



A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM NAS SÉRIES INICIAIS E O ENSINO DE GRAMÁTICA: IMPACTOS E RECUOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cláudia Valéria Doná Hila (UEM)
cvdhila@uem.br

Helcius Batista Pereira (UEM)
hbpereira@uem.br

RESUMO: Neste artigo, avaliamos como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) propõe o ensino da gramática no Fundamental I. Para tanto, revisitaremos, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com os quais a Base mantém uma relação de filiação, explicitada textualmente. Como ambos assumem oficialmente uma concepção de linguagem de base dialógica e interacionista, pautadas, sobretudo, nos estudos enunciativos de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo, também recuperaremos aqui esta perspectiva teórica, à qual tomamos com suporte, enquanto pesquisadores, no trabalho de avaliação das práticas de ensino propostas no documento ora homologado. Para a avaliação das propostas de conteúdo e de atividade sugeridos pela Base, consideraremos três pontos principais: 1) o quanto o documento se manteve fiel à concepção de que as escolhas gramaticais são parte do “estilo” de um dado “gênero discursivo”; 2) o quanto manteve coerente à concepção de que as atividades de “análise linguística” não se constituem como um eixo isolado e independente dos eixos da oralidade e da escrita, e 3) o quanto o preservou a orientação de que a atividade reflexiva sobre a linguagem deve ser centrada no texto - e não em unidades fragmentadas como a palavra e a oração. Nossa análise apontou que a Base, tal qual homologada, permite uma interpretação de que os conteúdos gramaticais possuem *status* de objetos de ensino autônomos, havendo o risco da validação de práticas de ensino tradicionais da Língua Portuguesa, baseadas em perspectivas prescritivas da linguagem. E, neste sentido, a Base possibilita práticas incompatíveis com as orientações dos PCN e da perspectiva teórica ao qual se propõe fundamentar-se.

PALAVRAS-CHAVE: Base Curricular Nacional Comum. Ensino de gramática. Teoria enunciativo-discursiva da linguagem.

ABSTRACT: In this article, we evaluate how the Nacional Curricular Common Base (BNCC) proposes the teaching of grammar in Fundamental I. To do so, we will also revise the National Curricular Parameters (PCN), with which the Base maintains a relation of affiliation, explicitly expressed. As both officially assume a conception of dialogical and interactionist language, based mainly on the enunciative studies of Mikhail Bakhtin and his Circle, we will also recover here this theoretical perspective, which we have supported as researchers in the work of evaluating the teaching practices proposed in the document. For the evaluation of the content and activity proposals suggested by the Base, we will consider three main points: 1) how faithful the document remained to the conception that grammatical choices are part of the "style" of a given "discursive genre"; (2) how consistent he was with the notion that "linguistic analysis" activities are not an isolated and independent axis of oral and written, and (3) how well preserved the orientation that reflective activity on language should be text-centered - not fragmented units such as word and sentence. Our analysis pointed out that the Base, as approved, allows an interpretation that grammatical contents have the status of autonomous teaching objects, with the risk of validation of traditional Portuguese language teaching practices, based on prescriptive perspectives of language. And, in this sense, the Base allow practice to be incompatible with the orientations of NCPs and the theoretical perspective to which it is proposed to base itself.



KEYWORDS: National Curricular Base. Grammar teaching. enuncitive-discursive theory of language.

1 Introdução

O desejo de mudança no ensino de Língua Portuguesa não é algo recente. Desde meados da década de 90, com o processo de redemocratização, documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), convocam a sociedade a refletir sobre o baixo letramento dos alunos, no que diz respeito às práticas da leitura e da escrita. Todavia, o próprio surgimento dos PCN (BRASIL, 1998) ocultava um dos pilares do neoliberalismo, no qual tudo é medido segundo o lucro que se produz. Isso significa, concordando com Geraldi (2015), que o projeto neoliberal de educação significou a implantação de sistemas de avaliação em larga escala, exatamente para se perceber para onde se vão os recursos do Estado.

Nesse contexto, as interferências na educação não são realizadas prioritariamente por profissionais da área, mas, sobretudo, pela forte pressão empresarial que toma os rumos da educação para si (PERONI, 2009; 2018). Foi nesse contexto que os PCN nasceram, justamente para dar subsídios para se elaborarem as provas e não necessariamente para se ajudar a formação dos professores, sobretudo nas séries iniciais, no qual os currículos de formação minimizam o trabalho com teorias linguísticas e, regra geral, não compõem o currículo de formação dos professores nos cursos de Pedagogia.

No caso da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a própria Lei de Diretrizes e Bases, no seu art. 26¹, já apontava para sua necessidade de criação, sugerindo uma proposição de base para os currículos escolares. Isso significa que as escolas terão o documento como orientador para a seleção dos objetos de aprendizagem, para a definição dos gêneros discursivos a serem utilizados e, também, para a organização do próprio currículo.

¹ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei no. 12.796, de 2013.)



Especificamente quando pensamos nas séries iniciais, considerando o período após o processo de alfabetização, desde a publicação da obra *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, na década de 80, o ponto de partida para o ensino de língua portuguesa é o texto, concretizado por meio dos gêneros discursivos. Como efeito, o trabalho com o ensino de normas e regras gramaticais, desvinculados do uso da língua, tal como se fazia até a década de 70, passa a não ter mais significado, sobretudo, apoiado pelo surgimento de inúmeras teorias de linguísticas como a Teoria da Enunciação, a Análise do Discurso, a Pragmática, dentre outras que se popularizaram nessa época.

Diante disso, as discussões que incidiram sobre os PCN e que chegaram às escolas e aos cursos de Pedagogia e Letras traziam à tona a indagação: deve-se ou não ensinar gramática na escola? Diversos professores e linguistas passaram, assim, a discutir a importância ou não de uma metalinguagem para o efetivo aprendizado da língua, a fim de formar leitores e escritores mais competentes. Sem um trabalho formativo adequado, as escolas chegavam ao extremo: ou aboliam definitivamente a metalinguagem ou, não entendendo as novas proposições de ensino de língua, continuavam no trabalho com as prescrições.

Mesmo com cursos de formação ofertados, sobretudo aos professores com formação em Pedagogia, o trabalho com a língua portuguesa nas escolas, ainda, concentra-se, nas séries iniciais, numa sobrecarga prescritiva deixando entrever sérios problemas de organização curricular destes cursos como, também, a não compreensão do que seja efetivamente ensinar língua, a partir das teorias linguísticas que servem de base aos documentos oficiais.

O objetivo deste artigo é, portanto, discutir como a BNCC pensa o ensino de gramática, no Fundamental I (descartando-se o período de alfabetização) e as implicações disso para o conhecimento efetivo da língua portuguesa. Para tanto, na próxima seção, discorreremos sobre a perspectiva teórica assumida, de forma explícita, pelo documento, a saber: a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Em seguida, recuperaremos, o *status* reservado pelos PCN aos conteúdos gramaticais, com os quais a BNCC teoricamente mantém uma relação de filiação. A partir daí, passaremos a investigar o tratamento efetivamente concedido pelo documento ora homologado na seleção de



conteúdos e de práticas de ensino envolvendo aspectos gramaticais da língua, avaliando criticamente o quanto se afastou ou se manteve fiel de sua perspectiva teoria e dos PCN.

2 Ponto de partida: perspectiva dialógica da língua e suas implicações para o ensino de língua portuguesa

A concepção de linguagem adotada pela BNCC (BRASIL, 2018) é claramente expressa como dialógica, de base enunciativa:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (p.8).

Embora a questão da enunciação seja discutida de maneira diferente e por vários autores, entre eles, Kerbrat-Orechionni (1980), Authier-Revuz (1982), Ducrot (1987), Benveniste (1995), Bakhtin (2003, 2010), delimitamos neste artigo as contribuições de Bakhtin e seu Círculo tendo em vista que foram as que mais parecem como fundantes nos documentos oficiais aqui trazidos.

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a interação verbal é a realidade determinante da língua, desenvolvida nas diferentes esferas de comunicação humana. Isso implica em trazer o dialogismo e a alteridade como princípios básicos da linguagem, o que significa assumir uma concepção de língua viva, centrada, em suas manifestações reais, materializada em enunciados concretos.

A concepção de diálogo de Bakhtin é constitutiva da linguagem enquanto fenômeno heterogêneo, não entendido como uma conversa entre duas pessoas, mas pela leitura e escrita compreendidas enquanto formas de produzir sentidos possíveis e previsíveis no texto, como um tipo de diálogo. Tal heterogeneidade deve ser levada em conta quando nos referimos a interação, enquanto comunicação verbal entre os humanos; essa comunicação tem um caráter não linear da informação,



não há uma direção única de emissor (escritor/autor) e receptor (leitor/autor), mas um caráter dialético. (ROTAVVA, 1999, p. 157)

Isso significa que é impossível pensar o homem, a língua e a linguagem fora das relações que o ligam a outrem. O outro, conforme Brait (2006) é tão importante que ele interfere na compreensão do próprio sujeito, na compreensão do texto e do discurso. Dirigir-se a alguém caracteriza a existência de um enunciado concreto, o que faz do destinatário/interlocutor/o outro² o principal elemento de vida do enunciado. É justamente em função desse outro que o enunciado se torna único, e a unicidade é sua característica.

Como efeito, a noção de enunciado concreto instaura a ideia de que toda compreensão de um enunciado é de natureza responsiva, o que quer dizer que não ficamos indiferentes diante de uma determinada enunciação, podemos assumir diversas atitudes ou diferentes relações dialógicas, como: de aceitação, de negociação, de confronto, de sensibilização, de réplica e mesmo sermos indiferentes, o que ainda será uma resposta. Conforme atesta Bakhtin:

Os outros, para quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso real para mim, não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir de encontro a essa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se à alguém, de estar voltado para o destinatário. (2003, p.320)

O outro, portanto, define o enunciado, define as escolhas linguísticas e discursivas que fazemos. E mais, ele é fundamental na produção e compreensão de um enunciado porque: (a) a imagem do outro define o enunciado, aqui entendido como as representações de mundo dos parceiros envolvidos; (b) os outros assumem um papel ativo na comunicação verbal, no sentido de que sinalizam e provocam escolhas nos envolvidos;

2 Consideramos os termos como sinônimos, no entanto na obra **Marxismo e filosofia da linguagem** (1997), Bakhtin/Voloshinov referem-se ao termo “interlocutor”; já na **Estética da recepção** (2003) Bakhtin utiliza-se do termo “o outro”.

(c) as palavras do outro introduzem a nossa expressividade, mesmo quando esse outro está ausente ou distante de nós; (c) nossa fala está repleta da palavra do outro, portanto, é esse outro que fornece a matéria-prima do nosso dizer; (d) compreender é opor à palavra do outro a contra-palavra, o que é visível no processo educativo (ou esperado), e contra-palavra entendida não como uma refutação a algo dito/lido, mas como diálogo que se instaura entre os envolvidos numa determinada situação comunicativa, no intuito de buscarem a compreensão desse diálogo; (e) a característica determinante do enunciado é o fato de dirigir-se à alguém, o que faz do outro o grande definidor do enunciado concreto e, portanto, do próprio processo de interação.

Se todo enunciado se constrói em busca da resposta do outro, o conceito de responsividade passa a ser determinante. Se cada enunciado se articula em busca de uma resposta, toda enunciação se articula em busca de uma compreensão responsiva ativa, ou, nas palavras de Bakhtin/Voloshinov “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o lugar adequado no contexto correspondente” (1997, p.131)

Dessa forma, pensar em um ensino pautado em relações dialógicas difere, e muito, em um ensino pautado pelo sistema, já que o primeiro envolve elementos que ultrapassam a própria língua, tais como: o discurso, o extralinguístico, compreendendo o caráter social do enunciado. O próprio Bakhtin afirma que as relações dialógicas não podem ser separadas do campo do discurso ou seja, “da língua como fenômeno integral completo (BAKHTIN, 2010, p. 209).

Ressaltamos que o componente extralinguístico compreende todos os elementos que envolvem ou que circundam um enunciado, ou seu contexto de produção, que envolvem: (a) o campo no qual as interações ocorrem; (b) o momento histórico; (c) o autor e suas apreciações valorativas sobre o conteúdo temático; (c) o interlocutor e sua posição social; (d) as relações ideológicas que perpassam o campo no qual o enunciado está inserido; (e) a finalidade discursiva; (f) o gênero escolhido e (g) o suporte de produção e de circulação.

Bakhtin/Voloshinov (1997) complementam a noção do extralinguístico quando afirmam que a estrutura de um enunciado é, também, determinada, pela situação social



mais imediata, ou seja, o momento real da interação e o meio social mais amplo, compreendido pelo momento histórico-social.

Além desses elementos que compõem um enunciado concreto, ao pensarmos em relações dialógicas, não podemos nos esquivar em também pensar nas relações de sentido, não apenas dentro de um enunciado, mas também, entre enunciados, na medida em que todo enunciado é uma resposta aos enunciados já-ditos, uma vez que

o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera” (BAKHTIN, 2003, p.316).

Sendo uma resposta a enunciados anteriores, o caráter dialógico da linguagem só é possível ser observado entre enunciados integrais proferidos por diferentes sujeitos do discurso. Para o autor, “onde não há palavras, não há linguagem ” (p. 323) e as relações dialógicas não podem, portanto, existir no sistema da língua, pois são construídas com o intuito da interação entre sujeitos, que realizam e produzem seus enunciados em um diálogo *ad infinitum* com outros discursos.

Exatamente por isso, o enunciado é compreendido como produto de interação entre os indivíduos socialmente construídos e constituídos que interagem por meio da língua, em uma dada situação de interlocução, ou, conforme Bakhtin/Voloshinov (1997) “o enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação”(p.10).

Dessa forma, para Bakhtin e seu Círculo, todo trabalho que se faça sobre a língua deve se basear em enunciados concretos, presentes nos mais variados campos do discurso. Desconsiderar essa natureza do enunciado, bem como as relações dialógicas que o compõem ou mesmo, as suas diferentes manifestações, por meio dos gêneros do discurso equivale trabalhar em campos de abstração com a língua que “deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da vida com a língua”(BAKHTIN,2003, p.265).

Por isso mesmo, ao assumirmos, como ponto de partida, de nossa discussão, a concepção dialógica, que fundamenta a BNCC, reconhecemos que, no ensino de Língua Portuguesa, os gêneros discursivos cumprem um papel relevante para o trabalho com a



língua e linguagem, podendo ser instrumentos relevantes para o desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras de nossos alunos. Nessa perspectiva, é que ocorre o trabalho com a análise linguística, centrado na linguagem em uso, circunscrita em um determinado gênero discursivo e orientada por um contexto de produção, permeado de relações dialógicas. Trabalho este bem delineado pelos PCN, como veremos na próxima seção, cujas propostas retomaremos para melhor avaliar as propostas da Base para os aspectos gramaticais.

3. Os PNC e as questões gramaticais e de estilo da linguagem

Os PCN sustentam que a reflexão sobre a linguagem é “...fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos” (BRASIL, 1998, p. 30). Mais ainda, o documento afirma que essa reflexão é uma das muitas atividades que as pessoas letradas são capazes de fazer com a língua.

Ao conjunto de atividades reflexivas sobre a linguagem, o documento denomina “análise linguística”, retomando o conceito cunhado por Geraldi (1984). As práticas de ensino deveriam, segundo o documento oficial, passar a ser planejadas e executadas em função do seguinte esquema: USO → REFLEXÃO → USO. Essa metodologia permite “...melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral” (p. 53), devendo “... anteceder as práticas de reflexão metalinguística, para que essas possam ter algum significado para os alunos” (p. 53).

Nesse ponto, os PCN reavaliam os objetos do trabalho com Língua Portuguesa em sala, alterando a prática tradicional. A substituição do “ensino de gramática” pela “análise linguística” implica em alterações relevantes nas práticas de ensino, como mostra síntese dessas duas perspectivas feitas por Mendonça (2006). Se na primeira concebia-se a língua como uma estrutura estática e inflexível, na nova proposta a língua é uma ação definida na interação e sua forma é suscetível às necessidades dos seus usuários. Se o “ensino de gramática” se baseava na exposição dedutiva – partindo-se de regras e sistematizações dadas previamente pelos manuais didáticos, reservando ao aluno apenas o trabalho de



reconhecimento desses conceitos nos exercícios gramaticais baseados em memorização - o caminho proposto pelos PCN se dá pela via da indução, oferecendo aos alunos a possibilidade de observar o uso da língua para compreender regularidades nos fenômenos linguísticos. Se a escola tradicional centrava seus esforços sobre as atividades metalinguísticas, recomenda-se, a partir de então, o foco nas atividades epilinguísticas, investindo na reflexão sobre os ferramentais que a língua dispõe para uso em uma determinada situação. Se aulas de gramática nada tinham a ver com aulas de leitura e produção de textos, os PCN passaram a prescrever uma integração desses eixos, de modo a evidenciar que o uso de uma dada construção gramatical é ferramenta para a compreensão e produção de textos. Ao invés de oferecer um ensino calcado exclusivamente na “norma padrão”, recomendam-se as atividades centradas no uso e na adequação da linguagem. Por fim, se as aulas de Língua Portuguesa eram antes baseadas em fragmentos da linguagem (a palavra e suas segmentações e a frase), a nova orientação requer o trabalho centrados nos textos contextualizados em uma determinada situação de uso.

O documento é, portanto, bastante claro ao refutar uma certa concepção de ensino que concedia aos conteúdos gramaticais estabelecidos pela tradição normativista o *status* de objetos de ensino autônomos. Refuta também uma concepção de língua como sistema, criticada por Bakhtin e seu Círculo. Pretende-se, também, combater uma realidade na qual tais saberes não tinham qualquer compromisso com a ampliação da “competência comunicativa” dos alunos, nos termos de Travaglia (2009, p. 17), como podemos ver no trecho abaixo:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura (p. 31).



A partir dos PCN, o trabalho de Língua Portuguesa em sala de aula não deve se limitar a oferecer aos alunos conhecimento suficiente para reconhecimento de um item como “adjetivo” ou nem deve se limitar a classificá-lo como “adjunto adnominal” na análise sintática de uma oração. Interessa sim que o aluno possa perceber como esse adjetivo pode ser usado (ou foi utilizado) em um texto para que seu produtor obtenha (o obtivesse) um determinado efeito de sentido e, com isso, atinja seu objetivo interacional.

A argumentação de que o conhecimento metalinguístico favoreceria a produção de bons escritores e melhores leitores é mais uma das noções combatidas pelos PCN: “Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos” (p. 60).

O documento preconiza, ainda, que, desde o ensino fundamental, deva-se trabalhar na explicitação de regras ortográficas, de acentuação e na sistematização dos conteúdos de natureza gramatical. Mas, as seleções desses conteúdos deveriam ser realizadas em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção e compreensão de textos (p. 80).

Essas orientações fundamentam as seções dedicadas aos conteúdos recomendados pelos PCN aos primeiros anos do ensino fundamental. Para o segundo ciclo³, o documento destaca os “Conteúdos Gerais do Ciclo”, que contemplam “Valores, normas e atitudes” e os “Gêneros Discursivos”. E, nesse ponto, cabe observar que a manutenção dos gêneros como “conteúdos gerais” evidencia o quanto o documento se orienta por uma visão dialógica da linguagem, organizando os conteúdos a partir desses instrumentos. É somente a seguir, que se dispõe os “Blocos de Conteúdos”, que devem ser entendidos e observados através dos gêneros: “Língua Oral: usos e formas”, “Língua Escrita: usos e formas” - este último separado em “Prática de Leitura” e “Prática de Produção” – e, por fim, “Análise e Reflexão Sobre a Língua”.

Em nenhum desses “Blocos” há qualquer menção a conceitos típicos da nomenclatura gramatical herdada da NGB (como “classe”, “função”, etc.). O documento,

³ No documento os primeiros anos do ensino eram ainda divididos em primeiro ciclo e segundo ciclo. Aqui nos deteremos aos conteúdos previstos para o segundo ciclo, muito embora a análise primeiro nos levasse também às mesmas conclusões.



portanto, não concebe tais conceitos como objetos de ensino autônomos e descolados do uso da língua. Esse procedimento se mantém, inclusive, no bloco “Análise e Reflexão Sobre a Língua”, que listamos integralmente abaixo:

- Análise da qualidade da produção oral alheia e própria, reconhecendo progressivamente a relação entre as condições de produção e o texto decorrente (no que diz respeito tanto à linguagem como à organização do conteúdo).
- Comparação entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas.
- Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e discussão dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido.
- Revisão do próprio texto:
 - durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever;
 - depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.
- Exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever, a partir da observação e análise de textos especialmente bem escritos.
- Análise de regularidades da escrita:
 - derivação de regras ortográficas;
 - concordância verbal e nominal (e outros aspectos que se mostrem necessários a partir das dificuldades de redação);
 - relações entre acentuação e tonicidade: regras de acentuação. (p. 85)

Como se pode ver, os conteúdos que mais remeteriam ao ensino tradicional de gramática aparecem ao final do “Bloco”, nas menções às regras ortográficas, à concordância nominal e verbal e às regras de acentuação. Mas, é preciso perceber, em primeiro lugar, que essa recomendação se circunscreve à escrita. Além disso, é preciso notar que estes estão relacionados ao funcionamento da língua nessa modalidade, e não se limitam a exercícios de mera classificação gramatical.

4. A BNCC e as questões gramaticais e de estilo da linguagem



Antes de nos concentrarmos no tratamento que a BNCC dá para as questões gramaticais, na parte em que se dedica aos primeiros anos do Ensino Fundamental, cumpre-se observar, de uma maneira mais geral, como esse documento nomeia os eixos previstos nos PCN. O capítulo da BNCC dedicado aos primeiros anos do Ensino Fundamental mantém os eixos do documento da década de 1990, fazendo pequenas renomeações, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: Eixos no PCN e na BNCC: primeiros anos do Ensino Fundamental

PCN	BNCC
Língua Oral: Usos e Formas	Oralidade
Leitura	Leitura/Escuta
Língua Escrita: Usos e Formas	Produção de textos
Análise e Reflexão Sobre a Língua	Análise Linguística/Semiótica

Observa-se, assim, uma continuidade de trabalho com os eixos, elegendo as práticas de linguagem como orientadoras do processo de ensino e aprendizagem. Ao componente de Língua Portuguesa cabe, portanto, assim como já visto nos PCN, proporcionar o trabalho com gêneros discursivos e com experiências que contribuam para seu letramento, o que reforça uma concepção de sujeito ativo, que usa a língua para participar efetivamente da sociedade. O conhecimento sobre essas práticas permite, aliás, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age socialmente. Bakhtin/Voloshinov (1997) complementam explicando que no contexto das interações verbais se dá uma ação e linguagem sobre o sujeito, moldando sua consciência por um conjunto de signos internalizados em cada um desses processos.

Por isso mesmo, compreendemos que os eixos especificados ou as práticas de linguagem, mais que uma escolha de trabalho, concordando com Geraldí (2015), elevam essas práticas a objetos de conhecimento, necessários à formação do professor de séries iniciais. No caso, por exemplo, da prática da análise linguística/semiótica, há várias teorias linguísticas, discursivas e normativas necessárias para que o professor compreenda, por



exemplo, quando está fazendo análise linguística/semiótica e quando trabalha a língua como um sistema isolado de formas.

Um elemento de ampliação, nesse sentido, na BNCC foi a inclusão de “Semiótica” no eixo relacionado à “análise linguística”. Haveria uma ampliação do objeto a ser observado, não se restringindo ao funcionamento da língua, mas também contemplando outros sistemas semióticos, concretizados pelos gêneros multimodais, na medida em que os estudos sobre multiletramento (ROJO e MOURA, 2012) acabam por ampliar, especialmente, os gêneros da cultura digital a serem trabalhados em sala de aula. E, de fato, o texto expressa isso da definição que fornece sobre os contornos desse eixo: “[...] sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos” (p. 87).

Essa não é, no entanto, a única alteração em relação aos PCN. O texto mantém a menção à “observação das regularidades” e a referência ao “funcionamento da língua”, mas permite uma interpretação de que estas práticas seriam independentes e não relacionadas. Isso se conclui a partir do uso dos sintagmas “a observação das regularidades” e “a análise do funcionamento da língua” que aparecem coordenados pela conjunção “e”. A interpretação de que estes podem ser separados instaura o risco de afastamento daquilo que foi previsto nos PCN. Neste último, “a observação de regularidades” se dava sobre o “funcionamento da linguagem”, como se percebe do trecho a seguir: “O trabalho didático de análise linguística a partir dessas considerações se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem [grifos nossos]” (BRASIL, 1998, p.54).

Mesmo a parte final da citação da BNCC – “seus efeitos nos discursos” – não garante que o que foi preconizado pelos PCN será seguido. Em primeiro lugar, pela ambiguidade da retomada anafórica realizada pelo pronome “seus”, que pode se referir ao o último termo coordenado exclusivamente ou, em outra leitura, aos dois ao mesmo tempo. Além disso, a polissemia da palavra “discurso” não garante que a definição do eixo leve a atividades em que o aluno possa perceber as diferenças nos sentidos e nos



atos de fala por trás de cada uso da linguagem. Em uma interpretação mais restrita, “discurso” não ultrapassa os limites da forma e os “efeitos nos discursos” se limitam a isso.

Se a seção da BNCC, dedicada à Língua Portuguesa dos primeiros anos do ensino fundamental, já em seus primeiros parágrafos, permite uma leitura que possibilita um afastamento da orientação dialógica dos PCN, e concebendo que língua como uma estrutura autônoma a ser analisada de modo desconectado do uso e das necessidades do usuário da língua, é preciso analisar de maneira mais sistemática as recomendações de conteúdo e práticas que o texto oferece para essa etapa do ensino e aprendizagem. É o que faremos na seção a seguir.

5. Os conteúdos e as práticas de Língua Portuguesa recomendadas pela BNCC para a os primeiros anos do Ensino Fundamental

Se considerarmos os conteúdos e as práticas do eixo “Análise linguística/semiótica” recomendadas pelo documento da BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental (de 1ª a 5ª série), excluindo-se aquelas relacionadas à alfabetização, encontramos 49 recomendações. O texto disponível para impressão apresenta isso em uma tabela contendo três colunas assim nomeadas: “Práticas de Linguagem”, “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades”. A versão digital ainda contém mais duas colunas: “Comentários” e “Possibilidades para o Currículo”.

Uma análise de cunho mais geral da relação dos “Objetos do Conhecimento” e das “Habilidades” dessa relação surpreende por contemplar itens e processos gramaticais que em princípio seriam mais próprios do ensino tradicional de gramática, portanto deslocados da noção de uso. É o que temos nas menções abaixo que selecionamos para ilustrar esse fato:

Quadro 2: Amostra de Objetos de Conhecimento e Habilidades previstos na BNCC, Eixo “Análise Linguística/Semiótica” para os anos iniciais do Ensino Fundamental

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Morfossintaxe	(EF03LP09) Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.
Morfologia	(EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.

A concepção de “objeto de conhecimento” incide, muito provavelmente para o professor, em um conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Para a epistemologia científica, conhecimento é relação ente o sujeito e o objeto. Este é próprio da ciência e define uma teoria em específico. Assim, quando o professor se deparar com o objeto “Morfologia” por exemplo, com a habilidade prevista, certamente irá fazer um trabalho muito mais prescritivo que reflexivo da língua, exatamente porque, considerando a maior parte dos currículos de Pedagogia, faltam conhecimentos que subsidiem o professor para um trabalho mais reflexivo sobre a língua. Eco (2012) explica que o objeto científico tem uma consistência lógica, mas também metodológica, o que faz com que o sujeito associe o conhecimento a ser aprendido ao como se deve fazer. Nesse sentido, que saberes mais epilinguísticos constituem hoje a grade de formação dos professores que irão atuar nessas séries? Claro está que não queremos com isso afirmar que não haja lugar para a prescrição e para a metalinguagem no Fundamental I, mas queremos alertar para o fato da maneira como se colocou isoladamente os objetos prescritivos isolados do trabalho com o eixo da análise linguística.

Para aprofundar a nossa análise da BNCC- e confirmarmos ou não essa impressão do caráter prescritivo de ensino de Língua Portuguesa, procuramos reavaliar os conteúdos e

as práticas recomendados pelo documento agora homologado, buscando reavaliá-los a partir das seguintes questões⁴:

- 1) A atividade recomendada mantém a concepção de que as escolhas gramaticais são parte do “estilo” de um dado “gênero discursivo”, de modo que estas são estudadas e analisadas sob a perspectiva dialógica da linguagem?
- 2) A atividade recomendada mantém a concepção de que a análise linguística deve ser feita nas práticas didáticas com textos orais e/ou escritos, não se constituindo um eixo isolado e descolado dos demais?
- 3) A atividade recomendada mantém a orientação de que a atividade reflexiva sobre a linguagem deve ser centrada no texto - e não em unidades fragmentadas como a palavra e a oração?

A busca de resposta para a Questão 1, anteriormente colocada, levou-nos a classificar cada um dos itens constantes na tabela em função da menção explícita aos gêneros discursivos, seja de uma maneira geral, ou ainda, pela referência particular de um gênero. Resumimos essa análise na Tabela 1, disposta a seguir:

Tabela 1: Avaliação do Conteúdo Recomendado pela BNCC em função do seu comprometimento com o Eixo Geral dos Gêneros Discursivos

	Qtd	%
Atividade não inserida em um Gênero	26	53%
Atividade inserida em um Gênero	23	47%
Total Geral	49	100%

Como podemos observar, mais da metade dos conteúdos analisados não mencionam que o trabalho de observação dos elementos ou dos processos da linguagem propostos deva ocorrer como parte do estudo de um gênero discursivo qualquer. Com

⁴ Para esta análise, consideramos inclusive as colunas “Comentários” e “Possibilidades para o Currículo”, disponível apenas na versão digital do documento, motivo pelo qual nas referências abaixo indicaremos apenas o código de sua habilidade.



isso, o texto da BNCC permite uma interpretação que concede aos conteúdos “gramaticais” listados o *status* de objeto de ensino independente.

Há trechos, inclusive, que podem levar a uma interpretação de que a questão da “adequação da linguagem” não norteia a escolha de formas da linguagem a serem usadas. É o que podemos ver na “Habilidade” EF04LP07 “Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal)”, que está associada ao “Comentário” e a “Possibilidade para o Currículo”⁵ a seguir:

A habilidade prevê reconhecer a necessidade de estabelecer a concordância nominal na constituição da coesão e da coerência do texto. É interessante prever um trabalho reflexivo de observação, análise, comparação e levantamento de regularidades que caracterizem as classes de palavras; e usar os saberes gramaticais como ferramentas de constituição da legibilidade do texto (Comentário de EF04LP07).

Na elaboração do currículo, o trabalho com esta habilidade deve prever a utilização instrumental desse saber para tomar decisões sobre a legibilidade do texto produzido, especialmente durante a revisão processual coletiva e final. Nesse momento, é possível antecipar problemas de compreensão que o interlocutor possa vir a ter e ajustar o texto, garantindo escolhas adequadas às intenções de significação. Na organização curricular, pode-se considerar a especificidade da concordância nominal (gênero e número), garantindo sempre o trabalho em colaboração (coletivo e em duplas) (Possibilidade para o Currículo de EF04LP07).

Nos trechos citados anteriormente, a questão da “concordância” está associada às decisões sobre a “legibilidade do texto” e a escolhas para evitar “problemas de compreensão”. Em nenhum momento, coloca-se a questão de que há gêneros, inclusive

⁵ Os “Comentários” e os “Possibilidades para o Currículo” constam apenas da planilha da BNCC, disponível em versão digital.

escritos, em que a concordância nominal e verbal padrão não se coloca como adequada. É o que teríamos em um exemplar de literatura de cordel, ou ainda, em uma letra de música sertaneja ou de um rap. Além disso, não se avisa que exemplares de gêneros literários ou de anedotas com personagens ou narradores ligados à cultura popular terão necessariamente partes textuais sem a concordância prevista pela norma padrão. Portanto, tal qual proposto, o texto da BNCC ignora que a questão da concordância nominal e verbal esteja também vinculado à “adequação da linguagem” e às possibilidades do trabalho com o gênero discursivo.

A resposta à segunda questão que nos dispusemos a responder está consolidada na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2: Avaliação do Conteúdo Recomendado pela BNCC em função do seu Comprometimento com os Eixos de Oralidade e de Escrita

	Qtd	%
Só Escrita	35	71%
Só Oralidade	2	4%
Sem especificação de Eixo	10	20%
Oralidade e Escrita	2	4%
Total Geral	49	100%

Como se pode observar na Tabela 2, a BNCC parece perpetuar a ênfase na modalidade escrita dada historicamente pela escola. Assim, 71% dos objetos sugeridos pelo documento se referem explicitamente a práticas escritas da língua. A oralidade só de fato ganha destaque em 8% das recomendações para o “Eixo Análise Linguística/Semiótica” nos primeiros anos do Ensino Fundamental (4% com atividades exclusivamente orais e 4% com atividade que contemplam essa modalidade).

Mesmo atividades que poderiam ser propostas nas práticas de oralidade são direcionadas na BNCC para as práticas escritas. É o que podemos ver na “Habilidade” EF05LP05, que prevê “Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo, associada na versão digital ao “Comentário” e à “Possibilidade para o Currículo” a seguir:



No trabalho com esta habilidade, é interessante prever um trabalho reflexivo de observação, análise, comparação e derivação de regularidades no trabalho com os tempos verbais e usar tais saberes como ferramentas de constituição da legibilidade do texto. Além disso, é possível propor que, na produção escrita, o estudante utilize esse saber para garantir a manutenção do tempo verbal predominante, o que confere coesão e coerência ao texto. Esses saberes devem servir de ferramenta para tomar decisões sobre a legibilidade do texto produzido, especialmente durante a revisão processual coletiva (Comentário de EF05LP05).

Na elaboração do currículo, o trabalho com esta habilidade deve considerar a especificidade da expressão do presente em português brasileiro, que prevê o uso regular da forma composta [verbo no presente + gerúndio] — como em “estou fazendo”, por exemplo — em vez da conjugação simples no presente do indicativo — faço —, que mais parece se referir a uma ação costumeira do que à ação que está acontecendo no presente (Possibilidade para o Currículo de EF05LP05).

Como vemos, os trechos acima relacionam a questão dos verbos à atividade de “legibilidade do texto” e de “revisão processual coletiva”, atividades relacionadas exclusivamente à escrita. Mas como se sabe, a escolha dos tempos e dos modos verbais é também pertinente ao uso da língua na modalidade oral. Há no mínimo um silenciamento sobre este fato.

Por fim, a resposta à questão 3 nos levou à análise que consolidamos a seguir. Como podemos ver, cerca de 33% dos “objetos do conhecimento” e suas práticas previstos no texto da BNCC trabalham centrados em uma unidade de estudo diferente do “texto”.

Tabela 3: Avaliação da Unidade Básica prevista no Conteúdo Recomendado pela BNCC

	Qtd	%
Oração	1	2%
Palavra	15	31%
Texto	33	67%
Total Geral	49	100%

Há inclusive menções a “inventários de palavras”, como podemos ver a seguir na “Habilidade” EF05LP08, que prevê “Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo”. No comentário, disponível na versão digital, relacionado a esse objeto, apresentado a seguir, não se deixa explicitado que um “inventário de palavra” – útil para avaliação da língua no subsistema morfológico – deva ser constituído pelos alunos a partir de textos e usos reais, havendo o risco de que o trabalho ocorra a partir de listas descontextualizadas oferecidas pelo professor.

Trata-se de reconhecer — com maior sistematização em relação à habilidade (EF03LP10) — que há palavras que derivam de outras e que têm o seu sentido modificado pelo acréscimo de afixos ou no início ou no final delas. Esses afixos possuem sentidos regulares, sendo possível identificar o significado de uma palavra derivada se a primitiva e o afixo forem conhecidos. Além disso, há, ainda, as palavras compostas por justaposição e aglutinação. É interessante a reflexão a partir de inventários [grifos nossos], prevendo-se o uso desse saber para resolver problemas de compreensão vocabular (Comentário de EF05LP08).

Assim, podemos concluir nossa análise do documento da BNCC, em especial da seção dedicada à análise linguística dos primeiros anos do Ensino Fundamental, afirmando que o texto homologado permite interpretações que favorecem recuos nos avanços possibilitados pelos PCN, em termos de políticas oficiais de educação. Se a realidade das salas de aula brasileiras ainda hoje se mantém refém de práticas tradicionais individuais de professores e escolas com visões reducionistas sobre a linguagem e sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, essas posturas ganham embasamento nos silêncios e, por vezes, nos direcionamentos que o documento da BNCC ofereceu com sua publicação.

6 Considerações finais

Este artigo iniciou-se com a preocupação de discutir como a BNCC apresenta o ensino da gramática no Fundamental I. Para tanto revisitamos, também, os PCN, na medida em que a própria Base se coloca como contínua àquele documento. Os dois



documentos assumem oficialmente uma concepção de linguagem de base dialógica e interacionista, pautadas, sobretudo, nos estudos enunciativos de Mikail Bakhtin e de seu Círculo.

Coerente a isso, há, também, demarcado na BNCC, uma concepção de sujeito constituído pelas práticas de linguagem, cujos conhecimentos “permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos para construir sentidos com o outro (...)” (BRASIL,s/d, p.29). Os princípios fundamentais adotados pelo documento, bem como sua opção metodológica, seguem o caminho já trilhado pelos PCN, ou seja, do uso-reflexão-uso, no qual os conhecimentos mais descritivos da língua só teriam espaço se necessários a essa reflexão, não considerando as questões inerentes ao processo de alfabetização nesse momento.

No entanto, ao analisarmos os objetos de conhecimento e suas habilidades o que se vê é o detalhamento de um ensino gramatical tradicional, fundamentado na gramática prescritiva que não leva em conta o texto como objeto de ensino, cuja metodologia transmissiva não dá mais conta de formar alunos que efetivamente sejam melhores leitores ou escritores.

Ao pensarmos em um documento pautado numa concepção mais dialógica de linguagem, compreendemos que as palavras só adquirem sentido nos enunciados concretos em que são proferidas. A palavra na morfologia gramatical não tem sentido se não compreendida no seu processo de interação, no seu contexto de produção e de recepção. As unidades da língua, estudadas pela gramática constituem, assim, objetos mortos quando retiradas dos enunciados e quando são colocados, isoladamente, na BNCC como “objetos de conhecimento”, podendo com isso, serem mal interpretadas.

Para Bakhtin (2003), a percepção do sentido da palavra no seu enunciado é que faz com que consigamos ver efetivamente o mundo, por isso, para ele, não se deve confundir fonética, morfologia com dialogismo, porque o dialogismo é a base fundante da língua, o que faz as unidades gramaticais instrumentos a serviço da interação. A palavra, a frase, a oração, só ganham vida dentro de enunciados concretos, recobertos por diálogos com outros enunciados, ideologias e palavras alheias que fazem com que formemos nossa consciência crítica.



Se entendemos o diálogo como o grande tema fundante das concepções norteadores da BNCC e dos PCN, compreendemos que colocar unidades prescritivas como objetos de conhecimento pode levar a uma compreensão equivocada do que se entende por objeto de conhecimento da língua portuguesa, à luz do dialogismo. Nessa concepção, a prática da análise linguística é efetivamente o objeto de conhecimento a ser apropriado pelos professores, coerente ao percurso metodológico amplamente colocado nos documentos que envolve o uso-reflexão-uso.

Esse objeto envolve uma série de conhecimentos teóricos que precisam estar nos cursos de formação dos professores das séries iniciais, sem os quais dificilmente compreenderão o que significa ensinar gramática em uma visão mais discursiva. Conforme Bakhtin (2003, p. 410), a vida de um texto não está nas regras do sistema linguístico, mas nas relações dialógicas que ele condensa e no diálogo que ele suscita, diálogo este que não tem fim. A prática de ensino da gramática na sala de aula deve ter como objetivo alcançar o envolvimento dos alunos, como pessoas concretas, na experiência de serem autores e leitores, locutores e interlocutores participantes ativos do infindável diálogo da vida.

Por fim, ressaltamos que a BNCC pode deixar à vista um tratamento monológico e inoperante no que tange ao ensino da língua, tal como está organizada, permitindo interpretações equivocadas. Bakhtin (2010) afirma que quando um conteúdo se apresenta deslocado do ato cognitivo, separados do sujeito histórico/social, o resultado serão aplicações mecânicas desse conhecimento.

Quando o filósofo desloca o ensino da sintaxe do ponto de vista gramatical, introduz um elemento importante para um ensino de língua dialógico: o estilo. Os efeitos de sentido do uso dos recursos da língua, demarcando os mais variados gêneros discursivos, passam a ser determinantes para o processo de como os enunciados se constituem.

Compreender essa formação nos enunciados é que deve ser o objeto de conhecimento do professor de LP. Até porque, dentro de uma sociedade, cada vez mais tecnológica, novos gêneros discursivos aparecem outros se atualizam e a sua compreensão crítica e produção só podem ser alcançadas quando compreendemos as



unidades gramaticais dentro de cada enunciação, associadas ao projeto comunicativo de cada autor, de cada horizonte social de seus interlocutores, no momento em que estão circunscritas. Essas questões, ao nosso ver, mais do que estar nos documentos oficiais, precisam urgentemente fazer parte do rol de conhecimentos necessários à formação inicial do professor que atua nas séries iniciais.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1982. p. 11-80.
- BAKHTIN, M.M. O discurso em Dostoyévski. In: **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p.207-211.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.M.; VOLOSHINOV. M.V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara F. Vieira. 8.ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BENVENISTE, É. **Problemas de lingüística geral**. 4.ed. Trad: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, vol.1. 1995.
- DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987
- ECO, U. **Como se Faz uma Tese**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. 24. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012
- GERALDI, J.W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Curricular Comum. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.9, n.17, p.381-396, jul/dez. 2015
- PERONI, V.M.V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (PBPAE)**: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Porto Alegre: Editora Maria Beatriz Luce, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio-ago. 2009.



_____ . **Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado.**

Disponível em: [/www.ongcidade.org/site/arquivos/artigos/veraperoni46d47ab52c390.pdf](http://www.ongcidade.org/site/arquivos/artigos/veraperoni46d47ab52c390.pdf). Acesso em: 28 jul. 2018.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **L'énonciation**. Paris: Armand Colin, 1980.

ROTTAVA, L. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. *Linguagem & Ensino*, Vol. 2, No. 2, 1999 (145-160). Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/294/260> Acessado em 30 de jul. de 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido Para Publicação em 29 de agosto de 2018.

Aprovado Para Publicação em 30 de outubro de 2018.