

DESAFIOS ATUAIS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE AS HABILIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Francisco Rafael Mota de Sousa¹

RESUMO: Nos últimos cinquenta anos, o avanço das pesquisas relacionadas ao modo como se realiza a aula de português no Brasil fez o ensino de gramática, tal como vem sendo conduzido pela escola, sofrer severas críticas. Tais reprovações, recentemente, foram outra vez legitimadas com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, ao mesmo tempo em que propõe um conjunto de habilidades a serem ensinadas aos alunos, impõe consideráveis desafios para um ensino de língua materna mais comprometido com o desenvolvimento de competências. Nesse sentido, este texto discute os desafios impostos pelo referencial curricular direcionados, em especial, ao ensino dos conhecimentos gramaticais. Diante do processo de implementação didático-pedagógica do documento nas escolas brasileiras, acredita-se que ao se refletir sobre os fundamentos teóricos e os saberes a serem desenvolvidos na prática escolar estabelecidos pelas orientações curriculares, tem-se a possibilidade da criação de estratégias práticas de inseri-los e desenvolvê-los de forma eficaz no cotidiano da aula de português. Para isso, baseados nos principais debates sobre o ensino de gramática vistas em Mendonça (2006), Neves (2008) e Geraldi (2011), um estudo exploratório de caráter documental foi realizado no qual se analisou as habilidades referentes ao eixo de análise linguística presentes na BNCC, buscando discutir que conteúdos são atualmente desafiadores para o ensino e quais impactos eles trazem à construção de sujeitos críticos no uso da linguagem. Os resultados demonstram que a BNCC, ao trazer o maior número de habilidades no eixo de análise linguística, reúne não só conteúdos considerados tradicionais, como prescreve conteúdos que buscam desenvolver letramentos diversos a partir da análise e reflexão de seus elementos linguísticos. Tal fato faz concluir que ao focar nas experiências de uso-reflexão, o documento busca promover um ensino mais produtivo sobre a língua, auxiliando os sujeitos a construírem experiências de linguagem mais criativas, libertadoras e cidadãs.

Palavras-chave: Ensino de gramática; Análise linguística; Base Nacional Comum Curricular; Ensino de língua materna.

ABSTRACT: In the last fifty years, the progress of research related to the way the Portuguese class is held in Brazil has made the teaching of grammar, as it has been conducted by the school, suffer severe criticism. Such failures have recently been legitimized again with the approval of the Common National Curriculum Base (BNCC) which, while proposing a set of skills to be taught to students, poses considerable challenges for mother tongue teaching more committed to skills development. In this sense, this text discusses the challenges imposed by the curricular reference directed, in particular, to the teaching of grammatical knowledge. Given the process of didactic-pedagogical implementation of the document in Brazilian schools, it is believed that by reflecting on the theoretical foundations and knowledge to be developed in the school practice established by the curricular guidelines, it is possible to create practical strategies for insert them and develop them effectively in the daily routine of the Portuguese class. For this, based on the main debates on grammar teaching seen in Mendonça (2006), Neves (2008) and Geraldi (2011), an exploratory study of documental character was carried out in which the skills related to the axis of linguistic analysis present were analyzed. at BNCC, seeking to discuss which contents are currently challenging for teaching and what impacts they bring to the construction of critical subjects in the use of language. The results show that the BNCC, by bringing the greatest number

¹ Aluno do Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, atuando como formador de professores no âmbito do Programa MAIS PAIC – SEDUC/CE. E-mail: rafael.motta@hotmail.com.

of skills in the linguistic analysis axis, brings together not only content considered traditional, but also prescribes content that seeks to develop different literacies from the analysis and reflection of its linguistic elements. This fact concludes that by focusing on the use-reflection experiences, the document seeks to promote a more productive language teaching, helping the subjects to build more creative, liberating and citizen language experiences.

Key-words: Grammar Teaching; Language Analysis; Common National Curriculum Base; Native Language Teaching.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante muito tempo, a ideia de um ensino de língua materna realizado em prol do desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes é ambicionada por aqueles que, direta ou indiretamente, envolvem-se com a educação. No que concerne ao ensino específico dos conhecimentos gramaticais, por sua vez, há muito já se defendeu que o exercício docente voltado apenas para a prescrição e/ou memorização de regras, além de não contribuir para o desenvolvimento dessa competência, acaba por fortalecer os mecanismos sociais de controle, poder e exclusão que agem por trás das práticas de ensino e aprendizagem de modo geral.

Recentemente, o cenário brasileiro viu nascer, em caráter oficial, um conjunto sistemático de saberes que “visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesse sentido, possui uma dupla função: definir, no âmbito das políticas públicas, os conhecimentos mínimos que todos os alunos necessitam aprender para exercerem criticamente a sua cidadania e, ao mesmo tempo, legitimar a complexa rede de debates sobre *o quê* e *como* ensinar conteúdos considerados “propícios” para o desenvolvimento de capacidades que potencializem a construção de indivíduos críticos, como bem anseia o documento.

Ideologias político-sociais à parte, a BNCC é proposta numa fase em que o ensino de língua materna apresenta o que Mendonça (2006) nomeia de “configuração intermediária”, isto é, a convivência, no mesmo espaço escolar, de práticas “velhas” e “novas” no ensino de português. Sob essa ótica, a BNCC se coloca como um instrumento de grande desafio: não só “atualizar” as velhas práticas didático-metodológicas, mas renová-las de maneira que estas possam ser construídas e realizadas seguindo um modelo ideal de educação, voltada para o desenvolvimento integral de competências, conforme propõe o referencial curricular.

Já no que se refere ao ensino de gramática, acredita-se que o desafio seja maior. Ao se conceber um ensino de língua portuguesa que exija uma mudança de concepção de ensino e aprendizagem, de língua e linguagem, de objeto de estudo e metodologia, por exemplo, tal atitude problematiza com uma prática secular de prescrição de regras e memorização de formas e nomenclaturas, que a escola reproduz ainda hoje (SILVA, 2009; DORETTO, 2014). Aqui, a BNCC recomenda uma alternativa que redimensiona o lugar da regra gramatical no ensino de língua portuguesa ao colocá-la a serviço dos sentidos do texto, considerado pelo documento o ponto de onde partem todas as práticas de uso da linguagem.

Assim, o presente texto busca refletir sobre os desafios que a BNCC traz para o ensino de língua materna, com especial ênfase no ensino de gramática, foco desta reflexão. Para isso, num primeiro momento discute-se o ensino de gramática no cenário brasileiro a partir de um percurso teórico que vai do ideal prescritivo ao produtivo. Em um segundo momento, trata-se do modo como a BNCC concebe o ensino de gramática e quais impactos tal concepção traz para o ensino de língua materna. Por fim, no terceiro momento, a partir da seleção de algumas habilidades (objetivos de ensino) e seus respectivos objetos de conhecimento (conteúdos), busca-se tecer uma reflexão sobre como esses objetivos se constituem em desafios para o ensino de língua materna no Brasil.

Qualquer atitude na busca de renovação das práticas de ensino e aprendizagem deve partir, necessariamente, da reflexão sobre a própria prática e os impactos que ela provoca no processo educacional. Assim, no caso do ensino de língua materna, a ideia é que, partindo do que se vê no exercício educativo sobre as questões da linguagem, possa-se garantir uma atividade reflexiva sobre formas de como sempre estar promovendo saberes e métodos mais alinhados aos objetivos estipulados pelas demandas sociais. No caso da BNCC, existe uma exigência explícita por cidadãos críticos e responsáveis; então, eis que a escola precisa se mobilizar, através de práticas pedagógicas alternativas, para a construção de sujeitos que, no caso em pauta, possam agir com ética e eficiência em seus projetos de uso da linguagem.

2 ENSINO DE GRAMÁTICA: DA PRESCRIÇÃO À REFLEXÃO

Ao se buscar refletir sobre o ensino de gramática, seja em qual língua ou em qual época for, deve-se relacioná-lo às demandas políticas e socioculturais, cujas ideologias definirão *o quê e como* ensinar determinado conhecimento. Em resumo, a questão da gramática na escola é, também, uma questão social. Soares (2017), ao analisar tal questão, valida o compromisso da escola em reproduzir os anseios da sociedade, incluindo nesses interesses as ideologias sobre o conceito de língua, de linguagem, de educação e o papel das classes no processo de manutenção dessas ideologias. Pontua a autora que:

[...] o que se propõe, sempre, é, *explicitamente*, a imposição da variedade linguística de prestígio das classes favorecidas [...] e, *implicitamente*, a sujeição das variedades estigmatizadas a variedades de prestígio [...]. Nos dois casos, a escola seleciona seus objetivos segundo os padrões culturais e linguísticos das classes favorecidas, valoriza esses padrões, enquanto desqualifica, ou claramente ou dissimuladamente, os padrões das camadas populares, e assim colabora para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais. (SOARES, 2017, p. 85).

As palavras da autora corroboram com a ideia de que o ensino de língua sempre é condicionado pelas ideologias das classes dominantes, na medida que estas investem seu poder no direcionamento de uma pedagogia que controle o acesso das classes desfavorecidas aos instrumentos de poder, como a língua. Este fato, como consequência, acaba não só por construir e perpetuar práticas pedagógicas que reforcem as ideologias dominantes, como também contribuem para a forma como a própria história de constituição da disciplina de português é moldada no cenário escolar como instrumento de controle e exclusão social.

É nesse viés o nascedouro da gramática enquanto objeto de *prescrição*. Em outras palavras e seguindo a opinião de Bagno (2008), a gramática tradicional é uma “doutrina, composta de dogmas a serem aceitos como verdades incontestáveis e não de leis empiricamente testáveis, sujeitas a comprovação ou a refutação” (p. 22). Isso significa dizer, ainda segundo o autor, que o conjunto de definições, preceitos e prescrições servem apenas aparentemente para o estudo da língua; na verdade, a gramática é mais um dos instrumentos de legitimação das classes dominantes no poder. A prescrição aqui referida corresponde a uma espécie de lei, de comportamento a ser efetuado toda vez que o sujeito se deparar com uma determinada situação. Assim, quando se fala em prescrição gramatical, fala-se em padrão a ser imitado, padrão esse que equivale à variedade das classes dominantes.

No ensino de língua materna, o caráter prescritivo, como se sabe, materializa-se nas aulas de gramática, em que os alunos são obrigados a memorizar nomenclaturas, classificar termos, analisar frases soltas, fixar regras etc. com a promessa de que com atividades desse tipo o aluno está dominando a norma culta e, portanto, estará apto a usar a linguagem com eficiência. Neves (2008), ao relacionar esse aspecto com o raciocínio leigo, afirma que para a sociedade “conhecer a língua é conhecer a norma, as prescrições, o uso ‘correto’, e, especialmente, saber explicar os ‘desvios’ e os ‘acertos’” (p. 36). Na verdade, segundo a autora, é a própria sociedade que engendra esse fascínio pela variedade das classes privilegiadas, ao buscar lições explícitas sobre esses padrões; assim, o fato de que o acesso à cultura esteja estritamente relacionado a uma posição socioeconômica alta sustenta a vinculação entre o valor social e o intelectual, o que representa, na definição desses padrão linguístico prestigiado, a fixação desse padrão na modalidade escrita da língua (NEVES, 2008, p. 36).

Os impactos dessa visão do fenômeno da linguagem e de como ela atua socialmente são extremamente graves, principalmente no que se refere ao ensino de língua materna, que há séculos veio sendo praticado seguindo esse caráter dogmático. A escola, ao vender a ideia de que *é preciso aprender as regras gramaticais para dominar a norma culta*, transforma a cultura e a língua dos grupos privilegiados em saber legítimo e impõe esse saber a todos os alunos. Por sua vez, aquele que não se adequa ao mecanismo é tachado de “deficiente” e “desqualificado”, o que resulta, como consequência, na completa exclusão social do indivíduo.

Os primeiros estudos a revelarem esse mecanismo ideológico, político e social apresentam pouco tempo, comparados com a história da gramática tradicional no ensino de língua portuguesa. As reflexões de Franchi (2011 [1977]²) sobre a linguagem permitiram uma renovação nas concepções até então existentes sobre o ensino de língua materna. Isso porque, para o autor, a linguagem não se constitui a partir de regras gramaticais, mas sim de ações interativas que os sujeitos realizam usando a própria linguagem. Assim, não só as ações que o sujeito faz *com* a linguagem, como também as ações próprias *da* e *sobre* a linguagem merecem ser materializadas em atividades

² Visando a situar mais adequadamente o leitor sobre a importância histórica das obras citadas, as datas entre colchetes referem-se à publicação da 1ª edição do volume. O mesmo vale para os casos mais à frente.

linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, estas também defendidas por Geraldi (2011 [1984]). Este autor compreende que as atividades de “análise linguística” — termo esse que se refere “tanto ao trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (GERALDI, 2011, p. 74) — devem se basear na escola a partir de dois tipos de reflexão: a epilinguística, focada no uso dos recursos linguísticos; e, posteriormente, a metalinguística, focada na sistematização desses recursos.

Geraldi (2011), ainda, ao discutir a noção do termo “análise linguística”, propõe uma alternativa teórico-metodológica para o ensino dos fenômenos gramaticais. Segundo ele:

O uso da expressão “práticas de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...]. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2011, p. 74).

Cumprido pontuar aqui o redimensionamento que o autor faz do ensino dos aspectos gramaticais. Para ele, a escola ainda deve ensinar gramática, mas em uma perspectiva que a coloque a serviço da produção de sentidos que o texto evoca, este construído de acordo com os propósitos comunicativos do interlocutor. Nesse sentido, a proposta que se defende para o ensino de gramática não é excluí-la da sala de aula — uma vez que conhecer o funcionamento da linguagem é fundamental para o seu uso eficiente —, mas tratá-la como um conjunto de regras funcionais, isto é, que contribuam para a construção dos textos; portanto, o objetivo não é o domínio da nomenclatura, mas a *reflexão* sobre o fenômeno linguístico.

Com efeito, ao se adotar essa perspectiva funcional da linguagem, em especial no ensino de gramática, a escola possibilita ao estudante momentos significativos de análise e reflexão sobre o fenômeno da linguagem em uso real. Esse exercício, evidentemente, não exclui ou impede o conhecimento de estruturas, regras e termos, mas o faz de forma contextualizada. Na verdade, a questão do ensino de gramática não é conceitual; é metodológica. Não interessa exatamente *o quê* ensinar, mas principalmente *como* ensinar. A perspectiva adotada, a saber, o ensino produtivo dos conhecimentos linguísticos, busca garantir não só a construção por parte do aluno

de competências linguísticas necessárias para o seu desenvolvimento enquanto sujeito, mas — e ao mesmo tempo — constitui exercício político de modo a se perceber as ideologias implícitas que a gramática tradicional carrega e também lançar mão de estratégias de análise para compreender os mecanismos de exclusão e atuar criticamente em seu combate.

3 BNCC E O EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

Recentemente, o cenário educacional brasileiro tem se mobilizado no processo de construção e implementação de um documento que busca refletir e normatizar sobre a questão curricular no Brasil. A sanção da BNCC, assumindo as perspectivas teórico-metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estes disseminados na década de 90, surge com a promessa de formar integralmente o indivíduo baseando-se em princípios estéticos, políticos e éticos e, com vistas à construção de uma sociedade apoiada nos alicerces da justiça, democracia e inclusão. Dessa visão político-ideológica apresentada explicitamente pelo documento, vão-se desenrolar conceitos, procedimentos, métodos e saberes a serem desenvolvidos na sala de aula.

A BNCC é um documento normativo, isto é, tem valor de lei, que traz um conjunto do que ela chama de “aprendizagens essenciais” que todos os estudantes devem desenvolver durante a escolarização. Concebida para ser um norte na elaboração dos currículos educacionais de todo o país, seu objetivo é especificado pelo próprio documento: além de formar indivíduos para a cidadania, sua função também é contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações e balizar, com isso, a qualidade da educação nacional (BRASIL, 2018, p. 8). Atravessado por esse desejo político, a BNCC se vale da perspectiva do *ensino por competências* para construir o seu intento, o que culmina na elaboração de uma lista contendo as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos ao longo da educação básica.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, a BNCC destaca logo no início da apresentação do componente curricular o viés pelo qual toda a proposta teórico-metodológica preconizada se assenta. Ao assumir uma perspectiva “enunciativo-discursiva da linguagem”, o referencial curricular reforça, assim, o que os PCN já defendiam e legitima mais uma vez a fundamentação teórica que embasa toda a

discussão atual sobre o ensino de língua materna. Isso porque, ao reconhecer que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 67), a BNCC vê a atividade discursiva como um ato social, cujos participantes atuam conjuntamente a fim de atingir objetivos sociocomunicativos, perspectiva já assumida pelos PCN e pelos diferentes estudos sobre o ensino de português.

A visão da BNCC sobre a linguagem traz uma série de consequências teóricas e metodológicas, duas das quais merecem breve discussão aqui. Uma delas incide sobre o caráter social da linguagem. Influenciada diretamente pelos pressupostos de Bakhtin (2016 [1979]), para quem a linguagem é instrumento de interação social, a perspectiva adotada pelo documento defende, portanto, que é somente através da linguagem que os homens podem interagir socialmente, constituindo não só a própria linguagem, mas se constituindo enquanto sujeitos sociais em sua relação interativa com o outro através da língua. Isso implica conceber no ensino a análise não só do que é dito na interação, mas como foi dito e o não dito, em função, ainda, dos contextos em que a interação ocorre.

Uma outra consequência importante daquela perspectiva é a considerável mudança do objeto de estudo no ensino de língua materna. Tradicionalmente reservado ao estudo das regras, nomenclaturas e estruturas gramaticais, a BNCC redimensiona o lugar da gramática tradicional, inserindo a figura do texto como objeto central do ensino. Para o documento:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas / campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. 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. (BRASIL, 2018, p. 67).

Ao inserir o texto no centro do processo de ensino e aprendizagem de competências linguísticas, a BNCC mais uma vez se reporta aos princípios bakhtinianos, que entendem o texto como “enunciado incluído na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 73). Em outras palavras, se se entende o enunciado como instrumento constituinte da interação entre os interlocutores, é fácil chegar à

conclusão de que os homens só se comunicam através de textos para atingir seus objetivos comunicativos. Nesse sentido, a escola, por sua vez, ao desenvolver competências linguísticas para os sujeitos usarem a linguagem em suas interações sociais, tem como objeto de estudo também o texto, instrumento que efetiva a interação nos contextos sociais de forma multimodal. Esse entendimento é fundamental na BNCC, pois todas as práticas pedagógicas de ensino de português preconizadas gravitam em torno dessa visão.

Buscando organizar o ensino de língua portuguesa de acordo com o entendimento de texto como instrumento social de interação, a BNCC define quatro eixos, correspondentes às práticas sociais de uso efetivo da linguagem: *oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica*, que buscam ser desenvolvidas não em contextos estanques, mas em direta articulação a partir da centralidade do texto, como já foi discutido anteriormente. Ao contemplar essas práticas, a BNCC busca perseguir o objetivo estabelecido para o ensino de língua materna:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 68).

Está clara a opção da BNCC, ao definir o objetivo do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, pelo desenvolvimento de competências linguísticas necessárias para que o sujeito participe das práticas sociais, isto é, para que ele atue em sociedade de forma eficiente. As competências acima referidas correspondem aos letramentos, isto é, às capacidades de o sujeito agir com e sobre a linguagem nas diversas situações reais de interação social. Assim, a BNCC reitera o compromisso com a formação do sujeito para o convívio social, embora esteja implícito o viés ideológico das classes de maior prestígio que tal visão engendra e oficializa.

Dentre as práticas de linguagem consideradas pela BNCC, investe-se de extrema importância o eixo de análise linguística/semiótica, que o documento interpreta como sendo a prática de análise e reflexão sobre a língua que constitui os diferentes textos. Esse viés dado ao espaço da gramática no ensino de língua portuguesa pela BNCC corresponde justamente ao que defendem os teóricos que discutem o lugar da gramática no ensino. Ao advogar em favor de um ensino dos elementos linguísticos numa perspectiva funcional, há o consenso de que o ensino de gramática ocorra

simultaneamente às tarefas de leitura e produção de textos, de forma a auxiliar os estudantes na compreensão sobre como a linguagem funciona e como os elementos linguísticos contribuem para a produção de sentidos, como bem pontuam Geraldi (2011) e Neves (2008). Nesse sentido, a BNCC evoca as palavras desses autores ao dizer que:

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

Ao definir o foco de estudo do eixo de análise linguística/semiótica, o referencial curricular deixa claro dois aspectos importantes. O primeiro deles refere-se à própria prática de análise; nesse caso, a BNCC reserva a ação do estudo dos componentes gramaticais para uma atitude reflexiva dos processos de leitura e produção de diferentes textos, conforme ela mesma aponta mais à frente, no texto:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das *materialidades dos textos*, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80, ênfase nossa).

A análise/reflexão das chamadas “materialidades dos textos” significa que na aula de língua portuguesa o ensino de gramática deve sempre ocorrer articulado à prática da leitura/escuta ou produção de textos, cujo processo de análise permite a compreensão não só do funcionamento desses textos, como revela para o estudante que os elementos gramaticais devem ser utilizados com finalidades específicas, a depender dos contextos sociocomunicativos nos quais ele está inserido. Nesse sentido, o ensino de gramática, para a BNCC, assume diretamente uma perspectiva funcional, pois busca construir uma metodologia de análise que parte do texto para seus elementos e como o uso destes interfere nos efeitos de sentido na interação.

O segundo aspecto consiste em ainda se considerar a importância da norma-padrão. Ao perceber que a função da escola é ensinar ao aluno a variedade que ele não

domina (POSSENTI, 1996), a BNCC não exclui o ensino da regra, das nomenclaturas e das definições da gramática tradicional. Ela opta, porém, por explorar o conhecimento gramatical de uma outra forma, priorizando as funções dos elementos linguísticos na construção de textos orais, escritos e/ou multissemióticos. A mudança, portanto, não é conceitual; é metodológica, como se viu. Sobre esse aspecto do ensino da variedade padrão, o documento referencial é taxativo:

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística — sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua — não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71).

A BNCC esclarece, portanto, que o ensino de gramática a ser realizado na escola ainda deve considerar como objeto de investigação e análise os elementos gramaticais, mas inseridos em atividades de leitura e produção de textos, o que Franchi (2006 [1991]) denominou *atividades epilinguísticas*, isto é, a “prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (p. 97). A BNCC acredita que com o exercício da análise/reflexão sobre as materialidades textuais (os elementos constituintes dos textos) o aluno terá a possibilidade de desenvolver competências necessárias para o uso consciente e efetivo da linguagem nas diversas situações de interação.

Sousa (2019), ao analisar o conceito e a amplitude que a BNCC dá ao eixo de análise linguística/semiótica, resume a sua prática nas seguintes características:

- a) refere-se a procedimentos de análise consciente, ou seja, o indivíduo reflete propositalmente sobre os mecanismos linguísticos que o possibilitam construir os sentidos dos textos;
- b) ocorre durante as atividades reais de leitura/escuta e produção de textos orais, escritos ou multissemióticos;
- c) enfoca nas materialidades do texto, isto é, nas formas linguísticas pelas quais os textos se constituem, seja em nível gramatical, lexical, fonológico, semântico, morfológico, textual etc.;

- d) envolve o conhecimento sobre o funcionamento da língua a partir da construção e/ou manipulação, por parte do indivíduo, de conceitos e nomenclaturas;
- e) engloba também o conhecimento da norma-padrão e de como outras semioses se constroem/funcionam;
- f) envolve a análise de diferentes textos nos níveis textual, gramatical, fonológico, lexical e das materialidades de outras semioses;
- g) identifica e analisa as diferentes formas de composição e estilo dos textos, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos.

Como se pode perceber, o propósito de uma análise linguística demonstrado pelo autor — e que o documento deixa transparecer —, ultrapassa a simples memorização de regras ou classificação de frases, práticas tradicionalmente realizadas no ensino de língua materna. Ao buscar analisar outros elementos durante os processos de leitura/escuta e produção de textos, além de possibilitar um ensino numa perspectiva funcional, dá ao estudante a oportunidade de conhecer e sistematizar o funcionamento de seu idioma em função de seus propósitos enquanto falante/ouvinte/produtor dos mais diferentes textos. Busca-se com isso, então, um ensino mais contextualizado, que desenvolva a competência do estudante em ampliar sua participação social no mundo contemporâneo através da linguagem.

4 DESAFIOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: ANÁLISE DAS HABILIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BNCC

O consenso científico que recai sobre o ensino de gramática, como se viu, parte da ideia de que os elementos linguísticos não devem ser estudados sob uma ótica imanentista, ou seja, com um fim em si mesmo, e sim combinados com as práticas de leitura e produção de textos diversos, sejam eles escritos ou não. Essa abordagem se mostra contrária à tradição de ensino de gramática na escola, que sempre priorizou o estudo dos elementos linguísticos de forma descontextualizada, isto é, sem refletir sobre os efeitos de sentido que eles permitem construir nos diferentes textos produzidos/lidos em situações plurais de uso da linguagem.

A BNCC, nessa perspectiva, quando arrola um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes no ensino de língua materna, dá também considerável destaque à prática de análise/reflexão sobre os elementos da língua no

contexto das outras práticas de linguagem — oralidade, leitura/escuta e produção textual —, defendendo explicitamente que “os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores da reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BRASIL, 2018, p. 139). O objetivo do ensino dos componentes gramaticais para a BNCC é, assim, bastante claro: auxiliar o processo de escrita e compreensão dos mais diferentes textos.

Ao recomendar o ensino dito *produtivo* dos elementos linguísticos, a BNCC propõe através das habilidades elencadas grandes desafios àqueles que tratam diretamente com o fazer pedagógico no ensino de língua materna: os professores. Seguindo tal compreensão, este texto busca conhecer e refletir sobre esses desafios a partir da análise de algumas habilidades do eixo de análise linguística/semiótica prescritas no documento. Nortearão esta análise os seguintes questionamentos: 1. Que conteúdo gramatical a habilidade enfatiza? 2. Quais são os desafios que o conteúdo implica para o ensino? 3. Como a BNCC orienta pedagogicamente a abordagem do conteúdo?³ e 4. Quais ações possíveis poderiam ser pensadas para o desenvolvimento da habilidade? Com esse direcionamento, espera-se poder compreender em que consiste tais desafios, identificar as fragilidades e ao mesmo tempo refletir sobre possíveis caminhos no intuito de dar início ao trabalho reflexivo e sistemático sobre a língua em sala de aula.

A análise realizada parte de um recorte das habilidades da BNCC. Há a consciência do fato de que, ao se fazer um recorte, modifica-se o objeto de estudo a se analisar, o que pode comprometer a eficiência e profundidade do trabalho. No caso da BNCC, quando considera que “a separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas [de linguagem] se interpenetram e se retroalimentam” (BRASIL, 2018, p. 82), pode-se cair no equívoco de analisar o fenômeno desvinculado de seu contexto de uso, o que se pretende evitar analisando a habilidade de análise linguística/semiótica no contexto das outras práticas de linguagem.

³ Tal análise será realizada a partir da leitura e descrição da seção “Comentário”, disponível na versão da BNCC em forma de planilha, disponibilizada no site oficial do referencial curricular (basenacionalcomum.mec.gov.br).

Assim, a seleção dos dados ocorreu a partir do download das habilidades via site oficial da BNCC na internet (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>). O arquivo, em forma de planilha do Microsoft Excel, traz em sua estrutura cinco abas, denominadas da seguinte forma: *Competências Gerais*, *Competências de Linguagens*, *Competências de Língua Portuguesa*, *Língua Portuguesa* e *Língua Portuguesa – Comentada*. O material mostrou-se relevante devido à presença de uma planilha que, ao lado das habilidades, contém comentários destinados aos elaboradores dos currículos estaduais e municipais. Isso está explícito através dos nomes dados aos títulos das células — *Comentário* e *Possibilidades para o Currículo*, respectivamente. Foi essa a planilha selecionada para realizar a análise das habilidades devido à oportunidade de se aproximar as reflexões feitas neste texto com comentários feitos pelos redatores do documento.

Ao abrir a planilha escolhida para a realização da análise, o primeiro indício do desafio que as escolas terão em sua práxis educacional é o volume de habilidades de língua portuguesa a serem desenvolvidas em todas as etapas do ensino fundamental, que compreende do 1º ao 9º ano. Das 391 habilidades encontradas, 109 referem-se ao eixo de leitura/escuta, 49 referem-se ao eixo de oralidade, 75 referem-se ao eixo de produção textual, contra 158 habilidades referentes ao eixo de análise linguística/semiótica. A presença de grande número de habilidades na BNCC de conhecimentos gramaticais vem demonstrar ou o ainda tradicional viés de primazia da gramática sobre os outros conhecimentos a serem ensinados nas aulas de língua materna, ou o documento vem corroborar com a necessidade/importância dos conhecimentos linguísticos para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante.

Por questões de espaço, selecionou-se um conjunto de habilidades do eixo de análise linguística/semiótica para um estudo mais detalhado. O critério utilizado foi o seguinte: no quadro de habilidades do presente eixo, contabilizou-se 50 objetos de conhecimento (conteúdos) a serem desenvolvidos nos estudantes através das habilidades de análise linguística. Para criar o recorte, agrupamos os objetos de conhecimento de acordo com os níveis de análise linguística indicados pela BNCC (nível fonológico, morfológico, sintático, semântico, textual etc.). A escolha da habilidade representativa de cada um desses conhecimentos deu-se a partir de seleção aleatória. Os agrupamentos realizados configuraram-se conforme Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Agrupamento dos objetos de conhecimento por nível de análise

NÍVEIS DE ANÁLISE	OBJETOS DE CONHECIMENTO ⁴
Fono-ortográfico	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuação gráfica (4) • Ortografia (15) • Pontuação (6) • Sílabas (7) • Sistema de escrita alfabética (7)
Morfológico	<ul style="list-style-type: none"> • Classes de palavras (8) • Estrutura/formação das palavras (8)
Sintático	<ul style="list-style-type: none"> • Concordância verbal e nominal (4) • Regência (1) • Sintaxe da oração (13) • Sintaxe do período (9) • Colocação pronominal (1)
Semântico	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras de linguagem (2) • Léxico (4) • Polissemia (1) • Sinonímia/antonímia (4)
Textual	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura composicional (41) • Coesão (4) • Discurso direto/indireto (1) • Escrita (1) • Estilo (4) • Intertextualidade (1) • Modalização (5) • Progressão temática (2) • Textualização (2) • Variação linguística (3)

Fonte: Elaboração do autor.

Na análise de *nível fonó-ortográfico*, a BNCC objetiva com as suas habilidades analisar as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil, além de analisar os mecanismos de estruturação de sílabas. Presente nos anos iniciais da educação básica, principalmente na etapa de alfabetização (1º e 2º ano do ensino fundamental), esse nível trata basicamente dos aspectos relacionados ao sistema alfabético e as particularidades brasileiras em seu uso e constituição. Assim, dentro desse nível, a Tabela 2 destaca a seguinte habilidade:

Tabela 2 – Habilidade 03 de língua portuguesa para o 2º ano do EF

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
----------------------	------------------------	------------

⁴ Os objetos de conhecimento (conteúdos) semelhantes foram agrupados em apenas um para evitar repetições. Já os números indicados entre parênteses indicam a quantidade de habilidades apresentadas pela BNCC para o desenvolvimento do objeto de conhecimento em questão.

Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).
---	--	--

Fonte: BRASIL, 2018, p. 99.

A habilidade selecionada tem como objeto de conhecimento as particularidades das combinações alfabético-ortográficas do português brasileiro. Nesse sentido, o desafio que se impõe à escola é: como demonstrar para os estudantes que o modo como o sistema ortográfico do português do Brasil se forma nem sempre apresenta regularidades ortográficas? Como fazer um trabalho sistemático e reflexivo de modo que os alunos notem essas particularidades? Ao lado da presente habilidade, o comentário proposto na planilha esclarece que, da mesma forma que Coutinho (2005), o trabalho ortográfico de reflexão deve auxiliar o estudante a perceber que, embora a escrita represente a fala, esta não a transcreve simetricamente e que é necessário práticas de leitura e escrita permanentes para o desenvolvimento da habilidade.

O ponto de vista aqui assumido vai ao encontro da perspectiva de Coutinho (2005), revelada pelo comentário da habilidade em análise: a prática de análise linguística/semiótica dos componentes alfabético-ortográficos requer atividades constantes de leitura e escrita de textos em que se apresentem as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico; no caso específico das irregularidades, é tarefa do professor auxiliar o aluno na sistematização de regras que diferenciem tais correspondências, considerando, neste exercício, os aspectos decisivos do contexto de uso das palavras.

Já no *nível morfológico*, a BNCC defende um ensino sistemático e reflexivo das classes de palavras (e suas respectivas flexões) no contexto das diversas orações, atentando-se não só para as funções sintático-semânticas no interior das orações, mas também correlacionar as classes de palavras às funções sintáticas que as primeiras exercem no processo de leitura e produção dos mais diferentes textos. Concomitante a esse trabalho, o estudante deve perceber os efeitos de sentido para o texto quando do uso de determinada flexão nominal/verbal e mesmo de construções sintáticas. Assim, dentro deste nível, a Tabela 3 destaca a seguinte habilidade:

Tabela 3 – Habilidade 06 de língua portuguesa para o 6º ano do EF

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
----------------------	------------------------	------------

Análise
linguística/semiótica

Morfossintaxe

(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).

Fonte: BRASIL, 2018, p. 171.

A habilidade apresentada acima corresponde às regras de morfossintaxe da gramática do português brasileiro. Conteúdo tradicionalmente trabalhado na sala de aula a partir da explicitação de regras de concordância verbal e nominal, o estudo desse objeto de conhecimento suscita o seguinte desafio para a escola: de que forma o professor pode ensinar concordância verbal e nominal (ou qualquer outro conteúdo gramatical) sem prescrever regras da gramática normativa? Há formas de tratar o fenômeno gramatical de forma que o estudante consiga perceber porque a construção assim se constitui, inclusive na fala? Sobre isso, o comentário apresentado pelos redatores do documento é explícito: o ensino “requer discussões sobre variação linguística e práticas orais, de leitura e/ou produção de textos, especialmente em situações públicas e formais” (BRASIL, 2018).

Defendem a mesma opinião Cardoso e Cobucci (2014). Desenvolvendo uma análise aprofundada sobre a concordância de número em textos orais e escritos, as autoras salientam que a variação de número, por exemplo, é um fenômeno complexo, cuja única maneira de compreendê-lo é a partir do “cruzamento dos diversos fatores que a influenciam” (p. 91). Esses fatores, cumpre dizer, são de ordem social, o que sugere para a sala de aula o estudo de outras possibilidades de formação dessas construções, comparando as combinações de constituintes em textos falados e/ou escritos e refletindo sobre as motivações que interferem na produção de cada um deles. Conforme mesmo aponta a BNCC, concordância e seus fenômenos semelhantes são aspectos de variação da língua e merecem estudo analítico a fim de minimizar preconceitos.

No interior do *nível sintático*, o mais tradicional no ensino da gramática normativa, a BNCC pontua a necessidade de o estudante, ao longo das etapas escolares, desenvolver competências sobre as funções sintáticas da gramática, a partir de seu conhecimento da ordem canônica do português brasileiro, relacionando-as à organização dos períodos compostos em textos, bem como reconhecer a correlação entre os fenômenos de natureza sintática para a construção do nível textual, através das regras que possibilitam a progressão temática de textos, por exemplo. Nesse sentido, o

reconhecimento das funções sintáticas do português deve estar a serviço da produção de textos, como bem sugere a habilidade reproduzida na Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 – Habilidade 08 de língua portuguesa para o 9º ano do EF

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 189.

A BNCC parece desconsiderar, em algumas habilidades, o impacto semântico das construções sintáticas no processo de elaboração de textos, ao solicitar apenas que o aluno identifique a função sintática de determinadas classes de palavras etc. A habilidade acima referida, porém, vai mais além, pois, ao abordar a relação entre classes de palavras e suas funções sintáticas, o documento se compromete a buscar o desenvolvimento pelo estudante de estratégias para a identificação dos efeitos de sentido que tais classes/funções sintáticas trazem aos textos. Nesse sentido, o desafio posto é: como perceber os efeitos de sentido de construções sintáticas nos textos? Para quais elementos olhar? Que perguntas o estudante deve se fazer no processo de análise linguística?

Veja-se que o foco da habilidade acima são os elementos linguísticos que atuam como modificadores, isto é, modificam o sentido de algum outro elemento. O próprio conceito de modificador aqui já traz um indício da operação reflexiva de que o estudante deve se dispor. O texto do comentário referente à habilidade traz a necessidade de desenvolver tal saber a partir da leitura e produção de textos diversos em que é possível aqui “brincar de mexer com os elementos da frase”, tal como propõe a BNCC, através da “comparação de diferentes formas de dizer ‘a mesma coisa’ e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar [...]” (BRASIL, 2018, p. 81). Assim, usando operações de substituição de modificadores no texto e ver que sentidos eles provocam nos projetos de dizer dos alunos configuram estratégias significativas para a construção de textos mais significativos e plenos de sentido.

No *nível semântico*, cujos significados podem ser mais mobilizados, o enfoque é perceber os efeitos de sentido causados por diversos fenômenos linguísticos. O texto aqui, como defendem Halliday e Hasan (1976), não é um conglomerado de

palavras ou frases, mas sim uma unidade de sentido, uma unidade semântica, portanto. Nesse sentido, todo o texto significa a partir dos mecanismos linguísticos utilizados em sua construção, os quais também apresentam significados decorrentes da interpretação que se faz do contexto de produção/recepção do texto. Isso quer dizer que qualquer elemento linguístico inserido em um determinado texto produz sentidos para cumprir os objetivos comunicativos de seus produtores. Assim, na Tabela 5, uma habilidade que define bem a questão e, ao mesmo tempo é desafiadora para a escola, é:

Tabela 5 – Habilidade 19 de língua portuguesa para o 6º ao 9º ano do EF

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
Análise linguística/semiótica	Efeito de sentido	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 189.

A habilidade apresentada na Tabela 5 já traz o desafio de ser um conhecimento destinado a ser desenvolvido na produção/escuta de textos orais. Como se sabe, a oralidade na escola sempre foi tratada como sinônimo de desrespeito ou mesmo objeto impossível de se estudar, uma vez que se considerava sua produção livre de regras. A responsabilidade dada à escola atualmente — e que constitui grande desafio que a BNCC impõe — é: como tratar sistemática e pedagogicamente o conhecimento da linguagem oral na sala de aula? No caso acima, como estudar pausas, ritmos, gestualidades, expressões faciais enquanto elementos paralinguísticos? Como perceber os efeitos de sentido que eles provocam na interação oral?

O comentário presente na planilha acentua o conhecimento, por parte do estudante e do professor também, dos mecanismos envolvidos nos atos de fala, o que requer outro sistema de análise e outras concepções subjacentes à prática oral. Na verdade, um trabalho com a oralidade deve partir exatamente da conscientização de que embora tratem de textos verbais, a modalidade escrita e a modalidade fala são diferentes, apresentam esquemas de construção diferentes e, evidentemente, produzem sentidos de formas diferentes, devendo o professor primeiro apropriar-se dos estudos sobre oralidade para, em seguida, buscar estratégias didático-pedagógicas sólidas para o tratamento da questão em sala de aula. Trabalhar a oralidade em sala de aula não é só deixar o aluno falar, mas — e acima de tudo — perceber que também a fala é regida por regras e até que medida sua elaboração afeta ou não a produção de sentidos.

O último nível selecionado para análise — o *nível textual* — abrange o maior número de habilidades na BNCC dentro do escopo da análise linguística/semiótica. Para o documento, o nível textual refere-se às estratégias linguísticas dispensadas para a construção de textos eficientes não só do ponto de vista linguístico, mas do ponto de vista dos propósitos comunicativos. Nesse sentido, aspectos linguísticos e não linguísticos são necessários, como por exemplo, o conhecimento das estruturas composicionais dos textos, os aspectos de textualização, as estruturas genéricas (composição, estilo e conteúdo temático), bem como as interferências do contexto ou mesmo das formações discursivas na produção do texto, seja ele verbal ou não. Assim, dentro deste nível, podemos destacar na Tabela 6 a seguinte habilidade:

Tabela 6 – Habilidade 21 de língua portuguesa para o 5º ano do EF

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	(EF05LP21) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de <i>vloggers</i> de <i>vlogs</i> opinativos ou argumentativos.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 127.

A habilidade indicada para alunos do 5º ano acima traz como objeto de estudo a forma de composição de textos imagéticos em movimento (vídeos, no caso), o que traz também para a sala de aula um grande desafio: como conceber os textos não canônicos na sala de aula, sem cair no artifício de visualizar apenas o que é dito, sem refletir sobre como esse texto foi construído, o que não foi dito, como o dito foi dito etc. A questão maior que se impõe aqui é como tratar dos textos multissemióticos na escola? Como articular conhecimento linguístico com os conhecimentos sobre, por exemplo, figura, fundo, foco, ângulo, coloração, timbre, matéria etc., se esses conhecimentos não são diretamente saberes do contexto escolar?

No contexto atual, em que o texto produzido e disseminado nas plataformas digitais de comunicação e informação se desenvolveu na contemporaneidade, resta à escola, conforme adverte a BNCC, tratar não somente dos aspectos linguísticos dessas novas ferramentas, mas estudá-las do ponto de vista crítico, buscando analisar até que ponto elas interferem em nossa vida cotidiana e que estratégias podem ser desenvolvidas para utilizar tais ferramentas com mais criticidade e responsabilidade. A habilidade acima foca nos elementos não linguísticos ligados à modalidade oral, embora

se ache conveniente abarcar o aspecto imagético por se tratar de um texto em movimento, cuja posição de câmera, luz, enquadramento, coloração ângulo etc. interferem nos sentidos produzidos pelo autor do texto e em seus projetos de dizer.

O comentário sobre a habilidade considera justamente em perceber tais aspectos e como eles auxiliam na construção argumentativa do produtor em prol de seus objetivos sociocomunicativos. Isso requer da escola primeiramente um conjunto de conhecimentos que só podem ser adquiridos através de formação específica para, em seguida, tratar dessas questões de forma didática e, ao mesmo tempo, responsável. O tratamento de textos não convencionais na escola é uma tarefa complexa que requer a seleção cuidadosa de habilidades a serem tratadas e desenvolvidas nos estudantes. Nesse sentido, informar-se é fundamental.

As seis análises acima realizadas não pretendem, de forma alguma, esgotar os desafios que a BNCC propõe com a sua implementação nos estados e municípios brasileiros. Muitos outros desafios se apresentam, que vão desde as concepções ideológicas enraizadas no documento até as suas manifestações em algumas habilidades que, por questões de espaço e de recorte teórico-metodológico, não puderam aqui ser explanadas. Fica, portanto, o convite à elaboração de outros trabalhos e reflexões de modo a confrontar esse documento com as diferentes realidades brasileiras e se buscar as soluções certas e responsáveis para dirimir seus possíveis impactos negativos no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar qualquer conhecimento é uma tarefa complexa porque envolve concepções, objetivos, posturas, saberes e, acima de tudo, relações: com a escola, com o conhecimento, com os alunos, com a própria prática docente. No caso do ensino de língua materna, o docente ainda carrega o peso de ministrar os saberes da disciplina “mais importante da escola”, o que reúne em toda essa complexidade o caráter social de ser professor e de ensinar sujeitos para atuarem com cidadania e criticidade num contexto social que parece cada vez mais impor seus desafios.

É fato, diante de toda essas questões, que o ensino de língua portuguesa não deve ser mais o mesmo de anos atrás. Mudam sempre as sociedades, cujas demandas sempre requer da escola, instituição social, a tarefa de se adequar às exigências da

sociedade contemporânea. Explicitamente, ensinar português hoje não serve mais somente para o indivíduo ser aprovado em um certame público ou ser aprovado no vestibular, mas é anseio para que os conhecimentos sobre a língua instrumentalizem o sujeito para que ele possa atuar com eficiência na sociedade, agindo com respeito, ética e responsabilidade para com os demais.

Nesse sentido, não cabe mais na sala de aula um ensino de gramática da frase solta, da memorização de sílabas não canônicas ou da reprodução de textos estéreis, sem significado para o aluno. Se se forma um indivíduo hoje para atuar além dos muros da escola, os fenômenos que ocorrem lá devem ser inseridos para dentro das salas de aulas, o que requer um exercício docente mais contextualizado e alinhado com os ideais de sujeito, de escola, de sociedade e de educação tidos e defendidos em uma determinada época.

Aqui, a homologação da BNCC parece buscar cumprir o seu papel. Documento que “representa os anseios da sociedade”, apesar de essa “sociedade” ser composta por poucos membros privilegiados, a BNCC expressa *o quê e como se quer* fazer educação em nosso país. Por isso a lista de conteúdos, muitos deles só para o aluno desenvolver a simples identificação, sem em muitos casos, refletir sobre o porquê de tal atitude. Por outro lado, existe por parte do documento o desejo, que se revela como desafio, de construir uma “educação moderna”, alimentada pelos ideais que a sociedade conectada vem exigir cruelmente todos os dias.

Assim, muitos desafios para um ensino de gramática que dê conta de todos esses aspectos reclamam resolução imediata. A BNCC, apesar de suas intenções políticas, sociais e ideológicas — as quais merecem ainda serem discutidas com mais direcionamento, seriedade e profundidade em outro momento —, parece ser uma iniciativa que, se levada a sério, pode ser promissora para, como bem diz enfaticamente o documento, construir indivíduos justos, democráticos e inclusivos. Para isso, o papel da escola, mais uma vez e como sempre, revela-se fundamental: formadora de sujeitos, cumpre à instituição escolar a tarefa de buscar meios eficazes para garantir, nos anos vindouros, práticas pedagógicas conscientes não só sobre a linguagem e as outras ciências, mas sobre o que é ser sujeito, ser cidadão e, acima de tudo, ser humano em contato com outros humanos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Versão final homologada. Brasília: MEC, 2018.

CARDOSO, C. R.; COBUCCI, P. Concordância de número no português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DORETTO, S. **O ensino de análise linguística e os professores em formação inicial: a relação teoria-prática**. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

FRANCHI, C. **Linguagem: atividade constitutiva**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Mas o que é mesmo “gramática”?** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HALLIDAY, M.; HASAN, H. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, M. **Que gramática estudar na escola?: norma e uso na língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SILVA, N. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2009.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, F. R. M. **Ensino de língua materna na BNCC: reflexões sobre o eixo de análise linguística**. Comunicação apresentada no VI Congresso Nacional de Educação. Maceió: Realize Eventos, 2019.