

GRAMÁTICA OU ANÁLISE LINGUÍSTICA: O QUE PROPÕE O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Grammar or linguistic analysis: what the Curriculum of Pernambuco proposes to the final years of elementary education.

Sara Gomes Pereira Lopes¹

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lima²

Resumo: Esta pesquisa tem o objetivo geral de analisar como o Currículo de Pernambuco (2018) se apropria dos estudos mais recentes sobre o ensino de análise linguística nos anos finais do ensino fundamental. Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se a metodologia qualitativa, segundo orientações de Godoy (1995). Os dados coletados foram analisados seguindo pressuposto teóricos de Geraldi (1997), Antunes (2007), Pisciotto (2001) e Souza (2019) sobre ensino de análise linguística e de Sacristán (2000) e Candau e Moreira (2003) sobre currículo. Conclui-se que o currículo apresenta aproximações com as teorias recentes sobre a prática de análise linguística em alguns momentos, por exemplo, quando articulava os eixos estruturadores no estudo do texto, contextualizada a maioria dos objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas e entendida a linguagem como uma ação interlocutiva. Em outros momentos, o currículo se distancia das orientações, ao descontextualizar parte dos objetos de conhecimento da prática de linguagem denominada análise linguística/semiótica e os organizar usando os mesmos preceitos dos manuais de gramática tradicional.

Palavras-Chave: Análise Linguística; Currículo; Ensino; Língua Portuguesa

Abstract: This research has as general objective to analyze how the Curriculum of Pernambuco (2018) appropriates the most recently studies about teaching linguistics analysis in the last four years of Middle School. To achieve the proposed objective, It was used qualitative research methodology, It was followed orientations from Godoy (1995). The collected data were analyzed following theoretical assumptions of Geraldi (1997), Antunes (2007), Pisciotto (2001) and Souza (2019) about teaching linguistics analysis and the Sacristán's (2000) and Candau's & Moreira's (2003) theories about curriculum. It was concluded the curriculum shows approximation to recently theories about linguistics analysis teaching practice in some moments, for exemplo, When It articulated the structuring axes in to the text studies, contextualizing mostly knowledge objects and habilities to be developed and it understood language as na interlocutive action. For some moments, the curriculum is away from the orientations When descontextualize most of the knowledge objects from the language practice named linguistics analysis/semiotics and to organize using the same precepts of grammar manuals.

Key Words: Linguistics Analysis; Curriculum; Teaching; Portuguese Language

1 Introdução

¹ Concluinte do curso de Letras Português – Licenciatura, do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco.

² Professora do Departamento de Letras do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco.

A escola é um lugar de muitos conflitos. Em sua primazia, ela deve atender as necessidades da sociedade em que está inserida e, além disso, a heterogeneidade marca a formação social brasileira. Há interesses diversos envolvidos no processo de construção de uma instituição educacional. Muitas vezes o interesse de um grupo se sobrepõe ao do outro e isso pode amenizar ou agravar questões como desigualdade social, predominância de determinada cultura sobre outra, aprendizagens insuficientes e contraditórias. Na aula de língua portuguesa, doravante LP, não é diferente. Há diversos conflitos e diversas vozes que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Rodrigues (*apud* Souza, 2019) faz referência às diversas vozes e discursos que influenciam a produção de saberes. Entre as influências está a sociedade em geral; a própria escola, através dos pais, alunos e projetos político-pedagógicos; a academia, com as mais diversas teorias de ensino; a própria experiência pessoal e profissional do docente; e, por fim, o Estado, através da legislação educacional e das propostas curriculares das mais diversas esferas, sejam elas municipais, estaduais ou nacionais.

Tal fato evidencia a influência das propostas curriculares na construção da práxis docente. O professor de LP leva para a sala de aula os conteúdos orientados por tais esferas de influência. Com isso, os documentos curriculares, desde sua construção, devem estar sob o olhar atento da academia, dos docentes e da sociedade no geral.

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de abrangência nacional, que não se denomina como currículo, porém revela um alto teor prescritivo, cuja função é orientar a criação de currículos estaduais e municipais. Em 2018, foi concluído o Currículo de Pernambuco, baseado nas orientações da BNCC, que estipulou um período de um ano para os estados e municípios aderirem a suas orientações.

A rapidez com que o currículo pernambucano foi criado levanta o questionamento sobre a qualidade das orientações do documento e se houve participação popular em sua elaboração, o que é imprescindível para um currículo que influencia toda a educação do estado. Em vigor desde 2019, vê-se hoje que se fazem necessários mais estudos e análises sobre o seu conteúdo, de forma a complementar as orientações direcionadas aos docentes de Pernambuco. Por isso, este estudo partiu da seguinte questão: Como o Currículo de Pernambuco (2018) orienta o ensino de análise linguística nos anos finais do ensino fundamental?

O currículo da disciplina de LP no Brasil vem passando por diversas mudanças ao longo das últimas décadas (APARÍCIO, 2009). Bem antes disso, cabe lembrar que a língua portuguesa só se tornou uma disciplina a ser estudada durante a reforma pombalina, na

segunda metade do século XVIII, como parte dos estudos de Retórica. Mas só chegou a ser, de fato, oficializada com a exigência de um exame de português para a admissão nas faculdades. Tal fato mostra o quanto fatores externos influenciam o ensino de português no país, desde sempre.

Na concepção de uma disciplina de língua portuguesa, as aulas tinham como público os alunos da elite brasileira e, como objeto de ensino, o português clássico e antiquado que tinha como suporte o ensino do latim. Na segunda metade do século XX, houve outra grande mudança no ensino de LP, que influenciaria na forma como a disciplina é ensinada até os dias atuais. Na década de 1960, ocorreu uma ampliação do número de vagas nas escolas. A indústria crescente no país precisou de mão de obra um pouco mais capacitada, então as escolas, que antes atendiam apenas a elite letrada, precisaram passar a atender o restante da população que vinha de famílias dos mais diversos perfis econômicos e sociais.

Esse acontecimento gerou consequências na formação dos professores, que não estavam preparados para atender as necessidades dos novos alunos, o que resultou na criação do conceito de livro didático como existe atualmente, uma ferramenta de apoio ao trabalho do professor. O português falado nas salas de aula também mudou: com a expansão do ensino para os mais variados grupos, outras variantes do português tornaram-se presentes. O português que era ensinado e tido como o “bom português” passou a conflitar com as variantes usadas pela população para se comunicar.

Começou a haver, então, um conflito entre o que ensinar, a quem ensinar e como ensinar. Esses questionamentos vêm perdurando por toda a história do ensino de LP no país e, nas últimas décadas, chegou-se a novas conclusões, a partir dos avanços nos estudos das diversas áreas da Linguística e dos teóricos da Educação, principalmente dos especialistas no campo dos estudos sobre currículo. Segundo Antunes (2007), na área da gramática, há conflitos internos de natureza linguística e os conflitos originados de fatores históricos, os conflitos externos, os quais contribuem na formação dos fatos sociais nos quais a língua está inserida.

Por muitos anos, o ensino de português foi reduzido ao ensino de gramática tradicional, que se refere apenas a um recorte de uma variante de prestígio da língua: a variante que, segundo os compêndios prescritivos e elitistas da língua, é o português correto. Nesse ensino, alguns equívocos são cometidos, segundo Antunes (2007): acreditar que a língua se resume a sua gramática; considerar que a norma de prestígio é a única norma correta e que só ela deve ser usada; acreditar que aprender a gramática é o suficiente para usar a língua em diferentes contextos; pensar que ensinar nomenclatura é ensinar gramática; aceitar

que os manuais gramaticais tradicionais são os responsáveis por aceitar ou não mudanças na língua.

Percebe-se, com isso, que, de maneira geral, o objeto de ensino das aulas de LP é a gramática mais tradicional. A situação se agrava ao se pensar no método utilizado nas aulas, pois essa gramática é ensinada de forma descontextualizada de seu uso em interações sociais, sem levar em consideração os conhecimentos prévios do aluno, focada na memorização de normas e nomenclaturas. Marcuschi (2008) afirma que toda interação entre falantes é feita através de textos, por isso, não é possível aprender uma língua sem considerar suas condições de uso. O ensino descontextualizado não leva em consideração que a unidade básica do ensino deveria ser o espaço em que a língua se materializa, o texto.

Outro questão relacionada ao ensino de LP é para quem se ensina, o aluno. O aluno de LP, cuja língua materna é o português, conhece a gramática e o funcionamento da língua. Como conhecedor e usuário da língua, o aluno tem domínio de sua gramática e seu conhecimento prévio deve ser levado em consideração na construção das aulas. Ademais, apenas o conhecimento metalinguístico não é suficiente para o aprendizado do português. Saber dar nome às unidades linguísticas é uma atividade descritiva que pode colaborar com a aprendizagem do uso da língua em diferentes contextos, mas não passa de uma ferramenta de aprendizagem, e não deveria ser a única finalidade das aulas de LP.

Em contrapartida ao ensino de gramática tradicional, Geraldi (1997) propôs uma nova estruturação do ensino de língua portuguesa, baseada em três eixos: a leitura, a escrita e a análise linguística, sendo a oralidade um eixo incorporado à proposta, alguns anos depois. O trabalho com os eixos de ensino tem como objetivo ensinar o alunado a usar a língua em diferentes contextos, o real objetivo das aulas de língua portuguesa, e leva em consideração a capacidade natural do falante de refletir e criar hipóteses sobre a própria língua. Entende-se que o trabalho com a análise linguística deve ser feito de forma articulada com os outros eixos e deve partir do próprio uso, de uma situação concreta, provocando uma reflexão e, a partir dessa reflexão, resultar em um uso efetivo e adequado da língua.

A proposta de Geraldi segue a concepção de que a língua é um instrumento para realização de ações e o falante, um sujeito ativo na construção social. Para compreender o texto, o falante precisará ativar o seu conhecimento prévio, identificar as intenções do autor, entender o contexto no qual o texto está inserido, mostrando que é parte integrante na construção de sentido do texto. Análise linguística, então, não é uma nova nomenclatura para o ensino de gramática, como diz o próprio Geraldi (1997).

Pesquisadores da área da Linguística Textual, por exemplo, desde a segunda metade do século XX, vêm demonstrando que, para uma interação eficaz entre sujeitos, é necessário mais do que conhecimento dos elementos textuais; é necessário o conhecimento das normas sociais de uso da língua e do conhecimento de mundo (ANTUNES, 2007). Em contrapartida, Antunes (2007) argumenta que, mesmo com o avanço da Linguística Textual, é comum encontrar aulas de LP cujo objeto de ensino é a nomenclatura dos termos gramaticais da norma culta. Esse é um daqueles muitos conflitos presentes nas aulas de LP.

A existência de um conflito entre o ensino de análise linguística e o ensino de gramática tradicional já dura mais de trinta anos e continua presente na prática docente. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo geral analisar como o Currículo de Pernambuco (2018) se apropria dos estudos mais recentes sobre o ensino de análise linguística e, por consequência, como orienta as aulas do eixo de análise linguística nos anos finais do ensino fundamental.

Como objetivos específicos, este trabalho busca: (1) analisar quais indícios de apropriação das orientações mais recentes para o ensino de análise linguística estão presentes no Currículo de Pernambuco; e (2) identificar se, nas orientações do Currículo de Pernambuco, há evidências de articulação entre o eixo de análise linguística e os outros eixos de ensino.

Para alcançar os objetivos almejados, será utilizado o método qualitativo interpretativo de caráter documental, segundo orienta Godoy (1995), Moita Lopes (*apud* Souza, 2019) e Souza (2019). Os dados encontrados sobre concepção e elaboração de currículo serão analisados embasados em pesquisas de Sacristán (2000) e Candau e Moreira (2003). As orientações sobre o ensino de língua serão analisados sobre os fundamentos de Geraldi (1997), Antunes (2007), Pisciotta (2001), Marcuschi (2008), Souza (2019) e Nóbrega e Suassuna (2014).

Nóbrega e Suassuna (2014) observaram a prática de duas professoras em Pernambuco, uma da rede estadual e outra do Colégio de Aplicação da UFPE, e constataram divergências no ensino. Nas aulas da professora da rede estadual, havia predominância de aulas de gramática tradicional. O predomínio de aulas de gramática fica evidente em situações apontadas pelos autores, como, por exemplo, as três aulas usadas pela professora para expor as regras de ortografia do uso do S e SS, cujo método utilizado foi a leitura das regras, seguida de exemplos e, por fim, de exercícios, tudo feito de forma dedutiva, descontextualizada e sem provocar no aluno uma reflexão sobre o elemento estudado.

Já nas aulas da professora do Colégio de Aplicação da UFPE, havia predominância de práticas de análise linguística, a exemplo do trabalho com um poema, o qual se inicia com a

leitura do poema, em seguida com vários questionamentos da docente para provocar uma reflexão nos alunos sobre a relação de sentido entre os diferentes porquês utilizados pela autora do poema. Antes de expor ou sistematizar qualquer regra para os alunos, a professora provocou diversas reflexões e os próprios alunos criaram hipóteses sobre o funcionamento da língua.

A professora demonstra levar em consideração a capacidade dos alunos, enquanto usuários da língua, e seus conhecimentos prévios do funcionamento do próprio português. Os pesquisadores também pontuaram uma inconsistência quanto à abordagem com os eixos de ensino, pois o trabalho com a análise linguística requer uma articulação maior com os eixos de leitura e escrita, e tal articulação esteve ausente na maior parte do trabalho da docente. Souza (2019), em uma pesquisa de análise de currículo, também observou uma falta de articulação no trabalho proposto com os eixos. Os documentos curriculares influenciam a prática docente e deveriam servir de orientação para a formação, metodologia e avaliação dos professores.

Souza (2019) realizou uma pesquisa cujo objetivo era investigar se a abordagem da análise linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o orientador curricular mais recente em vigor, sinaliza para um trabalho alinhado aos estudos contemporâneos da Linguística Aplicada para o ensino de Língua Portuguesa. No trabalho, a autora analisou quatro versões da BNCC, a versão final e outras três versões que não foram homologadas. É defendido na Base Nacional que o documento não se trata de um currículo, mas de um orientador curricular, porém, segundo Souza (2019), a BNCC tem características de um currículo prescritivo e que, ao entrar em vigor, provocou extensas reformulações em livros didáticos e em programas curriculares. A pesquisadora pontua a influência externa do setor na produção do currículo, provando que não apenas fatores pedagógicos, mas também fatores comerciais podem mudar o que se entende por “aula de português”. Em decorrência disso, também é perceptível que nem sempre os interesses dos alunos são formas motrizes na composição do currículo.

A pesquisa mostra coerências e incoerências na área da análise linguística nos documentos. Entre as incoerências, Souza (2019) pontua o isolamento do eixo da análise linguística em comparação aos outros eixos de ensino, a organização cumulativa dos conteúdos, da mesma forma como os conteúdos da gramática normativa são organizados, além da priorização da metalinguagem, que, segundo a autora, fica evidente na escolha dos objetivos.

O Currículo de Pernambuco (2018) é um documento elaborado após a homologação da BNCC, baseado nas orientações deste documento e que já está em vigor no estado de Pernambuco. O Currículo de PE, junto à BNCC, orientam o trabalho docente em Pernambuco. Nesta pesquisa, serão analisadas as orientações quanto ao ensino de análise linguística no Currículo de Pernambuco, levando em consideração conceitos de língua como interação, do aluno como responsável pela construção do seu conhecimento e do papel do professor mediador do conhecimento.

Com isso, optamos por organizar este artigo em 05 (cinco) seções: na Introdução, delineamos o objeto de pesquisa, definimos nossos objetivos e damos uma visão geral do problema que desejamos abordar. Na seção intitulada “Fundamentação Teórica”, serão explanados os princípios gerais que regem as concepções de currículo e de língua, a função social do currículo, as motivações para a defesa de um ensino através de eixos estruturadores, entre outros princípios que orientarão o estudo dos dados encontrados. Na seção “Metodologia”, o método de coleta de dados do *corpus* será explicado. Em seguida, na seção “Análise de dados”, serão apresentados e discutidos os dados coletados. Por fim, nas “Considerações finais”, serão apresentados, de forma sintetizada, os resultados da pesquisa.

2 Fundamentação teórica

Currículos são documentos inerentemente políticos, cuja existência responde aos interesses de um grupo ou de vários. Sua origem, segundo Sacristán (2000), advém da Roma Antiga, mas no início eles não tinham o formato que conhecemos hoje. Em Roma, chamava-se *cursus honorum* o histórico de honrarias de um cidadão, que registrava desde sua formação até os cargos ocupados. Tal fato, segundo o autor, era relacionado ao registro da carreira do indivíduo e, por consequência, a representação do percurso tomado pelo indivíduo.

Da Roma Antiga aos dias atuais, a ideia de currículo passou por uma bifurcação: um sentido aproxima-se do conhecido *currículo vitae*, referente à descrição da vida profissional de um indivíduo; o outro sentido se refere à carreira estudantil e à constituição de conteúdos, objetivos e à ordem de conhecimentos a serem aprendidos. O currículo que está sendo discutido neste trabalho é aquele que, segundo Sacristán (2000), “é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”.

Porém, a existência de uma proposta organizadora, tal qual o currículo, resulta em um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que unifica os conteúdos, evitando escolhas arbitrárias

por parte dos professores, também limita a autonomia docente (SACRISTÁN, 2000). Ao direcionar o que vai ser estudado, em qual idade e como deveria ser ensinado, o currículo adquire uma característica reguladora do ensino, tornando-se, assim, um fator de controle externo e determinante na prática docente.

O currículo prescrito também se trata de uma organização regulatória necessária no âmbito escolar brasileiro. Após a democratização do acesso à escola, na década de 1960, o espaço escolar tornou-se mais diverso e desigual, pois as instituições de ensino deixaram de atender apenas à população elitizada. Com o passar dos anos, ficou evidente a necessidade de conceder o acesso a conhecimentos escolares de forma igualitária para os grupos sociais de menos prestígio, de forma a diminuir a distância entre diferentes camadas da sociedade, já que a própria sociedade supervaloriza diversos conhecimentos escolares que nunca foram oferecidos para todos. Afinal, se conhecimento é poder, a regulação feita pelo currículo direciona os indivíduos aos mesmos conhecimentos.

Contudo, não é apenas a presença desses conhecimentos no currículo que irá determinar que todos irão aprender a mesma coisa. Não se trata de universalizar os conteúdos apenas, pois só isso não é o suficiente. Há muitas outras mazelas a serem superadas que o currículo não soluciona. Mas não há de se negar as vantagens oferecidas pela regulação dos conteúdos.

Outro ponto a ser levado em consideração na regulação de conteúdos é o multiculturalismo, pois não são apenas os conhecimentos de prestígio que devem ser levados em consideração. Connell (*apud* CANDAU e MOREIRA, 2003) defende a ideia de uma justiça curricular pautada em três princípios: “(a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica de igualdade”. O autor defende que a justiça curricular deve questionar as relações de poder que preservam a existência de desigualdades. Por isso, o currículo deve levar em consideração as tensões criadas a partir da realidade desigual no país. E um país em que, historicamente, as instituições de ensino atendiam apenas a elite e, tardiamente, passou a atender grupos e indivíduos marginalizados deverá garantir o acesso aos mesmos conhecimentos para todos, sem desconsiderar culturas ou priorizar apenas uma.

Segundo Antunes (2007), priorizar uma língua ou variante é uma forma de perpetuar a dominação de uma cultura sobre a outra, como a autora prova ao comparar a criação das primeiras gramáticas de língua portuguesa na época das grandes navegações. Os portugueses, quando tinham a intenção de dominar outros povos, impunham o uso do português sobre eles.

Essa é uma das razões de não haver neutralidade na construção do currículo, pois onde escolhas devem ser tomadas não há como ser neutro. Sacristán (2000) afirma existir um paradoxo na construção do currículo e defende que a prescrição de uma organização curricular fere a autonomia do professor, e quando o docente é forçado a atender a organização de um currículo que não leva em consideração a justiça curricular, tendo sua autonomia cerceada, o currículo está contribuindo para manter as desigualdades no país. Por isso, o processo de elaboração do currículo prescrito deve ser democrático, com a participação do Estado, dos professores, da comunidade acadêmica, da comunidade escolar e da sociedade no geral.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) é o documento de abrangência nacional mais recente no âmbito dos currículos. Sua criação atravessou um momento político crítico, o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff (PT) e uma reforma educacional conservadora proposta pelos representantes que sucederam a Presidenta pós-*impeachment*. Mesmo em um momento político crítico, a BNCC passou por diversas consultas públicas, o que levou a duas reformulações do documento antes da homologação da versão final. Em vigência desde 2020, a BNCC inicia um movimento de reformulação dos currículos vigentes no território nacional.

As leis que garantiram a criação da BNCC não são novas e, a partir delas, a criação do currículo aqui analisado foi possível. A Constituição Federal determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988, art. 210). Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a criação de um currículo foi reforçada, com a criação de um currículo 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.” (BRASIL, 1996, art. 26).

Com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 1997, os documentos curriculares no Brasil passaram por intensas mudanças. As diretrizes reforçam, em seu artigo 14 (BRASIL, 2013), determinações para a criação de uma base nacional comum, como se lê no documento:

Artigo 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas

formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (BRASIL, 2013, art. 14).

Com essas leis e diretrizes, fica estipulada a criação da BNCC, cuja parte referente à educação infantil e ao ensino fundamental veio a ser construída entre os anos de 2015 e 2017. A Base em si não se trata de um currículo, mas pretende ser um orientador curricular e, a partir dela, os Estados e Municípios ficaram responsáveis pela criação dos currículos prescritos. Os documentos elaborados pelos Estados devem obrigatoriamente dialogar com as orientações da Base, de forma articulada, e acrescentar características da região em que o currículo está em vigor.

Quanto ao ensino de língua portuguesa, a BNCC segue um movimento contrário ao ensino tradicional de gramática, um movimento iniciado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996). Há mais de uma década antes da criação dos PCN's (BRASIL, 1998), já se discutia no país uma reestruturação do ensino de português, com propostas que visavam romper o ensino vigente. Os parâmetros inovaram ao incluir em seus direcionamentos essa nova perspectiva.

Para entender as inovações dos PCN, faz-se necessário entender o modelo de ensino ao qual os parâmetros foram de encontro. Tradicionalmente, no país, o ensino de português teve sempre as mesmas características: o objeto de ensino era a gramática normativa, de caráter prescritivo, cujo ensino de regras gramaticais é enfatizado, de forma distante da língua em uso. Antunes (2007) destaca a existência de cinco acepções de “gramática”: a primeira seria a gramática internalizada, aquela de que todo falante faz um uso intuitivo, e que corresponde às regras que definem o funcionamento da língua; a segunda se refere às regras necessárias para o funcionamento de alguma norma; a terceira relaciona-se a alguma tendência ou abordagem de estudo da língua; a quarta, ao nome da disciplina “gramática”; e, por fim, a quinta se refere a um livro ou compêndio. Muitos professores que atuam segundo o modelo tradicional de ensino entendem o ensino de português essencialmente como um espaço para o ensino das regras de uma norma-padrão idealizada.

Segundo Smiderle, Zavodini-Carlotto & Sella (2017), as aulas cujo foco é o ensino de gramática tradicional apresentam um uso excessivo de metalinguagem, que é usada para descrever e nomear as funções da língua, resumindo em apenas isso a aula de português. No ensino de gramática tradicional, o objetivo é levar os alunos ao domínio das nomenclaturas e regras, o que, segundo Antunes (2007), leva à ênfase na memorização típica desse modelo e ao trabalho com frases descontextualizadas. Ainda segundo Antunes (2007), essa metodologia

não garante a aprendizagem. Nessa perspectiva de ensino, entende-se língua como um código ou sistema de signos, em que o contexto (ou situação de uso) não é relevante para seu estudo, tampouco seus aspectos sociais e históricos (MARCUSCHI, 2008).

Segundo Marcuschi (2008), a língua não pode se resumir a isso, pois a língua em si é “uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa” (MARCUSCHI, 2008). Nessa perspectiva, a língua é compreendida não como apenas um sistema, mas como um construto sistematizado, um fenômeno não abstrato, uma atividade por meio da qual se dá a interação entre falantes, sempre em situações de uso. A língua tem, assim, um funcionamento social, cognitivo e histórico.

Segundo Antunes (2007), Nóbrega e Suassuna (2014) e Marcuschi (2008), um ensino de português que não leva em consideração a língua como uma forma de interação entre sujeitos é insuficiente para alcançar os verdadeiros objetivos do ensino de uma língua, que é capacitar o aluno a usar essa língua em diferentes situações de uso.

Desde o final do século XX, surgiram novas propostas que iam de encontro ao insuficiente ensino de gramática tradicional, entre elas, a proposta de Geraldi (1997), que inaugurou a visão de um trabalho com eixos de ensino. A proposta de Geraldi (1997) não apenas sugeriu uma nova metodologia de ensinar português. Antenado com os avanços da Linguística Aplicada, o pesquisador elaborou uma proposta que mudava a forma como se entendia o papel do aluno, a concepção de língua e o objetivo do ensino de português.

Segundo Geraldi (1997), o ensino de língua portuguesa deveria ter como eixos básicos a leitura, a escrita e a análise linguística. Posteriormente, o eixo da oralidade foi incluído na proposta. Esses quatro eixos devem ser trabalhados de forma integrada, pois não há como desenvolver um trabalho com a análise linguística desvinculado da escrita e da leitura. Somente com a integração dos eixos a aula de língua portuguesa cumpriria sua função.

Diferente do ensino de gramática tradicional, o trabalho com os eixos de ensino vê o aluno não como um depósito de conhecimento, mas como um sujeito que faz uso da língua e que atua socialmente através da língua. Em contraposição ao ensino tradicional do português, a análise linguística (AL) chegou para ressignificar o ensino de gramática. No ensino de AL, o professor orienta as aulas de forma que os alunos reflitam sobre os usos da língua.

Segundo Pisciotta (2001), “saber a língua é saber a sua gramática em situação de uso”. Tal afirmação contradiz o ensino das aulas de gramática tradicional, no que se refere ao seu objeto de ensino, as regras da norma de prestígio. A língua se concretiza em diversas situações, inclusive o aluno já conhece muitos dos usos quando chega à escola, pois o indivíduo interage fora dela, usando textos de diferentes gêneros, com diferentes níveis de

formalidade. Sabe-se também que, segundo Antunes (2007), memorizar regras e nomenclaturas tampouco é saber fazer uso da norma de prestígio.

Ensinar português na perspectiva da análise linguística implica repensar conteúdos, metodologias e a concepção de língua. Os estudiosos insistem: não é uma forma diferente de nomear o ensino de gramática tradicional (PISCIOTTA, 2001). A abordagem diferenciada do que tipicamente se conhece como ensino de gramática tradicional, segundo Franchi (*apud* PISCIOTTA, 2001), deve compreender três tipos de atividades distintas: atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas. Nas atividades linguísticas, as interações dos alunos dentro dos grupos sociais de que fazem parte são levadas em consideração, como ponto de partida para as aulas de língua portuguesa, já que o sujeito carrega consigo conhecimentos prévios, e não é um depósito vazio em que os conhecimentos serão colocados pelo professor. As situações comunicativas vivenciadas pelos alunos são ampliadas através de atividades linguísticas.

As atividades epilinguísticas são o espaço de reflexão sistemática sobre a língua. Nessas atividades, o aluno explora recursos da língua que não entram nas situações comunicativas usuais de que participa (PISCIOTTA, 2001). São momentos de reflexão formais conduzidas pelo docente, e são típicas do ambiente da escola. Segundo Pisciotta (2001), esse trabalho de reflexão sobre os recursos da língua deve ser desenvolvido antes do contato formal com as regras e nomenclaturas e, na escola, em concomitância com as atividades linguísticas, para que sejam observadas pelo aluno as relações de sentido, os usos dos recursos linguísticos, o funcionamento da língua de acordo com a situação comunicativa e a construção da língua.

De acordo com Pisciotta (2001), nas atividades metalinguísticas, há um momento de descrição e categorização sistemática da língua, em que os conceitos e classificações são ferramentas responsáveis por ampliar a competência comunicativa do aluno, de forma que ele não só use intuitivamente a língua, mas faça escolhas conscientes e amplie sua capacidade de analisar o funcionamento da língua. Geraldi (1997) amplia as sugestões de Franchi, ao determinar que o trabalho com análise linguística deve partir da própria produção do aluno, linha de pensamento que foi seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que orientava que o trabalho com a língua deveria partir do uso para a reflexão e, então, para o uso novamente. Geraldi (1997) afirmou que o “objetivo essencial da AL é a reescrita do texto do aluno”. (GERALDI, 1997)

A BNCC, documento em que se baseia o currículo prescrito do estado de Pernambuco, segundo Souza (2019), está repleta de imprecisões e indefinições nas orientações do trabalho

com AL. Souza (2019) afirma que as orientações da BNCC aproximam-se do trabalho com a análise linguística quando entendem linguagem como uma forma de interação, concepção essencial para refletir sobre a língua, tendo o estudo do texto como unidade de análise. A pesquisadora destaca ainda que há orientação quanto ao trabalho com a análise linguística dentro dos eixos de leitura e produção textual, não apenas no eixo denominado Análise Linguística/Semiótica, porém isso ocorre em alguns momentos específicos e pontuais. Seria ideal, na perspectiva do ensino de análise linguística, sempre haver uma articulação entre os eixos, pois a sistematização da reflexão linguística deve partir do texto e do uso.

Souza (2019) também mostra que a BNCC diverge do comum do ensino de gramática tradicional em momentos pontuais, quando orienta o trabalho de alguns gêneros, levando em consideração os efeitos de sentido que alguns recursos estilísticos constroem no texto. Ao invés de elencar apenas conteúdos clássicos dos manuais de gramática, a Base aponta o desenvolvimento de habilidades, que vão além do trabalho metalinguístico. Para essas habilidades serem desenvolvidas, atividades epilinguísticas, de reflexão, teriam que ser desenvolvidas.

Porém, segundo Souza (2019), há momentos em que as orientações se afastam da perspectiva do trabalho com análise linguística. Em um momento, como citado anteriormente, a BNCC articula os eixos de ensino, em outros ela isola o eixo de Análise Linguística/Semiótica e designa esse eixo como o lugar de trabalho com elementos gramaticais. No eixo Análise Linguística/Semiótica, a autora observa que há um encadeamento de nomenclaturas gramaticais no campo das habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno, e que se dá da mesma forma dos manuais de gramática tradicionais, com separações como fono-ortografia, sintaxe, semântica, léxico/morfologia, entre outras. A pesquisadora destaca também os verbos que determinam qual a habilidade a ser desenvolvida. São eles: “identificar”, “classificar” e “reconhecer”, verbos estes que limitam a construção do saber às análises estruturalistas, insuficientes para o ensino de língua.

As práticas de análise linguística, no Currículo, se relacionam com o conceito de justiça curricular, abordado anteriormente, quando em sua perspectiva leva em consideração os diferentes sujeitos em sala de aula, que atuam socialmente por meio do português, língua esta que varia; indivíduos que possuem o direito de acessar diversos saberes.

Os conhecimentos referentes à norma de prestígio são ferramentas de poder. O trabalho com AL é uma estratégia pedagógica de diminuição da desigualdade. O combate à desigualdade, em tese, seria um dos objetivos da BNCC, cuja elaboração rende críticas em decorrência da crise política, e as orientações para o trabalho com a análise linguística tem

problemas que precisam ser identificados e superados. Como já dito, o Currículo de Pernambuco foi desenvolvido a partir das orientações da BNCC e homologado em 2018. Na próxima seção, denominada Metodologia, serão explanados os mecanismos utilizados para a análise do Currículo.

3 Metodologia

Um currículo estadual de origem recente como o Currículo de Pernambuco (2018), que desde 2019 alcança todas as redes do estado, tem uma importância inegável. Sua associação com a Base Nacional Comum Curricular (2017) e toda a problemática que envolve a prescrição dos mesmos conteúdos para todo o território nacional não pode passar despercebida dos questionamentos científicos quanto a sua abordagem pedagógica. Faz-se necessário um olhar atento às orientações dos norteadores do trabalho docente, que não regem apenas o que se aprende e o que se ensina no território estadual, mas moldam o modelo de educação e de sociedade que se deseja para o país. É diante desse problema que surgiu esta pesquisa.

Mais especificamente na área de ensino de língua portuguesa, existe um inegável conflito entre o que está presente na maioria das salas de aula de língua materna no país e o que é orientado nos estudos mais recentes da Linguística Aplicada. O ensino de gramática tradicional ainda se faz presente nas salas de aula, mesmo que ineficaz; em contrapartida, o ensino articulado da leitura, escrita, oralidade e análise linguística aparece como orientação na maioria dos currículos no Brasil.

Guiada por essa problemática, esta pesquisa possui como propósito geral analisar como o Currículo de Pernambuco (2018) se apropria dos estudos recentes sobre o ensino de análise linguística, e por consequência, como orienta as aulas do eixo de análise linguística nos anos finais do ensino fundamental.

Esta pesquisa está situada no campo das Ciências Sociais e Humanas e, por ter como objeto de análise um documento oficial, se caracteriza como uma pesquisa documental e de cunho qualitativo, como é comum nesse campo de estudo. Diferente das quantitativas, as pesquisas qualitativas permitem ao pesquisador uma análise descritiva e interpretativa dos dados coletados. Mais adequada para pesquisas na área da Linguística Aplicada, segundo Moita Lopes (*apud* Souza, 2019), a configuração qualitativa é mais enriquecedora e apropriada para lidar com os fatos que surgem na pesquisa.

Direcionada pelos objetivos e pela problemática, esta pesquisa caracteriza-se como documental por se tratar da análise de um documento oficial. Segundo Godoy (1995), “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental.” (GODOY, 1995, p. 21)

“Documento” aqui é entendido como qualquer registro, como jornais, relatórios, obras literárias, estatísticas e elementos icnográficos, a exemplo de imagens, filmes ou fotos (GODOY, 1995). Para Godoy (1995), os documentos podem ser considerados primários ou secundários. Os primários são produzidos pelas pessoas que presenciaram o evento ou fenômeno estudado, já os secundários são produzidos por pessoas que não estavam presentes na ocasião.

O objeto de análise desta pesquisa é um documento primário, porém também são usados documentos secundários como instrumentos para contextualizar os dados coletados, como o Parecer estadual. Tais registros estão incluídos em um contexto histórico e sociocultural que não pode passar despercebido. É função do pesquisador situar o documento em análise dentro desse contexto, pois os dados que surgem também darão informações sobre o contexto em que foi produzido (SOUZA, 2019); (GODOY, 2019). Apesar de alguns documentos poderem não apresentar dados suficientes ou confiáveis para alcançar o objetivo da pesquisa e outros poderem distorcer os fatos ocorridos, a pesquisa documental é um método ideal para descobrir informações sigilosas e desvendar relações de poder para além do texto.

Para Godoy (1995), a pesquisa documental exige do pesquisador atenção a três aspectos: o primeiro deles é a escolha do documento, o segundo é o acesso ao documento e o terceiro é a análise dos dados. O primeiro se dá em função de uma hipótese, uma ideia ou um propósito. No caso desta investigação, o propósito da escolha do documento se deu por conta da sua alta relevância na construção da educação e do ensino de língua portuguesa no estado de Pernambuco. Trata-se de um documento acessível e de consulta pública disponível no endereço eletrônico da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, não sendo o acesso um problema para o desenvolvimento da pesquisa.

Já a análise do conteúdo, segundo Godoy (1995), deve seguir três etapas: a leitura superficial, organização da pesquisa e escolha do referencial teórico fazem parte da primeira etapa, a da pré-análise. Após isso, o que foi esquematizado será executado, na etapa chamada de exploração dos dados, na qual também será feita a relação entre a teoria e os dados

apresentados. Na última etapa, o investigador deve procurar validar as informações encontradas através da interpretação dos dados, que é a etapa de tratamento dos dados.

Definidos os métodos da investigação, alguns elementos importantes para o acesso e para a elaboração do Currículo serão descritos abaixo, como parte da etapa de pré-análise, como orienta Godoy (1995). Também serão descritos os dados coletados e sua relação com a fundamentação teórica, como segunda etapa de exploração dos dados, ao mesmo tempo em que os dados serão interpretados, como permite o método qualitativo.

4 Análise de dados

Nesta seção será analisado o Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental (2018), um dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa no estado de Pernambuco. Esse não é o primeiro documento orientador elaborado pelo estado, pois em 2012 entrou em vigor o documento intitulado “Parâmetros Curriculares para Educação Básica de Pernambuco”. Apesar de esse documento ser chamado de “Parâmetros Curriculares”, Barreto et al (2015), ao analisar a renovação dos currículos brasileiros após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e da orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) para criação de currículos nos estados, constatou que os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco (2012) possuem um alto teor prescritivo e baixo grau de explicação sobre seus princípios e fundamentos. O documento deveria ser caracterizado como um currículo, e não como parâmetros curriculares. A existência de dois documentos de teor normativo e organizacional, com poucos anos de diferença entre suas elaborações, tem alta probabilidade de conflitarem organizacionalmente.

Os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco (2012) são formados por quatro documentos que são disponibilizados para leitura no site da Secretaria de Educação de Pernambuco. Entre esses documentos, há tabelas organizacionais que, segundo a Secretaria de Educação, serviriam para ajudar o professor em seus planejamentos de aula. Esses organizadores separam os conteúdos por bimestre e entram em conflito com os organizadores propostos no Currículo de Pernambuco (2018), os quais possuem diferentes campos de atuação que influenciam o trabalho com os gêneros, sendo este apenas um dos pontos de divergência, já que o primeiro documento tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e o segundo, a Base Nacional Comum Curricular, ou seja, as bases de referência são diferentes.

Levando em consideração que ambos os documentos estão disponíveis para os professores no mesmo site, a Secretaria de Educação deveria ser mais eloquente quanto ao papel de cada um, de forma a orientar os professores mais eficientemente.

O Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental (2018) foi homologado em 2018 e entrou em vigor em 2019. Desde então, conta com a adesão de 173 municípios que se alinharam a suas diretrizes, segundo a União dos Dirigentes Municipais da Educação, a União dos Conselhos Municipais da Educação e as Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais. A seguir, será discutido o processo de elaboração do currículo estadual.

4.1 A elaboração do currículo

Um currículo cuja influência alcança 173 municípios de Pernambuco tem o dever de ser democrático em sua elaboração. São muitos interesses, das áreas econômica, cultural e metodológica, que entram em conflito e esse embate se inicia antes da própria elaboração do currículo.

O Currículo de Pernambuco deu seguimento ao que foi determinado pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), que estipulavam a criação de um currículo comum para todo o país. Com isso, entre 2015 e 2017 foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento normativo orientava a criação de currículos estaduais, para que a BNCC funcionasse como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.” (BNCC, 2017, p. 8)

De forma a seguir o direcionamento da BNCC, em 2018 havia a perspectiva de criar um documento que ampliasse ou aprofundasse “as habilidades já previstas na BNCC de forma a se construir um documento curricular que contemplasse a identidade cultural, política, econômica e social do Estado” (PERNAMBUCO, 2018, p. 17) e ao mesmo tempo usasse a BNCC com orientadora para alcançar uma aprendizagem comum em relação ao resto do país.

Segundo o próprio Currículo de Pernambuco (2018), foi formado o Conselho Estadual de Construção Curricular, cujos membros pertenciam à esfera municipal da educação, no caso da União dos Dirigentes Municipais da Educação e da União dos Conselhos Municipais da Educação, e à esfera estadual, no caso da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco e do Conselho Estadual de Educação. O Conselho Estadual de Construção Curricular foi responsável por planejar e organizar os seminários regionais com os professores, coordenadores e gestores das redes públicas e da rede privada. Além dos seminários, o

documento afirma que também houve consulta pública online. Ao todo, mais de cinco mil professores foram ouvidos, segundo o documento.

Por se tratar de um documento que segue os parâmetros da BNCC, as discussões de todos os colaboradores durante a construção do Currículo de Pernambuco (2018) foram dando continuidade ao documento federal e especificando para a realidade pernambucana. A BNCC entregou as diretrizes que todos deveriam seguir, o currículo estadual herdou fundamentos da Base. E a problemática em torno de uma construção pouco democrática está relacionada à Base.

O documento que guiou a criação do Currículo de Pernambuco (2018) foi criado em um período de turbulência política, assim como reconhece o Parecer do Conselho Estadual que homologou o currículo pernambucano, como se pode ler abaixo.

Outro aspecto importante, nesse histórico, é a ruptura no processo de construção da BNCC provocada pelo contexto político à época (2015/2016), tendo como consequência a institucionalização da Reforma do Ensino Médio e o surgimento de novas versões da BNCC, caracterizadas por uma BNCC para a Educação Infantil/Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio. (PERNAMBUCO, 2018, p. 3)

Tal fato torna frágeis e questionáveis os interesses defendidos na BNCC e faz emergir a dúvida sobre se a criação da BNCC foi verdadeiramente desejo da sociedade como um todo, ou apenas de uma parcela dela.

4.2 O Currículo de Pernambuco: organização e pressupostos teóricos

O Currículo de Pernambuco (2018) tem uma parte introdutória na qual constam os pressupostos teóricos que orientam o documento. Na sequência, são apresentadas as partes específicas para cada área de conhecimento: área de Linguagens, de Ciências da Natureza, de Matemática, de Ciências Humanas e de Ensino Religioso.

O documento se apresenta como um norteador para o trabalho na educação básica, na construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do estado, e como uma referência na elaboração dos currículos municipais. Nele, entende-se currículo como algo que vai além de um organizador curricular.

A análise do documento revela que ele tem um alto teor prescritivo. Inclusive, um dos documentos de apoio organiza as habilidades e conteúdos por bimestre a ser trabalhado, sendo determinante e prescritivo a ponto de ir de encontro à perspectiva freiriana defendida nos

pressupostos teóricos do Currículo, a qual afirma que ele deve permitir práticas educativas que se pautem no diálogo com quem faz o processo educativo no dia a dia (PERNAMBUCO, 2018). Porém, não apenas os professores fazem o processo educativo. Um currículo democrático precisa considerar as diversas demandas de aprendizados dos alunos. Sugestões que determinam não apenas o que o aluno deve aprender, mas em qual momento do ano, tiram a autonomia do professor e desconsideram as demandas dos alunos. O formato do Currículo confronta um de seus princípios norteadores, o da formação integral que considera o aluno o centro do processo pedagógico.

O Currículo possui como princípios norteadores: “equidade e excelência, formação integral, educação em direitos humanos e inclusão” (PERNAMBUCO, 2018). Os princípios seguem o conceito de justiça curricular defendido por Candau e Moreira (2003), na busca pela igualdade, no questionamento das relações de poder e na defesa dos menos favorecidos, apesar do confronto com o Organizador por bimestre (2018).

Os objetivos, no Currículo, para a formação do indivíduo devem seguir esses princípios. No caso do documento norteador pernambucano, seus objetivos direcionam a formação de “indivíduos com valores éticos e humanos, conscientes de suas responsabilidades e direitos, dispostos a construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, bem como capazes de intervir na realidade e contribuir para o desenvolvimento da humanidade”

Para haver uma formação do indivíduo de acordo com o defendido no documento norteador, o Currículo definiu competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno, assim como orienta a BNCC. O trabalho com competências e habilidades, de acordo com o documento pernambucano, ressignifica a organização dos conteúdos e dá sentido e significado a esses conteúdos, para os estudantes. As 10 competências gerais apresentadas na BNCC são apresentadas no Currículo de Pernambuco. Mas não apenas elas. O documento segue o mesmo padrão de código da BNCC, antes das descrições das habilidades da Base. Por exemplo, **EF67LP08PE** indica que tal habilidade pertence ao Ensino Fundamental, é trabalhada do 6º ao 7º ano, é referente à disciplina de língua portuguesa, qual é o número da habilidade (que poderá ou não ser seguido de alguma letra) e é validada ou modificada pelas redes de ensino de Pernambuco.

A disciplina Língua Portuguesa está incluída na área de Linguagens e é apresentada em tópicos: seus pressupostos teóricos, as multilinguagens no ensino de língua portuguesa, os eixos estruturantes do ensino. Na sequência, discute-se o ensino de português em cada etapa do ensino fundamental. O documento segue com um tópico em que se amplia a discussão sobre os processos metodológicos do ensino, seguido de outro tópico em que se apresentam as

competências específicas do ensino de língua portuguesa e, por fim, o organizador curricular para cada ano do ensino fundamental.

Cada tópico abordado no Currículo é importante para justificar a presença de elementos diversos no organizador curricular, por isso não se deve considerar o organizador como o único elemento importante no Currículo. Mas é nele que se apresentarão informações sobre o ensino do eixo de análise linguística.

4.3 Análise linguística/semiótica: multissemiótica no contexto do ensino de análise linguística

Um dos fenômenos sociais que possui forte presença na construção do currículo pernambucano é a reorganização da área de Linguagens em torno da leitura e produção de textos midiáticos e digitais. E como atributo dos gêneros que circulam nesses meios, o Currículo entende como artefatos multissemióticos aqueles textos que incluem imagens, sons, recursos gráficos, vozes, escrita, entre outros.

A ênfase na inserção de recursos semióticos como elementos necessários no contexto do ensino de português é um ponto relevante na discussão sobre análise linguística. O ensino desse eixo propõe ao professor os seguintes questionamentos: o que ensinar? Para quê ensinar? Como ensinar? Se for levado em consideração que a língua muda e que as formas de interação também mudam, como ressaltado no Currículo, faz-se necessário repensar a inclusão desses conteúdos, que não costumam estar presentes nas aulas de gramática tradicional. Estudos semióticos devem ser uma das respostas para o questionamento sobre o que ensinar.

Estudar os recursos semióticos é importante para a leitura e a produção de textos, pois estão diretamente ligados à produção de sentidos do texto. Assim, eles devem estar incluídos no currículo, para que os alunos aprendam a atuar socialmente através de textos multimodais. E é disso que se trata o ensino de análise linguística.

Segundo Pisciotta (2001), nos anos finais do ensino fundamental, deve haver um aumento das atividades epilinguísticas, em detrimento das atividades linguísticas e metalinguísticas. Ou seja, o aluno precisa compreender e analisar os textos com os quais muitas vezes já está em contato no seu dia a dia. Estar frequentemente em contato com um gênero textual, em um suporte específico como as redes sociais e outras mídias, não faz do usuário da língua alguém que consegue entender esses textos e atuar socialmente através deles, de forma promissora.

A opção por nomear, no documento, o eixo de ensino como “Análise Linguística/Semiótica” é válida, principalmente porque a presença da análise de recursos semióticos também está presente nas habilidades e nos objetos de conhecimento que estão presentes na seção do organizador curricular, e é proposto de maneira contextualizada.

4.4 Eixos estruturadores: uma relação articulada

O currículo pernambucano entende que língua é uma forma de interação e que o texto é o lugar da materialização dos enunciados, portanto, não pode estar desvinculado de práticas de linguagem. O ensino, segundo o próprio Currículo, não pode ser reducionista e limitar a língua a um sistema de signos que existe por si só. Pelo contrário, no ensino deve haver reflexão e todos os eixos de ensino devem estar a serviço da produção de sentidos (PERNAMBUCO, 2018).

Percebe-se que o documento se aproxima do que pontuou Geraldi (1997), quando defendeu que o trabalho com a análise linguística devia tratar tanto de questões específicas do sistema gramatical quanto de questões mais amplas da textulidade e do discurso. Além disso, diferente do ensino de gramática tradicional, em que as atividades metalinguísticas são o propósito do ensino, sendo as unidades “palavra”, “frase” e “oração” estudadas de forma desvinculada de um propósito comunicativo, o documento estimula, em consonância com a prática de análise linguística, que o texto seja a unidade básica do ensino.

Essa orientação é reforçada no Currículo de Pernambuco quando ele organiza os eixos de ensino, também chamados de “práticas de linguagens” – a leitura, a produção textual, a oralidade e a análise linguística/semiótica – de forma que os objetos de ensino e as habilidades estejam estruturadas dentro deles. Tanto os objetos quanto as habilidades são organizados por campos/esferas discursivas. Cada prática de linguagem/eixo de ensino possui conceitos específicos do que se pretende desenvolver com o seu ensino, que levam em consideração a concepção de língua adotada e as habilidades gerais definidas pelo Currículo. Para que os objetivos sejam desenvolvidos, não há como trabalhar os eixos de ensino de forma desarticulada do ensino de análise linguística.

Assim, no Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2018), um dos objetivos para o ensino do eixo da leitura, por exemplo, é “compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos” (PERNAMBUCO, 2018, p. 82). Para essa habilidade ser desenvolvida, o professor precisará desenvolver com os alunos atividades

epilinguísticas, não só de reconhecimento e identificação dos recursos linguísticos, mas que levem a uma compreensão dos efeitos de sentido que eles geram.

Orientações que articulam o trabalho com a prática de análise linguística com outro eixo de ensino não se limitam ao ensino de leitura. No eixo de produção textual, o documento orienta que o aluno deve ser capaz de “empregar, de acordo com o contexto de interação, os aspectos notacionais e gramaticais” (PERNAMBUCO, 2018, p. 83) através do ensino dessa prática de linguagem. Mais uma vez, há um direcionamento para uma articulação entre os eixos de ensino, incluindo o ensino de análise linguística com prática essencial para desenvolver outras habilidades de uso da língua.

Em outros pontos do Currículo, essa articulação não fica tão evidente. Tal fato será explorado na próxima seção, que tratará também dos detalhes de como foram organizados os objetos de conhecimento e as habilidades, dentro dos campos de atuação.

4.5 Organizadores curriculares

Os organizadores curriculares são divididos por ano. Nesta pesquisa, a análise feita focou nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. No documento analisado, a seção “Organizadores curriculares” organiza as habilidades a serem desenvolvidas, baseadas nas competências específicas referentes ao ensino de língua portuguesa. São dez competências e cada habilidade se conecta a uma delas, como é sinalizado na codificação anterior a elas no organizador.

A codificação também sinaliza em quais anos do ensino fundamental determinada habilidade precisa ser desenvolvida, podendo ser concluída em apenas um ano do EF ou em mais de um, como é o caso das habilidades EF67LP03PE e EF89LP01PE, por exemplo, que devem ser desenvolvidas entre o 6º e 7º anos e entre o 8º e 9º anos, respectivamente. Por vezes, uma habilidade deve ser desenvolvida ao longo de toda a etapa dos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, como é o caso da habilidade EF69LP01PE.

A progressão dessas habilidades, segundo o documento, é influenciada pela maturidade do aluno esperada para determinado ano e pela dificuldade do que é esperado. Essa relação é feita também por Pisciotto (2001), que defende a necessidade de haver uma progressão das atividades que envolvem a língua, de acordo com a maturidade do aluno.

As habilidades devem ser desenvolvidas durante o trabalho com determinados objetos de conhecimento, por isso estão organizadas de acordo com esses objetos, e por práticas de linguagem, que, por sua vez, ocorrem de forma contextualizada, em campos de atuação. São

cinco os campos de atuação: campo jornalístico-midiático, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário. De acordo com o documento, entre o 6º e o 7º ano do EF, não há orientações para o trabalho com análise linguística no campo de atuação da vida pública. Essas orientações só serão incluídas no orientador no 8º e 9º anos.

Por outro lado, a orientação quanto à prática de análise linguística não se limita apenas à seção de Análise Linguística/Semiótica. São várias as habilidades que exigem um trabalho articulado entre os eixos de ensino, como se vê, por exemplo, em:

(EF69LP47APE) Analisar os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e que articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos espaços físicos e psicológicos, dos personagens e dos tempos cronológicos e psicológicos, como também os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados. (PERNAMBUCO, 2018, p. 179)

Essa habilidade, relacionada ao eixo de leitura, no campo de atuação artístico-literário, tem como objeto de conhecimento a “reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos” (PERNAMBUCO, 2018).

Uma verdadeira prática de análise linguística precisa estar situada socialmente, em uma situação real de interlocução, sendo materializada em um texto, e o que será analisado são os recursos linguísticos utilizados na construção de sentidos do texto, para que se cumpra o objetivo pretendido com aquela produção. Geraldi (1997) ainda reforça a necessidade de partir do uso para a reflexão, e então novamente voltar para o uso. O foco deve ser não apenas a identificação, o reconhecimento e a nomeação dos recursos, comuns nas aulas de gramática tradicional, mas a análise e compreensão desses recursos na produção de sentidos do texto. Essas orientações, que já estavam presentes em documentos curriculares anteriores ao Currículo de Pernambuco, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), reforçam as orientações teóricas da prática de análise linguística.

Vale ressaltar também a escolha dos verbos utilizados para direcionar a habilidade destacada. Ao utilizar o verbo “analisar”, o documento norteia um trabalho de análise linguística em que o aluno não é apenas um reproduzidor de conceitos gramaticais tradicionais, mas interfere diretamente na produção do conhecimento, mobilizando outros conhecimentos linguísticos prévios. Quanto a isso, há um alinhamento da proposta curricular com a concepção de língua tida como a adotada no Currículo.

Ainda sobre a escolha dos verbos, observa-se a existência de habilidades como a (EF69LP47PE): “Reconhecer, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição, as partes estruturantes (orientação, complicação, desfecho), os elementos da narrativa (foco narrativo, espaço, tempo e enredo) e seu papel na construção de sentidos.” (PERNAMBUCO, 2018, p.155), que também se enquadra na prática de leitura, do campo artístico-literário do 6º ano. Essa habilidade está relacionada com a prática de análise linguística por se tratar de um estudo de elementos linguísticos na construção de sentidos do texto, ou seja, não basta apenas o aluno reconhecer os elementos. Reconhecimento sem reflexão rompe a prática do uso-reflexão-uso, excluindo a última etapa desse círculo, de voltar para o texto e mobilizar o conhecimento adquirido em prol de usar a língua, após a reflexão.

Tais escolhas só se aproximam do trabalho com a prática de análise linguística se for levada em consideração a progressão das habilidades até o final do ensino fundamental, pois é uma habilidade que deve ser desenvolvida do 6º ao 9º ano e, em cada ano, modificações foram sendo feitas. Assim, a mesma habilidade, no 7º ano, é a EF69LP47PE: “Reconhecer e analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição, as partes estruturantes (orientação, complicação, desfecho), os elementos da narrativa (foco narrativo, espaço, tempo e enredo) e seu papel na construção de sentidos.” (PERNAMBUCO, 2018, p.180). Percebe-se que, nessa habilidade, acrescentou-se o verbo “analisar”. Já para o 8º e 9º anos, ocorre outra modificação: o verbo “reconhecer” é retirado e permanece apenas o verbo “analisar”.

Esse procedimento acontece com algumas outras habilidades que aparecem em mais de um ano do ensino fundamental. Da mesma forma que as atividades linguísticas devem ser priorizadas em detrimento das atividades metalinguísticas nos anos iniciais do ensino fundamental, as atividades epilinguísticas devem ir se intensificando com o passar dos anos escolares. As atividades linguísticas devem ser o ponto de partida e as atividades metalinguísticas passam a ser ferramentas de aprendizagem.

A seção específica nos organizadores sobre a prática de Análise Linguística/Semiótica contextualiza as habilidades de objetos de conhecimento dentro dos campos de atuação jornalístico-midiático, das práticas de estudo e pesquisa, do artístico-literário e não isola esses conteúdos em frases simuladas para certo propósito. A língua em uso, através de textos em circulação, é uma das características percebidas nas orientações para o trabalho com essa prática de linguagem na maioria das seções.

Nos 8º e 9º anos, é inserido o campo de atuação na vida pública, em que são trabalhados textos argumentativos relacionados à vida pública. Nesses anos, em todas as

práticas de linguagem, há um aumento da presença de textos argumentativos e que exigem do aluno um posicionamento. Simultaneamente, na seção responsável pela prática de análise linguística/semiótica, o campo de atuação na vida pública também se volta para textos argumentativos explorando recursos e elementos que complementam o trabalho com a leitura, produção de textos e oralidade.

Na seção de Análise Linguística/Semiótica, ainda há uma parte designada ao campo de atuação que é denominada de “Todos os Campos”, a qual se apresenta de forma semelhante em todos os anos finais do ensino fundamental. Essa área organiza os objetos de conhecimento de maneira diferente do restante das práticas de linguagem, pois não há contextualização, pelo contrário, assemelha-se à organização de conteúdos e elementos de um compêndio gramatical tradicional. Nos outros campos de atuação específicos, cada habilidade está inserida em uma situação comunicativa real e válida, cujo texto representa o evento comunicativo, como orienta a teoria do ensino de análise linguística. Porém, ao fim de cada organizador, há objetos de conhecimento e habilidades semelhantes ao que se espera de uma aula de gramática tradicional.

Assim, por exemplo, o objeto de conhecimento “morfossintaxe” engloba a habilidade EF08LP12PE – “Reconhecer, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções, compreendendo, inclusive, o valor semântico estabelecido por essas conjunções e articuladores.” (PERNAMBUCO, 2018, p. 224). Segundo Antunes (2007), reconhecer elementos gramaticais não garante ao aluno o conhecimento necessário para que ele use a língua em diferentes contextos. Isso faz dos objetos de conhecimento e das habilidades desenvolvidas através desses objetos insuficientes para alcançar a finalidade do estudo de língua portuguesa.

Considerações finais

Esta pesquisa procurou entender alguns aspectos relevantes para o ensino de Língua Portuguesa no Currículo de Pernambuco (2018), em vigor desde 2019, um orientador essencial para a educação no estado. De fato, há uma grande lacuna entre os estudos mais recentes de ensino da língua e o que realmente é ensinado (e como é ensinado) nas aulas de português.

O ensino de gramática tradicional, em que as nomenclaturas da gramática normativa são o objeto de ensino e passadas aos alunos de forma descontextualizada – considerando-se a norma de prestígio como a única a ser valorizada, desconsiderando-se as variantes utilizadas

pelo aluno e percebendo-se a linguagem como um sistema inflexível e invariável – já se provou insuficiente para preparar o aluno para usar a língua em diferentes contextos (ANTUNES, 2007).

Este trabalho tinha como objetivo analisar como o Currículo de Pernambuco (2018) se apropria dos estudos mais recentes sobre o ensino de análise linguística nos anos finais do ensino fundamental. Para alcançar esse objetivo, realizamos um estudo qualitativo interpretativo de caráter documental, pois consideramos que esse é um método adequado, na área das Ciências Humanas e Sociais.

Como objetivo específico, foram analisados os indícios de apropriação das orientações mais recentes para o ensino de análise linguística. Foi percebido que:

(1) o Currículo de Pernambuco concebe língua como interação e o texto como a materialização do evento comunicativo – diferente da língua tida como sistema estanque, como concebido em documentos que se sustentam na gramática tradicional;

(2) o estudo da língua é contextualizado através de textos e situações comunicativas reais e categorizados nos cinco diferentes campos de atuação;

(3) o ensino é estruturado em eixos/práticas de linguagens que coincidem parcialmente com os eixos inicialmente propostas por Geraldi (1997);

(4) há progressão nas habilidades propostas, o que aperfeiçoa o conhecimento de língua do aluno de acordo com sua maturidade;

(5) os recursos linguísticos e semióticos essenciais para a produção de sentidos estão presentes nos objetos de conhecimento e habilidades em favor do texto;

(6) o aluno é considerado como um sujeito capaz de atuar no mundo.

Foi analisado também se há articulação do eixo de análise linguística/semiótica com os outros eixos de ensino. Percebe-se que há a presença de práticas de análise linguística em todas as outras práticas de linguagem, como provado nas habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno em práticas de leitura.

Por outro lado, percebe-se que, em alguns momentos, o Currículo se distancia das orientações mais recentes para o ensino de LP, como observado ao fim de cada seção da prática de análise linguística/semiótica, na área referente a todos os campos de atuação, em que os objetos de conhecimento e as habilidades são organizados sem levar em consideração situações comunicativas reais, e de forma parecida com os manuais de gramática tradicional. Sendo assim, podemos concluir que em alguns momentos o Currículo se aproxima das orientações recentes para o ensino de análise linguística/semiótica, em outros se afasta.

Outro ponto problemático observado no Currículo se deu na sua elaboração, em decorrência da relação com a Base Nacional Comum Curricular. Todas as unidades federativas brasileiras precisaram passar por uma renovação de seus currículos, em decorrência da homologação da Base Nacional Comum Curricular, no ano de 2017, uma Base que não se nomeia como currículo, e sim como um orientador para os currículos estaduais e municipais.

No estado de Pernambuco não foi diferente. No mês de julho, menos de seis meses após a homologação da Base, foi postada uma versão do currículo estadual para consulta, no endereço eletrônico da Secretaria de Educação de Pernambuco. Nesse documento, afirma-se ter havido uma ampla organização para que fossem ouvidos diversos profissionais que compõem a educação do estado e, em pouco tempo, já havia uma versão encaminhada para o Conselho Estadual de Educação. Não há registros disponíveis, de acesso público, das reuniões e consultas públicas, de modo que não ficam claros os detalhes de como se deu o processo de elaboração do currículo estadual.

A rapidez com que o Currículo de Pernambuco (2018) foi elaborado também se deu por pressões do Governo Federal, que estipulou o período de um ano para os estados e municípios aderirem às orientações da BNCC. Essa rapidez na elaboração dos currículos é só mais uma controvérsia que envolve a BNCC, documento elaborado em um momento político delicado para o país. Como tudo o que envolve a criação de um currículo é político, sendo este um lugar de grandes disputas, podemos concluir que a elaboração da BNCC foi um movimento claro do Ministério de Educação para cercear a participação popular na construção de uma educação feita por todos e para todos. Ela se configura, assim, como mais um movimento antidemocrático e conservador, característico do Brasil pós-*impeachment* da ex-Presidenta Dilma Rousseff.

Pesquisas como a que realizamos são relevantes para analisar que currículo é esse que moldará a educação no estado de Pernambuco e que orienta os professores em sua prática docente. Nos últimos anos, pesquisas têm sido publicadas sobre a ineficiência do ensino de gramática tradicional, mas sua permanência nas escolas se verifica em todo o país, por força da tradição. Mas renovar é preciso e o currículo é um meio para esse fim.

É necessário continuar as discussões sobre o mais recente currículo do estado de Pernambuco. Os resultados aqui obtidos não esgotam os estudos sobre o ensino de análise linguística/semiótica e as propostas para o ensino de português norteadas pelo documento. É imprescindível a continuidade de pesquisas sobre o Currículo de Pernambuco, para que os

caminhos apontados pela Ciência aprimorem a educação no estado; afinal, uma educação eficiente e de qualidade é direitos de todos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedra no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

APARÍCIO, Ana Silvia Moço. As propostas de inovação do ensino de gramática em textos oficiais. In: **VI Congresso Internacional da Abralín**, 2009, João Pessoa. Anais do VI Congresso da Abralín, 2009. p. 331-339

BATISTA, Antonio; BARRETTO, Elba; GUSMÃO, Joana; RIBEIRO, Vanda. Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros (2009- 2014). **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.5, n.2, p.139-165, jul./dez. 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2022.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental)**. MEC. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 14 out. 2022

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

GERALDI, J. W Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NÓBREGA, Jailton Jader; SUASSUNA, Livia. Aula de gramática ou de análise linguística? Investigando objetos de estudo e objetivos norteadores. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, v.19, n. 31, p.191-209, jul./dez. 2014.

PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. In: **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. 2012.

_____. **Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife. 2018.

_____. Parecer CEE/114º - APRECIACÃO DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL. Recife. CEE, 2018. Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/PARECER-CEE.PE-N%C2%BA-114.2018-CEE-converted.pdf> Acesso em: 14 out. 2022

PISCIOTTA, Harumi. Análise linguística: do uso para a reflexão. In: BRITO, E. V. (org.). **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**.3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMIDERLE, Josiane Jabovski; ZAVODINI-CARLOTTO, Sonia Cristina; SELLA, Aparecida Feola. Ensino da língua portuguesa sob uma perspectiva textual. **Ensino & Pesquisa**, [s.l.], mar. 2017. ISSN 2359-4381.

SOUZA, Elizangela Krum de. **Ensino de Língua Portuguesa na base comum curricular (BNCC): criando inteligibilidades para práticas de análise linguística**. Florianópolis: UFSC, 2019.