

Artigos

O espaço da análise linguística/semiótica em documentos orientadores para a educação linguística na língua portuguesa

The space of linguistic/semiotic analysis in guiding documents for linguistic education in the Portuguese

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin^{1,2}

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) eram as mais importantes orientações, no ensino fundamental, para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, até antes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), quando este documento substituiu o anterior. Nesse artigo, nosso objetivo geral é contribuir para a discussão sobre a importância deles para a formação de professores de língua portuguesa que visa à educação linguística. Desse objetivo, apresentamos três específicos: (i) interpretar, a partir do contexto de produção dos PCN e da BNCC, orientações para o ensino da análise linguística e da análise linguística/semiótica; (ii) demonstrar de que maneira são orientadas as abordagens relativas à gramática e ao texto; e (iii) indicar possíveis efeitos em relação à formação de professores para o ensino de língua portuguesa (Bulea-Bronckart & Gagnon, 2017). Considerando o conceito de educação linguística (Bagno & Rangel, 2005), analisamos o conteúdo temático e o contexto de produção dos documentos com base em Bronckart (1999, 2023). Os resultados apresentam avanços teóricos significativos, mas que precisam ser estudados, de forma comparativa com a prática de sala de aula.

Palavras-chave: Educação linguística; Estágio docente; Gramática; Análise linguística/Semiótica.

1. Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística. Fortaleza, Ceará, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>. E-mail: eulalia@ufc.br

2. Nesse texto ampliamos uma discussão realizada em um simpósio que aconteceu no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, em 2022, onde apresentamos o trabalho “O espaço da gramática nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular”.

ABSTRACT

The Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) were the most important guidelines, in ensino fundamental, for linguistic education in the portuguese language, until before the Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), when this document replaced the previous one. In this paper, our general objective is to contribute to the discussion about their importance for the training of Portuguese language teachers aimed at linguistic education. Of this objective, we present three specific ones: (i) interpret, based on the production context of the PCN and BNCC, guidelines for teaching linguistic analysis and linguistic/semiotic analysis; (ii) demonstrate how approaches to grammar and text are oriented; and (iii) indicate possible effects in relation to teacher training for portuguese language teaching (Bulea-Bronckart & Gagnon, 2017). Based on the concept of linguistic education (Bago & Rangel, 2005), We analyzed the thematic content and the production context of the documents based on Bronckart (1999, 2023). The results present significant theoretical advances, but they need to be studied in a comparative way with classroom practice.

Keywords: Language education; Teaching internship; Grammar; Linguistic analysis/Semiotics.

1. Introdução

As disciplinas de estágio, no Curso de Letras, acontecem em dois ambientes: na sala de aula da universidade, onde o estudante tem sua formação teórico-prática e é orientado para o estágio; e na sala de aula da escola, onde ele assume o papel de estagiário, quer seja apenas para observar a prática docente, quer seja para ministrar aulas. Em ambas as situações, o foco do estágio deveria ser a formação para a educação linguística na língua portuguesa (Bago & Rangel, 2005). Dentro do contexto da formação inicial de professores, para esse artigo, nosso alvo é a formação para o ensino da análise linguística ou para o ensino da análise linguística/semiótica.”³.

Na sala de aula de formação, tratamos de três tipos de saberes. Eles estão guardados no repertório didático (Cicurel, 2010) do professor de língua portuguesa e são mobilizados em sala de aula pelo estagiário: (i) um saber necessário para didatizar os conhecimentos, isto é, um saber para ensinar; (ii) um saber essencial da língua alvo e de conceitos que estão em torno

3. Os dados que analisamos têm origem na pesquisa em desenvolvimento intitulada “O Estágio de regência de língua portuguesa como espaço de formação inicial de professores, registrada no CNPq no Processo de nº316713/2021-0. .

do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, um saber a ensinar; e (iii) um saber oriundo do contexto institucional, um saber que elenca saberes a ensinar e orienta posicionamentos e práticas docentes, em outras palavras, um saber institucional, como, de maneira geral, defendem estudiosos como Hofstetter e Schneuwly (2009); Vanhule (2009), entre outros.

Esses saberes são recorrentes na sala de aula da universidade e na sala de aula da escola. O que os diferencia são o contexto de realização do agir professoral e do agir do estudante-estagiário e os objetivos em jogo. Do ponto de vista do professor-formador, o objetivo é a formação humana e a profissional dos seus alunos. Mas, do ponto de vista do estudante-estagiário, o objetivo é a formação humana dos alunos da turma que ele assume durante o estágio. Mesmo sabendo que os saberes mobilizados sozinhos não asseguram o bom desempenho do professor-formador ou do estudante-estagiário, pois também entram em jogo as suas condições de trabalho e as condições de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, entendemos que os saberes mobilizados são importantes e inter-relacionados.

Considerando os três tipos de saberes já citados, enfatizamos os dois últimos (os saberes a ensinar e os saberes prescritos em documentos) para refletirmos sobre o papel e o desafio dos dois principais documentos orientadores para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN (Brasil, 1998), e a Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental, doravante BNCC (Brasil, 2017).

De acordo com os posicionamentos tomados durante o percurso desse texto, três questões amplas se entrecruzam no nosso dizer e, diretamente ou não, alimentam a nossa reflexão: De que forma o contexto de produção contribui para os posicionamentos tomados nos documentos analisados? Como os PCN e a BNCC apresentam (ou não) as relações entre gramática e texto? Que desafios, para a formação de professores, apresentam os posicionamentos tomados pelos PCN sobre a análise linguística e pela BNCC sobre a análise linguística/semiótica? Esses questionamentos são retomados durante todo o texto e pontualmente respondidos na conclusão dele.

Essas discussões têm origem no projeto já citado, desenvolvido no Conselho Nacional de desenvolvimento e Pesquisa (CNPq), com desdobramentos em dissertações e teses por mim orientadas e em orientação na Universidade Federal do Ceará. A partir da nossa pesquisa, fizemos um recorte e, neste artigo, nosso objetivo geral é contribuir para a discussão

sobre a importância dos documentos oficiais e orientadores para a formação de professores de língua portuguesa para a educação linguística, ressaltando a análise linguística /semiótica⁴.

Com base no objetivo geral, elencamos três objetivos específicos: interpretar, a partir do contexto de produção dos PCN e da BNCC, orientações para o ensino da análise linguística e da análise linguística/semiótica; demonstrar de que maneira são orientadas as abordagens relativas à gramática e ao texto; e indicar possíveis efeitos em relação a formação de professores para o ensino de língua portuguesa. Não são de hoje as críticas com relação ao ensino da gramática (Bulea-Bronckart & Gagnon, 2017).

Nessa direção, no Brasil, vemos posicionamentos semelhantes (Franchi, 1987, 1992) que nos remetem às noções e aos procedimentos da gramática tradicional, aos métodos de ensino, etc. Atualmente, o foco está na proposta de análise linguística e de análise linguística/semiótica (Mendonça, 2006); (Guimarães & Leurquin, 2023), por exemplo.

Na composição deste texto, após as considerações iniciais, temos as seguintes seções: PCN e BNCC enquanto documentos norteadores para a educação linguística na língua portuguesa; Educação linguística na língua portuguesa a partir dos documentos analisados e seus desafios na formação de professores; e Considerações finais.

2. PCN e BNCC enquanto documentos norteadores para a educação linguística na língua portuguesa

Os dados analisados neste texto fazem parte de um projeto sobre a formação inicial de professores de língua portuguesa⁵. Na primeira etapa,

4. Apesar de o uso da expressão análise linguística ter surgido no Brasil na década de 1970, sobrepondo-se à expressão descrição linguística, que remete “ao trabalho de mostrar como se constituem e como funcionam as línguas, sem interesse em indicar como devem ser” (Bezerra & Reinaldo, 2013), é nos PCN que ela é retomada com muita força.

5. Em desenvolvimento na disciplina estágio de regência, o projeto “O Estágio de regência de língua portuguesa como espaço de formação inicial de professores” possui três etapas. Na primeira, foi feito o levantamento de documentos que orientam o estágio docente e o ensino e aprendizagem de língua portuguesa; na segunda foi analisada a prática docente do estagiário; e, na terceira, foram analisadas as representações do estudante-estagiário sobre o estágio de regência, a partir dos textos provenientes de sessões de autoconfrontações e de relatórios de regência entregues. Para este artigo, o foco está na primeira etapa e, nela, ressaltamos as orientações sobre o ensino de análise linguística nos PCN e sobre o ensino de análise linguística/semiótica na BNCC.

isto é, na sala de aula da universidade, antes do estágio de regência, são estudados textos teóricos da área da Linguística, da Linguística Aplicada e da Ciência da educação; são lidos textos oficiais que orientam e normatizam o estágio de regência do Curso de Letras; e os estudantes-estagiários são orientados para a realização de projetos e de regência em sala de aula da educação básica. Dentre os documentos estudados, destacamos os PCN e a BNCC, devido ao papel que eles podem assumir nas discussões sobre a formação de professores para a educação linguística na língua portuguesa. Neles, buscamos entender posicionamentos que podem estar articulados ao que entendemos como educação linguística.

A partir de Bagno e Rangel (2005), também entendemos que a educação linguística não se inicia nem termina na escola, porém é nela que vivenciamos o momento de reflexão sobre a (s) língua (s), linguagem e sistema semióticos ensinados (s) de maneira sistematizada e com objetivos bem definidos, a depender do nível de aquisição, desenvolvimento e ampliação dela (s) pelo estudante. Estes autores definem a educação linguística como

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

Desses saberes, evidentemente, também fazem parte **as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos** que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística.

Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (Bagno e Rangel, 2005. p. 63). Grifos nossos.

Ancoramo-nos nesse conceito de educação linguística e reforçamos a necessidade de refletir sobre fatores socioculturais, crenças, superstições, representações, mitos, preconceitos e normas de comportamento linguístico. Dentro destas normas de comportamento linguístico, em particular, vemos uma aproximação com as reflexões em desenvolvimento realizadas por Bulea-Bronckart e Gagnon (2017) na medida em que as autoras também criticam o ensino da gramática tradicional apenas, distante do contexto de uso da língua. O posicionamento, com relação ao ensino da análise linguística/semiótica, está previsto em forma de orientações oficiais que circulam em

documentos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular, apresentada como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017, p. 9).

Esse grifo original dado na BNCC salienta um compromisso com a definição do que ela pretende alcançar. Nesse sentido, as orientações para o ensino e aprendizagem do componente curricular Língua portuguesa, como veremos mais adiante, não apenas são definidas como são refinadas, considerando o que propunham os PCN. Passou, portanto, a ser pauta, embora ainda de forma inibida e carecendo de ser refletida, a relação domínio gramatical e domínio discursivo.

Mas, refletir sobre educação linguística na língua portuguesa do Brasil sugere que nós também nos remetamos às leis de diretrizes e bases da educação, sobretudo à última, devido ao seu papel na definição do próprio ensino de língua. A terceira e última Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) da educação brasileira tem origem no segundo ano do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Ela marca uma grande mudança de posicionamento na educação nacional, com relação à anterior, a LDB 5.692/71, outorgada no governo dos militares.

Dentre os principais posicionamentos da atual LDB e seus efeitos em sala de aula, destacamos a mudança terminológica da disciplina. Ao considerar as duas últimas LDB, constatamos que do *status* de disciplina, denominada Comunicação e expressão, passamos para o *status* de Língua portuguesa, um componente curricular, que também é o idioma do país. Essa mudança permite-nos esperar que o estudante tome ciência de que está estudando a língua utilizada nas **interações cotidianas**. Então, também por isso, o ensino deve ser a partir de textos orais, escritos e multissemióticos produzidos nas diversas situações de comunicação/interação e em formatos diversos de gêneros de texto.

Dentro da perspectiva de análise do Interacionismo sociodiscursivo, os PCN já foram objeto de estudo de Bronckart e Machado (2005) e de Correa (2007) como textos produzidos por instâncias governamentais (Machado e Bronckart, 2009). Mas, neste artigo, a situação de produção é outra, os

objetivos e questões são outros, o que nos permite dar uma contribuição a essa discussão já iniciada. Articulamos os PCN às Leis de Diretrizes e Bases da Educação, comparamos com a BNCC, quanto ao ensino da análise linguística e da análise linguística/semiótica. Reconhecemos as contribuições da situação histórica, política e social do país e refletimos sobre as contribuições deles para a formação inicial de professores de língua portuguesa.

Os PCN são oriundos da LDB 9.394/96. Como justificativa relevante para fundamentar a necessidade deles, ancoraram-se em dados oficiais sobre desempenho do estudante e mostraram que o aluno apresentava dificuldade em leitura e escrita, desde os anos iniciais até a universidade. O outro argumento forte apresentado diz respeito à necessidade de mudar o formato dos exames que dão acesso à universidade. A partir de então, o processo seletivo para entrada na universidade passou a também ter questões dissertativas. Além disso, houve um aumento no peso da prova de redação na nota final e a avaliação passou a ter um tratamento praticamente eliminatório (Brasil, 1998).

No discurso dos PCN, as orientações já sinalizam oficialmente para uma proposta articulada ao que entendemos como educação linguística na língua portuguesa. Destacamos dois pontos altos nessa direção: terem trazido o texto, independentemente do contexto de produção, para a centralidade do ensino de língua portuguesa e os desdobramentos que isso pode dar. Embora essa proposta já tinha sido apresentada por Geraldi (1997) em sua obra *O texto em sala de aula*, foi nos PCN que a ideia ganhou forma de orientação oficial e também teve espaço na sala de aula de análise linguística, rompendo com o conceito tradicional de ensino de línguas; as atividades de leitura e de produção de textos assumiram um lugar significativo e passaram a ser articuladas à atividade análise linguística; o ensino com foco em palavras, sílabas ou frases deslocadas da realidade das interações, deu lugar ao ensino produtivo (Travaglia, 1996). A partir desse documento, para os anos finais do Ensino fundamental, as atividades de leitura e de produção de textos assumem uma posição privilegiada e passam a também receber contribuições de outras áreas, assim como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. Nessa proposta,

O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da **gramática textual**, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da **análise do discurso** (Brasil, 1998, p. 20 – grifos nossos)

A construção desse desenho de ensino de língua portuguesa projeta um completo rompimento com orientações anteriores aos PCN, cujo foco era o ensino com base em exercícios estruturais. Na proposta atual, a linguagem é entendida como “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais”. Percebemos que, ao dar visibilidade às práticas sociais, enfatizando os grupos sociais e o seu momento histórico, os PCN defendem a ideia de que as diversas interações permitem a produção de linguagem nos diferentes espaços de comunicação. Essa reflexão é fortalecida e dá espaço a uma reflexão sobre o gênero de texto vir a ser um objeto de ensino de língua portuguesa.

Nesse documento, a língua é entendida como

um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (Brasil, 1998, p. 17).

Ao relacionar a aprendizagem de uma língua à necessidade de também aprender significados culturais, os PCN definem texto como o “produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão”. Indo mais adiante, também o qualifica como “uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (Brasil, 1998).

É, portanto, com base nessa posição que o texto assume a centralidade da unidade de trabalho do professor de Língua Portuguesa, orientado pelas perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem. E tal posicionamento exige do professor um olhar diferenciado. Essa perspectiva de ensino de língua portuguesa desenhado nos PCN ganha força nos estudos que definem os tipos de ensino já propostos por Halliday, McIntosh e Stevens (1974) e apresentado por Travaglia (1996).

Travaglia (1996), respaldado nos estudos desenvolvidos por Halliday, McIntosh e Stevens (1974), apresentou os três tipos de ensino: prescrito, descrito e produtivo. O ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões, em qualquer nível, favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir os estudantes a se conformarem àqueles padrões. Para Halliday, McIntosh e Stevens, “O ensino prescritivo da língua é a interferência com as habilidades

existentes, tendo em vista substituir um padrão de atividade, já adquirido com sucesso, por outro, sendo por isso restrito à língua materna” (Halliday et ali., 1974, p. 259).

No que diz respeito ao ensino descritivo, Halliday e seus coautores defendem que “o que está sendo ensinado é o modo como a linguagem funciona e como determinada língua funciona” (1974, p. 266). Seguindo esse entendimento, um ensinamento linguístico descritivo “consiste, portanto, em mostrar ao aluno como a língua funciona, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da Língua Materna” (Halliday et ali., 1974, p. 268).

Já o ensino produtivo ou o “ensino de novas habilidades”, eles destacam como um ensino que tem interesse em ajudar o aluno a ampliar o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente. Dessa forma entendido,

o [ensino] produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas (Halliday et ali., 1974, p. 276).

A reflexão teórica, realizada por esses autores, dá luz à necessidade de repensar a aula de língua. Esses estudos desenvolvidos, e posteriormente revisitados e apresentados por Travaglia (1996), mostram limites do ensino com foco na prescrição ou na descrição de elementos gramaticais. Segundo eles, na sala de aula, a partir dos conhecimentos que o estudante já possui, devemos ampliar as potencialidades da língua. Relacionadas ao tipo de ensino, foram propostos os tipos de atividades realizadas em sala de aula.

Travaglia (1996) apresenta a atividade linguística, a atividade epilinguística e a atividade metalinguística. Nas atividades epilinguísticas, é exigido que o estudante faça uma reflexão sobre o uso da língua, enquanto que ao realizar atividades metalinguística, é exigido que ele desenvolva habilidades para fazer a descrição da própria língua. O entendimento proposto é que este tipo de atividades pode ultrapassar o nível de ensino antes realizado, isto é, o ensino das normas gramaticais, com exercícios estruturais e de múltiplas escolhas, sobre a língua portuguesa.

Nos PCN, o ensino de língua portuguesa é orientado sob quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever, organizadas em torno

de dois eixos básicos: o eixo do uso da língua oral e escrita e eixo da análise e reflexão sobre a língua. Ao fazer relação com as propostas de atividades, o professor precisaria estar articulado com eles. O primeiro eixo define o uso da língua (na comunicação oral e escrita), insere a interação oral que antes não era oficialmente contemplada na escola. Mas, esse eixo também aponta para o próprio conceito de texto, que neste caso daria conta apenas do texto verbal, deixando de lado as práticas de comunicação do contexto multissemiótico. O segundo eixo apresenta a atividade de análise e reflexão, definindo assim a base dos PCN que é uso x reflexão x uso.

Com tal reconfiguração, o ensino de gramática tradicional ou normativa dá espaço para o ensino da língua portuguesa, com base em práticas de análise e reflexão sobre a língua, a partir de textos com formação diversa, a depender do seu contexto de produção. É a partir desses encaminhamentos que vem se consolidando a mudança de um “ensino de gramática” para um “ensino de análise linguística” ou “Análise e reflexão sobre a língua”.

Esse movimento prescrito nos PCN representa uma conexão desse documento com pesquisas contemporâneas no âmbito dos estudos sobre as Teorias do texto/discurso e da Linguística Aplicada. Essa opção feita consolida o texto como centralidade para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, mas também se aproxima do conceito de gêneros textuais/discursivos como megainstrumento na sala de aula (Dolz et ali., 2004), enfatizando que o ensino da gramática tradicional ou normativa dá espaço para o ensino da língua portuguesa, a partir de práticas de análise linguística, observando o movimento da gramática do uso nos textos empíricos.

Essas mudanças seguiram seu curso. Vinte anos depois, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) do Ensino fundamental e no ano seguinte, a BNCC do Ensino Médio⁶. A produção desses documentos iniciou ainda no governo de Dilma Roussef. O seu momento de construção contou com a participação de professores da Educação Básica, de professores do Ensino Superior e de interessados no tema. Embora o texto estivesse bastante avançado, uma nova versão foi publicada no governo de Michel Temer, depois da cassação do mandato da presidenta Dilma Roussef, do Partido dos Trabalhadores (PT).

6. Para essa reflexão, estamos contemplando a BNCC do Ensino fundamental, pois ela apresenta as bases teórico-metodológica e documental para a construção da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

Ao comparar os PCN com a BNCC, observamos que este documento já apresenta uma significativa ampliação. O ensino de língua portuguesa agora está ancorado em quatro eixos (Leitura/Escuta, Produção de texto, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica). Esses eixos possuem suas práticas de linguagem com o mesmo nome e elas dão forma aos gêneros textuais/discursivos diversos. Esses gêneros emergem em campos de atuação (Vida pública, Jornalístico-mediático, artístico-literário, campo da prática de estudos e pesquisas). Cada prática de linguagem possui suas habilidades que estão articuladas com os níveis de ensino, campo de atuação e gênero textual/discursivo. Coube a cada estado brasileiro, a partir da BNCC, preparar o seu documento curricular.

Na BNCC, o eixo prática de linguagem análise linguística/semiótica é descrito da seguinte maneira:

(...) A prática de linguagem análise linguística/semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, **seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.** (Brasil, 2017, p-78) grifos nossos.

A BNCC também representa o alcance de um grande objetivo. Ela estava prevista desde a Constituição de 1988, sob a presidência do primeiro presidente civil, José Sarney. A sua necessidade de existência foi reforçada no texto da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação, de 2014. Porém, apenas teve origem três anos depois desse documento ter sido publicado. A BNCC carrega em seu texto traços de propostas mais atualizadas para o ensino de língua portuguesa, tem caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, perfil que a posiciona em um lugar de referência.

Nela, percebemos que, desde a primeira habilidade, o texto se apresenta como referência e isso perpassa todo Ensino fundamental desde os anos iniciais, conforme podemos ver:

(EF15LP01) ⁷Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a

7. (EF15LP02) corresponde a Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, Língua Portuguesa, habilidade 02.

escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (2017, p. 95)

A BNCC avança no que diz respeito ao posicionamento tomado nas orientações sobre o ensino a partir de gênero de texto/discurso, por exemplo. Diferentemente dos PCN, que ressaltam o agrupamento de gêneros para ensinar a sua textualização, a BNCC enfatiza o contexto de produção das práticas de linguagem, chamando a atenção para os campos de atuação, espaço onde emergem os gêneros de texto/discursos. Ao trazer esse posicionamento para a sala de aula, ela também define as habilidades a desenvolver em sala de aula. Elas estão alinhadas aos gêneros textual/discursivo, ao campo de atuação, ao nível de ensino, às práticas de linguagem e aos saberes a ensinar.

As articulações, em prol da construção do panorama do ensino de língua portuguesa, aparecem no discurso do documento, como podemos perceber na citação seguinte:

Os conhecimentos sobre os **gêneros**, sobre **os textos**, sobre a **língua**, sobre a **norma-padrão**, sobre as **diferentes linguagens** (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (2017, p. 65). Grifos nossos.

Através da segunda habilidade, observamos como estão introduzidos os textos multissemióticos, posicionamento que se sustenta durante todo o texto da BNCC.

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (Brasil, 2017, p. 93)

Nesse cenário, uma tríade, que alimenta toda a nossa reflexão, vai tomando forma: formação para o ensino e aprendizagem, análise linguística/semiótica e texto dentro do contexto da educação linguística. Portanto,

apresentados elementos do contexto histórico e social dos documentos e definido o conteúdo temático analisado, é preciso também situar, outros posicionamentos feitos no âmbito da Linguística.

3. Educação linguística na língua portuguesa a partir dos documentos analisados e seus desafios na formação de professores

Muitos são os desafios encontrados no processo de educação linguística, pois devemos ter o texto como centralidade; e o conceito de língua ampliado. Esse posicionamento é complexo e faz emergir desafios. Dentre eles, está o desafio de articular as orientações semiotizadas nos documentos, as atividades propostas nos livros didáticos (Abreu-Tardelli & Buzen, 2020) e o agir professoral. Uma das alternativas para o enfrentamento do problema é investir numa formação de professores de língua portuguesa alinhada às mudanças propostas para o ensino e aprendizagem, com base nas necessidades dos estudantes (Leurquin et ali., 2018, Guimarães & Leurquin, 2024); e reconhecendo as condições das escolas, as condições de trabalho dos professores e as condições de aprendizagem dos estudantes.

É muito provável que esse descompasso possa ocorrer porque assumir o texto, como centralidade para o ensino e não as frases construídas para explicar os fenômenos que envolvem a língua em uso, implica em também pensar na conjuntura global que o envolve. Um texto

é escrito num gênero no interior de um discurso, levando em conta evidentemente as restrições de uma língua. Entre o espaço normativo das regras e a desordem aparente dos usos, entre o universal da língua e a singularidade dos empregos, estende-se o espaço das normas.” (Rastier, 2014, p. 397).

Tanto os PCN quanto a BNCC apresentam o texto como centralidade para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, como afirmado ao longo deste texto, e ressaltam as práticas languageiras. Mas, é no último documento que temos o seguinte posicionamento:

Os conhecimentos sobre **os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão**, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (grifos nossos, Brasil, 2017, p. 67).

Ao admitir as orientações dos PCN e as da BNCC e entender as contribuições trazidas por Travaglia (1996), quanto aos tipos de ensino de línguas e de atividades de linguagem, é possível compreender que há uma evolução positiva e que ela pode nos remeter a, pelo menos, três grandes momentos no percurso das mudanças do ensino de línguas, que podem ser ou não realizadas. Por esse motivo, elas precisam orientar a formação de professor.

O primeiro momento tem como referência as orientações dadas antes dos PCN, quando temos como objeto de estudo a frase descontextualizada. Neste caso, o objetivo é ensinar as regras da gramática normativa. O segundo momento retrata as orientações dos PCN. Seu objeto de estudo é o texto oral ou escrito e o objetivo é ensinar a gramática em uso no texto proveniente de situações de produção oral ou escrita, através de atividades de análise linguística. O terceiro momento retrata as orientações da BNCC, cujo objeto de estudo é a gramática em uso no texto proveniente de diversas situações de produção. Ele tem o objetivo de ensinar a língua através de atividades de análise linguística/semiótica.

Estas orientações se aproximam dos estudos desenvolvidos na área da Linguística, segundo as pesquisas de Moura Neves (1990, 2006, 2012), quanto à gramática funcionalista; aos estudos da Linguística de texto que discutem a relação texto e gramática, oralidade e escrita (Marcushi, 2008; Koch, 1993, 2006); aos estudos desenvolvidos sobre a pedagogia dos multiletramentos, do Grupo Nova Londres (Morais et al., 2021); aos estudos sobre gêneros discursivos na visão de Bakhtin (2006) e sobre gênero de texto, na perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo, proposto por Bronckart (1999, 2023) e aos estudos desenvolvidos sobre a didática do ensino de línguas, a partir de gêneros de texto (Dolz et al., 2004).

O ponto de partida para um trabalho de didatização, visando à educação linguística, deve ser o contexto de produção, aqui entendido como o “conjunto de parâmetros suscetíveis de exercer uma influência sobre a maneira como um texto é organizado” e o conteúdo temático, compreendido por nós como “temas verbalizados no texto” (Bronckart, 2023, p. 79-80). Conforme as orientações da própria BNCC, cabe ao professor pensar em seus objetivos e definir as habilidades que podem contemplá-los. Parece-nos, então, que os desafios para a formação de professores nessa perspectiva podem estar em três pontos: na seleção e uso dos dispositivos didáticos, em função dos objetivos definidos; na escolha do livro didático com a mesma abordagem de ensino e aprendizagem, tanto na apresentação dos saberes a

ensinar, quanto na didatização deles; e no próprio distanciamento entre o discurso dos documentos e a apresentação dos saberes a ensinar (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Essas três dificuldades são inter-relacionadas e dependem de investimentos de muitas ordens; todos eles estão articulados a uma necessidade de formar o professor para o ensino de língua portuguesa, na visão de uma educação linguística.

Na BNCC (Brasil, 2017), a análise linguística / semiótica é uma prática de linguagem que traz para o centro das atenções conhecimentos textuais, discursivos e de outros modos de organização e semioses, conforme podemos observar:

As práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e **análise linguística/semiótica (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, 2017, p. 71) Grifos nossos.

A prática de linguagem análise linguística/semiótica pode estar implicada nas demais práticas de linguagem (Leitura, Produção de texto, Oralidade). Ela apresenta uma progressão de conteúdo que é articulada às habilidades, conforme podemos observar na sequência:

(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala
(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.
(Brasil, 2017, p. 97)

Se por um lado as habilidades contribuem para a organização do ensino de língua portuguesa, por outro lado elas também revelam limites do próprio documento, quando trabalhado isoladamente, como podemos observar na habilidade 13:

(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. (Brasil, 2017, p. 97)

Ao considerar as orientações da BNCC, o livro utilizado em sala de aula e o plano de aula do professor, vemos que, na habilidade 13 do Ensi-

no fundamental, há um descompasso que necessita de ser estudado. Para ensinar esta habilidade, o professor precisa mobilizar conhecimentos sobre substantivos e pronomes. Estes conhecimentos são apresentados nos livros didáticos separadamente, enfatizando o conceito de cada um, quando o foco deveria ser o processo de coesão nominal.

Dessa reflexão, inferimos que há três movimentos em jogo: o movimento dos conteúdos listados nos livros didáticos, o dos conteúdos listados na BNCC e o dos planos de aula. Neste caso, o estudante-estagiário é orientado a trabalhar a coesão nominal, em particular utilizando substantivos ou pronomes. Mas, durante a regência, tem seu planejamento bimestral que o orienta a trabalhar apenas um dos conteúdos (substantivos ou pronome), gerando o distanciamento, o descompasso, entre o que ele deve fazer (é orientado a fazer) e o que ele planeja e precisa fazer em função do que dispõe o seu livro didático (Moroe, 2019).

4. Considerações finais

Neste artigo, optamos por utilizar a educação linguística como um objetivo importante para a escola e, por essa razão, utilizá-la como objeto de reflexão no processo de formação de professor. Compreendemos que o ensino que tem o texto como centralidade, precisa partir das práticas de linguagem e alcançar o nível da análise linguística / semiótica, reconhecendo o papel dos saberes sobre a língua portuguesa, a cultura, os mitos e as representações envolvidos; e a sua gramática em uso nos textos em diferentes formatos de gêneros de texto.

A gramática ainda é e sempre será um objeto privilegiado de debates, discussões, renovações, revisões; estamos distantes de esgotar essa discussão. Ela vem sendo feita em outros países (ver Bulea Bronckart & Gagnon, 2017) com o interesse em termos em sala de aula um ensino renovado de gramática. Durante as reflexões que desenvolvemos aqui, é possível dizer que, no Brasil, esse movimento acontece e se representa partindo de um ensino tradicional de gramática (antes dos PCN) a um ensino de análise linguística (com os PCN) e depois a um ensino de análise linguística/semiótica (com a BNCC). Implicados nessas mudanças, estão conceitos de texto, de gramática, de gênero, de linguagem, etc.

Ao longo do texto, lançamos três grandes questões: (i) de que forma o contexto de produção contribui para os posicionamentos tomados nos documentos analisados? Vimos que há de fato uma proposta de ensino e aprendizagem da língua portuguesa diferenciada em cada documento; entendemos que ela depende da conjuntura política do país e da própria evolução dos estudos da Linguística e da Linguística Aplicada, das concepções de ensino e aprendizagem e de outras concepções também envolvidas no processo de ensinar e aprender.

Sobre (ii) Como os PCN e a BNCC apresentam (ou não) as relações entre gramática e texto? Percebemos que, com os PCN, para se distanciar das práticas tradicionais de ensino da gramática, foi proposto um ensino de língua portuguesa com base em análise linguística. Depois, com a BNCC, passamos a utilizar o termo análise linguística/semiótica. Em ambos os documentos, tanto as relações entre gramática e texto acontecem, quanto o texto é centralidade para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Porém é na BNCC que vemos uma relação diferenciada, porque há uma ampliação do próprio conceito de texto, quando é trazido o termo semiótica. Isso dá luz aos textos multimodais, diferenciando-se da posição anterior defendida pelos PCN. A Linguística assume um destaque importante nessa posição atual e abre um espaço maior para as contribuições dos estudos contemporâneos do texto/discurso.

A relação gramática e texto se fazia de maneira direta, em atividades estruturais. Com as propostas de análise linguística e análise linguística/semiótica, a gramática da língua portuguesa é mobilizada, porém com objetivo diferente e seguindo a direção uso x reflexão x uso. Inicialmente, trabalhamos o nível semântico e pragmático e apenas depois analisamos o papel da gramática para a **compreensão do texto, no caso de leitura**.

Com relação à questão Que desafios para a formação de professores para atuar em sala de aula apresentam os posicionamentos sobre o espaço de análise linguística e da análise linguística/semiótica pode ter? Os relatórios de estágio entregues ao final do estágio de regência mostram que um dos grandes desafios apresentados em sala de aula de língua portuguesa é o professor seguir as orientações, quanto ao ensino da prática de linguagem análise linguística/semiótica. Eles não entenderam ainda como isso se dá. Portanto, na prática, há um grupo de professores que ainda utilizam atividades com base na gramática tradicional, mesmo com livros “atualizados”; outro grupo que faz aula de análise linguística, mas deixando de

lado a reflexão sobre a gramática de uso no texto, atentando-se apenas para a linguagem não verbal. Outro fato importante é o descompasso entre os documentos, os livros didáticos e o plano de aula do estagiário-estudante.

Nas sessões que compõem o texto, procuramos refletir sobre o ensino de língua portuguesa, sob a luz dessas questões, a partir de uma pesquisa realizada. Dois conceitos do ISD foram importantes: contexto de produção, para refletir sobre os documentos, e conteúdo temático, para refletir sobre o ensino da análise linguística e da análise linguística/semiótica.

Então, ao localizar a origem dos documentos na história e na sociedade brasileira, pudemos perceber como o contexto de produção age no conteúdo temático prefigurado nos documentos. O contexto de produção dos documentos analisados tem um papel importante na decisão das políticas linguísticas e tais decisões estão prefigurados em posicionamentos teóricos assumidos. As representações de quem os produziu deixam pistas que nos permitem entender posicionamentos teóricos envolvidos no dizer, provenientes dos mundos físico e sociosubjetivo. Isso nos permite também pensar como os autores, mesmo com o compromisso de escrever os parâmetros e uma base para o ensino nacional da língua materna se representam no texto e apresentaram suas representações sobre o tema abordado. Mas, isso é tema para a continuação dessa reflexão.

Enfim, a discussão sobre a formação inicial de professor de língua portuguesa não deve ser confundida com a discussão sobre o ensino dessa língua. Porém, sem considerar a situação da escola, o agir do professor em sala de aula e os obstáculos de aprendizagem, dificilmente podemos intervir de forma produtiva na formação de professor. Distante de apresentar conclusões, apresentamos modestamente elementos que podem contribuir para endossar uma discussão necessária e crítica que vem se fazendo sobre os textos oficiais.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de desenvolvimento e Pesquisa – CNPq – Processo de nº316713/2021-0.

Conflito de interesses

A autora declara não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo e assume responsabilidade total pelo conteúdo do artigo.

Dados disponíveis mediante solicitação

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está disponível mediante solicitação à autora correspondente Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. O conjunto de dados não está publicamente disponível porque, além dos documentos analisados, também há cenas de sala de aula que podem comprometer a privacidade de estudantes envolvidos na pesquisa.

Referências

- Abreu, M. (2006). *Cultura letrada: literatura e leitura*. Editora Unesp.
- Abreu-Tardelli L. S., & Bunzen C. (Eds.). (2020). *Livro didático: dos contextos aos usos em sala de aula*. eBook Pipa.
- Bagno, M., & Rangel, E. O. (2005). Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1), 63-81. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem* 12ª Ed. Hucitec.
- Bezerra, M. A., & Reinaldo, M. A. (2013). *Análise linguística: afinal, a que se refere?* Cortez.
- Bourdieu, P. (2015). *A distinção: crítica social do julgamento*. Zouk.
- Brasil (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF. 174 p.
- Brasil (1996). *Lei no 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.
- Brasil (1971). *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acessado em 30/6/2024
- Brasil (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- Bronckart, J.P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Educ.
- Bronckart, J.P. (2023). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Revisada. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin & Ali. Parole. (Activité du langage, textes et discours: pour un interactionisme sociodiscursif., 2022).
- Bulea-Bronckart, E., & Gagnon, R. (2017). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Septentrion.

- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Diamonstein-Spielvogel, B. (2003). *Motion pictures: Television*. The Library of Congress Collection. <https://memory.loc.gov/ammem/awhhtml/awm10/television.html> (accessed August 7, 2019).
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, & J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução. R. Rojo e G. Cordeiro. Mercado de Letras.
- Franchi, C. (1987). Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 9, n. 1. P. 5-45. Acesso em 15 de nov. de 2024. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>
- Franchi, C. (1992). Linguagem – atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, nº 22, Campinas, p. 9-39. Acesso em 15 de nov. de 2024. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636893>
- Geraldi, J. W. (org.) (1997). *O texto na sala de aula*. Ática.
- Guimarães A. M.de M., & Leurquin, E.V.L.F (2023). *A reconfiguração da noção de gênero em documentos oficiais brasileiros e a sua didatização em sala de aula*. In Da didática de línguas (s) ao seu ensino, Estudos de homenagem ao professor Joaquim Dolz. Pontes.
- Halliday, M. A. K, McIntosh, A., & Stevens, P. (1974). *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Tradução de Myriam Freire Morau. Vozes.
- Hofstetter, R., & Schneuwly B. (2009). *Savoirs en (trans) formation: au Coeur des professeurs de l'enseignement et de la formation*. De Boeck université, Bruxelles.
- Koch, I. V., & Elias, V- M. (2006). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. Contexto.
- Koch, I. V. (1993). *A inter-ação pela linguagem*. Contexto.
- Leurquin, E.V.L.F., Gondim, A.A.L., & Silva, M.C. (2018). *O espaço da gramática em sala de aula de português língua não materna*. In P. Osório, E.V.L.F. Leurquin, & M.C. Coelho (orgs). *Lugar da Gramática na Aula de Português*. AILP, Vol. 1. Dialogart.
- Marcushi, A. (2008). *Produção Textual Análise de Gêneros e Compreensão*. Parábola.
- Mendonça, M. (2006). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In C. Bunzen, & M. Mendonça (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. Parábola Editorial. p. 199-226.
- Monroe, K. T. F. S. (2019). *O trabalho prescrito em documentos norteadores do trabalho de professores de língua portuguesa do ensino fundamental – Anos finais - do município de Fortaleza*, [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Ceará. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51637>

- Morais, D. N. de, Grande, G. C., Biazotti, R.S.B., & Grande, R. S. B. (2021). Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. *Revista Linguagem em foco*. Fortaleza, CE v. 13 n. 2 ISSM 2674-8266, p 101-147. <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5578>
- Moura Neves, M. H. de. (1990). *Gramática na escola*. Contexto.
- Moura Neves, M. H. de. (2006). *Texto e gramática*. Contexto.
- Moura Neves, M. H. de. (2012) *A gramática passada a limpo: Conceitos, análises*. Contexto.
- Rastier, F. (2014). La sémantique interprétative et les textes. In D. Ablali, S. Badir et D. Ducard. *Documents, textes, œuvres: perspectives sémiotiques*, colloque de Cerisy, Enhommage à François Rastier. Presses universitaires de Rennes, p. 437-449.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). Literate expertise. In K.A. Ericsson, & J. Smith (Eds.). *Toward a general theory of expertise* (pp. 172-194). Cambridge University Press.
- Travaglia, L. C. (1996). *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º Graus*. Cortez.
- Vanhulle, S. (2009a). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je » : Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne.
- Vanhulle, S. (2009b.). *Savoirs en (trans)formation : au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. (Éds. Schneuwly & Hofstetter) Groupe de Boeck.

Recebido em: 30.06.2024

Aprovado em: 12.11.2024