente quando o falante ou 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).

Em um processo de ensino-aprendizagem de língua materna baseado em PAL, numa 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, cabe ao professor mostrar aos alunos o que se perde ou se ganha ao escolhermos determinadas formas gramaticais.

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).

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.

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).

A seguir, discutiremos sobre a BNCC, enquanto política linguística educacional pública.

## 1.2 ESTUDOS SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Formulada em um contexto de políticas públicas pautadas em uma renovação do sistema de educação brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular tem sido objeto de diversos e acalorados debates sobre sua construção e composição. As discussões sobre a construção de uma BNCC remontam à Carta Magna de 1988 e voltaram a ganhar fôlego no ano de 2012, quando as primeiras críticas sobre o modo como esse documento estaria sendo construído ganharam maior visibilidade.

É interessante observar que, ao mesmo tempo em que há uma efervescência das discussões sobre a BNCC, a partir do ano de 2012, a produção e difusão acadêmica sobre currículo no Brasil se amplia, culminando na criação da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Cury, Reis e Zenardi (2018) fazem um mapeamento das principais publicações acadêmicas em torno da BNCC, desde 2012 até o momento de seu lançamento, em 2018.

Dos estudos já mapeados por Cury, Reis e Zenardi (2018), destacamos o *E-book* organizado pela Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), intitulado: “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas” (AGUIAR; DOURADO, 2018), cujos organizadores reúnem oito textos que visam “problematizar a concepção e os desdobramentos da implantação da BNCC no campo educacional e na relação com as demais políticas setoriais” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7). A discussão ajuda a entender o processo histórico em que a BNCC foi construída, gerando vários questionamentos acerca de sua legitimidade, uma vez que sua aprovação no Conselho Nacional de

Educação (CNE) não se deu por unanimidade.

O debate sobre esse processo é importante para uma compreensão do que está por trás de um discurso aparentemente favorável à formação cidadã, crítica e protagonista, mas que, na prática, indicia está mais alinhado à promoção a uma formação típica do neoliberalismo<sup>2</sup>, ou seja, formar cidadãos competentes e hábeis tecnicamente, mas que não problematizam o mundo à sua volta.

Outro estudo importante é o artigo de Freitas e Pinheiro (2019), em que as autoras investigam o papel da BNCC como política linguística educacional, comparando-a com os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que concerne ao ensino da língua materna e, mais especificamente, ao tratamento dos gêneros textuais. Baseando-se em Shohamy (2006), Freitas e Pinheiro (2019) explicam que a BNCC é uma política linguística educacional (PLE), isto é, “um mecanismo capaz de criar práticas linguísticas em instituições educacionais [...]” [e que] “[...] pretende modificar o fazer educacional através da elaboração de um descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da educação básica no Brasil” (FREITAS; PINHEIRO, 2019, p. 52).

Nessa perspectiva, a BNCC é uma política linguística educacional considerada *top-down*. Uma política “explícita, declarada e formalizada [...] implantada pelo governo, e que serve como veículo para a promoção das ideologias das autoridades que estão no poder” (FREITAS; PINHEIRO, 2019, p. 83). O objetivo é estabelecer um conjunto de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, através de competências e habilidades que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

Um das principais críticas à BNCC recai sobre o fato dela fazer parte de uma reforma educacional verticalizada. De acordo com Aguiar (2018, p. 15), a metodologia de elaboração adotada pelo MEC para a construção da BNCC é “linear, vertical e centralizadora”, porém, publicizada como participativa. Aguiar (2018), ao analisar a sessão pública do CNE, de 15 de dezembro de 2017, que votou o Parecer e a Resolução referentes à BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aponta que, apesar do texto ter sido aprovado pela maioria dos membros do

---

<sup>2</sup> Segundo Percio e Flubacher (2017 apud SZUNDY, 2019, p. 125) “o neoliberalismo constrói o indivíduo como empreendedor de si, ou seja, um ser racional responsável por suas escolhas e fracassos. Cabe ao indivíduo e somente a ele internalizar as competências e habilidades que lhe garantirão sucesso no mundo de trabalho e, portanto, acesso aos bens materiais e simbólicos do capitalismo”.

conselho, ainda havia a necessidade de discussão pormenorizada do documento em face da complexidade da matéria.

Para a autora, conselheira do CNE, não se pode subestimar a dimensão do impacto da BNCC em políticas direcionadas aos currículos escolares, na formação dos profissionais de educação e nos processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino de todo o país.

É importante ressaltar que nesta pesquisa compreendemos a BNCC tanto em sua dimensão de PLE quanto como currículo, apesar do próprio documento não se assumir enquanto tal. De acordo com o texto oficial,

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2017b, p. 16).

A BNCC adota uma postura de se colocar como referência para a construção de novos currículos, entretanto, como atual carro-chefe das políticas públicas educacionais promovidas pelo MEC, esse documento evoca a ideia de currículo em ação, para justificar que não esgota as possibilidades do que ocorre na escola. Isso aponta para o cerne do próprio conceito, cujo currículo em ação “só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo” (MACEDO, 2018, p. 30).

Enquanto currículo oficial, a BNCC é um artefato social e cultural imbricado em um projeto político-pedagógico nacional. Moreira e Silva (2011, p. 33-34) destacam a importância de “compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais [...]”. Assim, “é necessário reintegrar o currículo oficial à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado, evidentemente do currículo oculto” (Op. Cit., 2011, p. 40). Os autores defendem uma investigação do currículo oficial em uma perspectiva que tenha um foco histórico.

Compreende-se que o papel da BNCC é de sistematizar o que é ensinado em escolas de todo o Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa ideia imprime em si, de forma prescritiva e verticalizada, o que é considerado conhecimento oficial, que não é neutro, inocente ou desinteressado, mas indica um

projeto identitário, subjetivo e ideológico, permeado por disputa de poderes, inclusive de caráter socioeconômico (SILVA, 2017). Torna-se necessário compreender como o projeto político-educacional da BNCC se operacionaliza.

De acordo com Szundy (2019), baseada em Malerba (2017), podemos inferir que os fundamentos pedagógicos do documento são guiados por uma diretriz pragmática, utilitária e de fundo liberal, cujo foco é formar mão de obra resiliente para o mercado de trabalho, alinhada aos preceitos neoliberais.

[...] Como o foco está no desenvolvimento de competências e não no questionamento das razões que levam certas competências a serem mais ou menos valorizadas do que outras, nas relações de poder que a hierarquização e/ou escolha de competências ajuda a manter e nos interesses a que essas escolhas servem, a construção de práticas de ensino-aprendizagem orientadas por letramentos mais críticos pode ficar, como bem destaca Malerba, comprometida (SZUNDY, 2019, p. 125).

A própria arquitetura da BNCC indica a formação de cidadãos. E está pautada no desenvolvimento de competências (gerais e específicas) e de habilidades, a fim de prepará-los “para (inter)agir de forma competente e hábil na sociedade neoliberal, com pouco (ou nenhum) aparato crítico para questionar suas iniquidades” (SZUNDY, 2019, p. 131).

Essas discussões ajudam a compreender o projeto curricular da BNCC, que, além de outras questões, também possui um caráter recontextualizador e híbrido. De acordo com Dussel (2002 apud LOURENÇO, 2019, p. 26), “o hibridismo é um indicador de território onde se dá a luta”; um espaço mais volátil, cujas novas experiências e direções de tendências teóricas lidam com tradições e passados. Esse embate entre distintas tendências teóricas pode ser considerado uma marca do campo de currículo na atualidade, conjuntamente com o aspecto recontextualizador, visto que a hibridização implica em um processo de tradução dessas teorias para um novo escopo.

Baseando-se em Dussel (2002), Lourenço (2019) explica que a BNCC possui em seu projeto curricular diferentes ideologias e opções teóricas, marcas do campo de currículo na atualidade. Os traços foram mapeados por Lino de Araújo *et al.* (2020) em “BNCC de ensino fundamental anos finais e a proposta para o componente Língua Portuguesa: documento caleidoscópico”.

Lino de Araújo *et al.* (2020), considerando o processo de hibridização pelo qual a BNCC se configura, analisa o documento à luz das teorias curriculares e

demonstra que a BNCC se apresenta de forma multifacetada ao indicar, discursivamente, distintas ideologias e opções teóricas. Ao mesmo tempo em que assume uma perspectiva tradicional, quando se reconhece como documento normativo e apresenta uma seleção sequenciada de competências e habilidades a serem aprendidas, a BNCC apresenta uma perspectiva crítica ao chamar a atenção para questões sobre diferenças e diversidades. Esse documento visa promover a igualdade e a equidade dos direitos de aprendizagem dos estudantes, o que pode ser relacionado à perspectiva pós-crítica de currículo.

Essas constatações evidenciam como a BNCC é um artefato curricular híbrido, visto que apresenta um projeto político-pedagógico multifacetado, de disputas entre diversos setores da sociedade, por isso deve ser problematizada (antes de (e ao) entrar em ação. Consideramos esses estudos importantes, porque nos ajudaram a compreender o contexto sócio-histórico em que a BNCC, ao permitir que currículos estaduais e municipais abordem a chamada diversidade de conteúdo, foi produzida e promulgada.

Passemos ao próximo capítulo, no qual apresentaremos o percurso metodológico que conduziu esta pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 - CAMINHOS E PROCEDIMENTOS PARA A PESQUISA COM DADOS DOCUMENTAIS EM LINGUÍSTICA APLICADA**

---

Este capítulo tem por objetivo descrever o percurso metodológico desta investigação, explicitando as técnicas de manuseio dos dados documentais, desde a organização e classificação dos dados até a elaboração das categorias de análise.

Na primeira seção, são apresentadas as influências paradigmáticas do processo investigativo e uma breve explanação sobre a área de estudo a qual nos vinculamos. Em seguida, tratamos do processo de constituição do nosso *corpus* e caracterização do objeto de estudo. A terceira seção trata do caminho percorrido para geração e análise de dados.

### **2.1 INVESTIGAÇÃO COM DADOS DOCUMENTAIS EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Compreender as principais características e singularidades das construções sociais em que estamos inseridos faz parte da investigação da realidade humana. Diferentes formas de interpretar o mundo foram sendo construídas por meio de revoluções paradigmáticas, que refletem o amadurecimento científico pelo qual os grupos e sujeitos pesquisadores passam (KUHN, 1996).

A emergência e a transformação de paradigmas configuram-se socio-historicamente. Consoante Kuhn (1996), enquanto sujeitos que interagem e demarcam historicamente suas concepções de mundo através da linguagem, os paradigmas representam e estabelecem modos de agir, princípios, valores e crenças que guiam as ações dos sujeitos pesquisadores que lhes seguem. E no contexto dos estudos da linguagem não é diferente.

A Linguística Aplicada (LA), área a qual nos vinculamos, passou por transformações paradigmáticas desde o final da década de 1940 até hoje. Do nível de subárea de investigação, a LA passa a tornar-se uma consagrada área de produção de conhecimentos nas Ciências Humanas e Sociais, com interesse por problemas da vida social, os quais a linguagem tem um papel central.

A análise de um problema de uso da linguagem na vida social na contemporaneidade exige uma construção de compreensão sobre o objeto de forma situada. Para tanto, é necessária a mobilização de múltiplas disciplinas, perspectivas e facetas que convergem para a contextualização socio-histórica do evento investigado.

Apoiamo-nos no pressuposto da complexidade, instabilidade e intersubjetividade na constituição do mundo, próprio do paradigma emergente da ciência contemporânea (VASCONCELLOS, 2016), no qual a LA se insere, para compreendermos as características do 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 Carlo Ginzburg ([1939]1989).

O paradigma indiciário advogado por Ginzburg ([1939]1989, p. 152) outorga um saber do tipo investigativo, caracterizado pela “capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente”. Esse modelo investigativo funda-se em uma linguagem de decifração venatória (a parte pelo todo, o efeito pela causa) em que o “caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’, porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (GINZBURG, [1939] 1989, p. 152). Em uma analogia à decifração venatória, buscamos reconhecer em diferentes versões da BNCC rastros, pistas e indícios que nos possibilitem inferir as causas do processo de (re)configuração do eixo análise linguística a partir dos efeitos.

Ambos os paradigmas remetem à pesquisa de natureza qualitativa, que considera o ser humano como atuante em um constante processo de interpretar o mundo continuamente. Nesse sentido, nossa metodologia aponta para uma pesquisa de natureza qualitativa com enfoque interpretativo. Qualitativa e interpretativista, porque descrevemos e analisamos o processo de construção do eixo AL em diferentes versões da BNCC.

Esta pesquisa tem respaldo teórico-metodológico na Linguística Aplicada de caráter interdisciplinar. Fixada no campo das Ciências Humanas, segundo Moita Lopes (2006), a LA constitui-se como uma área mestiça e nômade, pois atravessa as fronteiras disciplinares, transformando-se continuamente, ousando pensar diferente, para que, enquanto área de conhecimento, possa proporcionar diferentes

formas de compreender o mundo atual. A LA pode ser entendida como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Além de construir o próprio objeto de investigação, “com base na relevância que outras teorias de outros campos do conhecimento possam ter para sua compreensão” (MOITA LOPES, 2006, p. 16), em nosso caso, as contribuições teóricas advêm de áreas do saber como a própria Linguística Aplicada, Linguística, Estudos sobre Currículo e História.

Dada a própria complexidade e dinâmica que permeia as questões da linguagem em diversos contextos, o desafio se faz ainda maior quando o objeto de estudo faz parte do processo de ensino-aprendizagem de língua materna e o pesquisador de LA busca ir além de um caráter aplicacionista da Linguística, pois é necessário que ele mesmo, ao selecionar aqueles aspectos que lhe pareçam mais relevantes, não tenha a pretensão de neutralidade.

No que se refere ao tratamento dos dados, esta pesquisa caracteriza-se como documental. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental caracteriza-se pelo uso de fontes primárias, escritas ou não, que fornecem ao pesquisador diversos elementos relacionados ao evento, a qual o documento se vincula.

Lakatos e Marconi (2003) compreendem como fontes documentais os seguintes elementos: arquivos públicos (documentos oficiais e jurídicos, publicações parlamentares e iconografia); arquivos particulares (domicílios particulares, instituições de ordem privada e pública); fontes estáticas (censitários, características da população, fatores econômicos, moradia, meios de comunicação).

Nossa fonte de pesquisa é composta de documentos oficiais publicados pelo MEC: as diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular, aqui compreendidas como “documentos/monumentos” (LE GOFF, 1997). Essa perspectiva de abordagem de documento será apresentada mais adiante, na seção 3.3, quando descrevermos os dados.

Assim como as autoras Lakatos e Marconi (2003), Moreira e Caleffe (2008) diferenciam a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica com base na natureza das fontes. A pesquisa documental compreende cinco passos: “a) determinar os

objetivos da pesquisa; b) escolher os documentos; c) acessar os documentos; d) analisar os documentos; e) redigir o relatório” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 75).

Para realização desta pesquisa, os três primeiros passos foram cumpridos, não necessariamente na ordem indicada pelos autores, pois não foram os objetivos que levaram a buscar os documentos, mas os documentos que levaram à escolha dos objetivos que favoreçam a interpretação daqueles. Antes de determinar as versões dos documentos que seriam selecionadas como dados, acessamos as quatro versões publicadas da BNCC, como será exposto na seção a seguir.

Em síntese, esta é uma pesquisa documental inspirada nos pressupostos da Linguística Aplicada, no âmbito do paradigma qualitativo de investigação. Os documentos são tomados como “monumentos” (LE GOFF, 1997), como construções que indiciam concepções e etapas de seu processo de elaboração.

A partir do estudo dos documentos, escolhemos dois deles para esta pesquisa, pelos indícios de semelhanças e singularidades que os caracterizam. Em relação ao quarto passo, exposto por Moreira e Caleffe (2008), abordaremos na terceira seção deste capítulo; o quinto e último passo elencado pelos autores foi feito à medida que redigimos este texto.

## 2.2 HISTÓRICO SOBRE A ELABORAÇÃO DA BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular é parte de uma das políticas públicas que regem o Sistema Nacional de Educação e se insere em um amplo processo de reformulação das políticas educacionais nacionais. Formulada em um contexto político, marcado por uma rotatividade administrativa conturbada, o seu processo de elaboração é atravessado por três diferentes Governos Federais e está sendo implementada em um outro bem diferente dos anteriores. As diferentes versões desse documento, ao mesmo tempo que se inseriam na cadeia da discussão e aparentemente resultavam do processo, são também produto de uma nova concepção e de uma nova gestão junto ao MEC ou frente ao próprio Brasil.

A proposta de um currículo escolar de dimensão nacional envolve ações educativas, políticas e teórico-práticas que, ao longo de seu processo de construção, são tomadas, criadas, recriadas, incrementadas, extintas ou modificadas (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

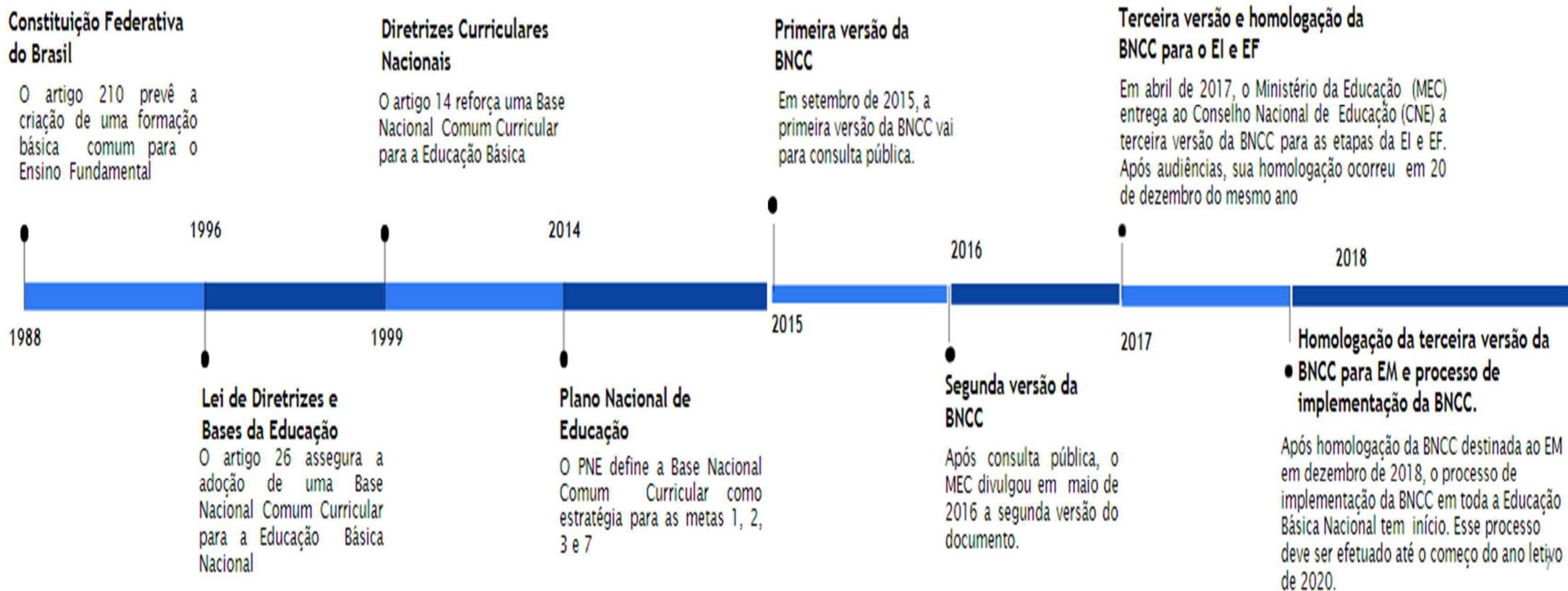
Desse modo, um documento como a BNCC possui “intencionalidades e uma construção epistemológica social que se fazem presentes na práxis político-pedagógica que atinge os sistemas educativos e são neles gerados” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 11).

Entender a BNCC como fruto de um complexo processo de disputa de poderes, próprio de sua natureza curricular, explicita posições ideológicas e considerações sobre o que fica como conhecimento a ser escolarizado e o que deixa de ser. Além de uma questão de conhecimento, “currículo é também uma questão de identidade, de “subjetividade” (SILVA, 2017, p. 15).

É indispensável pensar esses documentos criticamente, atentando para as disputas de poder e para os discursos que propagam, dado o seu papel de diretriz da Educação Básica nacional e suas implicações em nossa sociedade.

A partir da figura abaixo, discorreremos sobre o processo histórico de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

Figura 1- Linha do tempo da BNCC



Fonte: Adaptado de Lino de Araújo et. al. (2019).

A Figura 1 mostra, sumariamente, uma linha do tempo do processo de elaboração da BNCC. Os oito marcadores de tempo (1988/ 1996/ 1999/ 2014/ 2015/ 2016/ 2017/ 2018) demonstram como esse artefato curricular sociocultural faz parte de um projeto de educação que vem sendo moldado ao longo de décadas.

A Base Nacional Comum Curricular tem sua constitucionalidade/legalidade prevista há mais de trinta anos, pelo artigo 210, da Constituição Federal de 1988. Esse artigo determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, prevendo, assim, a criação de uma Base Nacional Comum. A BNCC é reiterada pelo artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, que determina “uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade” (BRASIL, 1996, s/p).

A ideia de estabelecimento de conteúdos mínimos, extraída da Constituição Federal e corroborada pela LDB, com a preocupação do reconhecimento da diversidade em nossa sociedade, aponta para a dialética entre o comum e o pluralismo que o estabelecimento de uma base comum nacional deve conter.

As discussões em torno da necessidade do estabelecimento de uma BNCC voltam a tomar fôlego mais de dez anos depois de sua previsão, com o Plano Nacional de Educação. O PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, é constituído por vinte metas a serem alcançadas pelas esferas federal, estadual e municipal, para melhoria da qualidade da educação básica do país, com vigência de dez anos.

Dentre essas vinte, três delas possuem estratégias que favorecem o projeto de uma base comum, como pode ser observado no quadro abaixo. A primeira coluna mostra quais as metas favorecem uma BNCC, a segunda coluna, suas respectivas estratégias.

Quadro 2 - Metas do PNE que favorecem a criação da BNCC

<p><b>META 2</b> - 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 concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p>	<p>2.1) 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, <u>proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental</u>;</p> <p>2.2) Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que</p>
--	---

	trata o § 5º do art. 7º desta Lei, <u>a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental</u> [...];
<p><b>META 3</b> - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) 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>3.1) Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, <u>conteúdos obrigatórios e eletivos</u> 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>3.2) 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, <u>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</u>;</p> <p>3.3) Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, <u>a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio</u>;</p>
<p><b>META 7</b> - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb</p>	<p>7.1) <u>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 fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local</u> [...];</p>

**Fonte:** Adaptado de Brasil (2014).

Na segunda coluna com destaque sublinhado, o Quadro 2 mostra que as estratégias elencadas pelo PNE orientam o estabelecimento de um projeto curricular comum nacional, em que um determinado conjunto de conhecimentos, de habilidades e de competências seja obrigatoriamente ensinado nas escolas de todo o país. Um dos marcos do processo de elaboração da BNCC foi o I Seminário

Interinstitucional para elaboração da BNCC, que ocorreu, segundo afirmações do MEC em site oficial, entre 17 e 19 de junho de 2015, e reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração do documento. Nesse seminário, foi instituída pela Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, no Diário Oficial da União, uma Comissão de Especialistas composta por 116 membros, na qual foram indicados tanto professores pesquisadores de universidades, com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, quanto professores em exercício nas redes estaduais de ensino, bem como especialistas que tinham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (DOU, 2015).

Em 16 de setembro de 2015, o Ministério da Educação apresentou, para consulta pública, uma primeira versão da Base Nacional Comum Curricular com 302 páginas. Apresentada pelo então Ministro de Estado da Educação, Renato Janine Ribeiro, como “A Base é a base” (BRASIL, 2015. p. 2), essa primeira versão tinha como propósito apresentar à sociedade os princípios orientadores do normativo, a fim de que, por meio de uma consulta pública, o debate em torno dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica fosse ampliado.

A primeira versão foi organizada em torno de direitos e objetivos de aprendizagem, relacionados a quatro grandes áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Incluía textos introdutórios sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e componentes curriculares das etapas da educação básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

Uma das particularidades dessa 1ª versão foi a proposta de integração dos componentes curriculares entre as áreas de conhecimentos, estabelecidas por meio de temas integradores: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas.

Segundo o MEC, esses temas integradores relacionam-se a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seu contexto de vida e atuação, contemplando, assim, para além das dimensões cognitivas, as dimensões política, ética e estética na formação dos estudantes. Segundo a proposta, “os temas

integradores perpassam os objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 16).

Na 1ª versão da BNCC, os objetivos de aprendizagem foram “propostos tendo como referência as características dos estudantes em cada etapa da educação básica, suas experiências e contextos de atuação na vida social” (BRASIL, 2015, p. 16). Presentes em todas as áreas, em cada componente curricular, os objetivos de aprendizagem foram organizados por eixos, cuja função era articular “tanto os componentes de uma mesma área de conhecimento quanto as diferentes etapas de escolarização ao longo das quais esse componente se apresenta” (BRASIL, 2015, p. 16).

Nessa versão do documento, para o Ensino Fundamental, os objetivos de aprendizagem foram apresentados ano a ano, de acordo com os componentes curriculares a que se vinculavam. Na área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa foi definido como “componente curricular transdisciplinar”, no qual, “através da linguagem – capacidade humana realizada sob forma de signos verbais, gestuais, imagéticos, entre outros –, os sujeitos se constituem, constroem identidades, produzem conhecimento e agem de forma crítica no mundo” (BRASIL, 2015, p. 36). De acordo com a 1ª versão da BNCC,

os objetivos de aprendizagem de língua portuguesa estão organizados em cinco eixos, que dizem respeito a práticas e a conhecimentos de linguagem. São eles: **apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística**, sendo este último transversal os demais. Esses eixos contribuem para desenvolver o letramento em todas as áreas do conhecimento, pois é por meio de aprendizado que o/a estudante poderá interagir em diferentes situações, lendo, escrevendo, ouvindo e falando (BRASIL, 2015, p. 36 – grifos do autor).

Pensado na articulação com os demais componentes curriculares, o componente Língua Portuguesa, nessa primeira versão, foi proposto de modo transversal e progressivo ao longo das diferentes etapas de escolarização, cujos objetivos de aprendizagem estavam relacionados diretamente às práticas de linguagem vivenciadas pelos sujeitos no contexto escolar (ou além dele), por isso a concepção de “campo de atuação”.

Baseada em uma concepção de língua como forma de interação entre sujeitos, na 1ª versão da BNCC, os objetivos de aprendizagem em LP “consideram, para além das práticas de linguagem, os campos de atuação nos quais elas se

realizam” (BRASIL, 2015, p. 39). Esses objetivos foram apresentados a partir de seis campos de atuação: práticas da vida cotidiana; práticas artístico-literárias; práticas político-cidadãs; práticas investigativas; práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação; práticas do mundo e do trabalho.

Esses campos têm por objetivo orientar “a seleção dos gêneros textuais a serem preferencialmente trabalhados [e] sugere atividades que tornem mais significativas as práticas de linguagem [...], e podem também indicar temas a serem abordados em projetos interdisciplinares” (BRASIL, 2015, p. 40), atentando para as especificidades dos sujeitos em cada etapa da escolarização.

De modo geral, compreendemos que essa primeira versão da BNCC foi marcada pela proposição de uma interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimentos e componentes curriculares elencados, buscando articular os conhecimentos historicamente construídos, em prol de uma formação integral do sujeito ao longo de toda a Educação Básica.

Como parte do processo de elaboração e discussão da BNCC, segundo informações no site do MEC, houve uma mobilização nas escolas de todo o Brasil, de 2 a 15 de dezembro de 2015, para a discussão desse primeiro documento preliminar, movimento que ficou conhecido como o “Dia D da BNCC”. Diversos pareceristas, principalmente especialistas e pesquisadores dos componentes curriculares elencados, apresentaram suas sugestões na consulta pública. De acordo com Branco *et al.* (2018) e com base em informações divulgadas pelo próprio MEC:

[...] no período em que a primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública, entre outubro de 2015 e março de 2016, a BNCC recebeu mais de 12 milhões de contribuições, individuais, de organizações de redes de educação de todo o País, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) [...] (BRANCO *et al.*, 2018, p. 104).

Segundo o MEC, cadastraram-se no Portal da BNCC “305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional” (BRASIL, 2016, p. 29). Para cadastrar-se no Portal, era necessário cumprir alguns pré-requisitos estabelecidos, como pertencer a categoria de:

indivíduos (estudante da Educação Básica ou Ensino Superior; professor da Educação Básica ou Ensino Superior; pai ou

responsável por estudante da Educação Básica; 'outro'), organizações (sociedades científicas, associações e demais organizações interessadas) e redes (escolas, redes de ensino) (BRASIL, 2016, p. 28-29).

Uma outra estratégia de mobilização para discussão e construção da BNCC, usada pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI-SEB), foi a promoção de reuniões, seminários e fóruns realizados em escolas, universidades, sindicatos, dentre outros espaços, entre julho de 2015 e março de 2016.

A grande maioria dos eventos, ocorridos em capitais e cidades do interior, reuniu professores, profissionais da educação, estudantes da Educação Básica, em especial do Ensino Médio, e pais. Além da consulta, por meio do Portal da Base Nacional Comum Curricular, o debate público em torno dos documentos preliminares envolveu, ainda, a solicitação de relatórios analíticos e pareceres de leitores críticos a associações científicas e a professores pesquisadores das universidades, externos ao Comitê de Assessores e Especialistas (BRASIL, 2016, p. 29).

Todas essas contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas fomentaram o amplo e acalorado debate em torno da construção do normativo. E como resposta a toda essa movimentação, em 3 de maio de 2016, foi disponibilizada uma segunda versão da BNCC.

A 2ª versão preliminar do documento foi formulada e apresentada por uma outra comissão de organizadores, bem diferentes da primeira, uma vez que o próprio Governo Federal e líderes do MEC eram outros. O então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consede) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) publicou uma nova versão revisada da BNCC com 652 páginas.

A versão parece acolher as principais contribuições críticas da discussão pública para a construção da Base Nacional Comum Curricular, dadas tanto pela população, por meio da consulta pública, como pelos pareceres de especialistas de prestígio de cada área. Na área de Linguagens, no componente de Língua Portuguesa, foram listados oito (8) especialistas de diferentes universidades nacionais.

Os especialistas indicados como colaboradores da produção dessa versão possuem grande prestígio em sua área de atuação, o que legitima os pareceres críticos por eles formulados em relação à BNCC. Essa segunda versão preliminar

da parece acolher essas contribuições, ao mesmo tempo que mantém a essência da arquitetura da versão anterior, como o fundamento em direitos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, em prol de uma formação humana integral e uma educação de qualidade social (BRASIL, 2016), conforme previsto no PNE, cujo objetivo é:

Configurar-se como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular, em todas as etapas e modalidades de ensino, a ser consolidado no Projeto Político Pedagógico (PPPs) das Unidades Educacionais (UEs), de acordo com o inciso I, do artigo 12, da Lei 9.394 (LDB) (BRASIL, 2016, p. 30).

O discurso propagado no documento indica a tentativa de compreender a BNCC como instrumento de regulação de currículo, e não como o currículo em si, segundo o MEC. Assim, mediante os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela BNCC, devem ser elaborados os demais currículos escolares.

Essa versão da BNCC também menciona as diferentes modalidades do nosso Sistema de Educação e suas orientações, mas assume a postura de que, dadas as suas especificidades,

a existência de uma base comum para os currículos demandará, posteriormente à sua aprovação, a produção de documentos que tratem de como essa base se coloca em relação às especificidades das modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2016, p. 35).

A BNCC visa contemplar todas as etapas da escolarização básica; em sua organização, consideram-se as subdivisões etárias no interior de uma mesma etapa de escolarização. Assim como na versão anterior, o Ensino Fundamental está organizado em áreas de conhecimento. As áreas de conhecimento nessa 2ª versão aumentaram para cinco: Área de Linguagem; Área de Matemática; Área de Ciências da Natureza; Área de Ciências Humanas; e a Área de Ensino Religioso – que na versão anterior era compreendida como componente curricular dentro da área de Ciências Humanas. Na área de Linguagens, o componente de Língua Portuguesa também passa por algumas modificações, como a mudança de campos de atuação elencados.

Essa 2ª versão da BNCC lista quatro “campos de atuação social: do cotidiano, literário, político-cidadão, investigativo [...]. [E] é em função desses campos de atuação que os gêneros textuais/discursivos foram escolhidos” (BRASIL, 2016, p. 90). Segundo a comissão organizadora,

Na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade) 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/as estudantes. A escolha de alguns campos específicos, no conjunto maior de práticas de letramento, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da escrita na escola para a garantia dos direitos de aprendizagem que fundamentam a BNCC, anunciados na Introdução deste documento: uma formação para a atuação em atividades do dia-a-dia, no espaço familiar, escolar, cultural; uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; uma formação para o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles; uma formação estética, na experiência de leitura e escrita do texto literário (BRASIL, 2016, p. 90).

O maior foco da segunda versão da BNCC nos campos de atuação indica um trabalho com a linguagem de maneira mais situada, didática, em que se compreendem as fronteiras entre os campos de atuação de modo tênue. Esses campos no Ensino Fundamental visam a uma ampliação das esferas de atuação dos estudantes e “dialogam com os quatro eixos de formação da etapa – Letramentos e capacidade de aprender, Leitura do mundo natural e social, Ética e pensamento crítico, Solidariedade e sociabilidade – ao promover essa ampliação” (BRASIL, 2016, p. 91).

O MEC propaga a narrativa de que foram elaboradas apenas 3 versões oficiais ao longo do processo de elaboração da BNCC, sendo a versão homologada a terceira. Entretanto, após os Seminários Estaduais que aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 e que contaram com a participação de professores, gestores e especialistas em educação de diversas áreas, em 6 de Abril de 2017, foi divulgada uma terceira versão da BNCC, preliminar à homologada. Assim, quatro versões da BNCC foram elaboradas e divulgadas.

A imagem abaixo ilustra parte de uma notícia escrita por João Marinho, publicada em 6 de abril de 2017, na plataforma digital Educação&Participação. Segundo informações do próprio site, essa plataforma digital foi idealizada pela Fundação Itaú Social, sob a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Foi criada com objetivo de ser um ambiente digital de mobilização, formação e produção colaborativa de conhecimento sobre a educação integral, com base em ações, práticas e

metodologias dos programas Prêmio Itaú-Unicef, Jovens Urbanos e Políticas de Educação Integral.

Na notícia apresentada a seguir, intitulada “3ª versão da Base Nacional Comum Curricular faz referência à educação integral”, Marinho (2017) fala sobre o destaque que essa versão do documento confere à educação integral. A notícia corrobora a existência de uma terceira versão da BNCC, anterior à homologada, contrariando o discurso oficial do MEC.

Figura 2 - Publicação da terceira versão da BNCC

NOTÍCIAS

06/04/2017 - JOÃO MARINHO - EDUCAÇÃO&PARTICIPAÇÃO



### 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular faz referência à educação integral

0 comentários

COMPARTILHE

Curtir 66

FAVORITAR

---

*Novo texto para educação infantil e Ensino Fundamental estabelece 10 competências gerais para os estudantes e antecipa alfabetização e letramento. Conteúdo para o Ensino Médio continua em elaboração.*



*Foto: Divulgação/MEC.*

O Ministério da Educação (MEC) apresentou nesta quinta-feira, 6 de abril, a terceira versão da **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) para a educação infantil e os Ensinos Fundamental I e II.

O texto foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em apresentação feita pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, na sede do CNE, em Brasília (*foto*).

Criticada nas versões anteriores pelo pouco destaque à **educação integral**, a BNCC traz agora uma seção dedicada ao tema. “A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**, reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou, ainda, que confundem ‘**educação integral**’ com ‘educação ou escola em tempo integral’”, diz o documento.

Na sequência, pontua-se que “o conceito de **educação integral** com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas”.

**Fonte:** Marinho (2017 - grifos nossos).

Essa terceira versão foi formulada e apresentada por uma comissão de organizadores diferentes da primeira e segunda versão preliminar do documento. Não podemos deixar de destacar o fato de que foi concebida durante uma conturbada mudança de Governo Federal, marcada pelo afastamento da então presidente Dilma Rousseff e o início do governo de Michel Temer. Assinada pelo Ministro de Educação Mendonça Filho, a terceira versão contempla apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e conta com 396 páginas.

De maneira geral, a 3ª versão da BNCC, em comparação às anteriores, apresentou mais linhas de descontinuidades em relação à sua arquitetura, apesar de se dizer complementar da segunda versão preliminar. Um exemplo disso foi o foco em estabelecer os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências.

[...] a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos (BRASIL, 2017a, p. 16).

A 3ª versão da BNCC estabeleceu dez (10) competências gerais que deviam ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. “Em síntese, esse conjunto de competências explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017a, p. 19).

Além das competências gerais, a terceira versão para o Ensino Fundamental está organizada por áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências da Humanidade e Ensino Religioso –, depois por competências de área, componentes curriculares e suas competências específicas, que, por sua vez, são direcionadas aos anos Iniciais e Finais. Ordenados em Unidades temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades.

Para a área de Linguagens, foram estabelecidas oito (8) competências específicas. Especificamente para o componente de Língua Portuguesa, foram determinadas mais dez (10) competências específicas. Esse componente curricular,

na 3ª versão, em comparação às anteriores, manteve a centralidade no texto, como objeto de estudo, com maior abrangência para suas diferentes semioses; e ganhou mais um eixo organizador, a Educação Literária. Desse modo, essa versão da BNCC estabeleceu cinco eixos para Língua Portuguesa: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e gramaticais e o de Educação Literária.

Linhas de continuidades são vistas na 3ª versão quanto ao estabelecimento do eixo de Educação Literária, já que a segunda versão preliminar da BNCC também dava um maior destaque a ele. Outra particularidade reside no fato de os eixos serem organizados em unidades temáticas.

[...] as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...] (BRASIL, 2017a, p. 27).

Em comparação às versões anteriores, as unidades temáticas para o Ensino Fundamental tomaram o lugar dos campos de atuação, como organizadores do conhecimento escolar. Elas foram colocadas ao lado dos objetos de conhecimento e habilidades e para cada ano do EF havia um quadro especificando quais unidades temáticas deveriam ser abordadas.

A 3ª versão foi basicamente fundamentada em competências e habilidades, bem diferente das duas anteriores, por isso, em seu processo de recepção recebeu duras críticas. Em 20 de dezembro de 2017, uma outra versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, diferente dessa terceira, foi homologada pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho.

Desse modo, para a etapa do Ensino Fundamental conseguimos rastrear quatro versões. Atualmente temos homologada uma Base Nacional Comum Curricular com competências, objetos e objetivos de aprendizagens previstas para toda a Educação Básica. O documento conta com 600 páginas e está organizado por áreas de conhecimento; em seguida, por competências de área, componentes curriculares e suas competências específicas, direcionadas à Educação Infantil, para os anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Ensino Fundamental, está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Ensino Religioso. Comparada com a versão anterior, temos um aumento no número de

áreas do conhecimento, uma vez que a quarta versão inclui a área de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental.

Para cada uma dessas áreas, estão definidas entre seis (6) a oito (8) competências específicas. Seis (6) competências específicas para a área de Linguagens, formada pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (Anos Finais). O componente de Língua Portuguesa possui dez (10) competências específicas e está organizado em dois grandes tópicos: Anos Iniciais e Anos Finais, que, por sua vez, estão dispostos em práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.

Na versão homologada da BNCC, cabe a esse componente

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, 2017b, p. 67-68).

Essas experiências tornam-se possíveis, através de um trabalho com o texto como unidade central, com base na perspectiva enunciativo-discursiva. Nessa 4ª versão, consideram-se como correspondentes às práticas de linguagem pelo menos quatro eixos de integração:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2017b, p. 71).

O documento explica que os objetos de conhecimento são “entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2017b, p. 28). Essa definição advém da noção de objeto de ensino, que, segundo Lino de Araújo (2014, p. 244), “é um objeto discursivo, complexo, que só pode ser reconhecido no âmbito de uma cadeia discursiva (um currículo) que relaciona saberes e práticas”. É interessante destacar que o termo “objeto de conhecimento” aponta para um paradigma com foco na aprendizagem (LOURENÇO, 2019). Desse modo, uma possível leitura, ainda que superficial, é de que os objetos de conhecimento elencados pela BNCC possam ser entendidos como conteúdos a serem ensinados/aprendidos no componente Língua Portuguesa.

Assim como os objetos de conhecimento, outro importante constituinte da BNCC são as habilidades. Na 4ª versão, elas são definidas de maneira correlata e

relacionada diretamente à noção de competência:

Na BNCC, competência é definida 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, 2017b, p. 8).

Além da própria arquitetura da BNCC, como as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, o componente de Língua Portuguesa também é organizado por campos de atuação e eixos, cuja principal função é orientar “a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (BRASIL, 2017b, p. 85). A seguir, apresentamos os campos de atuação elencados pelo documento.

Quadro 3 - Campos de atuação da versão homologada da BNCC

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

**Fonte:** Brasil (2017b, p. 84).

De acordo com o documento, a escolha desses campos, dentre tantos outros, “deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela” (BRASIL, 2017b, p. 84), cuja função didática é possibilitar “a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (BRASIL, 2017b, p. 85).

Como podemos observar no Quadro 3, a maioria dos campos de atuação contempla os dois segmentos do Ensino Fundamental. O campo da vida cotidiana vincula-se aos Anos Iniciais, por entender que “parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior” nessa

fase. Já “em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público” (BRASIL, 2017b, p.84), vinculam-se os campos: artístico-literário; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; e de atuação na vida pública.

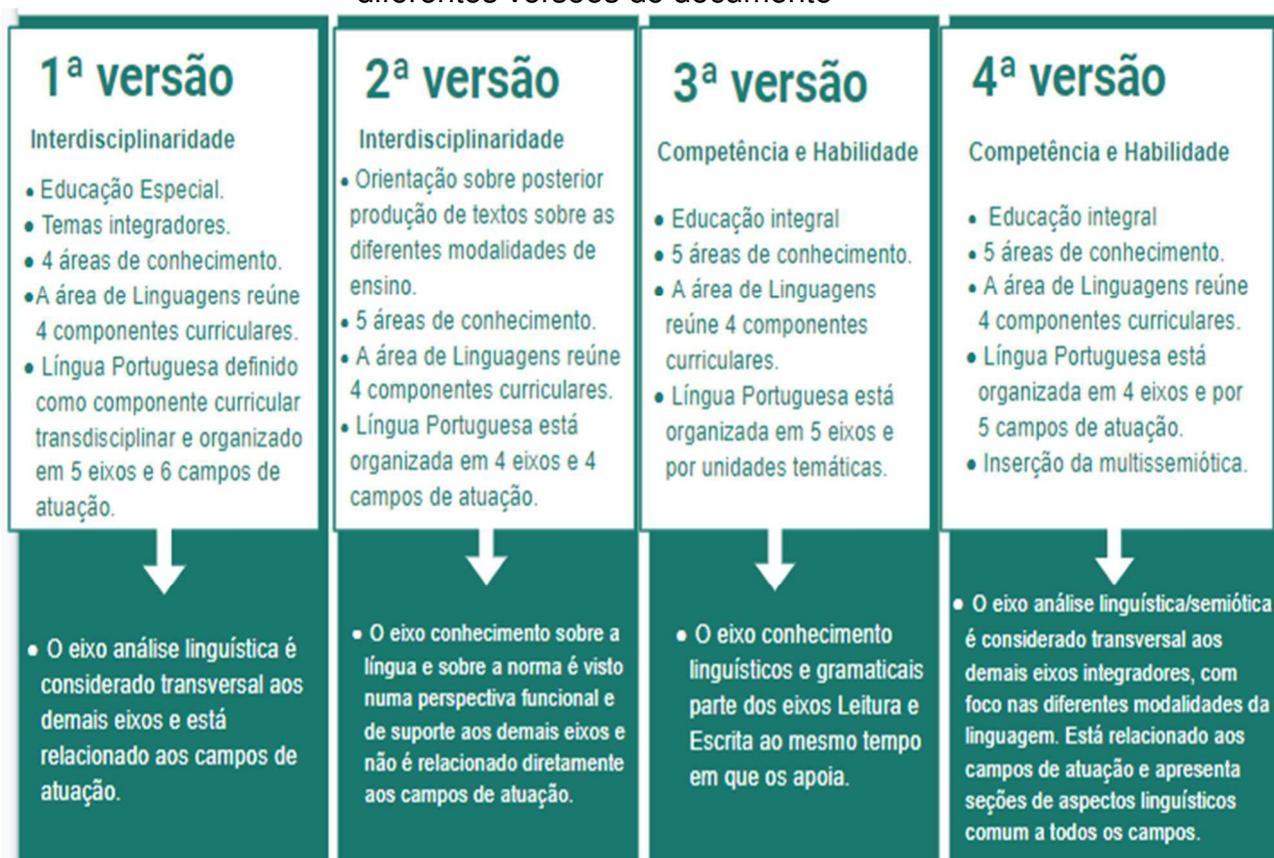
O quesito estrutural da BNCC, enquanto documento, possui dois grandes segmentos: Problematização de pressupostos e Encaminhamentos para o ensino com a listagem de objetos de ensino/conhecimento e habilidades. A parte de problematização de pressupostos compreende a descrição das competências gerais e específicas de cada área de conhecimento e de cada componente curricular, além dos fundamentos teóricos do componente.

A parte de encaminhamentos para o ensino é composta de informações relativas aos campos, aos eixos, aos objetos de conhecimento e às habilidades, organizadas por ciclos e séries. Essa organização em campos e eixos é específica do componente Língua Portuguesa, os demais apresentam unidades temáticas ao lado dos objetos de conhecimento e habilidades.

Em suma, pode-se observar um padrão de constituintes nas diferentes versões, como topicalizado a seguir. Na figura abaixo, o primeiro tópico em negrito sinaliza o fundamento filosófico-pedagógico que rege a versão do documento observado.

Em seguida, topicalizamos como cada versão organiza os Anos Finais do Ensino Fundamental, descrito anteriormente e quantificado a seguir. Destacamos ainda o modo como o eixo análise linguística, nosso objeto de estudo, foi apresentado em cada uma das versões do documento.

Figura 3 - Síntese da arquitetura da BNCC para os Anos Finais do EF em diferentes versões do documento



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O primeiro tópico apresentado na Figura 3 explicita o fundamento teórico-metodológico que guia cada versão da BNCC, seguido pelo modo como elas compreendem a educação e organizam todo o Ensino Fundamental. Em relação ao aspecto estrutural do componente Língua Portuguesa, percebemos como a noção de campos de atuação é uma linha de continuidade significativa entre as versões publicadas da BNCC, tal como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 4 - Organização do componente curricular de Língua Portuguesa, da área de Linguagens, em diferentes versões da BNCC

1º versão (16/09/2015)	2º versão (03/05/2016)	3º versão (06/04/2017)	4º versão (20/12/2017)
Práticas da vida cotidiana	Campo da vida cotidiana	Unidades temáticas	Campo da vida cotidiana
Práticas artístico-literárias	Campo literário		Campo artístico-Literário

Práticas político-cidadãs	Campo político-cidadão		Campo das práticas de estudo e pesquisa
Práticas investigativas	Campo investigativo		Campo jornalístico-midiático
Práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação			Campo de atuação na vida pública
Práticas do mundo e do trabalho			

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020).

O Quadro 4 sistematiza como o componente de Língua Portuguesa foi curricularizado ao longo do processo de elaboração da BNCC. Essa curricularização é particular a esse componente, ao mesmo tempo em que está inserida na arquitetura própria desse documento, como as competências gerais de área e específicas por componentes, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e habilidades. Outro movimento dentro do processo de curricularização do componente Língua Portuguesa diz respeito às mudanças de organização das práticas de linguagem ao longo dessas versões, como já foi especificado no Quadro 1 sobre os eixos estruturantes de LP, localizado na introdução deste trabalho.

Após o levantamento prévio de como o componente de Língua Portuguesa, na área de Linguagens do Ensino Fundamental, se organiza nas quatro versões da BNCC, definimos nosso objeto de investigação que é composto pela 2ª e 4ª versões desses documentos. Tais objetos foram destacados na cor azul no Quadro 4, para fins de organização. O critério que nos levou a escolher essas duas versões ocorreu pelas linhas de continuidade, no que diz respeito ao texto como objeto estruturador das práticas de linguagem; pelos campos de atuação na vida cotidiana; e pelo eixo relativo ao conhecimento sobre a língua, o qual nos parece ser, nas quatro versões, o que mais apresentou modificações. Assim, o foco da investigação recai sobre o eixo da análise linguística na 2ª e 4ª versões da BNCC, conforme a delimitação apresentada na seção a seguir.

### 2.3 DELIMITAÇÃO DOS DADOS GERADOS

Ao tratar de dados documentais, destacamos que os compreendemos enquanto documentos na perspectiva de Le Goff (1997). Como produto situado, carregado de significados reveladores de relações de força e poder. Para além da compreensão de documento como um papel com informações, consideramos como monumento, uma vez que

o documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1997, p.103).

Os documentos materializam as intenções daqueles sujeitos que os construíram, ainda que de maneira inconsciente ou involuntária. Incorpora e revela o contexto e paradigmas que o norteiam e o influenciam desde a sua concepção. E é disso que decorre sua durabilidade e significado histórico.

O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 1997, p. 536).

Ele é o registro físico e atemporal de atividades humanas, carrega em si não só um aglomerado de palavras, mas “uma fonte extremamente preciosa [...], pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamento, práticas [...]” (CELLARD, 2008, p. 295).

Como método de exame de dados documentais, apoiamo-nos nas dimensões de análise documental propostas por Cellard (2008). Nessa perspectiva, o pesquisador da área compreende que a ação de documentar condiciona-se a reconhecer o nascimento e produção do documento. Desse modo, para a averiguação documental, é necessário reconhecer que os documentos estão ligados às suas realidades sociais e dizem muito a respeito das sociedades nas quais foram ou estão inseridos.

Segundo o autor, “não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que levaram a escrever” (CELLARD, 2008, p. 300). O

estudo que se faz de um documento exige uma identificação das características físicas e intelectuais de quem o produziu, uma visão holística em busca de um método que possibilite compreender melhor todas as informações presentes no material.

Em seus estudos, Cellard (2008) apresenta cinco dimensões de análise: (i) o contexto; (ii) o autor e os autores; (iii) a autenticidade e a confiabilidade do texto; (iv) a natureza do texto; (v) conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Em relação a esta pesquisa, o contexto em que os documentos investigados foram produzidos, os autores, a autenticidade do texto e sua natureza foram elucidados anteriormente, quando narramos o histórico da BNCC. No que se refere à lógica interna do texto e aos conceitos-chave, na 2ª versão (BRASIL, 2016), o *corpus* da pesquisa é composto pela seção destinada ao componente de “Língua Portuguesa”, na Área de Linguagens (p. 87-98)<sup>3</sup> e pela seção: “A Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental” (p. 327-367), tendo como foco de análise o eixo de Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma.

Na 4ª versão (BRASIL, 2017b), o *corpus* da pesquisa é composto pela seção destinada ao componente de “Língua Portuguesa”, na Área de Linguagens (p. 67-87). Essa seção apresenta duas subseções, das quais nos interessa especificamente a segunda, intitulada de “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades” (p. 136-191). Nesse documento, o foco da análise é o eixo “Análise Linguística/ Semiótica”.

Em razão de todo documento possuir uma montagem, uma roupagem, que precisa ser desmontada, de acordo com Le Goff (1997), faz-se necessário “desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (LE GOFF, 1997, p. 104), o que apresentamos na seção anterior.

Assim, no intuito de desmontar as diferentes versões da BNCC investigadas e decifrar os indícios (GINZBURG, [1939] 1989) presentes nos documentos, a fim de gerar a inteligibilidade prevista pela Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), após uma leitura minuciosa dos dados, quanto ao eixo AL, identificamos 11 (onze) parâmetros comparativos de análise: (i) Nomenclatura do eixo; (ii) Apresentação do

---

<sup>3</sup> Intervalos de páginas os quais serviram como referências em nossas análises.

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 tanto linhas 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 no capítulo a seguir, tendo em vista conduzir de modo didático a análise para leitores não familiarizados com os documentos.

## CAPÍTULO 3 – (DES)CONTINUIDADES DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC

---

O objetivo deste capítulo é analisar a reconfiguração do eixo análise linguística na 2ª e 4ª versão da BNCC. Para isso, o estudo está organizado em duas grandes seções. Na primeira, explicitamos as continuidades mapeadas no eixo análise linguística nas duas versões da BNCC investigadas, tendo como *corpus* a apresentação do eixo e as descrições/instruções do componente Língua Portuguesa. Na segunda, exploramos as singularidades de cada versão investigada, traçando linhas de descontinuidades no eixo análise linguística.

A primeira seção está organizada em três subseções: continuidade textual; continuidade epistemológica; e continuidade por filiação documental. A segunda também está organizada em três subseções: as singularidades da 2ª versão da BNCC; as singularidades da 4ª versão da BNCC; comparação das singularidades da 2ª e 4ª versão da BNCC.

Após leitura dos pressupostos do componente Língua Portuguesa, na Área de Linguagens, nas duas versões da BNCC focalizadas na pesquisa, analisamos especificamente duas seções de cada. Na 2ª versão, foram analisadas a seção “Língua Portuguesa” (BRASIL, 2016, p. 87-98) e a seção “A Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2016, p. 327-367), especificamente o item “Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma”. Na 4ª versão, foram analisadas a seção “Língua Portuguesa” (BRASIL, 2017b, p. 67-87) e a 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 continuidades e singularidades entre os documentos investigados. A seguir, o Quadro 5 expõe na primeira coluna os 11 (onze) parâmetros comparativos de análise, identificados nos documentos a partir de leitura comparativa. O destaque em verde ilustra na coluna do centro os parâmetros em que há uma predominância de linhas de continuidade; na coluna direita, os parâmetros em que há uma predominância de descontinuidades entre a 2ª e 4ª versão da BNCC.

Quadro 5 - Parâmetros comparativos de análise entre a 2ª e 4ª versão da BNCC

<b>Parâmetros comparativos</b>	<b>Linhas de continuidade</b>	<b>Linhas de descontinuidade</b>
Nomenclatura do eixo AL		
Apresentação do eixo AL		
Descrição do eixo AL		
Organização do eixo AL		
Relação do eixo com os campos de atuação		
Descrição da relação do componente LP com os campos de atuação		
Relação do eixo AL com os demais eixos		
Descrição do componente curricular de Língua Portuguesa		
Concepção de linguagem		
Objetos de conhecimento		
Habilidades		

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020).

Destacamos que os parâmetros listados acima são interconectados, tendo sido separados apenas para fins investigativos. Como dito anteriormente, percebe-se em ambas as versões investigadas linhas de continuidades significativas e linhas de singularidade, isso indicia que as duas versões da BNCC podem ser tomadas como versões de um mesmo documento.

Assumimos uma relação entre continuidade e singularidade é complexa e multifacetada, permeada por diferentes estratégias linguísticas de materialização explícita nos documentos, desse modo, decidimos apresentá-las separadamente, apenas para evidenciar um e outro conjunto de modo didático.

### 3.1 LINHAS DE CONTINUIDADES DO EIXO AL NA PROBLEMATIZAÇÃO DE PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DOS DOCUMENTOS

Entre a 2ª e 4ª versão da BNCC, entre os onze parâmetros comparativos identificados, percebemos linhas de continuidades em seis deles, a saber: (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. Nesses seis parâmetros/descriptores comparativos, distinguimos que as linhas de continuidade podem ser agrupadas nas seguintes categorias: linhas de continuidade textual – reiteração e paráfrase; linhas de continuidade epistemológica – manutenção das ideias e conceitos; e linhas de continuidade por filiação documental – filiação a documentos curriculares anteriores.

É importante destacar que essas linhas se materializam através dos mecanismos linguísticos de reiteração e paráfrase, conforme apresentaremos na subseção: Continuidade textual, que, por sua vez, pode ser observada também em forma de continuidade epistemológica e continuidade por filiação documental.

#### 3.1.1 Continuidade Textual

A continuidade textual identificada entre as diferentes versões investigadas da BNCC diz respeito aos procedimentos linguísticos usados na tessitura textual dos documentos. Desse modo, tanto na 2ª quanto na 4ª versão da BNCC há procedimentos linguísticos recorrentes, os quais entendemos como continuidade textual.

Para compreender como as continuidades se materializam nos parâmetros/descriptores comparativos investigados, organizamos paralelamente os excertos correspondentes a esses descritores, presentes na 2ª e na versão homologada da BNCC. Esse movimento nos possibilitou observar que as linhas de continuidade desses documentos materializam-se por meio da paráfrase e reiteração de itens lexicais. Está é uma macro categoria de análise, uma vez que é a partir destes movimentos linguísticos que podemos inferir continuidades

epistemológicas e de filiação documental.

De acordo com o Dicionário Houaiss (2008), o verbo *reiterar* significa dizer ou fazer de novo; repetir. Para a Linguística Textual, o movimento de reiterar é um procedimento linguístico próprio da progressão textual ou sequenciação, cuja função é “estabelecer entre os segmentos do texto (enunciados, parte de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas” (KOCH, 2002, p. 121).

Além da reiteração de itens lexicais, Koch (2002) destaca também a paráfrase, o paralelismo, a recorrência de elementos fonológicos, de tempos verbais, etc. como mecanismos de sequenciação próprios da língua, os quais garantem a progressão de um texto. Segundo a autora, “a progressão textual pode realizar-se por meio de atividades formulativas em que o locutor opta por introduzir no texto recorrências de variados tipos” (KOCH, 2002, p. 121), como as mencionadas acima. Na análise dos documentos investigados, percebemos que a tessitura textual dessas versões apresenta recorrência dos mecanismos de reiteração de itens lexicais e paráfrase.

Ao analisarmos a Descrição do eixo Análise Linguística, percebemos que há uma reiteração das proposições apresentadas na 2ª versão do texto homologado da BNCC. Vejamos o quadro abaixo, cujo destaque em azul ressalta a reiteração presente em ambas as versões.

Quadro 6 - Descrição do eixo Análise Linguística

2ª versão da BNCC	4ª versão da BNCC
<p>“Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. As abordagens linguística, metalinguística e reflexiva, ocorrem, desta forma, sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade.</p> <p>Os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas</p>	<p>“Também, como já mencionado, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade.</p> <p>Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de</p>

<p>práticas. A seleção desses objetivos na BNCC, considera aqueles conhecimentos fundamentais para que o/a estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o Português Brasileiro.</p> <p>Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2016, p. 329).</p>	<p>linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.</p> <p>Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade.</p> <p>Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2017b, p. 139).</p>
---	--

**Fonte:** Brasil (2016; 2017b) – Adaptado pela autora.

O Quadro 6, que está organizado em duas colunas correspondentes à descrição do segmento Análise Linguística na 2ª e 4ª versão, ilustra como esse eixo é descrito de forma praticamente idêntica em ambas as versões.

À luz dos estudos sobre textualidade, “a reiteração ou repetição de itens lexicais tem por efeito trazer ao enunciado um acréscimo de sentido, que ele não teria se o item fosse usado somente uma vez” (KOCH, 2002, p. 121). Apesar de Koch (2002) retratar este movimento textual dentro de um único texto, percebemos que a reiteração pode ser observada ao compararmos diferentes versões de textos. No exemplo em destaque, temos um longo segmento textual que se repete de forma idêntica nos dois documentos. Essa repetição parece apontar para uma consolidação das proposições empregadas. Isso indica que a proposta de análise linguística se revela muito semelhante nas duas versões da BNCC e está solidificada na epistemologia da área.

Salvo as inserções relativas à semiose – o grande diferencial no texto da versão homologada –, esse é um exemplo de linhas de continuidades significativas no âmbito epistemológico, posto que ambas as versões compreendem que o tratamento didático dos conhecimentos linguísticos deve se articular com os eixos

leitura, produção textual e oralidade, de forma transversal e progressiva ao longo de toda a escolaridade. Desse modo, há reiteração de texto nas duas versões e ambas descrevem a relação do eixo AL com os demais eixos da mesma maneira, apesar de nomeá-los de forma diferente, como exploraremos mais adiante.

Tanto a 2ª quanto a 4ª versão compreendem a prática de análise linguística a partir das abordagens linguística, metalinguística e reflexiva da língua, cujo objetivo é propiciar que o estudante possa se apropriar do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. Essa concepção de ensino-aprendizagem no contexto escolar, apesar de não ser indicada explicitamente pelo documento, tem como precursores Franchi ([1987] 2006) e Geraldi ([1984] 1997) e pertence ao paradigma contemporâneo de ensino de Português, cujo objeto de ensino privilegiado é o texto, ao qual o ensino dos aspectos normativos estaria subordinado. Nessa perspectiva, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, fora de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual.

No que concerne ao descritor da relação do eixo com os campos de atuação, observamos linhas de continuidade tanto no que diz respeito à composição do texto quanto às ideias propostas, conforme demonstra o Quadro 7 abaixo. Vale ressaltar que essas linhas de continuidade se materializam através da reiteração textual, o destaque azul, e da paráfrase, em destaque verde, conforme Quadro 7.

Quadro 7 - Relação com os campos de atuação

2ª versão da BNCC	4ª versão da BNCC
<p>“[...] compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem, no componente Língua Portuguesa, uma função didática, pois, além de levar à compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribui para a necessária organização dos saberes sobre a língua, nos tempos e espaços da escola. São apresentados, a seguir, os campos de atuação em que se organizam as práticas de leitura, escrita e oralidade da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa” (BRASIL, 2016, p. 90).</p>	<p>“Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (BRASIL, 2017b, p. 85).</p>

Fonte: Brasil (2016; 2017b) – Adaptado pela autora.

Como mostrado no Quadro 7, as duas exposições da BNCC podem ser tomadas como versões de um mesmo documento. Inferimos isso pelo mecanismo de progressão textual usado, a fim de indicar a relação do eixo análise linguística com os campos de atuação. Se na reiteração de itens lexicais há recorrência de palavras e estruturas sintáticas, “tem-se, na paráfrase, um mesmo conteúdo semântico apresentado sob formas estruturais diferentes” (KOCH, 2002, p. 122). O uso desse mecanismo na tessitura do texto dos dois documentos produz um efeito de ênfase no conceito abordado.

Ao observarmos como linguisticamente o texto é marcado pela reiteração, em destaque azul, e pela paráfrase, em destaque verde, constatamos que esse é um indício de linha de continuidade significativa nas duas versões. O que parece apontar também para uma convergência dos pressupostos teórico-metodológicos sobre o que se tem tratado por análise linguística.

Na versão 4<sup>a</sup> da BNCC, observa-se a estratégia de reiteração da 2<sup>a</sup> versão, no que diz respeito à relação do eixo dedicado aos conhecimentos sobre a língua com os campos de atuação. As duas variantes da BNCC apresentam a mesma compreensão sobre a função dos campos de atuação no componente de Língua Portuguesa. Essa reiteração reforça um conceito inovador da BNCC presente em ambas as versões: os campos de atuação.

### **3.1.1.1 Continuidade Epistemológica**

A continuidade epistemológica diz respeito às ideias e/ou conceitos presentes nos dois documentos. Os dados apontam para a presença de conhecimentos próprios dos Estudos Linguísticos, pertencentes ao paradigma contemporâneo de ensino de Português, por isso o caráter de manutenção epistemológica. Essa linha de continuidade também se materializa através dos mecanismos de reiteração e paráfrase textual.

O quadro a seguir mostra como a BNCC indica que os campos de atuação sejam abordados em sala de aula. Em destaque azul, observa-se a reiteração textual; em sublinhado, a reiteração de ideias; e em verde, a paráfrase.

Quadro 8 - Descrição da relação do componente LP com os campos de atuação

2ª versão da BNCC	4ª versão da BNCC
<p>“Na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade) 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/as estudantes.</p> <p>A escolha de alguns campos específicos, no conjunto maior de práticas de letramento, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da escrita na escola para a garantia dos direitos de aprendizagem que fundamentam a BNCC, anunciados na Introdução deste documento: uma formação para a atuação em atividades do dia-a-dia, no espaço familiar, escolar, cultural; uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; uma formação para o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles; uma formação estética, na experiência de leitura e escrita do texto literário.</p> <p>As fronteiras entre os campos de atuação são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros listados em um determinado campo de atuação podem também estar referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos. Práticas de leitura, escrita e oralidade do campo do cotidiano, por exemplo, podem muito bem levar ao exercício da cidadania ou à apreciação estética [...]” (BRASIL, 2016, p. 90).</p>	<p>“[...] 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 [...].</p> <p>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 [...].</p> <p>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 [...]” (BRASIL, 2017b, p. 84-85).</p>

Fonte: Brasil (2016; 2017b) – Adaptado pela autora.

Em relação ao descritor da relação do componente LP com os campos de atuação, o Quadro 8 ilustra como esse conceito é apresentado em ambas as versões da BNCC investigada. Do ponto de vista epistemológico, da continuidade de ideias, o Quadro 8 demonstra a relação dos campos de atuação com as práticas de linguagem, como dimensão formativa de uso da linguagem na escola, tanto no uso da escrita, como especifica a 2ª versão, quanto em outras modalidades da

linguagem, como amplia a 4ª versão da BNCC.

Campos de atuação podem ser entendidos como dimensões formativas de uso da linguagem na escola e situações de contextualização do conhecimento escolar. Entretanto, não há uma definição *stricto sensu* para esse conceito nos documentos, a BNCC apenas apresenta campos de atuação como relacionados às práticas de linguagem. Essa concepção de campos de atuação parece filiar-se teoricamente à ideia de campos, formulada por Pierre Bourdieu, em seu livro: “Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico” ([1997] 2004).

Para Bourdieu ([1997] 2004), entre o texto e seu contexto de produção, há uma noção de campo. Segundo o autor, “para compreender uma produção cultural (literatura, ciência, etc.), não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, nem tampouco referir-se ao contexto social, contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Mas há, entre esses dois polos, um universo intermediário, que o autor chama de *campo literário, artístico, jurídico ou científico*.

Isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedecem a leis sociais mais ou menos específicas (BOURDIEU, 2004, p. 21).

A noção de campo, para Pierre Bourdieu (2004), é usada para designar um espaço, microcosmos relativamente autônomos, dotados de suas próprias leis, ao mesmo tempo em que está submetido a leis sociais mais amplas – macrocosmo. Cada campo possui suas próprias demandas, faz imposições, solicitações, etc., relativamente independentes das pressões externas, que só se exercem e são mediatizadas pela própria lógica do campo (BOURDIEU, 2004).

Um indicativo da filiação da BNCC com a noção de campo de Bourdieu é a maneira como os campos de atuação são denominados, a saber: campo da vida cotidiana; artístico-literário; práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; e atuação na vida pública. Os campos de atuação elencados pela BNCC do EF lembram a própria nomenclatura usada por Bourdieu: *campo literário, artístico, jurídico ou científico*. A ideia de que eles derivam de situações da vida social e de que possuem fronteiras tênues entre si, reforçam a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social.

No descritor da relação do eixo AL com os demais eixos de ensino, a análise

de dados mostra que a continuidade se mostra em duas linhas. Uma delas é a do texto e a outra é a das ideias e concepções. No quadro abaixo, a reiteração textual está em destaque azul e a reiteração de ideias foi sublinhada, de modo a facilitar a análise.

Quadro 9 - Relação do eixo AL com os demais eixos de ensino

2ª versão da BNCC	4ª versão da BNCC
<p>“Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do/a estudante em <u>práticas de linguagem</u> de três tipos (oralidade, leitura e escrita), <u>situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão sobre a própria experiência de realização dessas práticas.</u> Temos aí, portanto, o eixo do conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão, <u>que se desenvolve transversalmente</u> aos três eixos – leitura, escrita e oralidade – e <u>envolve análise textual, discursiva, gramatical e lexical</u>” (BRASIL, 2016, p. 95).</p>	<p>“Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em <u>práticas de linguagem</u> que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, <u>situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas.</u> 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, <u>que se desenvolve transversalmente</u> aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e <u>que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses</u>” (BRASIL, 2017b, p. 80).</p>

Fonte: Brasil (2016; 2017b) – Adaptado pela autora.

Como podemos observar no Quadro 9, há reiteração textual na versão homologada em relação à 2ª. Os destaques em azul indiciam como os dois textos podem ser tomados como versões preliminares e melhoradas de uma mesma peça, visto que o texto da 4ª versão é maior, entretanto, mantém grande parte do que foi dito na 2ª versão. Do ponto de vista da continuidade de ideias, do caráter epistemológico, o Quadro 9 demonstra que as ideias de práticas de linguagem, campos de atuação e transversalidade do eixo mantêm-se em ambas as versões, embora dessincretizadas e não definidas.

A manutenção do caráter de transversal do eixo de AL em relação aos demais eixos de ensino elencados pela BNCC, além de significativa linha de continuidade, também aponta para o conceito teórico-metodológico de Análise Linguística proposto por Franchi ([1987] 2006) e Geraldi ([1984]1997). Conceito que vem sendo ampliado e aprofundado por diversos pesquisadores contemporâneos da área, como Mendonça (2006, p. 208), que compreende a análise linguística como

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

Quanto ao parâmetro descrição do componente Língua Portuguesa, os dados nos levaram à construção do Quadro 10. O destaque em azul realça a reiteração de itens lexicais; o verde, a paráfrase de ideias; o destaque em amarelo mostra uma distinção em relação aos verbos usados para descrever o objetivo da disciplina Língua Portuguesa.

Quadro 10 - Descrição do componente Língua Portuguesa

2ª versão da BNCC	4ª versão da BNCC
<p>“O ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica <b>deve</b> proporcionar aos/às estudantes experiências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do letramento, entendido como uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares [...]” (BRASIL, 2016, p. 87).</p>	<p>“Ao componente Língua Portuguesa <b>cabe</b>, 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, 2017b, p. 67-68).</p>

Fonte: Brasil (2016; 2017b) – Adaptado pela autora.

Comparativamente aos descritores anteriores, apresentados nesta análise, o Quadro 10 destaca-se pela menor proporção de reiteração textual. Todavia, observam-se linhas de continuidade de caráter epistemológico quanto à descrição do componente Língua Portuguesa. Traços que se mostram na reiteração de partes do texto da 2ª na 4ª versão da BNCC, com a compreensão da finalidade do ensino e do componente de Língua Portuguesa.

Apontamos ainda uma diferença conceitual significativa entre “*ensino de*” e “*componente língua portuguesa*”. No primeiro caso, temos uma designação geral; no segundo, temos uma perspectiva mais curricular relativa à língua como um objeto de ensino. Porém, de acordo com os documentos, através de modalização deôntica (NASCIMENTO, 2010), a um e outro *deve/cabe proporcionar aos estudantes experiências* relativas à linguagem. No documento da 2ª versão, serão experiências

que ampliarão ações de linguagem. No caso da 4ª versão, são experiências que contribuirão para a ampliação dos letramentos, há mais modalização do discurso. O que implica em significativas alterações teórico-metodológicas em relação ao ensino de língua materna, comentadas posteriormente.

Os documentos singularizam-se no que diz respeito ao entendimento do que é letramento – 2ª versão – e quanto ao resultado da contribuição da ampliação das experiências com o letramento – versão homologada. No primeiro caso, o foco parece ser o letramento, como condição para agir dentro e fora da escola. No segundo, o foco é a “participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade”. Diferença sutil, porém, significativa, pois, no primeiro caso, o letramento aparece a serviço da instrumentalização e no segundo aparece a serviço de uma atuação social crítica em práticas sociais, que envolvem a linguagem em suas várias semioses. A seguir, exploramos de que modo a continuidade por filiação documental ocorre nas versões investigadas da BNCC.

### 3.1.1.2 Continuidade por Filiação Documental

A continuidade por filiação documental diz respeito às linhas de continuidade com documentos curriculares anteriores. Pode-se observar isto no parâmetro de concepção de linguagem adotada pela BNCC, no qual ambas as versões investigadas indicam manutenção de vínculo com documentos curriculares precedentes, como podemos observar no quadro abaixo. O destaque azul realça a citação aos PCNs através da reiteração textual e o destaque em verde a paráfrase ao mencionar documentos curriculares anteriores.

Quadro 11 - Concepção de linguagem

2ª versão da BNCC	4ª versão da BNCC
<p>“A base comum para os currículos de Língua Portuguesa, aqui apresentada, dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem, já apontada em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para os quais ‘a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos</p>	<p>“O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já</p>

<p>distintos momentos de sua história’.</p> <p>“Os enunciados ou textos são produzidos em uma situação de enunciação, determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder. O aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade culta envolve a compreensão dessas situações [...].</p> <p>A Base Nacional Comum Curricular, na sua qualidade de referência para a elaboração de propostas curriculares, apresenta um diálogo estreito com concepções já possivelmente disseminadas em contextos de formação de professores/as e conhecidas no ambiente escolar. Conceitos como discurso e gêneros textuais/discursivos, por exemplo, que fundamentam a organização deste documento, vêm sendo discutidos e aprofundados, pelos estudos linguísticos e também pela apropriação desses estudos no campo educacional, ao longo das últimas décadas. Em continuidade ao que foi proposto pelos PCNs, o texto ganha centralidade na organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente Língua Portuguesa” (BRASIL, 2016, p. 88-89).</p>	<p>assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).</p> <p>“Tal proposta assume a centralidade do <i>texto</i> como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses</p> <p>Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros 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. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem [...]” (BRASIL, 2017b, p. 67).</p>
---	---

**Fonte:** Brasil (2016; 2017b) – Adaptado pela autora.

Como pode ser observado, o Quadro 11 mostra linhas de continuidade no “diálogo” de cada uma das versões da BNCC com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Cabe destacar que esse diálogo, linguisticamente marcado em ambas as versões, como o mesmo verbo – dialogar – tem escopos diferentes. Na 2ª versão, o escopo citado é a Base Comum para os Currículos de Língua Portuguesa, ou seja, a ideia de um documento amplo, já na 4ª versão, o escopo é o componente Língua Portuguesa dentro da BNCC.

Ainda dentro do que vem sendo apresentado, o descritor exposto no Quadro 11 apresenta uma linha de continuidade reiterativa, no que diz respeito aos

contextos em que as concepções assumidas por uma e outra versão, fundamentadas nos PCNs, ocorrem. Ambas as versões assumem “concepções e conceitos” relativos a discurso e gêneros textuais/discursivos, já conhecidos em “contextos de formação de professores” e o “ambiente escolar”.

Cabe ainda destacar dentro da linha de continuidade textual a paráfrase, evidenciada na cor verde. Esse tipo de continuidade se mostra em ambos os documentos e nas colunas, especificamente nos itens relativos ao diálogo com os PCNs. O texto da 2ª versão, “outros documentos”, é uma designação genérica para propostas curriculares anteriores, as quais se destacam os PCNs. Pode-se observar essa relação direta, quando a 2ª versão defende a “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” (BRASIL, 2016, p. 95).

Na 4ª versão, esse mesmo diálogo é indicado igualmente com outros documentos, mas também com *orientações curriculares*. Passa-se a definir que *outros documentos são esses* e dentro dos muitos que podem influenciar a atuação escolar destacam-se os curriculares produzidos na última década.

Há também linhas de continuidade relativas à epistemologia. Temos o conceito de linguagem como interação em ambas as versões, inclusive é o mesmo dos PCNs, tendo sido citado inclusive entre aspas. Nesse caso, temos a superposição de duas linhas de continuidade. Ocorre a epistêmica já apresentada em outros quadros e a que neste trabalho chamamos de “hereditária”, uma linha de continuidade que faz explícita menção a documentos anteriores, inclusive citando-os, o que parece indicar que as bases teóricas são semelhantes. Essa linha se mostra importante para a arquitetura conceitual dos documentos analisados não apenas por interconectá-los, mas por mostrar que a BNCC surge também como filiação ao que já foi proposto para o componente de Língua Portuguesa em documentos anteriores.

No âmbito da linha de continuidade epistemológica, o texto indicado como unidade de trabalho é um conceito central em ambas as versões, isso está explícito na 2ª versão, quando afirma que o “texto ganha centralidade na organização de objetivos de aprendizagem [...]” (BRASIL, 2016, p. 89) e, na 4ª versão, quando afirma que “tal proposta assume a centralidade do *texto como unidade de trabalho* [...]” (BRASIL, 2017b, p. 67 – grifos do autor). Na 2ª versão, esse termo aparece

ainda como sinônimo de enunciado.

Apesar dessas linhas de continuidade, parece que o escopo do diálogo estabelecido com documentos anteriores muda da 2ª para a 4ª versão. Na 2ª, o diálogo estabelecido com esses documentos ocorre na perspectiva discursiva da linguagem; na versão homologada, ele assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Essas duas concepções situam-se historiograficamente no paradigma da Virada Linguística e no discurso da inovação no ensino de língua, apesar de *stricto sensu* não serem iguais.

Como se observou no Quadro 11 em análise, as linhas de continuidade textual com reiteração e paráfrase aparecem, mas não chegam a compor a maior parte do texto. Aparecem também continuidades de caráter epistemológico, porém, o quadro já indicia, pelos espaços não destacados, as linhas de singularidade de cada documento. Mapeadas as principais continuidades sofridas pelo eixo Análise Linguística, a seguir, exploramos as descontinuidades/singularidades de cada versão.

### 3.2 LINHAS DE DESCONTINUIDADE NO EIXO AL EM DIFERENTES VERSÕES DA BNCC

Esta seção dedica-se aos aspectos singulares de cada versão investigada da BNCC. Recorremos ao paradigma indiciário, descrito por Carlo Ginzburg ([1939]1989), no qual indícios mínimos são assumidos como elementos reveladores de fenômenos mais gerais. Nessa perspectiva, os aspectos singulares dos documentos examinados funcionam como caracteres, quase como traços biológicos específicos, impressões digitais que nos permitem reconhecer e administrá-los em busca de decifrá-los. Entendidos como pistas que nos permitem reconstruir as trocas e transformações culturais ali empregadas, pormenores aparentemente negligenciáveis, mas que podem revelar fenômenos profundos de notável alcance. “É um indício, um sintoma, um sinal: do paradigma [indiciário] não se escapa” (GINZBURG, [1939] 1989, p. 178).

Como apontado anteriormente, dos 11 (onze) parâmetros comparativos identificados, há, em 5 (cinco) deles, uma predominância de linhas de descontinuidade entre a 2ª e a 4ª versão da BNCC, a saber: (i) Nomenclatura do eixo; (ii) Apresentação do eixo; (iii) Organização do eixo; (iv) Objetos de

conhecimento; e (v) Habilidades.

Ao compararmos as versões do documento, percebemos que as singularidades se apresentam por meio de uma ampliação de escopo, seja por ampliação epistemológica em relação ao eixo AL, ou por ampliação da própria arquitetura do documento, através da inserção de novos elementos. A seguir, explicitamos de forma detalhada as singularidades em cada uma das versões.

### 3.2.1 As singularidades da 2ª versão da BNCC

A 2ª versão da BNCC 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 a usar “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).

É ao sentido de normatividade que se remete a nomenclatura “Conhecimento sobre a norma”, do eixo AL, na 2ª versão da BNCC. Isso reforça a ideia de um projeto político 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 a seguir. Neste, o destaque em sublinhado evidencia a concepção do eixo no documento.

Quadro 12 - Apresentação do eixo na 2ª versão da BNCC

2ª versão da BNCC
<u>“O Eixo Conhecimento sobre a língua e sobre a norma reúne objetivos de aprendizagem sobre conhecimentos gramaticais, em uma perspectiva funcional, regras</u>

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.

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. Foram selecionados, portanto, objetivos relacionados a conhecimentos linguísticos que possam favorecer a reflexão sobre os usos da língua, em uma perspectiva que considere as variações e a apropriação crítica da norma padrão.

Na Base Nacional Comum Curricular são propostos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao eixo conhecimentos sobre a língua e sobre a norma de diversas maneiras, a depender da etapa de escolarização.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esses objetivos estão presentes, nos três primeiros anos, entre aqueles que se referem à apropriação do sistema alfabético de escrita e no eixo escrita, relacionados à produção e revisão textuais; no 4º e 5º anos esses objetivos estão presentes no eixo escrita, também relacionados à produção e revisão textuais.

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 reflexão de como a língua funciona e das regras que a organizam” (BRASIL, 2016, p. 95).

**Fonte:** Brasil (2016) – Adaptado pela autora.

Conforme observado no Quadro 12, 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 acima.

Observa-se que essa assunção está a serviço de atividades de produção e 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. Assim como as informações do último parágrafo, no qual se dá ênfase à atividade reflexiva nos níveis epi e metalinguístico.

Como o foco do Funcionalismo é o uso a favor do desenvolvimento de uma metodologia analítica para a descrição de padrões linguísticos que possibilitem a análise de textos escritos ou falados, Silva (2011, p. 43) explica que a “gramática funcional responde à demanda das atividades de análise linguística, criada no

âmbito dos estudos aplicados da linguagem”.

A menção dos dados “à articulação recursiva entre ‘uso e reflexão’” (BRASIL, 2016, p. 95) remete também a proposta dos PCN de discretização<sup>4</sup> 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 pelo documento, 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, embora prevaleça a análise frástica, como elemento organizador do componente LP. O modo como o eixo está organizado na 2ª versão da BNCC também é uma singularidade dessa versão, como se observa na disposição dos dados e no número de habilidades elencadas na figura abaixo:

---

<sup>4</sup> Discretização (s) (f): Ato de discretizar, de tornar discreto, em unidades e elementos distintos e não continuados: discretização de dados.  
[Matemática] Processo que divide algo em partes menores e menos complexas: discretização de cálculos.

Figura 4 - Organização do eixo AL na 2ª versão da BNCC

EIXO:	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<p><b>CONHECIMENTOS SOBRE A LÍNGUA E SOBRE A NORMA</b></p> <p>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.</p>	(EF06LP43) Compreender a condição social e histórica da língua como polissistema dinâmico e variável.		(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.		(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.		(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.
	(EF06LP47) Reconhecer a função de palavras e suas flexões (verbos, nomes substantivos e adjetivos).	(EF07LP35) Reconhecer a função de palavras e suas flexões (pronomes, artigos, numerais, preposições, advérbios).	(EF08LP36) Compreender a conjugação dos verbos no português brasileiro (verbos regulares).	(EF09LP31) Compreender a conjugação dos verbos no português brasileiro (verbos irregulares mais usados).
	(EF06LP48) Reconhecer e analisar relações de sinonímia, antonímia, homonímia em textos diversos.	(EF07LP36) Reconhecer e analisar a ambiguidade como recurso semântico na produção de efeito de sentido.	(EF08LP37) Reconhecer e analisar a polissemia e seus efeitos de sentido em textos diversos.	
		(EF07LP37) Refletir sobre processos de formação de palavras por derivação: prefixos e sufixos.	(EF08LP38) Refletir sobre processos de formação de palavras por composição: aglutinação e justaposição.	(EF09LP32) Refletir sobre processos de formação de palavras por derivação imprópria. E sobre estrangeirismos.
	(EF06LP49) Compreender figuras de linguagem, com destaque para a comparação e a metáfora.	(EF07LP38) Compreender figuras de linguagem, com destaque para, personificação e a metonímia.	(EF08LP39) Compreender figuras de linguagem com destaque para a hipérbole e a ironia.	(EF09LP33) Compreender figuras de linguagem, com destaque para a ironia, a antítese, paradoxo.

A Figura 4 exhibe como o eixo de Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma é disposto na 2ª 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 na Figura 4, 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 relacionam 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, através 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 na Figura 4 (a) “Compreender a condição social e histórica da língua como polissistema dinâmico e variável”; (b) “Refletir sobre a variação de registro e sobre a variação regional da língua”; (c) “Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da língua padrão” (BRASIL, 2016, p. 366-367), são 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* demonstram 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, leva-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 pareçam independentes, os aspectos formais, semânticos e discursivos de uma língua em uma proposta pedagógica devem ser articulados,

uma vez que representam diferentes níveis.

Outra singularidade da 2ª versão do documento é a ausência dos objetos de conhecimento ainda que inferidos através das habilidades listadas. Isso permite ao professor uma autonomia maior para definir que objeto de estudo proporciona alternativas mais adequadas de descrição, análise e reflexão sobre a língua.

Em relação às habilidades, elemento constitutivo de todas as versões da BNCC, na 2ª 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 estabelece 42 habilidades relacionadas ao próprio eixo de AL e ao eixo de Escrita, especificamente com a parte relacionada aos conhecimentos linguísticos. Essa configuração indica uma valorização do conhecimento linguístico aplicado a uma única modalidade da língua – a escrita.

Em síntese, a 2ª versão do documento apresenta como singularidades: a nomenclatura do eixo; a filiação ao paradigma contemporâneo de ensino de língua portuguesa; o modo aparentemente isolado 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 direcionadas ao eixo AL.

A seguir, discorreremos acerca das singularidades da versão homologada da BNCC.

### **3.2.2 As singularidades da 4ª versão da BNCC**

A 4ª versão nomeia o eixo como Análise Linguística/Semiótica, o que remete a uma filiação documental com os PCNs e alinhamento às contribuições dos Estudos Linguísticos à área, os quais 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 em 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 melhor acomodada junto ao eixo Leitura, fazendo emergir práticas de leitura multimodal (LOURENÇO, 2019).

No parâmetro/descritor de apresentação do eixo, apresentado no quadro a seguir, observamos tanto a concepção do eixo quanto a sua vinculação ao paradigma contemporâneo de ensino de Português.

Quadro 13 - Apresentação do eixo na 4ª versão da BNCC

<b>4ª versão da BNCC</b>
<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>Assim, <u>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>Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música.</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: 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.</u></p> <p>Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser</p>

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.

Esses conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação” (BRASIL, 2017b, p. 80).

**Fonte:** Brasil (2017b) – Adaptado pela autora.

Como pode ser observado no Quadro 13, nos destaques sublinhados, a 4ª versão também 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 no quarto parágrafo demonstram como o foco nessa versão são as diferentes modalidades da linguagem. O foco nas diferentes modalidades está atrelado aos aspectos planificadores do texto, com predominância dos aspectos gramaticais. Essas noções de textualidade, a exemplo da coesão e coerência, sofrem influência da LSF, propagadas no Brasil pela Linguística de Texto. 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 contínuo dos estudos de gênero (BEZERRA; REINALDO, 2013b) fazem parte do quadro da Linguística Textual.

Desse modo, parece-nos que a 4ª versão da BNCC se preocupa em estudar o gênero como realização textual em relação à prática de análise linguística. Inferimos que nessa versão do documento, a questão central parece 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 13, o documento proporciona uma abordagem criativa de produção textual. Dado que “toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação de mundo” (BAKHTIN, 2013, p. 23), a abordagem dos efeitos de sentido que essas formas podem desenvolver no texto parecem contribuir para enriquecer a linguagem do aluno, além de tornar o estudo da sintaxe muito mais dinâmico e sistemático.

De acordo com Bakhtin (2013, p. 28),

sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado criativo, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele nos ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta.

Para além das categorias gramaticais, o texto da 4ª 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.

Figura 5 - Organização do eixo AL na 4ª versão da BNCC

## LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
<b>Oralidade</b>	Produção de textos orais Oralização	<b>(EF69LP53)</b> 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 infanto-juvenil, – 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 <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de <i>podcasts</i> 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, lirias, 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.
<b>Análise linguística/semiótica</b>	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	<b>(EF69LP54)</b> 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.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
<b>Análise linguística/semiótica</b>	Variação linguística	<b>(EF69LP55)</b> Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. <b>(EF69LP56)</b> 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: Brasil (2017b, p. 160-161).

Na 4ª versão do documento, conforme Figura 5, o eixo de Análise Linguística/Semiótica 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: 6º ao 9º ano; 6º e 7º ano e 8º e 9º ano. 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.

Na versão homologada do documento, percebe-se que

para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão 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).

A proposta da AL/S agregada às demais práticas de linguagens 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; e 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, é interessante observar como evidencia aspectos supragenéricos da língua; estão acima de qualquer gênero e podem e devem ser sistematizados, tendo qualquer um deles como referência (LINO DE ARAÚJO, 2017a). Essa seção possui uma grande lista de objetos de conhecimentos e habilidades que têm destaque no eixo AL. Lino de Araújo (2017a, 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 da noção de objetos de conhecimento. Característica singular da BNCC homologada, essa nomenclatura é nova na literatura da área e não há uma definição/conceituação no documento.

Na 4ª versão, esse é um dos principais elementos estruturais do documento. Para compreendermos como esse elemento está organizado ao longo do

documento, o analisamos em três blocos: observamos quais os objetos de conhecimentos são comuns a etapa do 6º ao 9º ano; como quantitativamente os objetos de conhecimento estão organizados em campos de atuação do 6º ao 9º ano; e como eles estão organizados por ciclos de 6º/7º ano e 8º/9º ano.

O quadro a seguir mostra os objetos de conhecimento listados na versão homologada para os Anos Finais do Ensino Fundamental, organizados por campos de atuação.

Quadro 14 - Objetos de conhecimento do eixo AL, do 6º ao 9º ano

4ª versão	
	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Campo jornalístico-midiático (p. 144-145)	Construção composicional
	Estilo
	Efeito de sentido
Campo de atuação na vida pública (p. 148-149)	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios
	Modalização
Campo das práticas de estudo e pesquisa (p. 154-155)	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 Intertextualidade
Campo artístico-literário (p. 160-161)	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários
Todos os campos de atuação (p. 160-161)	Varição linguística

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Brasil (2017b).

O Quadro 14 expõe os objetos de conhecimento estabelecidos pela 4ª versão da BNCC presentes no quadro “Língua Portuguesa - 6º ao 9º ano” (BRASIL, 2017b,

p. 140-161) que tem na apresentação desses objetos um dos principais constituintes da sua arquitetura, configurando-se, portanto, como ampliação estrutural em relação à segunda versão.

As competências e habilidades funcionam como princípio teórico-metodológico sobretudo da versão homologada. Como um dos precursores da pedagogia das competências, Perrenoud (1999, p. 7) define competência como a “capacidade de agir eficazmente, em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O conhecimento é entendido como o escolar, acadêmico ou enciclopédico, entretanto, outros tipos de conhecimentos decorrentes de experiências práticas também precisam ser mobilizados, para que o sujeito seja competente. Lino de Araújo (2017b) explica que nessa teoria competências não são, em si, conhecimentos; mas elas integram e mobilizam diferentes tipos de conhecimentos, constitutivamente interdisciplinares.

Com base na definição do documento para competências, parece-nos que a BNCC, ao adotar esse princípio teórico-metodológico, aproxima-se daquilo que defendem Zabala e Arnau (2010 apud LINO DE ARAÚJO, 2017b), dois importantes estudiosos dessa teoria. De acordo com esses autores, competência pode ser entendida como:

[A] capacidade de agir de forma ideal (eficaz) em diferentes situações da vida. Para tanto, o sujeito precisa mobilizar componentes (conteúdos) de natureza conceitual, procedimental – aqueles que estão relacionados à ideia do saber fazer – e, por fim, os conteúdos atitudinais, que se referem aos valores, atitudes e emoções, de modo inter-relacionado, uma vez que não deve ter apenas o conhecimento, mas precisa saber o que fazer com ele e o que significa em sua vida (LINO DE ARAÚJO, 2017b, p. 28).

Em relação às habilidades elencadas para a prática de análise linguística na 4ª 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 6º ao 9º ano, 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. Como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 15 - Quantidade de habilidades na etapa do 6º ao 9º ano do EF, destinadas ao eixo Análise Linguística/Semiótica

<b>Campos de atuação</b>	<b>Quantidade de habilidades listadas</b>
Campo jornalístico-midiático	4
Campo de atuação na vida pública	2
Campo das práticas de estudo e pesquisa	4
Campo artístico e literário	1
Todos os campos de atuação	2

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Brasil (2017b).

Analisando o Quadro 15, vemos que os campos jornalístico-midiático e práticas de estudo e pesquisa apresentam uma mesma quantidade de habilidades relacionadas. Há ainda 2 outras habilidades relacionadas a todos os campos de atuação, que parecem ser mais gerais e relacionadas 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 macrotextual, levando em conta a planificação do texto.

Ainda na etapa do 6º ao 9º ano, 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.

O ciclo do 6º e 7º ano apresenta 63 habilidades ao todo. Desse total, 31 habilidades são relativas ao eixo “Análise Linguística/Semiótica”. Observe a seguir como quantitativamente essas habilidades estão distribuídas entre os campos de atuação.

Quadro 16 - Quantidade de habilidades do ciclo 6º e 7º ano destinadas ao eixo Análise Linguística/Semiótica

<b>Campos de atuação</b>	<b>Quantidade de habilidades listadas</b>
Campo jornalístico-midiático	0
Campo de atuação na vida pública	0
Campo das práticas de estudo e pesquisa	2

Campo artístico e literário	0
Todos os campos de atuação	29

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Brasil (2017b).

Como podemos observar no Quadro 16, no 6º e 7º ano, das 31 habilidades destinadas ao eixo AL/S, 2 (duas) estão relacionadas ao campo das práticas de estudo e pesquisa e 29 relacionam-se a todos os campos de atuação. Essa distribuição parecer indicar uma valorização dos aspectos estruturais da língua na proposta de ensino-aprendizagem da BNCC.

O segundo ciclo dos anos finais do EF compreende o 8º e 9º ano e apresenta um total de 63 habilidades; sendo 30 relativas ao eixo “Análise Linguística/Semiótica”. Observe a seguir como quantitativamente essas habilidades estão distribuídas entre os campos de atuação.

Quadro 17 - Quantidade de habilidades do ciclo 8º e 9º ano destinadas ao eixo Análise linguística/semiótica

<b>Campos de atuação</b>	<b>Quantidade de habilidades listadas</b>
Campo jornalístico-midiático	3
Campo de atuação na vida pública	1
Campo das práticas de estudo e pesquisa	3
Campo artístico e literário	0
Todos os campos de atuação	23

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Brasil (2017b).

O Quadro 17 evidencia como as 30 habilidades circunscritas ao eixo AL/S estão distribuídas por campos nos blocos do 8º e 9º anos. Os campos jornalístico-midiáticos e das práticas de estudo e pesquisa apresentam a mesma quantidade de habilidades – 3; seguidos pelo campo de atuação na vida pública que apresenta uma única habilidade. Assim como no subciclo anterior, a seção que compreende as habilidades comuns a todos os campos apresenta a maior quantidade de habilidades.

Ao analisarmos os objetos de conhecimento relacionados às habilidades presentes nos blocos do 6º e 7º ano, 8º e 9º ano 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 (2017a) 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 tanto estar a serviço de uma sistematicidade e planejamento de longo alcance (LINO DE ARAÚJO, 2017b) como de uma valorização de aspectos metalinguísticos em detrimento dos epilinguísticos.

Em relação ao parâmetro de habilidades, destacamos sua quantidade na 4ª versão homologada da BNCC e o modo como está organizado em toda a etapa do EF. Essas habilidades estão organizadas principalmente em função dos campos de atuação; e dentro destes, em função dos eixos integradores. Isso aponta para uma proposta pedagógica de ensino/aprendizagem contextualizada e integradora.

Em suma, a 4ª 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.

A seguir, apresentamos uma análise comparativa sobre como as singularidades do eixo AL se manifestam em ambas as versões investigadas.

### **3.2.3 Comparando as singularidades da 2ª e 4ª versão da BNCC**

Ao compararmos as duas versões investigadas da BNCC, percebemos que dentre os 11 (onze) parâmetros comparativos identificados, em 5 (cinco) deles há uma predominância de linhas de descontinuidade na: (i) Nomenclatura do eixo; (ii) Apresentação; (iii) Organização; (iv) Objetos de conhecimento; e (v) Habilidades, como pode se observar no Quadro 18:

Quadro 18 - Linhas de descontinuidades entre a 2ª e 4ª versão da BNCC

<b>Parâmetro comparativo</b>	<b>2ª versão</b>	<b>4ª versão</b>
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 6º ao 9º ano.	Apresenta 13 habilidades destinadas ao eixo, no ciclo e 6º ao 9º ano. E mais 63 habilidades por cada subciclo 6º e 7º anos/8º e 9º anos. Um total de 139 habilidades.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Brasil (2016; 2017b).

O Quadro 18 ilustra como as linhas de descontinuidades se materializam em cinco parâmetros comparativos, elencados entre a 2ª e 4ª versão da BNCC, especificando como cada documento se singulariza. Ao observar a segunda e a terceira coluna do Quadro 18 e compararmos as diferentes versões do documento, percebemos que as singularidades se apresentam por meio de uma ampliação de escopo.

Como exposto nas seções anteriores, ao analisar detalhadamente cada singularidade dos documentos, identificamos que essa ampliação de escopo pode ser agrupada em cinco categorias: (i) objetos de conhecimento; (ii) conceito epistemológico do eixo AL; (iii) articulação; (iv) campos de atuação; (v) variação linguística.

Em relação à categoria de objetos de conhecimento, como pode se observar na quinta linha do Quadro 18, a 2ª versão da BNCC não apresenta esse elemento; já na a 4ª, é um elemento constituinte de sua arquitetura. Conforme mencionado, um possível conceito é tomar objetos de conhecimentos como sinônimos de conteúdos, mesmo sabendo da simplificação teórica em que estamos incorrendo.

Desse modo, o fato de a 2ª versão não nomear explicitamente quais “conteúdos devem ser seguidos”, pode proporcionar uma maior autonomia para o trabalho pedagógico e favorecer uma prática pedagógica (in)disciplinar, assim como pode causar uma confusão de interpretação para alguns professores. A 4ª 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 podem ser interpretados como uma imposição, sugerindo um possível cerceamento da autonomia do trabalho pedagógico.

O conceito do eixo voltado ao estudo da língua apresentado em cada versão comporta suas especificidades. Ao compararmos os dois primeiros parâmetros presentes no Quadro 18, percebe-se como cada nomenclatura e apresentação de eixo relaciona-se a diferentes perspectivas epistemológicas. A 2ª 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 4ª versão da BNCC nomeia o eixo de Análise Linguística/Semiótica e amplia epistemologicamente o escopo ao inserir a Semiótica no eixo focalizado. Diferentemente da 2ª versão, na versão homologada do documento há um privilégio de aspectos textuais, discursivos e semióticos e aspectos macrolinguísticos que abarcam o nível discursivo e multissemiótico; sendo assim, há uma ampliação de foco em relação à versão anterior.

Sobre a categoria articulação, ao observarmos o parâmetro comparativo de organização do eixo no Quadro 18, verificamos como na 2ª versão do documento o eixo AL está organizado por habilidades e articula-se apenas ao de Escrita. Já a 4ª 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, assim como os objetos de conhecimento, a 2ª versão não apresenta esse conceito. Já 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 4ª 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, exposto no Quadro 18, apresenta mais um exemplo de ampliação estrutural de escopo, entre a 2ª e 4ª versão da BNCC, ao aumentar significativamente o número de habilidades relacionadas ao conhecimento sobre a língua. A 2ª versão relaciona cerca de 21 habilidades ao eixo AL; enquanto que a 4ª, um total de 139 habilidades relativas ao eixo focalizado.

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

Chama-nos a atenção as linhas de continuidade em relação às habilidades sobre o objeto “Variação Linguística”, elencado pelas duas versões da BNCC e considerado comum a todos os campos a serem desenvolvidos do 6º ao 9º ano do EF, conforme expõe o quadro abaixo. O destaque em azul sinaliza a reiteração textual; e em verde, a paráfrase.

Quadro 19 - Habilidades comuns a todos os campos do 6º ao 9º ano do EF

2ª versão da BNCC	4ª versão da BNCC
(EF06LP43) Compreender a condição social e histórica da língua como polissistema dinâmico e variável.	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito norma-padrão e o de preconceito linguístico.
(EF06LP44) Refletir sobre a variação de registro e sobre a variação regional e social da língua.	(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, 2017b, p. 160-161).
(EF06LP45) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da língua padrão (BRASIL, 2016, p. 366-367).	

Fonte: Brasil (2016; 2017b) – Adaptado pela autora.

É interessante destacar que, apesar de as duas versões do documento estabelecerem uma parte das habilidades consideradas comum a todos os campos de atuação, isso não é bem demarcado pela 2ª versão, sugerindo a ideia de que o trabalho pedagógico com esse eixo possa ser feito de maneira isolada. E isso não ocorre na 4ª versão, devido à organização do eixo ser integrada tanto aos campos

de atuação quanto às demais práticas de linguagem, o que parece favorecer uma prática pedagógica contextualizada.

No tocante às habilidades elencadas para o trabalho com Variação Linguística, é interessante observar como há um movimento de continuidade. Como evidenciado no Quadro 19, elas são marcadas pela reiteração, em destaque azul, e pela paráfrase, em destaque verde, o que parece apontar também para uma convergência dos pressupostos teórico-metodológicos sobre variação linguística.

A 2ª versão usa o verbo *compreender*, o que aponta para uma habilidade muito mais abstrata em comparação à 4ª versão, a qual opta pelos verbos *reconhecer* e *fazer uso*, que indicam ações concretas a partir de elementos linguísticos. O termo *compreender* supõe o reconhecimento de elementos, os quais serão interpretados e associados, enquanto o verbo *refletir* indica um juízo de valor.

Nesse sentido, essas habilidades caminham para um nível intermediário de complexidade quanto à aprendizagem; e a habilidade iniciada com o verbo refletir indica um nível avançado. Na 2ª versão, as habilidades relativas ao conhecimento “Variação Linguística” partem de um nível de complexidade intermediário/abstrato e seguem para o avançado, sem uma sinalização no documento para a etapa inicial – reconhecimento. *Reconhecer* e *fazer uso*, por sua vez, indicam um nível básico quanto a processos de ensino-aprendizagem que vão da identificação do fenômeno linguístico ao uso de regras e normas do padrão.

Na 2ª versão da BNCC, notamos uma propositura de trabalho com a Variação Linguística, como ponto de partida para os estudos dos aspectos da língua. Há uma valorização do uso e reflexão dos conhecimentos linguísticos de caráter situacional. Na 4ª versão, a Variação Linguística aparece como mais um dos objetos de conhecimento a ser abordado de forma contínua e espiralada, do 6º ao 9º ano.

Dentro desse mesmo parâmetro comparativo, há também a manifestação de singularidades. Analisamos as habilidades relacionadas ao objeto Sintaxe, destinadas a serem desenvolvidas independentemente do campo de atuação e direcionadas para o 6º e 7º ano do EF, conforme ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 20 - Habilidades de PAL relacionadas à sintaxe no 6º e 7º ano

2ª versão da BNCC		4ª versão da BNCC		
6º ano	7º ano	Objeto de conhecimento	6º ano	7º ano
<p>(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.</p> <p>(EF06LP47) Reconhecer a função de palavras e suas flexões (verbos, nomes substantivos e adjetivos).</p>	<p>(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.</p> <p>(EF07LP35) Reconhecer a função de palavras e suas flexões (pronomes, artigos, numerais, preposições, advérbios).</p>	Morfossintaxe	<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</p>	<p>(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.</p> <p>(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: 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,</p>

			<p>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>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) 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”).</p>
		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) – Adaptado pela autora.

O Quadro 20 apresenta as habilidades relacionadas à sintaxe nas duas versões investigadas da BNCC. Neste recorte comparativo, observamos uma ampliação de escopo tanto em relação ao número de habilidades, que aumentam consideravelmente da 2ª para a 4ª versão, quanto uma ampliação epistemológica, em que esse mesmo objeto é relacionado explicitamente a outros aspectos da linguagem de modo mais situado.

Na 2ª versão são usados dois verbos: *compreender* e *reconhecer*. Na 4ª, 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 2ª versão os verbos sinalizam processos intermediários de compreensão do objeto; já a 4ª, aponta para uma transição de processo básico a intermediário.

Apesar dos próprios documentos destacarem que as habilidades não são enumeradas por uma ordem de desenvolvimento pedagógico, na 2ª versão há uma tendência de as habilidades indicarem uma digressão: *compreender – reconhecer*; enquanto a 4ª versão, parece que os objetos indicam uma progressão: *identificação – reconhecimento – uso – análise*.

Uma 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 2ª versão, percebemos que elas privilegiam aspectos sintáticos de nível frasal e de natureza metalinguística, de modo descontextualizado, como pode se observar neste exemplo: “(EF06LP47) Reconhecer a função de palavras e suas flexões (verbos, nomes substantivos e adjetivos) / (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” (BRASIL, 2016, p. 366).

A 4ª versão privilegia aspectos sintáticos de modo mais contextualizado, como neste exemplo: “(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa. / (EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações” (BRASIL, 2017b, p. 171). Ainda que nesses exemplos a natureza das habilidades seja metalinguística, há outras de natureza epilinguística, como se observou no

Quadro 20. Essa versão também apresenta objetos e habilidades de modo mais situado e relacionado a outros aspectos da linguagem, como a morfologia.

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.

Observando-as retrospectivamente, mapeamos fios de continuidade no que diz respeito ao ensino de análise linguística e isso parece ser importante, pois alude a princípios, temas, conceitos, objetos de ensino e habilidades a serem desenvolvidas na aprendizagem.

Em síntese, ao comparamos as linhas de (des)continuidades quanto à prática de análise linguística na BNCC – 2ª e 4ª versões, percebemos um movimento de ampliação de escopo epistemológico e estrutural. Ao analisarmos essas singularidades, vimos que cada documento denota ser produto e parte de uma concepção de ensino de língua que, de modo geral, está vinculada ao modelo contemporâneo de ensino. Ao mesmo tempo, cada documento indicou ser também produto e processo de sucessivas gestões junto ao MEC ou à frente do próprio Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Respalhada teórico-metodologicamente na Linguística Aplicada, em sua vertente interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), esta pesquisa teve como objetivo geral analisar duas versões da BNCC quanto à (re)configuração do eixo análise linguística. Diante disso, buscou responder à seguinte pergunta: que (des)continuidades o processo de construção da BNCC revela sobre o eixo Análise Linguística?

Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) mapear as (des)continuidades que o eixo AL indicia ao longo das diferentes versões elaboradas da BNCC; (ii) relacionar essas (des)continuidades aos paradigmas de ensino do Português; (iii) relacionar as habilidades da 2ª e 4ª versão aos índices de (des)continuidade mapeados em (i).

A análise dos dados revelou 11 (onze) parâmetros comparativos nos documentos investigados, a saber: Nomenclatura do eixo; Apresentação; Descrição; Organização; Relação do eixo com os campos de atuação; Relação do eixo AL com os demais eixos; Descrição do componente curricular de Língua Portuguesa; Concepção de linguagem; Descrição da relação do componente com os campos de atuação; Objetos de conhecimento; e Habilidades. Esses parâmetros foram tomados como índices de (des)continuidades no processo de construção do eixo Prática de Análise Linguística (ou PAL) na 2ª e 4ª versão da BNCC.

Isso posto, passamos à consecução dos objetivos. Em relação ao primeiro, percebemos em ambas as versões linhas de continuidades e de singularidades, 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 parafraseamento e de ampliação de escopo epistemológico entre os documentos.

Destacamos como as linhas de continuidade, relativas ao eixo PAL, materializam-se em seis parâmetros/descriptores comparativos. Distinguimos que essas linhas podem ser agrupadas nas categorias: continuidade textual – reiteração e paráfrase; epistemológica – manutenção das ideias e conceitos; e filiação documental – filiação a documentos curriculares anteriores.

As linhas mostram que as duas versões podem ser tomadas como preliminares e melhoradas de uma mesma (e grande) peça, pela repetição de partes do texto. Os dados mostram que há uma interconexão tanto em relação à arquitetura quanto à conceitual dos documentos analisados, como indicado nas categorias de continuidade textual e epistemológica. Há também uma filiação da BNCC com o que já foi proposto para o componente de Língua Portuguesa em documentos anteriores, como os PCN, especialmente em relação à proposta de Prática de Análise Linguística preconizada por Franchi ([1987] 2006), Geraldi ([1984]1997) e diversos pesquisadores contemporâneos da área.

A análise de dados revelou que a maior ocorrência de continuidade ocorreu na linha nomeada de continuidade epistemológica. Esse achado se mostrou relevante em termos de proposição curricular no Brasil, pois indica que documentos como esses não surgem da mente criativa de alguns pesquisadores, mas resulta de estudos consolidados na área, de ideias aceitas pela comunidade científica. Compreendemos que as linhas de continuidade podem ser vistas enquanto uma solidificação do que se entende por ensino de língua materna no Brasil.

A recorrência dos mecanismos de reiteração e de paráfrase fortalece a associação entre processo e produto, dado que cada versão pode ser vista como produto de uma etapa e também como integrante de uma fase extensa de negociação com atores (Secretarias de Educação, professores, Conselho Nacional de Educação, sociedade) e de reivindicação desses agentes.

No que concerne às discontinuidades relativas ao eixo AL, percebemos que as singulares nos documentos examinados funcionam com traços individuais que caracterizam cada versão da BNCC e nos permitem reconhecê-los e diferenciá-los, bem como decifrá-los.

Dos onze parâmetros comparativos identificados, há em cinco deles uma predominância de discontinuidade entre a 2ª e 4ª versão da BNCC, 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 discontinuidade acontecem principalmente nos aspectos organizacionais do eixo prática de análise

linguística. Ao compararmos as versões, percebemos que as singularidades entre elas se apresentam por meio de uma ampliação de escopo.

Em relação ao segundo objetivo de pesquisa – relacionar essas (des)continuidades aos paradigmas de ensino do Português – percebemos que ambas as versões buscam integrar-se ao paradigma da contemporaneidade do ensino do Português. No que diz respeito às singularidades, a 4ª versão aponta para uma maior compatibilidade e direcionamento às práticas mais situadas, que fazem parte do modelo contemporâneo; e isso em analogia à 2ª versão, a qual sinaliza mais práticas de caráter tradicional.

Em relação ao terceiro objetivo - relacionar as habilidades da 2ª e 4ª versão aos índices de (des)continuidade mapeados – a análise revelou um movimento de ampliação de escopo epistemológico e estrutural em relação aos pressupostos e encaminhamentos para o ensino de prática de análise linguística. Isto confirma a ideia de que a relação entre continuidade e singularidade é porosa e formada por diferentes estratégias linguísticas de materialização nos documentos.

Quanto às habilidades, os dados demonstraram que a 2ª versão sinaliza habilidades cognitivas de nível intermediário, sem menção as de nível inicial; já a 4ª, apresenta habilidades cognitivas em uma progressão desenvolvimentista, indo das básicas às avançadas, passando pelas intermediárias. Nesse sentido, a apresentação das habilidades configura-se como índice de descontinuidade entre as versões focalizadas.

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

Afirmamos que a (des)montagem dos documentos analisados sinaliza pontos que se mostram consensuais no âmbito da formulação de um currículo sobre o ensino de língua portuguesa: (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 apreendidos, esperamos que esta investigação contribua para as discussões sobre a BNCC no que diz respeito à proposição de um currículo de Língua Portuguesa, que considere práticas de análise linguística.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ANGELO, Graziela. A gramática no ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, 2010.

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) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2006, 217f.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 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 Sílvia Moço. (Orgs.) **Ensino de língua materna e formação docente: teoria, didática e prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b, p. 49-96.

BORDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, [1997] 2004.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* **A implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Portaria nº 331, de 5 de Abril de 2018. **Diário Oficial da União**. Edição 66, Seção 01, p. 10. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. (3ª versão) Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://www.observatoriодоensinomedio.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.** (4ª versão) Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** (2ª 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.** (1ª versão). Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**. Seção 01, p. 16. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 4 jun. 2019.

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, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 2 jun. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, p. 295-316, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular:** dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

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. São Paulo: Paz e Terra, 43. ed. [1996] 2011.

FREITAS, Raquel Monteiro da Silva; PINHEIRO, Cynthia Gomes. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: uma visão da mais nova política educacional brasileira. *In*: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; PONTE, Andrea Silva; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole B. de. (Orgs.). **Fotografias da política linguística na pós-graduação no Brasil**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 51-88. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/136>. Acesso em: 20 mar. 2020.

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

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Concepções de aprendizado na BNCC: Bases ideológicas e efeitos no ensino de Português. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2019. p. 87-120

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

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. São Paulo: Record, 2004.

GOMES DE MATOS, Francisco. 1965/1975: Dez Anos de Linguística Aplicada no Brasil. **HELB**. ano 7, 2012. Disponível em: [http://www.pucsp.br/pos/lael/cepril/publicacoes/newsletter/2005/n2\\_05/html/entrevista.htm&gt](http://www.pucsp.br/pos/lael/cepril/publicacoes/newsletter/2005/n2_05/html/entrevista.htm&gt). Acesso em: 8 jan. 2020.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3 ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KEMIAC, Ludmila; LINO DE ARAÚJO, Denise. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010.

KLEIMAN, Ângela B; VIANNA, Carolina Assis Dias; DE GRANDE, Paula Baracat. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Revista Calidoscópio**. v. 17, n. 4. 2019.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

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-PB: EDUFPG, 2017a. p. 131-184.

LINO DE ARAÚJO, Denise; SILVEIRA, Maria de Fátima. A competência leitora nas provas de linguagens do ENEM. *In: MARCUSCHI, Beth; SIMÕES E LUNA, Tatiana (Org.). Avaliação de língua portuguesa no novo ENEM*. Jundá: UniAnchieta, 2017b. p. 19-62.

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.

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](http://bit.ly/BNCC_PCEPB). Acesso em: 20 mar. 2020.

LINO DE ARAÚJO, Denise. Objeto de Ensino: revisão sistemática e proposição de conceito *In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEREDO, F. J. Q. (Orgs). Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 221-246.

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) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, PB, 2019, 100f.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a base”. E o currículo o que é? *In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33

MARINHO, João. 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular faz referência à educação integral. **Educação&Participação**. Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/bncc-versao-final-educacao-integral/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

MELO, Fábio de. Lamento dos Imperfeitos. *In: Deus no Esconderijo do Verso*. Sony Music: 2016, (4m55sec). Disponível em: <https://youtu.be/9KFh3tT37G8>. Acesso em: 12 de jan. 2021.

MELO, Nathalia Niely Tavares Alves de. **Representação social de professores de língua portuguesa sobre currículo no período de**

**implantação da BNCC do ensino fundamental.** 2019. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, PB, 2019, 103f.

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

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

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

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O texto em sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. *In: SILVA, Lílian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.) O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa.* Campinas-SP: Autores Associados, 2014. p. 5-28.

NASCIMENTO, Maria Célia do. **O ensino de escrita segundo a BNCC:** transposição didática e proposta curricular para o ensino fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, PB, 2018, 103f.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-discursivas. **Fórum Linguístico**, v. 7, n. 1, p. 30-45, 2010.

PEIXOTO, Mayara Carvalho. **O conceito e proposta de ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** desvelando processos de transposição didática externa. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, PB, 2018, 120f.

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

- PIETRI, Émerson. **A constituição do discurso da mudança do ensino língua de língua materna**. 2003. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.
- SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÀN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.
- 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, SP: 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). Centro de Ciências Humanas e Exatas. Universidade Estadual Paraíba, Monteiro, 2019, 77f.
- SILVA, Noádia I. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 4, 2010, p. 949-973.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- 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. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- 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 (Org.) **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014, p. 119-138.
- SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). **A BNCC e o**

**ensino de línguas e literaturas.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2019. p. 121-152.

TEIXEIRA, Adriana; LITRON, Fernanda Félix. O maguebeat nas aulas de Português: Videoclipe e movimento cultural em rede. *In*: ROJO, Roxane Helena R. MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 167-198.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico:** o novo paradigma da ciência. 10. ed. 3. reim. Campinas/SP: Papyrus, 2016.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? *In*: FARACO, C. A; VIEIRA, F. E. (Org). **Gramáticas brasileiras:** com a palavra os leitores. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 19-69.