

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR :
PROPOSTAS E DISCUSSÕES**

***LANGUAGE PRACTICES IN THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE:
PROPOSALS AND DISCUSSIONS***

Darkyana Francisca Ibiapina¹
Thiago de Sousa Amorim²
Juscelino Francisco do Nascimento³

RESUMO: O objetivo deste estudo é discutir sobre como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio propõe a integração das práticas de linguagem e sobre como essas normatizações são apresentadas nas propostas de ensino de autores como: Avelar (2017) e Vieira (2017). Os resultados obtidos revelam que há uma integração entre a BNCC e as propostas de ensino analisadas e que o documento apresenta avanços em relação ao ensino da gramática tradicional, embora seja difícil se desvencilhar totalmente da visão homogeneizadora da língua. Nesse sentido, as propostas de ensino analisadas revelam um movimento que integra as diferentes práticas de linguagem, trazendo uma reflexão sobre o ensino de gramática, a partir da gramática internalizada e das possibilidades de uso que a língua nos oferece, a depender do contexto, da modalidade, do interlocutor.

PALAVRAS-CHAVE: práticas de linguagem; ensino de língua portuguesa, BNCC.

ABSTRACT: The objective of this study is to discuss how the National Common Curricular Base (BNCC) for High School proposes the integration of language practices and how these norms are presented in the teaching proposals of authors such as: Avelar (2017) and Vieira (2017). The results obtained reveal that there is an integration between the BNCC and the analyzed teaching proposals and that the document presents advances in relation to the teaching of traditional grammar, although it is difficult to completely break free from the homogenizing vision of language. In this sense, the analyzed teaching proposals reveal a movement that integrates the different language practices, bringing a reflection on the teaching of grammar, from the internalized grammar and the possibilities of use that the language offers us, depending on the context, the modality, or the interlocutor.

KEYWORDS: language practices; portuguese language teaching; BNCC.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Técnica em Assuntos Educacionais no IFPI Campus Campo Maior (PI). Professora da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC(PI) e da Faculdade de Ciências Aplicadas Piauiense - FACAPI. E-mail: darkybiapina@gmail.com

² Doutor em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Professor da Universidade Federal do Maranhão campus São Bernardo. E-mail: tyagoamorim25@hotmail.com

³ Doutor em Letras pela Universidade de Brasília. Professor da Universidade Federal do Piauí campus de Picos. E-mail: juscelino@ufpi.edu.br

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os desafios impostos à escola e aos professores pelas demandas de uma sociedade que utiliza cada vez mais múltiplas formas de comunicação exigem que o ensino da Língua Portuguesa seja repensado continuamente e, conseqüentemente, que a prática pedagógica do professor seja reorientada na busca pela integração e pelo desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação, oralidade e escrita dos alunos, sem desconsiderar a realidade social, cultural e linguística dos mesmos.

Dessa forma, pensar o ensino de língua e conhecer propostas que possam ser articuladas com o que propõem os documentos oficiais, de forma crítica e reflexiva, como a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), é estabelecer uma relação com as políticas linguísticas, pois estas constituem, como afirma Mariani (2003, p. 78), “as condições materiais de base que vão garantir a tomada de posição das instâncias de poder, visando regulamentar as práticas linguageiras.” Ou seja, esses documentos representam uma opção política e, conseqüentemente, ideológica de um grupo dominante que tem autoridade para legitimar determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Assim, a criação da proposta de uma BNCC para o Ensino Médio, que se configura enquanto política linguística, nos orienta a repensar o ensino de língua e como o que está sendo proposto pode ser articulado em sala de aula. Portanto, o nosso olhar alude sobre a proposta da BNCC para a área de Linguagens, especificamente, sobre a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, objetivando promover discussões, reflexões, diretrizes e sugestões sobre como a integração das práticas de linguagem é proposta nesse documento, a partir de questões mais pontuais relacionadas a essas práticas, tais como: a linguagem oral e escrita, variação linguística, gêneros textuais/discursivos⁴ e ensino de gramática. Acreditamos que essa discussão nos permite refletir sobre como esse documento pode possibilitar aos professores condições de oferecerem um ensino de língua mais produtivo. Tipo de ensino que, segundo Travaglia (2002), tem por finalidade ensinar novas habilidades linguísticas. Não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui de modo que o aluno tenha a seu dispor a maior escala de potencialidades de sua língua.

Metodologicamente, caracterizamos o presente estudo como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, em que selecionamos como *corpus* para análise o próprio texto da BNCC.

A seguir faremos uma breve incursão no texto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, a fim de compreender como o ensino de Língua Portuguesa está regulamentado no documento e, posteriormente, analisaremos algumas propostas de ensino que tem como foco a integração das diferentes linguagens, tais como as de Avelar (2017) e as de Vieira (2017).

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC

Uma das finalidades estabelecidas no Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio está relacionada à necessidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos alunos no Ensino Fundamental, de forma a possibilitar o prosseguimento dos estudos. Portanto, para que o estudante

⁴ Utilizamos a expressão gênero textuais/discursivos, por ser esta a forma como o termo aparece na Base, e por entendermos que o documento está fundamentado na perspectiva dialógica da teoria bakhtiniana.

desenvolva um repertório diversificado das práticas de linguagem, é preciso que haja um desenvolvimento progressivo das habilidades de leitura, escrita, análise e compreensão das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais etc.) (Brasil, 2018).

Em consonância com a LDB, a BNCC estabelece que cabe ao Ensino Médio:

Aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (Brasil, 2018, p. 498).

Verificamos o objetivo de ampliar o domínio da língua que se vincula, não só a ouvir, ler e produzir textos verbais e multissemióticos, mas também a analisar a linguagem e o seu funcionamento, isso significa levar os alunos a refletir criticamente sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. Acreditamos que a noção de ampliação das possibilidades coincide com o que propõe a vertente etnográfica dos estudos da Sociolinguística Educacional, isto é, “uma teoria da aprendizagem baseada na interação verbal em sala de aula” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 119).

Nessa perspectiva, a autora remete a um discurso de Cook-Gumperz (1987 *apud* Bortoni-Ricardo, 2005, p. 119) sobre a importância da fala no processo de ensino e aprendizagem da língua: “A fala torna passíveis de reflexão os processos por meio dos quais os alunos relacionam o novo conhecimento ao velho. Mas esta possibilidade depende das relações sociais, do sistema comunicativo que a professora estabelece.” Aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, por meio da leitura, escuta e produção textuais, como está descrito na Base, exige do professor estratégias de trabalho que envolvam os alunos no processo interacional, que permitam que eles se posicionem nas discussões em sala de aula, ainda que essa discussão seja sobre um tópico gramatical.

É evidente que no Ensino Médio essa discussão pode ser ampliada por meio do trabalho com os diferentes gêneros textuais/discursivos, e isso já era abordado nos PCN, ou seja, desde a década de 1990 esse discurso faz parte do repertório dos que discutem sobre ensino de Língua Portuguesa. De acordo com a BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018), nesta etapa:

Os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. (Brasil, 2018, p. 498).

A BNCC reforça esse discurso em vários pontos, pensando, no uso público da linguagem, nos textos vinculados aos seus contextos de produção, com determinados propósitos comunicativos, com base nas regularidades linguísticas de cada gênero, enfim, no texto como centro do trabalho pedagógico. Essa centralidade também é evidenciada no documento, quando define que a progressão das aprendizagens e habilidades deve considerar, dentre outras questões:

[...] a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão;
o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses. (Brasil, 2018, p. 499).

Concordamos com o exposto fazendo a ressalva de que o documento apresenta nas duas citações anteriores uma expectativa ideal em relação aos estudantes que ingressam no Ensino Médio, no entanto, a realidade é bem diferente, como têm mostrado “as avaliações de desempenho escolar (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Prova Brasil, Programa de Avaliação da alfabetização - PROALFA), os exames de ingressos em universidades etc”. (Cyranka, 2015, p. 34). O que significa que o objetivo de “priorizar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1998, p. 13), ainda estão distantes de serem alcançados.

Outro ponto que recebeu muitas críticas foi a quantidade de gêneros diferentes que devem ser trabalhados ao longo da Educação Básica. Segundo Geraldi (2015):

[...] no 1º ano são citados 20 gêneros, no 6º ano são citados 26 e no 3º ano do ensino médio são citados 15. Considerando que as referências feitas num ano e não repetidas no ano seguinte não significa que elas não devam estar aí presentes, já que a progressão prevista se dá também no aprofundamento da reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados além dos gêneros mais complexos que vão aparecendo no suceder dos anos de escolaridade, a proposta curricular parece não querer deixar nada de lado. (Geraldi, 2015, p. 387).

O autor trata sobre a impossibilidade de abordar essa infinidade de gêneros textuais/discursivos, pois é preciso aprofundar a reflexão a respeito do gênero a ser explorado, não se trata de pensar o gênero isolado, mas o gênero ligado a uma situação de comunicação, a uma esfera social, a um propósito comunicativo. Por exemplo, não basta que o aluno aprenda a fazer uma redação sobre sua escola, ele precisa tomar várias decisões antes de elaborar esse texto, qual será o tipo de texto, se será oral ou escrito, para que público, com que finalidade, se defenderá um ponto de vista ou fará um relato. Poderá descrever a escola, relatando algum fato pessoal, produzindo um texto oral. Enfim, como afirma Teixeira (2019, p. 372), “um tema não aparece mais solto, desconectado de um contexto de produção, de um gênero e de uma finalidade comunicativa”.

É essa perspectiva que perpassa o documento quando trata de gêneros textuais/discursivos, entretanto, acrescentamos à crítica de Geraldi (2015) a posição de que para os alunos produzirem textos de um determinado gênero, considerando seu contexto de produção e tudo o que referimos acima, não é simplesmente apresentando aos alunos uma diversidade enorme de gêneros que a aprendizagem será concretizada, pois não se trata de falar do gênero, mas compreender suas particularidades, “propor alterações na sua abordagem, nos eventos deflagradores, no conjunto de gêneros antecedentes, nos propósitos comunicativos, na seleção e reorganização dos textos”, como destaca Alves-Filho (2011, p. 74).

No documento a proposta de trabalho com os gêneros textuais/discursivos se dá por campos de atuação social que, para o componente curricular Língua Portuguesa, correspondem aos mesmos considerados pela área de Linguagens e suas tecnologias. Esses campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem são: campo da vida social, artístico-

literário, jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa. As habilidades de Língua Portuguesa estão organizadas nesses cinco campos de atuação social.

Assim, a BNCC define o que compreende e o que deve ser trabalhado em cada campo, de modo que o aluno consiga desenvolver habilidades para atuar de forma eficaz em cada um deles. De acordo com o documento: “ainda que uma mesma habilidade possa estar a serviço de mais de uma competência específica da área de Linguagens e suas Tecnologias, indica(m)-se aquela(s) com a(s) qual(is) cada habilidade tem maior afinidade.” (Brasil, 2018, p. 504). As habilidades estão agrupadas nas quatro diferentes práticas de linguagem, quais sejam: leitura/escuta de texto, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica.

Ao buscarmos compreender, como contextualizar as práticas de linguagem com os diferentes campos de atuação social, evidenciamos que o campo das práticas de estudo e pesquisa possibilita uma aproximação com a prática de análise linguística/semiótica, pois ao descrever esse campo, a Base explicita que:

[...] além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras. (Brasil, 2018, p. 504).

Como podemos observar, no campo dos chamados conhecimentos linguísticos, estão localizadas as competências relacionadas ao sistema gramatical, às orientações normativas e à apropriação da modalidade escrita. Além disso, não se trata apenas de usar de forma competente a modalidade escrita, mas as outras linguagens, compreender e produzir, por exemplo, um texto imagético ou composto pela linguagem verbal e não verbal.

Ainda em relação ao exercício das práticas de linguagem destacamos que são requeridas no documento dezessete habilidades. Dentre elas, destacamos a habilidade (EM13LP10) por tratar do fenômeno da variação linguística:

Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (Brasil, 2018, p. 508).

Podemos observar que o tratamento dado ao fenômeno da variação linguística aparece no texto, dando continuidade ao que já havia sido proposto nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, no sentido de fortalecer o debate de que a variação é inerente a toda e qualquer língua natural, bem como de combater o preconceito linguístico.

A habilidade acima descrita está diretamente associada à competência específica de Língua Portuguesa 4. Essa competência específica propõe que, ao final do Ensino Médio, os alunos

possam compreender as línguas e como elas funcionam não de maneira normativa, como um conjunto de regras e normas imutáveis, mas como um fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedades, inclusive pelos usos de outras línguas em âmbito global, respeitando o fenômeno da variação linguística, sem preconceitos.

Acrescentamos que é preciso não só reconhecer o fenômeno da variação e mudança linguística, mas compreender a importância de seu tratamento adequado e sistemático nesse nível de ensino, pois oferecer essa informação aos professores, sem orientá-los sobre como é possível fazer isso de forma planejada e sistemática, não surtirá nenhum efeito na prática pedagógica. O que se propõe não é ensinar variação linguística aos alunos, ela é inerente à língua. É importante saber lidar com os fenômenos que envolvem variação e preconceito linguístico em sala de aula.

Para Vieira (2017, p. 66), a variação linguística, embora seja uma área específica, “se vincula fortemente aos conteúdos gramaticais, visto que estes representam a matéria de que se constituem as regras variáveis”. Esse entendimento também perpassa a Base, como podemos observar pelo que está descrito na habilidade (EM13LP09):

Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola. (Brasil, 2018, p. 508).

A partir dessa habilidade, observamos que o documento, de certa forma, ainda valoriza a gramática tradicional, pois traz a necessidade de comparar o tratamento desta ao tratamento das gramáticas de uso, também chamadas por Borges Neto (2018 – No prelo) de “gramáticas de linguistas”. Parece ser difícil distanciar-se da prescrição e da função de ditar o “certo” e o “errado” das gramáticas tradicionais, severamente criticadas por suas regras mecânicas e de memorização, pautadas em estágios de língua do passado, utilizando exemplos quase exclusivamente de textos literários do século XIX.

Ao mesmo tempo, o documento insere a importância de trazer para a sala de aula as gramáticas de uso contemporâneas, valorizando o posicionamento de linguistas, especialmente dos sociolinguistas, como chamam a atenção Vieira e Freire (2020), de que promover o domínio de variedades cultas na escola, ou da “norma-padrão”, como está explicitado na habilidade acima descrita, pressupõe assumir a natural pluralidade de normas tanto na oralidade, quanto na escrita, que, supostamente estão longe de serem homogêneas, pois envolvem diversas variantes, distribuídas em *continuum* que revela graus de oralidade/letramento, de uso rural/urbano e de monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2005, *Apud* Vieira; Freire, 2020). Essa concepção nos remete a compreender que a análise linguística/semiótica proposta na Base, além de englobar o conhecimento sobre a língua, pois envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses, precisa ser articulada com as questões relacionadas ao domínio de norma (s) frente à complexidade da variação linguística.

É preciso ficar claro para os professores que quando se defende uma abordagem de língua pautada na valorização das diferentes variedades, o que se quer é que sejam trabalhadas em sala de aula as “variedades cultas” efetivamente usadas pelos brasileiros cultos em eventos de letramento, condizentes com a fala, escrita ou outras semioses presente nos textos jornalísticos e técnicos ou acadêmicos, “domínios usualmente associados como propícios à manifestação das estruturas que podem ser consideradas prestigiosas.” (Vieira; Freire, 2020, p. 82).

Diante dessa temática, concordamos com Martins, Vieira e Tavares (2020), quando afirmam que um dos maiores desafios dos professores de Língua Portuguesa está relacionado ao tratamento da variação linguística, bem como à abordagem gramatical, considerando que os saberes gramaticais são permeados por diferentes normas linguísticas, as quais devem estar presentes na escola. É impossível desconsiderar a realidade plural brasileira de uso da língua, pois entendê-la implica compreender que não teremos salas de aulas homogêneas em termos de variedades, isso certamente contrasta com o desejo de muitos professores em trabalhar com um grupo homogêneo, em condições de aprendizagem idênticas, o que faz com que desconsiderem essas diferenças. Assim, conhecer a diversidade linguística brasileira dá suporte aos professores acerca de como trabalhar com esta realidade.

Para Bortoni-Ricardo (2005), compreender as peculiaridades da fala brasileira e, conseqüentemente, as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos torna-se tarefa indispensável aos professores, especialmente aos de Língua Portuguesa, para saberem lidar com esse fenômeno em sala de aula. Em pesquisa realizada por Bortoni-Ricardo e Rocha (2020), as autoras demonstram uma intensa variação na fala de alunos e professores e seus reflexos nos textos escritos dos alunos, e concluem que a maioria dos professores não está preparada para antecipar ou discutir tais problemas quando eles ocorrem em sala de aula.

Diante do texto da BNCC, percebemos o quanto é imenso o desafio que se coloca para os professores de Língua Portuguesa, no sentido de articular diferentes práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos. Essas práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção e análise linguística/semiótica) devem ser inter-relacionadas em sala de aula, espaço onde o maior número de gêneros deve ser abordado. No entanto, como já ressaltamos, não se expõe para o professor como conseguirá realizar a mirabolante façanha de trabalhar com uma infinidade de gêneros disponíveis, nem como fazer para articular todas essas práticas de linguagem, inclusive a análise linguística/semiótica.

Destacamos que a análise semiótica demonstra uma preocupação com a recepção e a produção dos textos multimodais em que a semiose está indiscutivelmente presente. Isso revela que o documento procurou acompanhar as transformações que a sociedade vem passando, sobretudo por conta da ampliação do uso da tecnologia. A BNCC inova em relação aos PCN, no sentido de trazer para o conjunto das práticas de linguagem, a leitura, escuta, análise e produção de textos multimodais, divulgados graças às tecnologias digitais, uma demanda política da contemporaneidade.

A seguir discutiremos algumas propostas para o ensino de gramática que a nosso ver não se mostram centradas no conservadorismo normativo, e podem oferecer aos professores possibilidades de reflexões sobre como integrar as diferentes práticas de linguagem. O professor é o grande agente de mudança, portanto, quanto mais opções metodológicas de ensino ele tiver a sua disposição, maiores serão as chances de adotar novas posturas e de investir na elaboração de novas propostas pedagógicas, que configuram práticas de ensino de língua mais produtivas.

3. METODOLOGIA

Nossa pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico. O *corpus* selecionado para análise é o próprio texto da Base, a partir do qual buscamos analisar e interpretar, ao mesmo tempo nos posicionando e trazendo posicionamento de outros estudiosos, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Além do documento, analisamos

algumas propostas de trabalho, como as de Avelar (2017) e Vieira (2017), identificando em que aspectos tais propostas estão condizentes com o que preconiza a BNCC para o ensino de Língua Portuguesa.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

A busca incessante do professor por conhecimento e a vontade de redimensionar sua prática pedagógica são imperativos nos processos de mudança na educação. Nesse sentido, algumas propostas interessantes merecem ser avaliadas e reelaboradas para que possam ser aplicadas, tendo em vista cada contexto, cada escola, cada sala de aula, pois, jamais devem ser replicadas de forma isolada e sem um planejamento adequado.

Uma dessas propostas nos é apresentada no livro “Saberes Gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar” (Avelar, 2017). Na obra, o autor procura mostrar que o tratamento da gramática deve ser proposto a partir do estabelecimento das relações entre os termos que constituem um sintagma, de forma que a Fonética, a Fonologia, a Morfologia e a Sintaxe não sejam abordadas isoladamente, ou seja, que o olhar para a língua não seja na perspectiva de concebê-la apenas como espaço de práticas metalinguísticas, como um fim em si mesma, mas como um espaço para a investigação e a reflexão linguística.

O autor afirma inicialmente que a gramática tem sido concebida pelo senso comum como um manual de regras, tal concepção resulta de uma visão estreita, reducionista, que dificulta as inovações próprias e necessárias aos conhecimentos linguísticos. Dessa forma, Avelar (2017) se opõe ao modelo de ensino de língua atualmente realizado na escola, em que o aluno aprende a ver a língua simplesmente como um código comum de linguagem partilhado entre os falantes.

Na visão de Avelar (2017), o ensino de gramática, deve sempre partir do conhecimento linguístico internalizado pelo aluno, do conhecimento natural e intuitivo que todo falante adquire a respeito de sua língua, ou seja, o professor deve levar em consideração as formas linguísticas que os alunos já utilizam, já dominam em suas práticas sociais de uso da língua. Dessa forma, o autor entende que uma abordagem gramatical se torna investigativa, se os alunos são orientados a refletir sobre o seu conhecimento linguístico intuitivo, internalizado. Mesmo quando os professores se apoiam no livro didático ou em gramáticas, é possível levar os alunos pensarem nesse saber natural que não nos permite produzir enunciados agramaticais, por exemplo. Assim, partindo do conhecimento que já existe na mente de cada falante é possível levar o aluno a analisar criticamente seus usos linguísticos.

Além de Avelar (2017), Perini (2010), Oliveira e Quarezemin (2016) também defendem que uma abordagem científica sobre a língua em sala de aula traz ganhos aos alunos, uma vez que eles são forçados a refletir sobre os fenômenos linguísticos que fazem parte da vida cotidiana do falante. De acordo com essa concepção, devemos estudar a língua observando cientificamente os dados empíricos sincrônicos.

Em se tratando da análise linguística em sala de aula, uma das práticas de linguagem trazidas pela BNCC, Avelar (2017) expõe que os fatos gramaticais sempre devem ser analisados considerando o sentido dos enunciados. Na relação entre estrutura e sentido dos enunciados, o autor demonstra como é possível relacionar a avaliação de elementos linguísticos, no que tange à forma e à adequação com reflexões que tratam de aspectos semântico-discursivos específicos.

Ainda em relação ao sentido, Avelar (2017) explica que sua análise deve ocorrer em termos interlocutivos. Isso significa que a leitura é um processo de construção de sentidos tanto por parte

de quem produz o texto, quanto por parte daquele(s) a quem o texto se destina. Nesse processo de coautoria, em que o leitor se empreende a construir os sentidos do enunciado, deve levar em conta, o gênero textual/discursivo do qual esse texto faz parte, o lugar social de quem o produziu, a quem o texto é dirigido, qual sua finalidade, enfim, todo o contexto de produção e circulação do texto.

Nessa avaliação quanto ao sentido, o autor afirma que é preciso considerar pelo menos dois eixos: um que trata das funções semânticas exercidas pelos termos que constituem o enunciado e outro que diz respeito ao estatuto informacional desses termos. Avelar (2017) explica que em vez de simplesmente apresentar aos alunos a função sintática dos termos na oração, como faz a gramática tradicional, é preciso incitá-los a observar a relação entre a função sintática e o papel semântico de um determinado termo.

Ao tratar sobre o segundo eixo, o do estatuto informacional, o autor ressalta que o contexto é capaz de alterar a ordem dos constituintes de uma sentença, a entonação de voz aplicada ao enunciado, bem como outras propriedades das partes da oração. Por exemplo, topicalizamos um termo posicionando-o no início de uma oração, quando esse tópico se trata de uma informação compartilhada entre os interlocutores, dada pelo contexto. O professor pode levar o aluno a refletir sobre esse estatuto informacional, observando essa alternância na posição dos termos da oração e sobre os diferentes efeitos de sentido que ele pode provocar.

Ao tratar da morfologia, Avelar (2017) ressalta sua importância por ser um nível que trata tanto do processo de formação e constituição das palavras quanto da transparência de sua relação com os níveis fonológico, sintático e semântico. Para o autor, a análise morfológica possibilita aos alunos, com base na sua gramática internalizada, “analisar o papel da criação vocabular na construção de sentido de um texto, a partir do reconhecimento de diferentes processos de formação de palavras e da análise dos paradigmas flexionais existentes na língua.” (Avelar, 2017, p. 88).

Como exemplos, autor apresenta um trecho da peça teatral de Dias Gomes (1962) “O bem amado”, em que protagonista de obra “Odorico Paraguassu” cria várias palavras que, embora não façam parte do nosso léxico usual, obedecem às regularidades da estrutura gramatical da nossa língua. Assim, palavras como *renovista*, *corujista*, *cabrestismo*, *acarejeizar*, *vatapazar*, *democradura*, *patrasmentes* podem ser apresentadas aos alunos para instigá-los a reconhecer que cada morfema tem um papel na constituição do significado das palavras, e a pensar no conhecimento gramatical internalizado, observando os processos implícitos nessas inovações. Ressaltamos aqui, como esse tipo de abordagem evidencia que é possível fazermos a interface entre análise linguística, leitura e produção de sentidos, possibilitando a integração das práticas de linguagem como sugere a BNCC para o ensino de Língua Portuguesa.

Ao tratar sobre o estudo da sintaxe, o autor reafirma que o professor deve assumir uma postura crítica diante das inconsistências das gramáticas normativas e basear a análise dos fatos de sua língua, bem como depreender os diversos mecanismos de articulação sintagmáticos necessários à produção de sentenças gramaticais, considerando os conhecimentos intuitivos dos falantes. (Avelar, 2017). O estudo das diferentes funções sintáticas deve se articular com práticas que capacitem o aluno a analisar os enunciados quanto à forma, à adequação e ao sentido. Nessa perspectiva, a abordagem do nível sintático no contexto escolar deve considerar a importância desse nível para a construção do significado global de um texto/enunciado. Além disso, o trabalho com a sintaxe possibilita aos alunos a aquisição dos estilos mais monitorados de uso da língua em suas produções orais e escritas.

Entendemos que a proposta de Avelar (2017) é pautada em uma metodologia fundamentada na Linguística Gerativa, embora esse construto teórico não seja transparente nos documentos oficiais. Percebemos que o autor também sustenta, em vários momentos, a inclusão de outras perspectivas teóricas, além da gerativa, tais como: Análise do Discurso (AD) e a noção sobre Gêneros Discursivos. Compreendemos a união dessas perspectivas como um ponto positivo para o ensino dos aspectos gramaticais em sala de aula, pois o aluno é levado a analisar os usos que ele faz da língua a partir de diferentes possibilidades teóricas.

Outra proposta que a nosso ver pode atender aos objetivos da BNCC para o ensino de língua é a de Vieira (2017), em que a abordagem do componente linguístico pode ser realizada, integrando um estudo reflexivo de gramática, com as atividades de leitura e produção de textos e com as questões relacionadas à variação linguística. A proposta da autora é experimental e tem por objetivo evitar tanto o tratamento instrumental dos aspectos linguísticos quanto uma abordagem metalinguística com um fim em si mesma.

De acordo com Vieira (2017), é preciso propor a articulação entre orientações teóricas diversas para o tratamento pedagógico do componente linguístico e apresentar uma abordagem mais produtiva da gramática em sala de aula. Consideramos a proposta da autora compatível com as orientações da BNCC para o Ensino Médio, pois é possível e necessário realizar o ensino de língua, a partir dessa integração entre leitura, produção textual e reflexão linguística/semiótica vinculada com as questões relacionadas ao domínio de norma (s) frente à complexidade da variação linguística, embora ainda não dê conta da amplitude e da complexidade de tudo que é exigido pela Base.

Para Vieira (2017, p. 70), é um desafio metodológico integrar a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística. Segundo a autora, para desenvolver a competência de leitura e produção de textos é preciso: “(i) desenvolver o raciocínio científico sobre a estrutura gramatical e (ii) observar o funcionamento social da língua.” Dessa forma, Vieira (2017) propõe que os fenômenos linguísticos sejam focalizados, como: “(i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades.” (Vieira, 2017, p. 71). Isso pressupõe que para se fazer uma análise reflexiva sobre a língua o professor precisa relacionar o conhecimento que o aluno já tem sobre determinado tema gramatical ao que vai ser apresentado, também precisa entender a conexão desse tema com a relação de sentidos no texto e, por fim, precisa saber se é um tema variável em relação aos usos ou não.

A autora entende que o trabalho com os componentes gramaticais “decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer.” (Vieira, 2017, p. 74). Assim, na integração da gramática com o texto e com as questões relacionadas à variação linguística, as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas permitirão trazer ao nível da consciência o conteúdo de que se reveste e justifica um trabalho com o componente linguístico de modo sistemático e planejado.

Vieira (2017) explica que sua proposta lida com diferentes quadros teóricos, para realizar uma atividade reflexiva (eixo 1) consciente, o professor precisa olhar diferentes aportes teóricos que abordam essa perspectiva, que promovam metacognição, atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Esse eixo pode ser trabalhado na perspectiva de diferentes abordagens funcionalistas, cognitivas, psicolinguísticas, aprendizagem ativa etc. No eixo 2, a análise da

gramática como recurso de expressão de sentidos, também permite o uso de diferentes abordagens, tais como: formalistas, funcionalistas, textuais, discursivas etc.

Como representante da interpretação funcionalista, a autora menciona Neves (2006, p. 26 *apud* Vieira, 2017, p. 74) que considera em sua abordagem que os textos são “unidades de uso – portanto, discursivo-interativas –”, e apresenta temas linguísticos que permitem tanto a “interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua (tendo em vista as funções dentro de todo o sistema linguístico)”, quanto a “interpretação do sistema (tendo em vista os componentes funcionais).”

Além das abordagens formalistas e funcionalistas, também é perfeitamente possível trabalhar com abordagens textuais e discursivas. Como exemplo, Vieira (2017) cita Pauliukonis (2007 *apud* Vieira 2017, p. 75) que “assume uma concepção discursiva da unidade textual, em que fica flagrante o papel da gramática na codificação de sentidos internos e externos à materialização do enunciado.”

Em relação ao eixo 3 da proposta de Vieira (2017, p. 76), que consiste na relação entre ensino de gramática, variação e normas, fica evidente que a proposta da autora se fundamenta nos preceitos da Sociolinguística Educacional. A autora ressalta que “o ensino de gramática (conjunto de regras naturais que nos permitem produzir e interpretar enunciados capazes de significar)” não deve ser confundido com “o ensino de norma-padrão (conjunto de regras linguísticas a serem seguidas para o domínio de estruturas consideradas de prestígio em meios escolarizados sobretudo em situações formais orais e escritas)”, entende-se que nas aulas de Língua Portuguesa essas duas instâncias costumam estar relacionadas na prática escolar. Acrescentamos, ainda, que na maioria das vezes, são tomadas como intercambiáveis, ou seja, como se ensinar gramática é ensinar norma-padrão fossem a mesma coisa.

Essa proposta nos mostra que é possível tratar os aspectos gramaticais em uma perspectiva reflexiva e que podemos utilizar os aportes teóricos diversos nos três eixos, pois nenhum quadro teórico-descritivo isolado dá conta do ensino de língua. Por fim, sintetizamos a proposta da autora, pela compreensão de que não podemos tratar a língua, seja no texto, na frase, na palavra, em qualquer que seja a unidade sem que a produção de sentidos esteja fundamentada pela reflexão epilinguística, considerando tanto o nível macrotextual, quanto o nível microtextual. Também não é possível trabalhar com variação, usos e normas sem estar embasada em uma abordagem reflexiva da gramática. (Vieira, 2017).

A apresentação dessas propostas nos leva a refletir sobre as possibilidades de desenvolver um ensino que permita a ampliação das competências de leitura e produção textuais orais e escritas, bem como o aprofundamento da análise linguística/semiótica ancorada nas orientações da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa. Enfim, oferecem alguns caminhos que o professor pode seguir em suas aulas de Língua Portuguesa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, tratamos sobre a proposta da BNCC para a área de Linguagens, especificamente, sobre a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com o objetivo de discutir como o documento propõe a integração das práticas de linguagem em sala de aula, a partir de questões mais pontuais relacionadas a essas práticas, tais como: a variação linguística, os gêneros textuais/discursivos, a oralidade, a escrita e o ensino de gramática.

Vimos que muitas discussões trazidas no texto não são novidades, já nos foram apresentadas pelos PCN. A exemplo do lugar reservado para o trabalho com a variação linguística,

com a ressalva de que o que se pretende não é que o professor fale de variação para os seus alunos, mas que saiba lidar com o fenômeno em sala de aula. Entretanto, ressaltamos, que a postura do profissional, suas ações e seu compromisso social com os alunos e com a origem sociolinguística destes alunos são determinantes em relação ao tratamento da variação linguística.

Quanto ao lugar dos gêneros textuais/discursivos também observamos que a base dá continuidade ao que nos foi apresentado nos Parâmetros, entretanto, o professor deve estar atento que trabalhar com os gêneros não se traduz apenas em apresentar para os alunos uma quantidade excessiva de gêneros textuais, mas inseri-los em práticas de linguagem que possam compreender o funcionamento do gênero, conhecer suas regularidades, seus contextos de uso, seus tipos discursivos, enfim, não dissociá-lo nem do seu contexto de circulação, nem de suas condições de produção.

Embora tenhamos percebido que o documento apresenta avanços em relação ao ensino da gramática tradicional, vimos que é difícil se desvencilhar totalmente da visão homogeneizadora de língua. Entretanto, compreendemos que a análise linguística/semiótica privilegia o estudo da língua por meio dos textos orais e escritos, multimodais, digitais, que circulam socialmente, buscando dar vez à investigação dos fatos linguísticos em seus contextos de uso.

Nesse sentido, as propostas de ensino dos autores em discussão contemplam um movimento que integra as diferentes práticas de linguagem, trazendo uma reflexão sobre o ensino de gramática, a partir da gramática internalizada e das possibilidades de uso que a língua nos oferece, a depender do contexto, da modalidade, do interlocutor. Acreditamos que uma prática docente que consiga fazer esse movimento fará com que os alunos compreendam que um dos principais objetivos do ensino de língua materna, na escola, é o de compreender os sentidos e agir produtivamente.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção trabalhando com...na escola).

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AVELAR, J. O. de O. **Saberes Gramaticais**: formas, normas e sentidos no espaço escolar. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BORGES NETO, J. **História da Gramática**. Curitiba, 2018. (No prelo)

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; ROCHA, M. do R. O ensino de Português e a variação linguística em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: contexto, 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular Educação é a Base – Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso 20 dez. 2020.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação fundamental, 1997, p. 19-41.

CYRANKA, L. F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2015.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. 1. ed. São Paulo: Parábolas, 2015.

GERALDI, J. V. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.

MARIANI, B. Políticas de colonização linguística, **Revista Letras**, n. 27, dezembro de 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11900/7322>. Acesso em: 21 dez. 2020.

MARTINS, M. C.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: contexto, 2020.

OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. São Paulo: Vozes, 2016.

PERINI, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

TEIXEIRA, L. Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI, **Policromias**, v. 4, n. 2, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/31216>. Acesso em: 20 dez. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17 e 38.

VIEIRA, S. R. Ensinando gramática em três eixos: conectivos e conexão de orações. In: **Seminário do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações**, 2, 2019, Niterói. *Anais...* Niterói: UFF, 2019. Disponível em: periodicos.uff.br/anaisdocco/article/download/28602/16519.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

VIEIRA, S. R.; DURVAL, L. F. da S. O tratamento do componente gramatical nos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino: breve diagnose. In: VIEIRA, S. R. (Orgs.). **Gramática, variação e ensino:** diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. Disponível em: <http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/images/Posvernaculas/10->

[publicacoes/E-book%20Gramatica/Gram%C3%A1tica-Variacao-e-Ensino.pdf](#). Acesso em: 27 jul. 2020.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de Português. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.