



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS LINGUA PORTUGUESA

Considerações sobre o eixo da Análise Linguística/Semiótica: uma análise do Currículo de Pernambuco

Dayvson Magalhães

RECIFE
2023

**Considerações sobre o eixo da Análise
Linguística/Semiótica: uma análise do Currículo de
Pernambuco**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado pelo aluno Dayvson
Karlos Magalhães Soares, ao
Departamento de Letras da
Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras-Português.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lima

RECIFE
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Magalhães Soares, Dayvson Karlos.

Considerações sobre o eixo da Análise Linguística/Semiótica: uma análise do Currículo de Pernambuco / Dayvson Karlos Magalhães Soares. - Recife, 2023. 44p., tab.

Orientador(a): Ana Maria Costa de Araújo Lima
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2023.

Inclui referências, anexos.

1. Currículo de Pernambuco. 2. Análise linguística. I. de Araújo Lima, Ana Maria Costa . (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à
minha querida mãe, uma
mulher que me mostrou
que é possível persistir
naquilo em que acredito*

AGRADECIMENTOS

Em um primeiro momento, gostaria de agradecer a mim, por todos os esforços empreendidos no decorrer da minha carreira acadêmica, bem como a todos os amigos que fizeram parte dessa trajetória.

Agradeço, ainda, à minha orientadora Prof^a Dr^a Ana Lima, que com tanta paciência e sabedoria guiou-me antes e durante a construção desta pesquisa, sempre em posição de acolhida.

Agradeço, também, ao examinador da Banca de TCC, Prof^o Herbertt Neves, pessoa que se dispôs a avaliar e apreciar esta pesquisa, acrescentando saber à parte final do meu processo formativo.

Agradeço aos meus familiares que tanto me apoiaram no sonho de ver-me formado e às pessoas que, por acaso do destino, atravessaram a minha jornada neste momento tão significativo.

Agradeço, por fim, à Universidade Pública, que proporciona o saber crítico para pessoas que perderam esse direito, mas que, como eu, lutam todos os dias para reconstruí-lo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Competências do Currículo de Pernambuco (2019)	29
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre os paradigmas formal e funcional	15
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	16
2.1 Formalismo e Funcionalismo em Linguística.....	16
2.2 Considerações sobre o eixo da Análise Linguística.....	19
2.3 Considerações sobre o Currículo de Pernambuco.....	21
2.3.1 <i>O Currículo antigo e o atual</i>	26
3. A ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO	29
3.1 Aspectos metodológicos do trabalho.....	29
3.2 Análise do Currículo de Pernambuco.....	30
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

RESUMO

Na presente pesquisa investigamos o Eixo de “Análise linguística” inserido nas orientações metodológicas do Currículo de Pernambuco, e como ele revela sua tendência teórico-metodológica em relação aos direcionamentos dados no documento para o nível fundamental de ensino no Estado de Pernambuco. A partir de um recorte epistemológico e da análise de um apanhado de suas partes, busca-se tecer considerações acerca das prováveis direções que o ensino desse eixo irá tomar, bem como sua tendência para a manutenção de determinada abordagem teórico-metodológica sobre o que o Currículo de Pernambuco define como “Eixo da Reflexão e Análise Sobre a Língua”. No que tange ao arcabouço teórico, nos apoiamos nas ponderações de autores como Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo, Maria H. Moura Neves, Mike Dillinger, dentre outros, para delimitar uma Análise linguística de cunho tradicional ou funcionalista, refletindo-as sobre o nosso objeto de estudo. Do ponto de vista metodológico, nos apoiamos em uma abordagem qualitativa, uma vez que a presente pesquisa não revela resultados matematicamente determinados, mas indicam, num panorama geral, aspectos fenomenológicos do documento compreendidos à luz das bases lógicas de investigação. Nossos resultados apontam para a confluência de diferentes perspectivas teórico-metodológicas na elaboração do Currículo para esse eixo de ensino, que se revelam em função dos conteúdos selecionados para serem trabalhados em sala de aula.

ABSTRACT

In this research, we investigate the "Linguistic Analysis" Axis included in the methodological guidelines of the Pernambuco Curriculum, and how it reveals its theoretical and methodological tendencies in relation to the directions given in the document for the elementary level of education in the state of Pernambuco. Based on an epistemological approach and an analysis of a collection of its parts, we seek to make considerations about the probable directions that the teaching of this axis will take, as well as its tendency to maintain a certain theoretical and methodological approach regarding what the Pernambuco Curriculum defines as the "Reflection and Analysis on Language" Axis. Regarding the theoretical framework, we rely on the reflections of authors such as Maria Auxiliadora Bezerra and Maria Augusta Reinaldo, Maria H. Moura Neves, Mike Dillinger, among others, to delimit a Linguistic Analysis of a traditional or functionalist nature, reflecting them on our object of study. From a methodological perspective, we rely on a qualitative approach, as this research does not reveal mathematically determined results but indicates, in a general overview, phenomenological aspects of the document understood in light of the logical bases of investigation. Our results point to the confluence of different theoretical and methodological perspectives in the development of the Curriculum for this teaching axis, which are revealed based on the content selected to be taught and worked on in the classroom

1. INTRODUÇÃO

Já há algum tempo, o estudo normativo da gramática, característico da tradição das aulas de língua materna, marcado pelo trabalho descontextualizado de análise de unidades menores que o texto e centrado em um rol de nomenclaturas, vem cedendo espaço ao que hoje se entende como “prática de análise linguística” (PAL).

Na perspectiva da prática de análise linguística, oriunda das reflexões e sugestões de Geraldini (2004), as condutas em sala de aula deveriam basear-se no uso efetivo da língua, ou seja, desempenhá-la plenamente a partir de práticas contextualizadas e significativas, para que, mediante o uso, os alunos passem a refletir sobre a língua e retornar ao seu uso.

Desta maneira uma “Prática de Análise linguística” contrasta com a definição e uma análise linguística tradicional que se delineaia “por meio das operações de substituição, eliminação, deslocamento e permuta, com o intuito de classificá-las e de estabelecer suas relações com outras unidades, quer na palavra, quer na frase.” (BEZERRA; REINALDO, 2013) visando o registro formal escrito do aluno. O trabalho pedagógico, nesta perspectiva, teria a preocupação de “considerando a língua como sistema, estudar suas formas” (BEZERRA; REINALDO, 2013), o que contrapõe o trabalho pedagógico com base na “Prática de Análise linguística”, que seria moldado a partir das interações cotidianas dos discentes, apoiado no uso de diferentes gêneros textuais.

Tem início, assim, a convivência entre concepções tradicionais de ensino de análise sintática e abordagens de professores que aderiram mais, ou menos, a uma “Prática de Análise linguística”. Certamente, a partir dos anos 1990, houve maior adesão dos professores ao pressuposto de que, para se ensinar uma língua materna – no que tange à produção dos mais variados gêneros textuais e ao aprimoramento da capacidade comunicativa/discursiva dos alunos – eram insuficientes as abordagens que priorizavam a descrição do paradigma gramatical (BEZERRA; REINALDO, 2013).

Foi-se tornando cada vez mais claro que, para levar o aluno ao domínio do registro culto, oral e escrito, era importante subsidiá-lo de ferramentas que possibilitassem sua reflexão acerca da língua e da linguagem. Preconizou-se,

portanto, o ensino de Português de forma reflexiva, que pode ser representado no esquema “uso □ reflexão → uso”, conforme sugere os PCN’s (1998) em:

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução (BRASIL, 1998, pp. 59)

Segundo Morais (2002), para se atingir o uso reflexivo da língua/linguagem, é necessário incluir, nas práticas de análise linguística,

não apenas os conhecimentos relativos à correta notação escrita e ao domínio da norma linguística de prestígio (aquilo que alguns concebem como “português-padrão”), mas também os conhecimentos relativos à textualidade, isto é, aqueles conhecimentos que envolvem a internalização de recursos linguísticos, que permitem ao aprendiz compreender e produzir textos de modo eficiente. (MORAIS, 2002, p.137)

Assim, para produzir textos dos mais variados gêneros, aprimorando a capacidade discursiva do discente para interagir dentro e fora da escola, é necessário trabalhar sob a ótica da reflexão sobre os recursos linguísticos, e não somente engajar-se no processo descritivo da gramática, pois não há como refletir sobre os usos da língua sem considerar aspectos do texto, da textualidade, dos gêneros, enunciados e demais instâncias que a integram, porque “nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 265).

No campo das abordagens teórico-metodológicas em Análise Linguística, por muito tempo, permaneceu inalterada uma abordagem de caráter mais tradicional nas escolas, objetivando, segundo Mendonça (2006, p.96), “o domínio da norma-padrão, através da construção de habilidades de análise estrutural da língua”. Entende-se essa abordagem como “tradicional” porque, nas palavras da autora, ela remete a um “conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma tradição.” (MENDONÇA, 2006, p. 98).

Em suma, o conjunto de práticas que, solidificadas no cotidiano escolar, se traduzem no ensino de um apanhado de formas e estruturas que, apesar de se relacionarem entre si, se revelam como uma sintaxe desvinculada de seus usos, não pode mais ser um padrão a ser desenvolvido na prática docente no cotidiano escolar. Essa abordagem revelou-se insuficiente porque “a norma deve ser vista como objeto de reflexão, e não como objeto de memorização.” (MENDONÇA, 2006, p.10).

Dessa forma, dada a necessidade de um ensino gramatical renovado, o professor da Unicamp João W. Geraldi propôs uma nova metodologia para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, apoiando-se em teorias que tratavam a língua a partir de uma concepção de linguagem enquanto interação, com base na abordagem teórico-metodológica sociointeracionista. Para ele, era importante trazer para a sala de aula o texto, em lugar de palavras predeterminadas e frases modelares, e era preciso extrapolar a mera descrição para chegar à reflexão sobre os usos da língua.

Destarte, com os estudos linguísticos realizados nas universidades brasileiras em constante avanço, começaram a surgir as mais diferentes linhas de pesquisa sobre abordagens teórico-metodológicas no ensino de língua materna – em destaque, linhas de caráter mais sociointeracionista – passando, assim, essas linhas a influenciar no processo formativo de novos professores e, conseqüentemente, nas práticas de Análise Linguística em sala de aula, o que viria a estabelecer mudanças no plano educacional brasileiro.

No final dos anos 1990, o Ministério da Educação, em colaboração com pesquisadores das mais diversas universidades do país, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse documento objetivava constituir

o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseja proporcionar e tem possibilidades de realizar, sendo, nesse sentido, pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória. Devem, portanto, orientar a seleção dos conteúdos a serem aprendidos como meio para o desenvolvimento das capacidades e indicar os encaminhamentos didáticos apropriados para que os conteúdos estudados façam sentido para os alunos. Finalmente, devem constituir-se uma referência indireta da avaliação da atuação pedagógica da escola. (BRASIL, 1997, p.49)

O documento, portanto, passa a orientar, além da atuação educativa, a construção de novos documentos de diretrizes educativas regionais. Para o presente estudo, será dado enfoque no Currículo de Pernambuco para o nível de ensino fundamental, diretriz educacional elaborada em 2018 com a finalidade de orientar as ações pedagógicas no Estado a partir de 2019. O Currículo de PE contempla cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Religião.

Na área de “Linguagens”, pode-se perceber um recorte de perspectiva linguística a ser utilizada como princípio teórico-metodológico norteador do processo de aprendizagem da língua portuguesa, cabendo, dessa forma, as seguintes perguntas, que guiarão o presente estudo: Qual perspectiva teórico-metodológica está subjacente ao Currículo de Pernambuco? De que maneira essa perspectiva influencia o processo de reflexão sobre a língua?

Assim, este trabalho pretende analisar o eixo da Análise Linguística da seção “Língua Portuguesa” do Currículo de Pernambuco, a fim de compreender quais concepções linguísticas norteiam as orientações dadas no documento, relacionando essas concepções com o processo de ensino da Análise Linguística.

Estamos considerando como “concepções linguísticas”, para o presente estudo, as duas correntes de estudos linguísticos mais gerais: o Funcionalismo e o Formalismo. Sabemos que abordagens mais ligadas a uma concepção formalista orientam o estudo sobre a língua baseado na sua forma, ou seja, a análise e suas formas concretas — que culmina, posteriormente, no enfoque da Gramática Tradicional em estudar e preconizar formas preestabelecidas — enquanto abordagens filiadas a uma concepção funcionalista adotam outra tendência, com foco nos contextos de uso, cabendo, assim, investigar quais concepções subjazem às orientações do Currículo de Pernambuco no nível de ensino Fundamental. Nossa intenção é compreender de que maneira o documento concebe a noção de língua, o processo de ensino-aprendizagem e até a noção de avaliação nesse processo.

Dessa maneira, a presente pesquisa tem por finalidade investigar quais princípios teórico-metodológicos subjazem às propostas curriculares no Estado de Pernambuco no nível de ensino fundamental para o eixo de Análise

Linguística, verificando sua predominância nesse eixo – se mais funcionalista ou formalista.

A partir desse objetivo geral, o estudo também pretende, especificamente:

- a) averiguar a tendência para a manutenção de determinada abordagem no ensino de língua materna no Ensino Básico obrigatório de Pernambuco;
- b) investigar se o Currículo de Pernambuco tem potencial para imprimir, no ensino regular do Estado, a prevalência de determinada abordagem teórico-metodológica, uma vez que as orientações desse documento – que rege as políticas linguísticas estabelecidas no Estado – têm claras repercussões nas práticas de sala de aula;
- c) traçar um panorama das concepções vigentes na Rede de Ensino em Pernambuco, das concepções que não são mais adotadas e da provável direção que as Redes de Ensino vão seguir, no que tange à abordagem do eixo da Análise Linguística.

Esta pesquisa se justifica, principalmente, porque as investigações sobre currículo em geral – e sobre o Currículo de Pernambuco, em particular – ainda são escassas, especialmente no âmbito dos Cursos de Letras.

Para dar conta dos objetivos propostos, o trabalho segue organizado em quatro seções principais. Nesta seção introdutória, apresentamos algumas considerações sobre o percurso sócio-histórico do ensino de Análise Linguística nas escolas, nossas perguntas de pesquisa e delineamos os objetivos do trabalho.

Na segunda seção, que se subdivide em algumas subseções, apresentamos brevemente algumas reflexões teóricas que embasam este estudo: primeiro, discutimos acerca das duas grandes correntes teóricas dos estudos linguísticos, o Formalismo e o Funcionalismo; em seguida, tratamos do eixo de Análise Linguística; por fim, apresentamos considerações acerca do Currículo de Pernambuco, inclusive comparando uma versão anterior desse documento com a versão atual.

Na terceira seção, o Currículo de Pernambuco é apresentado como objeto de investigação e várias partes desse documento são analisadas e comentadas. Por fim, a análise empreendida e a fundamentação teórica

adotada nos permitem apresentar a seção conclusiva do trabalho, na qual delineamos nossas conclusões.

Nossa expectativa, ao elaborar este estudo, é de que as reflexões que se fazem aqui ajudem, especialmente (mas não exclusivamente), professores, estudantes de Letras e de Pedagogia e profissionais das Secretarias de Educação a olharem de maneira mais crítica para o Currículo de Pernambuco e que esse olhar, cada vez mais aguçado, contribua para que o documento vá sendo aprimorado cada vez mais.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Optamos por apresentar, nesta seção, um apanhado de considerações teóricas que servirão de alicerce para a investigação do objeto de pesquisa deste estudo – o Currículo de Pernambuco.

2.1 Formalismo e Funcionalismo em Linguística

Em primeiro lugar, cabe destacar que não defendemos uma separação absolutamente rígida entre as duas grandes correntes dos estudos linguísticos, o funcionalismo e o formalismo. Assim, o debate sobre os limites das abordagens linguísticas formalistas e funcionalistas ainda está em voga e suscitar esse debate não interessa aos objetivos deste estudo.

Apesar de saber que há diferenças epistemológicas profundas entre os paradigmas formal e funcional, preferimos, neste estudo, adotar uma posição menos radical e, por isso, acreditamos que essas abordagens não devem ser tratadas como polos linguísticos opostos. Antes, elas devem ser entendidas como manifestações de diferentes visões do objeto de estudo “língua”.

Acerca disso, não há consenso entre os estudiosos. Nascimento (*apud* DILLINGER, 1991, p.395), por exemplo, embora defenda que não há por que fazer essa distinção rígida entre funcionalismo e formalismo, nem haver necessidade de escolhermos entre uma e outra corrente teórica, defende que elas estudam “objetos diferentes”.

Posição um pouco mais extremada tem Neves (1997), para quem

a existência de um modelo com visão funcionalista de linguagem, isto é, com uma visão de linguagem não suficiente em si, leva, em primeiro lugar, à contraposição com outro modelo que, diferentemente, examina a linguagem como um objeto autônomo, investigando a estrutura linguística independentemente do uso. (NEVES, 1997, p. 39)

Como se vê, Neves (1997) percebe incompatibilidade de visões entre os modelos funcionalista e formalista, do que resultaria a contraposição entre eles. Essa contraposição seria motivada, segundo a pesquisadora, na consideração da autonomia da língua/linguagem, no modelo formalista, em oposição à consideração da não autonomia, nos modelos funcionalistas.

Neves (1997, p.39, grifo nosso) explica que, no funcionalismo, “**a função** das formas linguísticas parece desempenhar um papel predominante”. E aqui reside exatamente o problema que instaura o debate entre as noções de “formalismo” e “funcionalismo”: o significado preciso do termo “função”.

Dillinger (1991) apresenta autores que questionam o emprego do termo “função” por estudiosos funcionalistas. O principal argumento desses autores é o de que analisar a função das expressões linguísticas é “observar o inobservável”, o que transgrediria a própria ciência. Assim, por exemplo, encontramos a seguinte argumentação de Brainerd:

Na álgebra designa uma relação especial entre dois conjuntos em que todos os elementos de um conjunto (o domínio), tem apenas um elemento correspondente no outro conjunto (o contradomínio). Casos em que alguns elementos do conjunto teriam nenhum ou mais de um elemento correspondente no contradomínio deixariam de ser funções: são chamados de relações. (Brainerd, *apud* Dillinger, 1991, p. 398)

Ora, hoje sabemos que a “função” a que a autora se refere não é dada *a priori*, mas depende da situação comunicativa como um todo. Ou seja: a função das expressões linguísticas está na dependência dos usos linguísticos. Essa também é a percepção de Votre e Naro (*apud* Dillinger 1991, pp. 399-400), para quem é “do uso da língua – a comunicação na situação social – que se origina a ‘forma’ da língua”. Assim, os falantes de uma determinada língua, partindo dos usos, dão forma a essa língua, dependendo da relação (função) estabelecida. Na compreensão desses autores, o funcionamento da língua está atrelado sempre a seu contexto de uso.

Por outro lado, ainda segundo Neves (1997, p.39), no formalismo “a análise da forma linguística parece ser primária enquanto os interesses funcionais são apenas secundários.” Ou, no dizer de Dillinger, o formalismo

preocupa-se com as características internas de uma determinada língua – seus constituintes e as relações estabelecidas – sem se preocupar tanto com as relações entre esses constituintes e seus significados ou entre a língua e seu meio. (DILLINGER, 1991, p.397)

Sendo assim, é possível, no modelo formalista, conceber-se uma teoria na qual as unidades de um sistema linguístico seriam estudadas de maneira “descontextualizada”, sem qualquer relação com fenômenos sociais ou com

intenções comunicativas. Desta forma, a língua seria tratada como “um conjunto de frases, um sistema de sons e um sistema de signos.” (DILLINGER, 1991, p. 398).

Em Neves (1997), encontramos um quadro comparativo entre os paradigmas formal e funcional, o qual reproduzimos abaixo (Quadro 1).

Quadro 1 – Comparação entre os paradigmas formal e funcional

	PARADIGMA FORMAL	PARADIGMA FUNCIONAL
Como definir a língua	Conjunto de orações.	Instrumento de interação social.
Principal função da língua	Expressão dos pensamentos.	Comunicação.
Correlato psicológico	Competência: capacidade de produzir, interpretar e julgar orações.	Competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua.
O sistema e seu uso	O estudo da competência tem prioridade sobre o da atuação.	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso.
Língua e contexto/situação	As orações da língua devem descrever-se independentemente do contexto/situação	A descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto.
Aquisição da linguagem	Faz-se com uso de propriedades inatas, com base em um <i>input</i> restrito e não-estruturado de dados.	Faz-se com ajuda de um <i>input</i> externo e estruturado de dados apresentados no contexto natural.
Universais linguísticas	Propriedades inatas do organismo humano.	Explicados em função de restrições comunicativas; biológicas ou psicológicas; contextuais
Relação entre a sintaxe, a semântica e a pragmática	A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática; as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica.	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, via semântica.

Fonte: NEVES (1997, pp.46-47). Adaptado.

Esse quadro mostra de maneira inequívoca que os paradigmas apresentam distinções muito claras. Apesar disso, como “formalismo” e “funcionalismo” são termos que abrangem múltiplas teorias, não é raro que

haja alguns pontos de convergência entre essas teorias, uma vez que algumas são mais radicais do que outras em relação aos princípios básicos do paradigma em que se enquadra.

Em seu percurso de formação, o professor entra em contato com várias teorias linguísticas, que refletem diferentes paradigmas. Consideramos que esse contato é enriquecedor e pode ampliar os horizontes de conhecimentos desse profissional. No entanto, nossa tendência é considerar que as teorias e abordagens do paradigma funcionalista estão mais alinhadas com as concepções de língua/linguagem subjacentes às orientações dos documentos oficiais mais recentes.

Na subseção a seguir, faremos algumas considerações sobre o eixo “*Análise linguística*”.

2.2 Considerações sobre o eixo da Análise Linguística

Em 1984, o professor João W. Geraldi cunhou a expressão “Análise Linguística” – doravante AL – e a divulgou em seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”, que integrava uma coletânea de artigos intitulada “O texto na sala de aula” (2004). Em seu capítulo, o autor apresenta aos leitores uma perspectiva renovada de ensino da língua, que contrastava com o ensino tradicional de português, focado na gramática.

As orientações teórico-metodológicas do autor levavam em consideração a habilidade humana de ponderar, examinar e raciocinar acerca dos fenômenos e aspectos da linguagem, além de considerarem a capacidade que a linguagem tem de se referir a si mesma e de permitir a discussão sobre a própria linguagem. Ademais, o autor orientava que as atividades escolares explorassem reflexões linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Reflexões epilinguísticas, segundo Franchi (1987, p.16), definem-se como aquelas “que todo falante de uma língua natural realiza, ao operar sobre a própria linguagem, comparando expressões, transformando-as, investindo as formas linguísticas de novas significações.” Ou seja, opera-se com a análise epilinguística quando se reflete sobre qual palavra escolher para expressar determinado sentido, ou quando se selecionam os recursos a serem utilizados para atingir determinado objetivo comunicativo em um dado momento de

interação, ou, ainda, quando se atribui significado ao silêncio estabelecido entre os interactantes durante o processo interacional.

A reflexão metalinguística compreende, nas palavras de Franchi (1987, p.23), “uma análise sistemática, apoiada em conceitos e nomenclaturas com as quais é possível descrever os fenômenos linguísticos.” O excesso de metalinguagem explorada nas aulas de gramática é o alvo das mais frequentes críticas que se fazem aos métodos de ensino tradicionais.

Na proposta de Geraldi (2004), a ênfase das aulas explorava os eixos de leitura e de produção de textos. No que tange à AL, ele preconizava o trabalho com a língua a partir do seu uso efetivo, de maneira a agregar, circunstanciar e atribuir intenções significativas quanto ao uso da própria linguagem, objetivando elaborar a reflexão epilinguística do discente para, em seguida, partir para a reflexão metalinguística e, então, tornar ao uso. Assim, a AL integra uma prática de aprendizagem que tem os usos da língua como ponto de partida e de chegada.

Cabe ressaltar, ainda, que a concepção de AL enquanto atividade inscrita no processo social – e ligada ao texto – ganhou força à medida que os estudos sobre esse eixo foram se aprofundando, uma vez que, por muito tempo, atividades desse eixo foram compreendidas como a descrição linguística “cujas pesquisas objetivavam comprovar a constituição interna e o funcionamento das línguas.” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 9). Apenas recentemente se cunhou a expressão “análise linguística”, quando o objeto de análise nas escolas passou a ser o texto, sendo assim “utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita.” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.10).

Coube, portanto, ao professor provocar o debate, criando questionamentos e transformando-os, gradualmente, numa prática de reflexão linguística. Decorridas as etapas descritas anteriormente, se tornará possível realizar um trabalho de reflexão linguística, intencionando fornecer recursos para o aluno criar um quadro nocional e teórico que lhe permita descrever e analisar sua própria língua, pois “é somente sobre fatos relevantes da sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas.” (FRANCHI, 1987, p. 19).

Fica, assim, relegado a outro momento do processo de aprendizagem o acesso sistemático ao ensino de nomenclaturas características do ensino tradicional em AL, pois “não faz sentido ensinar nomenclatura a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita.” (GERALDI, 2004, p.61)

Dessa forma, o domínio de termos técnicos passa ser tratado como mais um instrumento de reflexão sobre a língua que contribui para a formação linguística dos alunos leitores, produtores e operadores do texto escrito e oral, e não mais como tema central nas aulas de língua portuguesa. Assim, o aluno passará a utilizar do seu conhecimento linguístico para analisar a ocorrência de determinado fenômeno da língua, reorganizando-o, autonomamente, de acordo com determinadas circunstâncias discursivas.

Essas considerações teóricas em muito contribuíram na seleção de conteúdos em documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais. Para o eixo da AL, o critério passa a ser o da funcionalidade da língua, voltando os conteúdos para o desenvolvimento da competência discursiva dos discentes, e dando pouca (ou nenhuma) importância aos conteúdos que apenas se justificam com base na tradição escolar e social. De acordo com os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, a perspectiva a ser adotada no ensino de português é “a perspectiva do uso-reflexão-uso da língua. Uma reflexão sobre a língua a partir de seus usos, em situações de interação oral, de leitura ou escrita.” (PERNAMBUCO, 2019, p. 71)

A seguir, ampliaremos o debate acerca desse documento orientador das ações educacionais no Estado de Pernambuco.

2.3 Considerações sobre o Currículo de Pernambuco

O Currículo de Pernambuco, elaborado no ano de 2018, propõe-se a trabalhar em alinhamento com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tendo em vista, na área de Língua Portuguesa, instruir o estudante:

na construção e expressão das diferentes identidades, para inserção e participação social, para o projeto de vida, para o fortalecimento de posturas e espaços democráticos, para leitura crítica e plurissignificativa da realidade e dos bens simbólicos e culturais, entre tantos outros aspectos. (PERNAMBUCO, 2018, pp. 96-97)

Publicado em 2019 pelo governo do Estado de Pernambuco, o Currículo orienta teórico-metodologicamente as práticas pedagógicas do docente da Educação Básica, nas escolas públicas do Estado de Pernambuco. Tomando por base a BNCC, os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco e demais normativas legais que regem a educação nacional, o documento encontra-se organizado em um volume voltado à Educação Infantil e outros três voltados ao Ensino Fundamental. As orientações estão organizadas em áreas do conhecimento humano: Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens, sendo esta última área a que interessa à presente pesquisa.

Ao analisarmos, de maneira geral, o Currículo, notamos que, no decorrer do documento, são fundamentados e apresentados, ao leitor, os princípios que norteiam as práticas teórico-metodológicas nas áreas do conhecimento, que segundo o documento:

valoriza, em diálogo com a comunidade educativa e com a sociedade, a identidade social, cultural, política e econômica de seu povo, como também os princípios éticos e humanos, contribuindo, dessa maneira, para a formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos que exerçam plenamente sua cidadania ativa. (PERNAMBUCO, 2019, p.17).

Dessa forma, o Currículo propõe-se a dialogar com a sociedade e abordar diversos de seus aspectos, integrando temas transversais a uma educação comprometida com a consolidação educacional em sociedade.

No que tange às abordagens que se percebem no documento, notamos principalmente uma educação que enfatiza o trabalho com temas transversais¹, que contemplam a diversidade de identidades numa perspectiva dialógica para a formação dos discentes. Na área de Linguagens, por exemplo, buscam:

contribuir para a ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes, a participação na vida social e a capacidade de intervir e transformar o meio em que vive, tendo como “matéria-prima” as diferentes linguagens. Além de possibilitar o contato com diversas culturas, promovendo vivências que propiciem, por um lado, experiências em diferentes campos da atividade humana e, por outro, o diálogo entre as várias linguagens em suas mais diversas formas de manifestações e produção de sentido com vistas à construção de

¹ Esses temas, segundo Puig e Martin (1998) orientam-se pelo “[...] desenvolvimento de uma formação integral atenta à formação ética e à formação das capacidades necessárias para a construção da consciência moral autônoma dos alunos e alunas” (*apud* ARAÚJO, 2003, p. 37)

uma sociedade mais justa, solidária, democrática e inclusiva.”
(PERNAMBUCO, 2019, p.68)

Em se tratando do eixo de Análise Linguística, o Currículo de Pernambuco o considera como o único eixo pautado de forma vertical como consequência de uma abordagem linguística que é subsidiada pela noção de uma língua enquanto processo de interação. Isso também se deve pela atualização das normativas curriculares, que buscam cada vez mais se apoiar na perspectiva sociointeracionista, como na primeira competência abordada na BNCC:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (BRASIL, 2018 p. 65).

Vale ressaltar que as normativas curriculares anteriores à BNCC e aos PCNs, até o final da década de 1980, pautavam seus direcionamentos de ensino de gramática em consonância com modelos estruturalistas (formalistas), ou seja, por muito tempo as políticas linguísticas de sala de aula priorizavam o estudo da forma, de maneira normativa e (pouco) descritiva, ao passo que ficavam relegadas as práticas sociais, interacionistas e subjetivas do aluno com o texto. Somente em meados dos anos 1990 a AL passou a ser considerada um eixo do ensino de língua no Brasil (BEZERRA; REINALDO, 2014).

O Currículo de Pernambuco (2019), de maneira geral, além do explicitado acima, visa integrar às práticas pedagógicas as diferenças individuais que compõem o corpo social e respeitá-las ao longo do processo formativo, levando assim o discente a refletir sobre elas e, através do conhecimento, intervir na realidade.

Dessa forma, pensado como prática de organização escolar, por muito tempo, o documento tem sido disputado pelas grandes massas de controle, uma vez que é a partir dele que o Estado organiza o que será ensinado no cotidiano escolar, pois se encontram, nesse documento partes que se referem ao planejamento dos professores, à carga horária, a ementas, a conteúdos a serem trabalhados etc. Dessa forma, conforme destaca Arroyo (2011):

os estudos críticos sobre o currículo coincidentes com o fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização levaram redes, escolas e coletivos a conformarem projetos políticos-pedagógicos mais autônomos, reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias e adolescências de jovens e adultos. (ARROYO, 2011, p.36)

Ou seja, esse organizador escolar possibilita a construção de uma educação de base mais democrática, desde que ele seja formulado de maneira a pensar a integração entre sociedade, escola e docentes. Para isso, vejamos a seguir uma breve trajetória dos currículos de maneira geral, e no Brasil em particular.

Conforme apontam Lopez e Macedo (2011):

Estudos históricos apontam que a primeira menção ao termo 'currículo' data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow, referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. (LOPEZ; MACEDO, 2011 p. 26)

Vemos, então, que há quase quatro séculos se delineava o que se considerava o currículo escolar, intencionando criar uma base escolar igualitária a todos os estudantes. Esse currículo aparentemente demonstrava um esforço para unificar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de ensino, o que demonstra que surgiu daí um dos alicerces do currículo atual: a universalização dos conteúdos educacionais. Esse princípio está presente no Currículo de Pernambuco e pode ser evidenciado quando, nele, se afirma: “Entregamos à sociedade o Currículo de Pernambuco, que irá orientar a partir de 2019 o trabalho pedagógico da Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas em **todo o Estado.**” (PERNAMBUCO, 2019, p. 11 – grifo nosso)

No entanto, mesmo que os currículos sejam elaborados com a intenção de integrar os conteúdos a serem ministrados, ainda não se poderia dizer que, no passado, estavam consolidados estudos sobre o currículo em si. Apenas se fazia o uso do termo 'curriculum' para expressar a ideia de sequenciação global das propostas didáticas, conforme afirma Hamilton (1992, p.23): “falar de um 'curriculum' [...] é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial.”

Séculos se passaram e o desenvolvimento do que viria a ser currículo se consolidou. No Brasil, em meados do século XIX, os ensinamentos jesuíticos

ditariam por muito tempo o que seria ensinado nas escolas, o que, de certa forma, era baseado nas concepções específicas da sociedade jesuítica, uma vez que eles assumem que determinados conteúdos são de mais valia que outros para as faculdades mentais e para a divulgação da fé cristã. Conforme afirmam Lopez e Macedo (2011, p.27), “o ensino tradicional ou jesuítico operava [...] defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória.”

Apenas no período marcado pelas demandas de uma sociedade industrializada é que o Brasil passou a procurar, por meio da educação, contornar os problemas econômicos gerados naquela época, buscando tornar os conteúdos escolares mais “úteis” aos estudantes. A esse respeito, Lopez e Macedo (2011, p.27) defendem que, “independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis.”

Com a chegada dos ideais da Escola Nova ao Brasil, o currículo passou a ser mais democrático, uma vez que um dos ideais escolanovistas era colocar o estudante como centro de um saber educacional rumo a uma sociedade mais democrática. Desta forma, a Escola Nova se apresenta, conforme enfatiza Monarcha (2012, p.275), “como um movimento cumpridor do seu dever histórico na trama teleológica do progresso.”

Dessa forma, a Escola Nova ganhou força no Brasil com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (FILHO, s/d), de 1932, que se caracterizou como um

movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. (FILHO, s/d, p. 189)

Inicia-se, então, o período em que pensar educação implicaria pensar, também, uma sociedade justa, democrática e participativa. Nesse contexto, o currículo se torna um manancial para estudos críticos, construídos a partir de um debate mais amplo com o corpo social daquela época.

Destaca-se, ainda, a recomendação para que todas as unidades federativas se baseassem no currículo comum, elaborado em nível federal,

para elaborarem seus próprios currículos. Vale salientar que ocorreriam inúmeros movimentos sociais que ora pretendiam alavancar, ora pretendiam desestimular os estudos sobre o currículo. Por fim, com a nova LDB (Lei nº 9394/96), os currículos puderam ser mais flexíveis; mas a ditadura militar instaurada no Brasil, a partir de 1964, passou a intervir diretamente nos conteúdos, censurando as ementas e os organizadores curriculares.

Na subseção a seguir, trazemos algumas breves informações acerca do Currículo de Pernambuco atual, em comparação à versão anterior desse documento.

2.3.1 O Currículo antigo e o atual

Dadas as informações acima, se pretende, agora, especificar o objeto de estudo do presente trabalho. Assim, a presente seção abordará o Currículo de Pernambuco de 2019 em relação ao Currículo instituído pelo Estado em 2008 – este último, promulgado vinte anos após o Art. 210 da Constituição Federal², que prevê uma Base Nacional Comum Curricular; e oito anos após a consolidação dos PCNs³. Podemos, então, realizar um estudo comparativo a fim de identificar as mudanças e permanências no documento estadual.

Em um primeiro momento é válido ressaltar que no ano de 2008 o modo de elaboração das propostas curriculares era fruto de um arcabouço consagrado de conteúdos formulados, de maneira vertical, para as áreas de Português e Matemática. Dessa forma, ficavam delimitadas áreas do conhecimento humano mais válidas de serem consolidadas em uma base comum que outras, conforme proposto na introdução do documento para o ano em questão:

Ao se restringir à Língua Portuguesa e à Matemática, esse processo inicial responde a demandas específicas, que têm reivindicado uma maior participação da escola na formação para o uso social da linguagem e dos saberes matemáticos. (PERNAMBUCO, 2008, p. 11)

² O Art. 210 da Constituição 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".

³ BRASIL, MEC. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento introdutório. Versão preliminar. Novembro de 1995.

Essa globalização descontextualizada do que deve ser excluído reforça a ideia de um caráter hegemônico de aprendizagem, o ideal a ser aprendido em sociedade. Essa postura, em relação ao documento, reforça o argumento de Forquin (1993), que afirma que tal globalização em relação aos currículos escolares se baseia em uma espécie de “ordem humana ideal, ilustrada por um repertório de referências canônicas”. (FORQUIN, 1993, p. 124).

O caráter multidisciplinar dos currículos se torna perceptível com a passagem do tempo e a elaboração do Currículo de 2019 – elaborado em 2018, um ano após a homologação da BNCC. Nessa nova versão, o documento intenciona:

que os professores se apropriem desses pressupostos e planejem suas práticas pela abordagem de competências, desconstruam conceitos que ainda estão cristalizados nos modelos tradicionais que fragmentam os conhecimentos nos diversos componentes curriculares e considerem a necessidade de adaptações curriculares de acordo com as especificidades da população escolar atendida. (PERNAMBUCO, 2019, p. 24)

Dessa forma, ao se comparar ambos os Currículos, vem à tona um debate há muito tempo cravado em relação ao currículo: a redução de seu significado a um conjunto de conteúdos e disciplinas, uma vez que esse equívoco leva à exclusão da dimensão política do currículo escolar, perdendo o currículo “sua necessária vinculação com um projeto pedagógico e de sociedade.” (SUASSUNA; NÓBREGA, 2014, p. 930).

Com o advento do Currículo publicado pelo estado de Pernambuco, em 2019, é que, de fato, se passa a vincular a necessidade de uma autonomia docente frente aos conteúdos pedagógicos estabelecidos em sala de aula, formando, por essência, um aluno comprometido com o meio e crítico em relação à sociedade que o cerca.

Outro ponto a se levar em consideração é a inserção dos organizadores curriculares de “Competências e Habilidades”. Segundo o documento de 2019, as competências objetivam “repensar e reorganizar os conteúdos, de tal modo que tenham sentido e significado para os estudantes.” (PERNAMBUCO, 2019, p. 24). Dessa forma, os conteúdos, traduzidos em competências, devem criar um significado prático para o aluno, o que contrasta com o Currículo de 2008, no qual o processo de aprendizagem é reduzido ao acúmulo de conhecimento,

conteúdos tidos como importantes por aqueles que elaboraram o referido documento.

Pensar em "Competências e Habilidades" implica, segundo o Currículo atual, abrir o leque de possibilidades socioculturais presentes no meio para o desenvolvimento de faculdades cognitivas envolvidas no processo pedagógico, uma vez que o desenvolvimento desses organizadores curriculares envolve particularidades de cada aluno em incrementar suas competências com base em habilidades e vice-versa.

Em suma, competência⁴ é uma habilidade de ordem geral. Por outro lado, mas na mesma moeda, as habilidades representam competências de natureza mais específica, por isso o documento não as define diretamente, uma vez que são capacidades particulares de cada aluno.

Dessa forma, é notório, em vários pontos, neste estudo comparativo, que existe a incorporação das particularidades daqueles que compõem o currículo escolar enquanto ferramenta social, política e cultural, uma vez que os estudos críticos sobre ele passam a se tornar uma demanda da sociedade, para transformar o processo de aprendizagem e gerar alunos críticos com relação ao seu meio, e autônomos em relação ao seu processo de aprendizagem.

Com efeito, conforme enfatiza Williams (2003), os currículos enquanto meios viabilizadores de uma educação democrática demonstram

ser universais no sentido de que, quando aprendidos, em qualquer situação em particular, podem contribuir radicalmente para o crescimento das faculdades do ser humano para enriquecer sua vida, regular sua sociedade e controlar seu ambiente. (WILLIAMS, 2003, pp. 52-53).

Portanto, o documento de 2019 torna-se relevante no que se refere às orientações teórico-metodológicas em âmbito educacional, cabendo assim aos pesquisadores e à escola desenvolvê-lo. Cabe dizer, ainda, que o documento atual deve ser considerado de referência para a construção e elaboração dos currículos municipais no Estado de Pernambuco.

⁴ O Currículo de Pernambuco estabelece 10 competências no decorrer do documento.

3. A ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

3.1 Aspectos metodológicos do trabalho

A pesquisa aqui realizada tem como propósito investigar as concepções teórico-metodológicas que se revelam no Currículo de Pernambuco, especificamente no eixo da Análise Linguística. Para isso, adotamos a perspectiva de Paiva (2019), que afirma que realizar uma pesquisa implica resolver problemas ou realizar considerações acerca de um determinado fenômeno, compreendendo-o de modo mais aprofundado. Busca-se, portanto, compreender os princípios teórico-metodológicos que orientam o ensino do eixo de AL nas escolas do Estado de Pernambuco a partir das orientações do Currículo elaborado em 2018 para o Ensino Fundamental.

No que concerne à caracterização desta pesquisa, a consideramos como uma pesquisa de natureza documental, de princípio qualitativo e método dedutivo, com o propósito de descrever os fenômenos observados no *corpus* de pesquisa, de acordo com as ponderações tecidas por Prodanov e Freitas (2013).

Considera-se, ainda, que a pesquisa se caracteriza enquanto documental porque tecemos reflexões acerca de materiais que “não receberam, ainda, um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51), permitindo construir e organizar uma pesquisa com a finalidade de tornar-se uma fonte de consulta. Neste caso, o documento a ser analisado é o “Currículo de Pernambuco” (2018), sobre o qual lançamos uma visão diferente, de acordo com os objetivos propostos.

A pesquisa adotará um caráter qualitativo, uma vez que não haverá números estatísticos estabelecidos que revelem um resultado determinado matematicamente. Conforme Prodanov e Freitas (2013), trata-se de pesquisa qualitativa, em que é possível inferir a relação entre o sujeito e o mundo real, partindo da subjetividade para o mundo objetivo. Dessa forma, o trabalho apresentado constrói-se na perspectiva de inferências realizadas sobre o objeto de pesquisa – o Currículo de Pernambuco, analisado de maneira que as

considerações tecidas, aqui, possam contribuir com as práticas docentes em sala de aula.

Pretende-se, ainda, seguir a pesquisa adotando o caráter dedutivo, que se apresenta na investigação partindo das “verdades universais para as conclusões particulares” (Prodanov e Freitas 2013, p. 17), uma vez que serão utilizadas as considerações sobre as abordagens teórico-metodológicas de autores como Neves (1997) e Dillinger (1991); teorias linguísticas acerca do ensino de Português e da AL, de autores como Bezerra e Reinaldo (2013); e ponderações/orientações sobre a AL em sala de aula, construídas pelo currículo em questão e analisadas por teóricos como Arroyo (2011), Monarcha (2012) e Moraes (2002). Dessa forma, serão definidos resultados de maneira a seguir o esquema “universal □ considerações particulares”.

Na seção que vem a seguir, será realizada uma análise do Currículo de Pernambuco, versão 2018/2019, com vista a compreender os princípios teórico-metodológicos que subjazem às orientações.

3.2 Análise do Currículo de Pernambuco

Como já enfatizamos, fizemos aqui um recorte da área de Língua Portuguesa, na análise das propostas curriculares para o Estado no nível de ensino fundamental. É válido insistir que a utilização do Currículo é obrigatória e ele é a base para a construção das práticas pedagógicas e metodológicas nas escolas dos municípios integrantes do Estado.

Em um primeiro contato, o texto assume uma concepção que condiz com um dos principais pilares da perspectiva funcionalista em linguagem: a visão de que a língua se manifesta através da atividade social. Sendo assim, para o documento, é impossível desvincular a língua de seu contexto, como podemos ver na seguinte passagem:

Coerente com tais perspectivas, este documento assume, portanto, a concepção de língua enquanto forma de interação social, logo uma atividade de intervenção, produção de sentido, meio de atuação e de exercício de poder, resultante da visão sociodiscursiva de linguagem. (PERNAMBUCO, 2019, p. 77)

O documento se volta para o que se entende como um sistema linguístico articulado à incorporação de atos comunicativos reais e construídos socialmente, isto é, pela sua função. Função, no documento, deve ser compreendida como as relações que se estabelecem socialmente, visão alinhada com Garvin (1972, p.336), para quem “como um todo, (a linguagem) tem uma função significativa no contexto social mais amplo.”⁵

Na sequência do documento, as orientações seguem sinalizando uma abordagem de caráter mais funcionalista, com ênfase no que, por muito tempo, foi criticado pelos formalistas: a incorporação de fenômenos sociais e cognitivos aos seus pilares, de modo que a estrutura linguística (o sistema) deixa, assim, de ser uma entidade autônoma.

Esse princípio da não autonomia do sistema linguístico fica evidenciado, por exemplo, em:

Exatamente pelo fato de a linguagem envolver aspectos pragmáticos (contextos, intenções, interlocutores, suporte) e ser variável, novas formas de interação e de representação estão sendo possíveis. Até porque os usos e as necessidades com a linguagem não ocorrem da mesma forma em todos os tempos e espaços nem com as mesmas conexões e adaptações em razão, inclusive, da pluralidade cultural e da diversidade de condições de ordem tecnológica. Nessa direção, com as atividades sociais se diversificando e se transformando, novos contextos são criados, novos gêneros textuais surgem ou são modificados a fim de que novas exigências sejam atendidas. (PERNAMBUCO, 2019, p. 78)

Tendo a língua, inicialmente, como um fenômeno primordialmente social, o Currículo de Pernambuco tende a deixar a investigação da estrutura relegada a um plano secundário, como se as formas da língua somente existissem nas manifestações sociais, o que converge para um princípio teórico-metodológico caracteristicamente funcional.

É importante ressaltar que, no documento, as “competências”, inscritas como uma série de domínios sobre a língua que o aluno deve ter para ser considerado um “falante-ouvinte ideal”, inserido em uma dada comunidade linguística e apto a participar dessa sociedade plenamente, performando a língua satisfatoriamente, são as seguintes:

⁵ “as a whole (language) has a significant function in the larger social setting” (GARVIN 1972, p. 336, tradução livre).

Figura 1 – Competências do Currículo de Pernambuco (2019)

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: PERNAMBUCO, 2019, p. 97-98

Fica muito claro, então, que “competência”, no Currículo, nada tem a ver com a noção de “competência” de Chomsky (1965) em que o autor a define como o conhecimento da língua de um falante, ou seja, seu conhecimento acerca das regras e estruturas, bem como seu desempenho mediante ao uso “real” da língua em situações também “reais”, numa construção marcada pela internalização desses aspectos que pouco considera a língua e sua função social.

No geral, as competências elencadas no Currículo têm como um de seus pilares a habilidade do falante em compreender determinados recursos gramaticais e lexicais que se encontram no eixo de Análise Linguística.

Para o documento, o eixo da AL tem como finalidade “que os estudantes reflitam sobre as diferentes possibilidades e recursos da língua na produção de sentido” (PERNAMBUCO, 2019, p.84), considerando a adequação ao contexto de interação. O documento afirma, ainda, que

esse eixo contempla a análise e reflexão sobre os textos orais, escritos e multissemióticos, envolvendo os conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita, a norma padrão, os aspectos discursivos, textuais, gramaticais, os modos de organização linguística (fonética, fonológica, conhecimentos grafônicos, ortográficos e lexicais, morfossintática, semântica e pragmática), além dos elementos de outras semioses. (PERNAMBUCO, 2019, p. 84)

Gostaríamos de chamar a atenção para os termos “interação” e “pragmática”, estreitamente ligados ao papel social e psicológico desempenhado pela língua. Dessa forma, é possível afirmar que a AL, da maneira como é abordada, sinaliza mais uma vez para uma abordagem teórico-metodológico de caráter funcionalista, uma vez que percebe as estruturas linguísticas como “sensíveis às pressões do uso” (NEVES, 1987, p. 15). Nas palavras da autora, a língua se constitui numa

forma de atividade cooperativa estruturada, “estruturada” porque é governada por regras, normas e convenções e “cooperativa” porque necessita de, pelo menos, dois participantes para atingir seus objetivos.” (NEVES, 1987, p. 21)

Ainda, a autora ressalta que esse sistema estruturado tende a governar a constituição das expressões linguísticas, enquanto a pragmática tende a governar o modo de interação dessas expressões linguísticas no ato comunicativo.

De maneira geral, para atender aos usos contextualizados propostos no documento, é necessário que se insiram em campos de atuação, uma vez que, para Dillinger (1991), sua função linguística encontra-se estritamente ligada à relação estabelecida entre sua forma e seu contexto (função externa). Sendo assim, em conformidade com a BNCC, o Currículo de Pernambuco também estabelece os seguintes campos nos quais os textos devem ser explorados:

“da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.” (PERNAMBUCO, 2019, p. 86)

Dessa forma, no prefácio que trata sobre a AL, é possível refletir acerca do pressuposto teórico-metodológico sobre o qual esse eixo é construído, cabendo, assim, partir para os recortes de orientações propostas em AL nos anos finais – que compreendem do 6º ao 9º ano – do Ensino Fundamental, nas redes de ensino em Pernambuco.

É possível notar que as habilidades iniciais propostas pelo Currículo sinalizam para a utilização do texto de maneira contextualizada, ou seja, ele tem propósitos, nuances e significações que se constroem em um meio e em função de algo, não sendo utilizado, para tanto, como um pretexto de ensino para outros saberes em língua. Dessa forma, a possibilidade da contextualização reside na consideração do fato de que a língua – e suas eventualidades – se manifestam na necessidade das interações sociais, conforme Neves (1987):

No paradigma funcional a língua é um instrumento de interação social. Não existe em si, e por si, como uma estrutura arbitrária de alguma espécie, mas existe em virtude do seu uso para o propósito de interação entre os seres humanos. (NEVES, 1987, p.43)

Dessa forma, inserir determinados textos em situações de uso social real é o que pretende habilidades como:

(EF69LP16PE) Reconhecer e analisar, a partir da comparação entre textos do mesmo gênero, as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: (apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc), relacionando a construção composicional ao objetivo comunicativo, aos interlocutores pretendidos, aos meios de circulação.

Interessante perceber como, no Currículo, aspectos da morfossintaxe da língua portuguesa continuam sendo valorizados, contrariando a falsa crença de que as orientações atuais não mais ensinam a gramática da língua. Podemos observar uma clara orientação referente à morfossintaxe na habilidade abaixo:

(EF69LP17APE) Analisar a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito e de verbos de elocução em relatos; as formas de presente e futuro e de verbos atitudinais – acho, penso, acredito – em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários).

O primeiro ponto a ser levantado acerca da habilidade EF69LP17APE é o fato de que a “morfologia do verbo” deve ser trabalhada a partir de textos que de fato circulam socialmente. Aspectos da morfossintaxe, então, deixam de ser estudados de maneira descontextualizada, sem propósitos, e passam a ser compreendidos como recursos que atendem a propósitos comunicativos dos autores.

A habilidade a seguir aponta para um problema muito frequente na escrita por parte dos alunos: a não utilização de elementos coesivos adequados, que fazem não apenas “a costura” das unidades dos textos, mas expressam sentidos que compõem a rede semântica dos textos.

(EF69LP18PE) Empregar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marcam as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

É fato que cada elemento desempenha uma função sintática, mas sabemos que essa função muda em diferentes contextos. Assim, retirar os enunciados dos seus contextos é o que tem levado os docentes a não terem sucesso no trabalho com os elementos coesivos. Em algumas práticas, os

docentes distribuem listas com tais elementos e solicitam que os alunos os memorizem.

Outra habilidade referente ao 6º ano diz respeito a:

(EF69LP19PE) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de **elementos típicos da modalidade falada**, como a **pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações** etc.

Essa habilidade valoriza o trabalho com os gêneros orais, que sempre foram relegados a um segundo plano. Por essa habilidade, elementos típicos dos gêneros orais ganham relevância, sempre como recursos para produzir sentidos. Pode-se afirmar que, para um paradigma formal de língua, a referida habilidade teria pouca importância, uma vez que os aspectos mencionados (ritmo, gestos, pausas, hesitações etc.) não integram os aspectos “formais” da língua.

Na avaliação de Neves (1987),

de fato, [...] a decisão estruturalista de estudar a “língua em si mesma e por si mesma” (*langue*) e de descrever cada subdomínio (“nível”, “componente” e etc) por critérios internos levou a uma ênfase nos dados formais, enquanto os dados funcionais eram atribuídos ao uso da língua (*parole*) ou à interação entre os subdomínios. O funcionalismo rejeitou essa atribuição e defendeu uma perspectiva mais integrativa na qual todas as unidades e padrões da língua seriam compreendidas em termos de funções. (NEVES, 1987, p. 42)

Dessa forma, ao valorizar os elementos da oralidade, o documento aponta para uma reflexão acerca dos efeitos de sentidos gerados pelos aspectos integrantes e correspondentes às funções (*parole*), uma vez que para o Currículo esses elementos são de muita relevância para a construção dos efeitos de sentidos no discurso.

A valorização desses aspectos – tidos pelo paradigma formal como secundários – são enfatizados pelo documento, ainda, em habilidades como a que se encontra a seguir:

(EF69LP54PE) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem (obtidos

por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras), a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais[...]

Na habilidade acima, os gêneros explorados não são os de tipologia argumentativa, mas gêneros literários e artísticos, a exemplo de poemas, músicas e textos teatrais.

Em algumas habilidades, ainda se percebe a utilização de uma nomenclatura mais ligada ao paradigma formal, como na seguinte:

(EF06LP10PE) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração e analisar a função discursiva desses sintagmas em diferentes textos escritos.

Mesmo nesses casos, em que podemos identificar reflexos do paradigma mais formal, observamos que “analisar a função discursiva” é, de fato, o que deve guiar o trabalho do professor. Ou seja: o princípio funcionalista de valorizar a função, em detrimento da forma, ainda sobressai.

Em contrapartida na habilidade a seguir predomina uma análise da língua orientado sob a perspectiva formal:

(EF69LP18PE) Empregar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

No qual os elementos sintáticos desempenham um papel predeterminado na frase, bem como subentendem-se enquanto elemento que exerce função prioritariamente coesiva, operadores de “conexão” que são classificados de acordo com sua disposição na estrutura do texto. Essa investigação da estrutura — diga-se a forma da língua — reflete o caráter formal da língua, uma vez que a investigação dos seus significados fora da estrutura do texto (e em outros textos) ficam relegados a um segundo plano, criando a *práxis* da norma para o discente.

O mesmo acontece em habilidades como:

(EF89LP29PE) Reconhecer e empregar mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

Na qual os elementos estruturais da língua desempenham um papel sistematicamente definido de maneira classificatória em torno do texto produzido, a fim de delimitar um paradigma sintático para o aluno e padronizado pela GT.

Em suma, o papel (ou a função) discursivo dos elementos formais destaca-se em todas as habilidades do Currículo de Pernambuco. No entanto, cabe pontuar que o modo como se deve realizar a abordagem desse papel em sala fica reservado ao professor, não sendo claras, no documento, as opções metodológicas que ele deve adotar para alcançar os propósitos educacionais que o Currículo sugere.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As orientações observadas no eixo Análise Linguística no Currículo de Pernambuco revelam que esse documento é permeado por perspectivas teórico-metodológicas diversas. Essa oscilação entre uma perspectiva e outra parecia ter relação direta com o objetivo pretendido no ensino de AL e se apresentava como o resultado de tentativas de subsidiar o aluno com recursos que possibilitem a utilização plena da língua.

Conforme vimos no documento, independentemente de como ocorrerá sua abordagem em sala de aula, a seleção de conteúdos que tendem para uma abordagem de AL tradicional se mescla com uma abordagem que se define como prática de AL, alternando entre uma posição de centralidade do uso de normas e nomenclaturas e o recurso que possibilita a reflexão do discente no que se refere ao domínio da língua.

Outro aspecto observado na análise do documento é a indicação de que os conteúdos e orientações nele selecionados desempenham um importante papel no quadro nocional e teórico pretendido, ou seja, a depender do conteúdo do ensino, as orientações tendem a seguir uma abordagem de cunho mais tradicional ou não, ainda sendo possível a combinação das abordagens para determinado conteúdo selecionado.

Conteúdos que se referem a fatores de textualidade, a título de exemplo, parecem ser mais comumente abordados de maneira reflexiva, em consonância com a proposta da AL reflexiva. Já os que se referem à morfossintaxe, por exemplo, costumam ter ainda traços de uma visão tradicional.

Há, ainda, o caso em que ambas as abordagens – funcional e formal – confluem na perspectiva do ensino, resultando numa combinação. Isso acontece, por exemplo, no trabalho com os sintagmas nominais, que ora são reconhecidos enquanto elementos apenas constituintes de uma oração, por meio de orientações puramente metalinguísticas e voltados aos moldes tradicionais, ora são reconhecidos como elementos que atribuem significado aos enunciados.

Um questionamento que surge em decorrência da relação entre a seleção de conteúdos e sua abordagem teórico-metodológica é como ocorre a

dinâmica de utilização de um ensino mais tradicional ou mais sociointeracionista e seus limites, ou seja, quando se torna necessária a abordagem de nomenclaturas e normas e quando se torna indispensável estudar fatores que dizem respeito à textualidade e à competência discursiva. Pensamos que isso diz respeito à impossibilidade de superar um ensino baseado, puramente, na tradição, uma vez que muitos professores ainda encaram o desafio de realizar uma análise linguística renovada sem dispensar o ensino das normas da gramática tradicional que tanto legitimam a imagem do profissional de Língua Portuguesa.

No rol de elementos que apontam para a manutenção ou abandono de práticas pedagógicas apoiadas em diferentes concepções de língua, concluímos ser fundamental o incentivo ao debate crítico sobre os aspectos teórico-metodológicos que integram a seleção de conteúdos para o eixo de AL, superando essa problemática a partir de ações conjuntas entre os atores da educação em âmbito estadual, fomentando pesquisas acadêmicas que demonstrem a preocupação de pensar o currículo sob a ótica da reflexão, tratando-o com devida importância e o correlacionando com os conhecimentos do mundo atual.

Devemos entender que “as ações efetivamente realizadas pelo professor não consistem apenas em seguir prescrições, mas também em colocá-las à prova e redefini-las” e, assim, na “tensão entre o prescrito e o realizado, o docente vai mobilizar recursos que contribuirão para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.” (APARÍCIO, 2007, p. 46) Podemos concluir, portanto, defendendo que, em nossa percepção, o Currículo de Pernambuco, assim como quaisquer documentos normativos curriculares, são documentos que se renovam de maneira contínua, para dar lugar a novas visões, novos princípios de ensino da Língua Portuguesa, sempre buscando formar alunos-cidadãos críticos, engajados e seguros no manejo dos recursos da sua língua materna.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, A. S. M. **Do trabalho prescrito ao trabalho realizado: um olhar sobre a inovação no ensino de gramática.** *Sínteses*, v. 12, p. 43-54, 2007.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos.** São Paulo: Moderna, 2003.

BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?** Volume 3. São Paulo: Cortez, 2013.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe.** Armênio Amado Ed., Coimbra, 1978.

DILLINGER, M. **Forma e função na Linguística.** D.E.L.T.A., v. 7, n. 1, p. 395-407, 1991.

FILHO, O. J. de A. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: memória e imagens do manifesto nos livros didáticos de História da Educação.** Disponível

em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5248595/mod_resource/content/1/Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nova%20%281932%29.pdf>. Acesso em 24 de janeiro de 2023.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCHI, C. **Linguagem – atividade constitutiva.** In: **Almanaque 5**, São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 9-26.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Garvin, Paul L. **On Linguistic Method**, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 1972.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 59-79.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992.

LOPEZ, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística: por que e como avaliar**. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 95-109.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico**, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 2 (29), p. 267-280, maio/ago. 2012.

MORAIS, A. G. Mostro à solta ou... “Análise Lingüística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. **Anais da 25a Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo; Martins Fontes, 1997.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental. Área de Linguagens**. Recife: A Secretaria, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Linguagens.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa**. Recife: Secretaria de Educação, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico:métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SECRETARIA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES COORDENAÇÃO DE EDIÇÕES, **LEI N° 9.131**, 24 DE NOVEMBRO DE 1995

SUASSUNA, L.; NÓBREGA, J. J; **Currículo de Língua Portuguesa: um estudo da Rede Estadual de Pernambuco**. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 01. jan/abr. 2014.



WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.