

A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: APROPRIAÇÕES DA BNCC

Adriene Ferreira de MELLO¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
adriene.mello@hotmail.com

Maria Teresa Gonçalves PEREIRA²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
mtgpereira@yahoo.com.br

RESUMO: O presente estudo tenciona analisar criticamente a proposta do Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG –, principalmente nas apropriações feitas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – para o eixo de Análise Linguística – AL. Para isso, parte-se de um recorte temático das habilidades desse eixo que constam no CRMG para o sexto e o sétimo anos do Ensino Fundamental II. Como objetivos específicos, verifica-se a abordagem dos níveis de AL propostos por Bezerra e Reinaldo (2013) e apontam-se os aspectos satisfatórios e aqueles cuja revisão é necessária. Parte-se da hipótese de que o incentivo à formação continuada é crucial para o desenvolvimento concreto da prática da AL, tratando-se de uma questão metodológica subjacente a qualquer implementação curricular. Como conclusões, constata-se que as adaptações do currículo serão mais exitosas se os professores assumirem um posicionamento crítico diante das habilidades para avaliá-las, compreender suas proposições e determinar as melhores formas de desenvolvê-las. Espera-se que tais observações incitem um processo de revisão do CRMG ou, ao menos, agucem o olhar crítico dos docentes para as habilidades, a fim de que a inserção da AL se efetive de modo produtivo nas aulas de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Linguística. Currículo Referência de Minas Gerais. Base Nacional Comum Curricular.

LINGUISTIC ANALYSIS IN THE REFERENCE CURRICULUM OF MINAS GERAIS: APPROPRIATIONS OF THE BNCC

ABSTRACT: The present study intends to critically analyze the proposal of the Reference Curriculum of Minas Gerais - CRMG -, mainly in the appropriations made of the National Common Curricular Base - BNCC - for the Linguistic Analysis axis - AL. For this, it starts with a thematic cut of the skills of this axis that appear in the CRMG for the sixth and seventh years of Elementary School II. As specific objectives, the approach of the AL levels proposed by Bezerra and Reinaldo (2013) is verified and the satisfactory aspects and those whose revision is necessary are pointed out. It starts from the hypothesis that the incentive to continuing education is crucial for the concrete development of LA practice, being a methodological issue underlying any curricular implementation. As a conclusion, it appears that curriculum adaptations will be more successful if teachers take a critical position on the skills to evaluate them, understand their propositions and determine the best ways to develop them. It is hoped that such observations will incite a process of reviewing

¹ Mestranda em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ.

² Professora titular do Instituto de Letras da UERJ. Doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Pós-Doutora em Leitura na PUCRS.

the CRMG or, at least, sharpen the critical look of teachers towards the skills, so that the insertion of LA is productively effective in Portuguese language classes.

KEYWORDS: Linguistic Analysis. Reference Curriculum of Minas Gerais. Common National Curriculum Base.

1 INTRODUÇÃO

A formação educacional no século XXI precisa atender a demandas cada vez mais complexas e o domínio da competência linguística torna-se imprescindível para o desenvolvimento integral dos indivíduos, embora seja também um dos maiores desafios da Educação Básica. O quadro de incoerências metodológicas no ensino de Língua Portuguesa, denunciado, na década de 1980, por autores como Geraldi [1984]/(2011) e Franchi (1987), e reforçado, no início do século, por Neves (2001; 2002) e Antunes (2003), persiste inalterado em muitos aspectos.

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, a expectativa era de que, aos poucos, o panorama se tornasse mais satisfatório. O desconhecimento das novas teorias trazidas pelos PCN, contudo, deixou o professor ainda mais perdido sobre o ‘como ensinar’: a formação docente inicial e continuada não cumpriu (e não cumpre) seu papel de consolidar metodologias adequadas para a abordagem da linguagem na visão interacionista, postulada pelo documento. Com isso, pode-se dizer que as pesquisas linguísticas avançam, mas os resultados não transformam significativamente a Educação Básica.

Na esteira dessa tentativa de “reconfigurar o ensino”, a BNCC surge, após quase duas décadas de resultados insatisfatórios, com a proposta de definir as aprendizagens essenciais aos estudantes, desenvolvidas por meio de competências e habilidades. Em razão da vasta extensão territorial brasileira, trata-se de um documento amplo, cujo

objetivo é subsidiar a construção das propostas curriculares estaduais, uma vez que, ao longo destas décadas, percebe-se por parte das escolas uma “admirável dificuldade na organização do currículo programático” (ABREU, 2020, p. 715).

Tenciona-se, portanto, analisar criticamente a proposta do Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG –, principalmente nas apropriações feitas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – para o eixo de Análise Linguística – AL. Para isso, parte-se de um recorte temático das habilidades desse eixo que constam no CRMG para o sexto e o sétimo anos do Ensino Fundamental II. Como objetivos específicos, verifica-se a abordagem dos níveis de AL propostos por Bezerra e Reinaldo (2013) e apontam-se os aspectos satisfatórios e aqueles cuja revisão é necessária.

Acredita-se que, apesar da proposta democrática de construção da BNCC, sua implementação através dos currículos estaduais não conseguirá, por si só, resolver os problemas da Educação Básica, visto que tais documentos não apresentam estratégias de ensino e nem contemplam metodologias. Assim, parte-se da hipótese de que o ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que tange ao desenvolvimento das práticas de AL, só terá resultados satisfatórios se a formação inicial e continuada do professor se desenvolverem plenamente.

Construir análises críticas dos novos documentos propostos à educação é se posicionar diante das orientações dadas, para implementá-las de forma mais efetiva na sala de aula. Logo, justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa cujo público-alvo são aqueles que, conforme sinalizou Franchi (1987, p. 5), “insistem em ser professores, apesar de tudo”.

2 ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONCEITO E PROPÓSITOS

Em meados de 1980, a evolução das pesquisas linguísticas sinalizava a necessidade de revisão das práticas em torno do ensino da língua, fazendo questionar até que ponto a memorização e a fixação eram alternativas metodológicas válidas para a formação de leitores e produtores de texto. Com o texto assumindo centralidade no processo de ensino e aprendizagem linguística, o estudo gramatical precisou ser repensado, e, em 1984, Geraldi apresentou a proposta da AL como uma das unidades básicas do ensino de português, ao lado da leitura e da produção de textos (GERALDI, 2011).

Ao contrário do que muitos interpretaram, a AL não foi apenas um novo termo para denominar as velhas práticas de ensino da gramática tradicional, muito menos uma nomenclatura para as “atualizações” propostas a esse ensino. Trata-se de nova concepção teórico-metodológica (BEZERRA; REINALDO, 2013), a qual implicou mudanças nas concepções de língua, linguagem e ensino adotadas até aquele momento (MENDONÇA, 2007).

Associando-se ao conceito de gramática reflexiva proposto por Travaglia (2009), o objetivo da prática de AL é fornecer aos alunos os subsídios necessários para a tomada de consciência acerca dos fenômenos linguísticos, sejam os gramaticais ou os textuais e discursivos. Essa noção de reflexão sobre a língua permeou a proposta dos PCN e, desde então, são muitos os esforços para que tais sinalizações saiam do âmbito teórico e passem a valer na prática. Contudo, não se verificam muitos avanços na formação linguística dos alunos, como denunciam as avaliações em larga escala.

Alguns motivos podem ser elencados para que, vinte anos depois, exista a sensação de que nada mudou: os alunos continuam sem domínio das habilidades básicas de leitura e escrita; as atividades que compõem as aulas de português ainda são, em sua maioria,

voltadas à classificação e à memorização de termos; o professor sente uma impotência diante de seu trabalho, pois, por mais que “ensine”, os alunos não aprendem. Esses cenários reforçam a tese de que algo, efetivamente útil, precisa ser feito.

A hipótese central é que o cerne da questão esteve e sempre estará ligado à formação do professor. Quando, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, a proposta dos PCN passou a subsidiar a prática docente, a

reação dos profissionais de educação nem sempre [foi] de concordância com as mudanças engendradas pelos Parâmetros. Por deficiências na sua formação e/ou falta de atualização, o professor se confunde em meio a termos e teorias que não domina, como o conceito de Gênero Textual, por exemplo. (SANTOS, 2009, p. 55).

Essa confusão frente ao discurso de mudança fez surgir posturas diferentes para o ensino dos tópicos gramaticais em sala de aula. Conforme apontam Santos, Riche e Teixeira (2020), há professores que defendem o ensino sistemático da gramática, em oposição àqueles que buscam seu abandono; existem ainda os que têm procurado dar uma perspectiva mais textual a sua abordagem, mas a falta de substrato teórico-metodológico transforma o texto em pretexto para análises metalinguísticas; e, em menor número, mas que permitem crer em uma “*luz no fim do túnel*”, aqueles que adotam uma abordagem produtiva da língua e buscam desenvolver habilidades linguísticas para formação de alunos leitores e produtores de textos, que saibam adequar sua linguagem a contextos diversos.

É preciso fazer com que esses últimos se tornem maioria, ou (por que não?) totalidade. Mendonça (2006) afirma que, na atualidade, o que temos é uma mescla de teorias, pois os professores têm buscado associar gramática tradicional a novas práticas apreendidas em formações e atualizações. Essa tendência foi denunciada por Neves (2001) ao apresentar relatos de professores que ficavam encurralados entre a pressão para atender às novas orientações do ensino da língua e a pressão das famílias para que a gramática

tradicional fosse ensinada aos alunos. A cobrança familiar é movida pela crença de que o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social e saber o “português correto” garante melhores oportunidades aos alunos.

Em outro trabalho, Neves (2002) ainda apontou o perigo de não se investir em uma ação continuada na formação dos professores, visto que apenas a transposição didática de conhecimentos advindos da academia não é suficiente para garantir uma base metodológica sólida: “Despejar esses conteúdos – mesmo facilitados – sem prover a sua integração na ação pedagógica é simplesmente sacudir a poeira e jogá-la sobre alguém” (NEVES, 2002, p. 232).

Com base nessas menções, é possível perceber que a AL, como eixo do ensino de língua portuguesa, ainda não recebe o mesmo enfoque das práticas de leitura e escrita na escola, muitas vezes porque os professores não sabem como fazer ou nem mesmo do que se trata. Como o objetivo deste trabalho é fornecer reflexões que cheguem ao professor, principalmente da Educação Básica, serão tecidos alguns esclarecimentos, a fim de desfazer confusões existentes e garantir mais segurança ao docente para adotar uma nova postura.

O primeiro deles é diferenciar o ensino de gramática de AL. Por consistir em reflexões sobre aspectos linguísticos e gramaticais, a AL exige uma postura diferente do educando: ele deixa de ser o usuário, que sabe apenas a classificação sistemática dos termos, para se tornar um verdadeiro analista da linguagem, agindo sobre ela, buscando observar os efeitos de sentidos de cada escolha para um determinado texto. O professor passa a mediador do conhecimento, partindo de atividades epilinguísticas para apresentar a metalinguagem (FRANCHI, 1987). Portanto, ensinar gramática tradicional e fazer AL não são práticas semelhantes com nomes distintos. Fazer AL é adotar uma concepção de língua

como ação interlocutiva, ou seja, uma visão de linguagem voltada aos fenômenos sociointerativos.

O segundo esclarecimento versa sobre a articulação de eixos no ensino da língua, fundamental para o desenvolvimento da competência linguística. A AL deve estar a serviço da leitura e da produção de textos escritos e orais, efetivando a proposta de tornar o texto o objeto central da aprendizagem linguística. Conforme já pontuava Geraldi (2011, p. 79), a prática de AL não se limita à higienização do texto do aluno, em busca de “erros” a serem consertados, mas se expande em um trabalho de levar o aluno a analisar seu texto para que “atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina”.

Por fim, a grande questão: fazer AL é abandonar as terminologias da gramática? Abandonando-as, o que ensinar? Na verdade, os termos e classificações de aspectos gramaticais são extremamente importantes para a compreensão de alguns fenômenos e, até mesmo, para a organização didática do professor. Nas palavras de Mendonça (2006, p. 217), “a nomenclatura é mais uma ferramenta no processo de aprendizagem, o que não equivale a eleger como objetivo das aulas o domínio de termos técnicos”. Analogamente, Geraldi (2011, p. 79) pontuou que o objetivo da AL “não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo”.

Feitos tais esclarecimentos, é possível definir a AL como uma

alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, uma vez que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/ escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Para fins de contextualização da análise desenvolvida na seção 3, é preciso conceituar os três níveis metodológicos de trabalho com AL, propostos por Bezerra e Reinaldo (2013): o sequencial-composicional, o semântico e o enunciativo.

Tendo como base a teoria de Bronckart sobre a planificação geral do conteúdo e a organização dos tipos de discurso (infraestrutura), o nível sequencial-composicional alude à organização linear do texto, à composição das sequências textuais descritivas, narrativas, argumentativas, expositivas etc. (BEZERRA; REINALDO, 2013). Ao trabalhar sob essa ótica, a prática da AL deve levar o aluno a entender como as sequências textuais se inter-relacionam para construir o gênero e atingir os objetivos comunicativos, trata-se de identificar os aspectos referentes à estrutura do texto. Ressalta-se, no entanto, que o trabalho não pode se limitar a esse nível, visto que “gênero não deve ser matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido. Nossos alunos não precisam ficar classificando textos em gêneros nem saber de cor as características de todos os gêneros textuais” (COSCARELLI, 2007, p. 81). É preciso, pois, ir além da didatização dos gêneros.

O nível semântico trata das “representações discursivas e conexões que remetem ao conteúdo referencial do texto” (BEZERRA; REINALDO, 2013). Em outras palavras, é o nível em que se propõe ao aluno uma reflexão sobre os efeitos de sentido de cada escolha dentro de um texto, com vistas a identificar os pontos de vista assumidos pelo autor. Em complementaridade, Santos, Riche e Teixeira (2020) inserem as atividades de nível semântico nas práticas de AL que enfocam a significação e as funções do recurso linguístico e, por isso, desenvolvem com mais rigor a competência comunicativa dos alunos.

Por fim, o nível enunciativo refere-se às vozes que circulam em um texto, com ênfase na responsabilidade do enunciador e na expressão de seus pontos de vista. Nessa ótica, são trabalhadas atividades sobre índices de pessoas, dêiticos espaciais e temporais, tempos verbais, modalidades, os tipos de discurso, etc., ou seja, reúne aspectos da infraestrutura e os mecanismos de textualização (BEZERRA; REINALDO, 2013).

Cabe destacar que essa divisão é apenas para fins de organização, mas nas práticas de AL é comum uma mistura de níveis, a fim de contemplar todos os aspectos linguísticos, textuais e discursivos no momento de reflexão sobre os usos. Diante do exposto, passa-se à segunda seção para tecer algumas considerações sobre a BNCC e a construção dos currículos estaduais, como o CRMG.

3 BNCC E CURRÍCULOS: PROPOSTAS COMPLEMENTARES

Considerando a pluralidade do território brasileiro, grandioso em extensão territorial e em divergências socioculturais que impactam diretamente a educação, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), discute-se a necessidade de uma proposta curricular nacional, com o objetivo de garantir as aprendizagens essenciais aos educandos.

Precede, no entanto, a construção da BNCC, as orientações dos PCN, cujo impacto para a área da educação é inegável. Muitas críticas foram tecidas aos parâmetros desde a sua apresentação, mas as contribuições à área da Língua Portuguesa são inegáveis e continuam basilares para a formação linguística na Educação Básica.

As postulações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em 1997, foram o ponto de partida para a criação dos PCN, mas o artigo 14 não deixou de reforçar a indispensabilidade de uma base curricular para toda a educação básica (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019). Assim, PCN e BNCC possuem propósitos diferentes, mas são complementares. A Base não veio para substituir os parâmetros, mas para organizar, considerando as necessidades de um novo tempo, as habilidades e competências que devem subsidiar a prática pedagógica.

A confusão entre os propósitos se deve ao longo espaço de tempo entre a apresentação dos PCN e da BNCC: a construção da BNCC só teve início, efetivamente, em 2014, quando se tornou estratégia para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio de um processo democrático, que mobilizou profissionais de todas as áreas do conhecimento no intuito de concretizar um documento que atendesse às expectativas da educação no século XXI.

Para que a sociedade pudesse contribuir com o desenvolvimento do documento, a BNCC foi publicada em duas versões (2015 e 2016), as quais passaram pelo crivo de especialistas, até se chegar à versão final, homologada em 2018. Tal proposta está em fase de implementação e subsidiou a construção dos currículos estaduais.

Como, ao longo desses anos, viu-se uma postura de crítica aos parâmetros, a expectativa era que a BNCC trouxesse a “salvação” para o ensino. Entretanto, cabe destacar que a BNCC não é um currículo, não é base metodológica e não apresenta estratégias de ensino: trata-se um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na Educação Básica (BRASIL, 2018). Desse modo, a BNCC traça orientações e apresenta um conjunto amplo de habilidades que precisam ser avaliadas, selecionadas e, algumas vezes, adaptadas aos currículos estaduais. Conforme o próprio nome diz, é base para a construção das propostas curriculares que darão conta das especificidades educacionais de cada região.

A noção de currículo é ampla e para tratar das particularidades do termo e do conceito que o subjaz seria preciso muito mais que uma breve definição, mas, para o objetivo deste estudo, pode-se entender currículo como a ordenação de conteúdos da escolarização moderna, cujo objetivo é organizar os conhecimentos aprendidos no espaço educacional (SACRISTAN, 2013). A proposta curricular de Minas Gerais, no entanto, após a homologação da BNCC, deixa claro que sua concepção não é a de currículo como

produto, mas como processo: não se trata apenas do levantamento de conteúdos a serem ‘ensinados’, mas de práticas, atitudes e formas de organização do trabalho (MINAS GERAIS, 2018a).

Também por meio de um processo democrático, o CRMG foi elaborado a partir dos documentos que incentivaram a construção da BNCC (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, PNE, etc.) e, principalmente, das orientações encontradas na própria base curricular. A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), partiu de documentos curriculares já existentes, adaptados às postulações da BNCC, para formular o currículo mineiro.

Interessante destacar a realização do Dia D, em que os docentes da rede pública municipal e estadual e da rede privada puderam opinar e contribuir com as definições conceituais do documento curricular. A ideia de dar voz aos professores, responsáveis pelo fazer didático, garante que o currículo não seja mais um aglomerado de teorias desconhecidas pelo professor e, por isso, difíceis de colocar em prática.

Na proposta curricular em questão, há uma interseção entre BNCC, Currículo, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Aula, partindo, nesta ordem, de uma sistematização de conteúdos para o fazer pedagógico. A Base é a referência para a construção de um currículo, cujo objetivo é definir o que será ensinado, o porquê ensinar e o quando ensinar, mas tudo isso precisa estar conectado ao ambiente cultural da escola, instituído pelo PPP, para que se consiga chegar aos Planos de Aula e alcançar os educandos de maneira efetiva. Como se observa no CRMG: “a Base indica o ponto aonde se quer chegar. O currículo traça o caminho até lá” (MINAS GERAIS, 2018a, p. 9).

Nesse sentido, o currículo é tomado como norteador da prática pedagógica, mas isso não significa que impõe metodologias: ele determina ‘o que’ ensinar e não o “como”

se deve ensinar. Com relação ao eixo das Linguagens e ao componente curricular de Língua Portuguesa, destacam-se as orientações para contemplar os conteúdos essenciais à vida em sociedade; a necessidade de repensar didaticamente os ambientes de aprendizagens e a importância de estimular a aprendizagem autônoma dos alunos. Também são mencionados os conceitos da aprendizagem ativa, a noção de estudante protagonista, a importância de definir conteúdos a partir das habilidades e a educação inclusiva (MINAS GERAIS, 2018a).

Com relação às especificidades do componente curricular, têm-se as sinalizações para o trabalho com gêneros diversos nas práticas de leitura e produção, a partir dos quais se definem os recursos linguísticos estudados. Nessa ótica, os conteúdos linguísticos são colocados a serviço das práticas sociais da linguagem e destacam-se as expectativas para o eixo AL: refletir sobre os efeitos de sentido, as formas de composição textual dos gêneros e os estilos adotados, a fim de levar o estudante a tomar consciência sobre as diferentes possibilidades e os recursos da língua na produção de textos (MINAS GERAIS, 2018a).

Essa breve contextualização sobre o papel da BNCC no contexto da educação brasileira atual e a construção da proposta curricular de Minas Gerais serve como ponto de partida para a análise crítica tecida na próxima seção. A intenção é verificar se as sinalizações para a prática da AL são claras o suficiente para que se avance na direção de superar o ensino prescritivo de tópicos linguísticos pautados exclusivamente na metalinguagem.

4 ANÁLISE DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: A ANÁLISE LINGUÍSTICA

Antes de tomarmos o CRMG sob uma perspectiva crítica, é preciso esclarecer alguns pontos relacionados à construção de suas habilidades. Como era de se esperar, a maior parte segue a ótica da BNCC, mas como a proposta da própria Base é que os currículos sejam construídos considerando as realidades dos contextos educacionais, algumas habilidades precisaram ser adaptadas ou, até mesmo, criadas.

Tome-se como exemplo o seguinte código alfanumérico: EF67LP16. As duas primeiras letras do código alfanumérico se referem à etapa de ensino, no caso, o Ensino Fundamental (EF). Em seguida, o primeiro par de números se refere ao ano de escolaridade em que as habilidades devem ser trabalhadas e, conforme postula o Relatório Final de homologação do currículo, “se uma habilidade possui referência para mais de um ano, ela deve ser trabalhada em todos os anos, não ser escolhida a apenas um” (MINAS GERAIS, 2018b, p. 32). Em sequência, o segundo par de letras indica o componente a ser trabalhado, enquanto o último par de números marca a posição da habilidade na numeração sequencial.

Para dar conta das especificidades locais, algumas habilidades originais da BNCC foram adaptadas e ganharam, como marca de diferenciação, a inserção da letra X no fim do código alfanumérico. É interessante destacar que essas modificações não tocam na escolha dos verbos que explicitam o processo cognitivo a ser desenvolvido, apenas os complementos e modificadores podem ser acrescidos de novos textos, a fim de contextualizar, classificar ou especificar o texto original (MINAS GERAIS, 2018b).

Ao se deparar com a necessidade de modificar verbos, considerou-se a possibilidade de criar novas habilidades e, assim, todos os códigos alfanuméricos finalizados com MG marcam esses acréscimos. Outras habilidades foram, também,

desmembradas em processos cognitivos distintos, acrescentando-se as letras A e B no final dos códigos originais. O relatório ainda menciona habilidades que indicam a progressão, cujos acréscimos são feitos com P1, P2, P3, sucessivamente, em cada ano de escolaridade (MINAS GERAIS, 2018a). Feitos tais esclarecimentos, passa-se a análise propriamente dita.

De modo geral, é possível dividir as habilidades de AL do 6º ao 9º ano em três grandes grupos: (1) habilidades pertencentes a todos os anos de escolaridade; (2) habilidades pertencentes ao 6º e 7º ano; (3) habilidades pertencentes ao 8º e 9º ano. Essa divisão em grupos só não se aplica às habilidades classificadas como de todos os campos de atuação, em que se percebe indicações mais exclusivas a cada ano de escolaridade. Assim, selecionou-se como *corpus* para essa análise os dois primeiros grupos mencionados e os resultados quanto à abordagem dos níveis de AL foram sistematizados no Quadro 1:

Quadro 1 - Síntese da análise proposta

ANOS DE ESCOLARIDADE	CAMPOS DE ATUAÇÃO	HABILIDADES	NÍVEL DE AL EXPLORADO
TODOS OS ANOS	JORNALÍSTICO-MIDÁTICO	EF69LP16	Sequencial-Composicional
		EF69LP17, EF69LP18 e EF69LP19	Semântico
		EF69LP17	Enunciativo
	ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	EF69LP27 A;	Sequencial-Composicional
		EF69LP28	Enunciativo
		EF69LP27 B	<i>Mescla de níveis:</i> Semântico e Sequencial-Composicional
	PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	EF67LP25; EF69LP40; EF69LP41 X; EF69LP42A	Sequencial-Composicional
		EF69LP42B e EF69LP43	Enunciativo
	ARTÍSTICO-LITERÁRIO	EF69LP54	<i>Mescla de níveis:</i> Semântico e Enunciativo
	TODOS OS CAMPOS	EF69LP55 X; EF69LP56	-
	PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	EF67LP25; EF67LP26	Sequencial-Composicional
		EF67LP34; EF67LP35X; EF67LP32; EF67LP33;	-
		EF06LP12; EF67LP36;	<i>Mescla de níveis:</i>

6º E 7º Ano	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		Semântico e Enunciativo
		EF67LP37	<i>Mescla de níveis:</i> Semântico e Sequencial-Composicional
		EF67LP38	Semântico
6º ANO	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	EF06LP11; EF06LP12	Sequencial-Composicional
		EF06LP03X; EF06LP05X	Semântico
		EF06LP04; EF06LP06; EF06LP07; EF06LP08; EF06LP09; EF06LP10;	-
7º ANO	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	EF07LP04; EF07LP05; EF07LP07X; EF07LP08; EF07LP09; EF07LP10;	-
		EF07LP11X; EF07LP12X; EF07LP13	Semântico
		EF07LP14	<i>Mescla de níveis:</i> Semântico e Enunciativo

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No Quadro I, as habilidades de cada campo de atuação foram colocadas justapostas aos respectivos níveis de AL que abordam. Considerou-se “mescla de níveis” as habilidades que integram as abordagens, dado que, conforme já fora sinalizado, essa noção é apenas para sistematizar observações e não para tornar estanques as constatações. Nas habilidades em que não foi possível identificar nenhum dos níveis propostos por Bezerra e Reinaldo (2013), deixou-se apenas o sinal de (-).

A análise crítica permitiu constatar que algumas habilidades não puderam ser classificadas em nenhum dos níveis, por abordarem aspectos muito específicos da língua, voltados à sistematização e classificação gramatical. Por outro lado, observa-se que os níveis sequencial-composicional e semântico são os mais abordados nas habilidades do CRMG, ainda que existam habilidades consistentes voltadas ao nível enunciativo.

A ênfase à abordagem do nível sequencial-composicional se deve, em grande parte, à importância conferida à organização textual em termos de estrutura e ao conteúdo referencial do texto (BEZERRA; REINALDO, 2013). No entanto, é preciso atenção aos comandos das habilidades para que o trabalho com esse nível não se limite à classificação

dos tipos de discurso materializados nos gêneros, criando uma nova camisa de forças para o ensino de Língua Portuguesa, como muito bem reiterou Coscarelli (2007).

Em contrapartida, a abordagem do nível semântico, considerada por Santos, Riche e Teixeira (2020) como a mais adequada para o desenvolvimento da competência comunicativa, corrobora o objetivo da proposta curricular:

O ensino de Língua Portuguesa deve qualificar os estudantes para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania, formando-os locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. (MINAS GERAIS, 2018a, p. 213).

Nessa ótica, professores deverão desenvolver atividades que levem o aluno a questionar a significação dos elementos linguísticos nos textos; comparar os significados dos recursos da língua, a fim de avaliar as escolhas feitas pelo autor de cada texto; e verificar possibilidades de alteração desses elementos, a depender das mudanças nas situações de uso (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2020).

Em continuidade, nota-se uma abordagem incipiente do nível semântico no campo das práticas de estudo e pesquisa do CRMG, visto que não existem habilidades com a proposta de reflexão sobre o significado de elementos linguísticos. A predileção pelos níveis sequencial-composicional e enunciativo é compreensível em razão dos gêneros que circulam nesse campo (resumo, anotações, fichamentos, etc.), mas não se pode deixar de reconhecer a grande lacuna que fica na ausência de habilidades que fomentem a análise dos efeitos de sentido.

Chama atenção também a abordagem do campo artístico e literário, uma vez que a habilidade EF69LP54 é a única de AL que aparece nesse campo em todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental II. A primeira crítica não pode deixar de ser à

extensão de tal habilidade, levando ao entendimento equivocado de que todos os aspectos linguísticos devem ser abordados em conjunto, de uma só vez. Depois, nota-se que o nível semântico é tratado com exclusividade, uma vez que não há menções aos aspectos de estilo, estrutura, sequências tipológicas dos textos etc.

Em uma observação mais cautelosa do campo artístico e literário, percebe-se que no eixo de leitura há sinalizações para práticas de AL, como se vê nas habilidades EF69LP47A e EF69LP47B. Mas por qual razão as habilidades de AL estão inseridas no eixo de leitura? A resposta pode ser simples para aqueles que entendem a ideia de integração dos eixos: a gramática está a serviço do texto e, durante a leitura, é preciso mobilizar reflexões sobre o uso dos recursos linguístico-gramaticais. Resta saber se o professor tem consciência dessa abordagem ou se entenderá que o trabalho com leitura é algo dissociado do trabalho com a língua. Isso se torna ainda mais problemático em escolas que separam o componente curricular de Língua Portuguesa e possuem professores distintos para ensinar a língua, a produção de textos e a literatura. O que compete a cada professor? Qual deles trabalharia as habilidades anteriores? Se a proposta é integração, porque não sinalizar que essa é uma habilidade integrada? Esses questionamentos sinalizam pontos que merecem atenção no trabalho com a proposta do CRMG.

Quanto às habilidades pertencentes a todos os campos de atuação, é possível perceber que a parte gramatical parece se concentrar nessas habilidades e a noção de integração acaba sendo relegada. Por mais que aspectos importantes como a coesão e as variedades linguísticas sejam contemplados e a abordagem do nível semântico³ prevaleça em algumas habilidades, em outras percebe-se orientações rasas e sem nenhuma

³ Como exemplo: “(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que **ampliam o sentido** do substantivo sujeito ou complemento verbal” (MINAS GERAIS, 2018a, p. 418, grifos nossos). Nessa habilidade, espera-se que o aluno identifique os adjetivos, mas também os efeitos de sentidos que seus usos trazem ao texto. Percebe-se, pois, que os comandos podem parecer os mesmos do ensino tradicional de gramática, mas a abordagem é distinta.

sinalização para a finalidade da atividade a ser desenvolvida: “(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente” (MINAS GERAIS, 2018b, p. 416). Ao se deparar com um comando desse tipo, o professor pode entender que o trabalho com a pontuação não requer nenhum tipo de reflexão. Mas o que seria o “adequadamente”? Seria observando os efeitos de sentido gerados pela pontuação em determinado texto? Seria apenas corrigir o certo e o errado nos aspectos de pontuação? Corre-se, pois, o risco de cair nas velhas atividades de pontuar textos deslocados das situações reais de uso.

Outra habilidade passível de críticas é a “(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação” (MINAS GERAIS, 2018a, p. 374). É preciso refletir: qual a finalidade de identificar os períodos compostos por coordenação? Qual objetivo será atingido com essa habilidade? De que maneira essa identificação, seguida, ainda que implicitamente, de uma classificação, poderá contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos? Destaca-se, ainda, que a expressão “em textos” pode levar à uma abordagem dos gêneros textuais como pretexto para retirar frases e desenvolver atividades metalinguísticas. Sobre o trabalho com as orações, Mendonça (2006) aponta que os alunos devem ser levados a perceber as diversas formas de se estruturar períodos e ligá-los por meio de operadores argumentativos, assim como ser capaz de escolher entre as possibilidades de uso da língua aquela que melhor atende aos seus objetivos na construção de um texto.

Chama atenção também a habilidade “(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita” (MINAS GERAIS, 2018a, p. 375). O trabalho com ortografia sob a ótica da AL é, por si só, desafiador e a habilidade proposta não indica de que modo e com qual finalidade essa abordagem deva se dar. Evidenciar que esse trabalho com regras ortográficas precisa partir das análises

etimológicas de formação das palavras poderia conferir sentido à aprendizagem. Sobre isso, Mendonça (2006, p. 215) postula: erros de ortografia podem ser trabalhados junto ao eixo de produção de textos “em palavras que apresentam regularidade devido ao mesmo radical (ex. pesquisa/pesquisador) e também certas alterações relativas ao contexto silábico (ex. coragem/corajoso)”.

Observando, de modo mais específico, a proposta curricular, nota-se que muitas habilidades remetem à progressão de conteúdos, com códigos alfanuméricos que se repetem em todos os anos de escolaridade. Contudo, as habilidades do CMRG são apresentadas com os mesmos verbos indicadores do processo cognitivo a ser desenvolvido em todos os anos de escolaridade, o que gera uma sensação de estar repetindo as propostas e ensinando “a mesma coisa”. Além disso, se a progressão não fica explícita, como o professor de uma série poderá saber o que o professor anterior trabalhou com os alunos e quais as habilidades eles já dominam? Não estamos criticando a ideia de trabalho contínuo proposto pela BNCC, mas a organização das habilidades com vistas a garantir a progressão de conteúdos precisa ser revista, em especial nos currículos subjacentes, como CRMG. Mendonça (2006, p. 218) sinaliza que o trabalho com AL é um desafio para a organização curricular, visto que para seguir a ótica de integração dos eixos,

a seleção e a organização dos conteúdos deveria seguir não uma lógica meramente estrutural (fonologia, morfologia, sintaxe etc.), como se observa correntemente, mas sim critérios discursivos, relativos à produção de sentidos com base em recursos e estratégias linguístico-discursivos, que seriam o foco da prática de AL. Entretanto, esses recursos e estratégias aparecem a todo momento, em qualquer gênero, o que dificulta a progressão de abordagem na escola.

Nota-se, portanto, que, na teoria, a progressão de habilidades pode parecer simples, mas colocar em prática essa noção, junto à integração de eixos, é uma tarefa complexa. Talvez por isso ainda seja possível perceber uma admirável dificuldade de organização do

currículo programático, conforme pontuou Abreu (2020), pois, por muito tempo, desconsiderou-se a abordagem produtiva da língua e seu caráter social, e as tentativas de superação culminaram em uma didatização das teorias em voga.

Muitas outras observações poderiam ser feitas sobre as habilidades propostas pelo CRMG, não com o intuito de apontar erros e problemas, mas de sinalizar aspectos passíveis de revisão para que as práticas pedagógicas se efetivem de modo mais adequado. Algumas habilidades, de fato, precisam ser trabalhadas em todos os campos de atuação e, por serem tópicos linguísticos mais gerais, torna-se difícil a integração de eixos na perspectiva curricular. A ausência de menções aos efeitos de sentido em algumas habilidades se deve, na ótica de Mendonça (2006), aos aspectos da língua que remetem à dimensão normativa e sistêmica, tópicos que precisam ser trabalhados de forma recorrente e independente dos gêneros em foco.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tencionou analisar criticamente a proposta do CRMG e suas apropriações da BNCC para o eixo AL. Dentre as constatações, chama atenção o esclarecimento do CRMG de que não houve exclusão de nenhum dos pressupostos da BNCC, apenas complementação, o que levanta alguns questionamentos: ampliar a proposta da Base não seria tornar ainda mais densa a seleção de habilidades para o trabalho em sala de aula? Talvez tenha faltado o entendimento de que os postulados da BNCC poderiam ser adaptados às realidades de cada lugar, contemplando ou não alguns conteúdos, gêneros e práticas, e não apenas acrescentar pontos ausentes.

Conclui-se que as habilidades do CRMG, em consonância com a BNCC, apresentam incoerências evidenciadas em qualquer documento curricular, principalmente

quando desenvolvidos de modo colaborativo. No entanto, as adaptações do currículo serão mais exitosas se os professores assumirem um posicionamento crítico diante das habilidades para avaliá-las, compreender suas proposições e determinar as melhores formas de desenvolvê-las, pois não se pode esperar que a BNCC ou qualquer outro tipo de norteador curricular liste conteúdos de ensino (ABREU, 2020) e muito menos indique as melhores metodologias utilizadas.

Assim, confirmam-se as hipóteses da pesquisa: o sucesso na implementação de qualquer proposta curricular depende, em grande parte, do incentivo à formação dos professores, uma vez que se trata de um problema metodológico. É preciso uma tomada de consciência para iniciar a reorganização do currículo programático e do fazer da sala de aula (ABREU, 2020), desafio a ser superado dia após dia no contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilaro. Concepções basilares e práticas docentes em aulas de língua portuguesa. **Fólio**: revista de Letras, v. 12, n. 1, p. 705-725, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6628>. Acesso em: 31 maio 2021.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação: Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp. Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Senado Federal, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. MEC, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2oMcgpe>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: 2010. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso em: 06 maio 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Veredas online** - Ensino, Juiz de Fora, n. 2, p. 78-86, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2VDilp8>. Acesso em: 14 maio 2021.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Versão ePUB. São Paulo: Ática, 2011, p. 59-79.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística: por que e como avaliar. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. (org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018a. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 09 jun. 2021.

MINAS GERAIS. **Relatório Final do Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SSE/MG, 2018b. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/historico-de-elaboracao>. Acesso em: 09 jun. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **A construção da BNCC**: linha do tempo. 2020. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 06 maio 2021.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? *In.*: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013, p. 16- 37.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2020.

SANTOS, Leonor Werneck. O ensino de língua portuguesa: PCN e livros didáticos em questão. **Revista Diadorim**, v. 6, p. 55-68, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.