



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LAÍS CORREIA TEÓFILO DE SOUZA

**AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE INTERPRETAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO
EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DA BNCC: UM ESTUDO DA
FLEXÃO VERBAL EM UM MATERIAL DIDÁTICO DO 7º ANO**

JOÃO PESSOA
2024

LAÍS CORREIA TEÓFILO DE SOUZA

**AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE INTERPRETAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO
EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DA BNCC: UM ESTUDO DA
FLEXÃO VERBAL EM UM MATERIAL DIDÁTICO DO 7º ANO**

Trabalho de dissertação para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa Linguística Aplicada, sob orientação da Profª Drª Socorro Cláudia Tavares de Sousa.

**JOÃO PESSOA
2024**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729p Souza, Laís Correia Teófilo de.

As políticas linguísticas de interpretação e apropriação do eixo Análise linguística/Semiótica da BNCC : um estudo da flexão verbal em um material didático do 7º ano / Laís Correia Teófilo de Souza. - João Pessoa, 2024.
123 f. : il.

Orientação: Socorro Cláudia Tavares de Sousa.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Políticas linguísticas. 2. Linguística - Manual do professor. 3. Língua portuguesa - Livro didático. 4. Interpretação e apropriação - processos. 5. BNCC. I. Sousa, Socorro Cláudia Tavares de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'272(043)

LAÍS CORREIA TEÓFILO DE SOUZA

**AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE INTERPRETAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO
EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DA BNCC: UM ESTUDO DA
FLEXÃO VERBAL EM UM MATERIAL DIDÁTICO DO 7º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) como requisito para obtenção do título de Mestre(a) em Linguística.

Aprovada em: 20/06/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SOCORRO CLAUDIA TAVARES DE SOUSA**
Data: 12/11/2024 14:37:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Socorro Cláudia Tavares de Sousa

Orientadora - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Documento assinado digitalmente
 **KÁTIA CRISTINA CAVALCANTE DE OLIVEIRA**
Data: 12/11/2024 15:24:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira

Examinadora - Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Documento assinado digitalmente
 **LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS**
Data: 12/11/2024 11:42:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias

Examinadora – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Documento assinado digitalmente
 **REGINA CELI MENDES PEREIRA DA SILVA**
Data: 12/11/2024 12:27:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Regina Celi Mendes Pereira

Examinadora - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Alzira, Josefa, Anita, Maria de Lourdes, Gerlane. Raízes de onde brota a minha força.

Lyege, Natália, Ana Marta, Gabriela, Geralda. Laços de amizade que viraram irmandade.

Brenda, laço de sangue que se constrói em amizade.

Analice, Elzanir, Margarete, Cláudia e Kátia. Espelhos de conhecimento.

Rios de força e ternura. Flores que cultivo, jardins que me ornamentam. Só uma mulher conhece as lutas de outra.

Obrigada.

AGRADECIMENTOS

À professora *Socorro Cláudia Tavares*, pela orientação, apoio e por ter acreditado no potencial desta pesquisa. Sou grata por ter sido sua orientanda.

À *Kátia Cristina* pela coorientação. Você é um exemplo de trajetória acadêmica.

Às professoras *Luana Francisleyde* e *Regina Celi* pelas contribuições no momento da qualificação e na defesa desta dissertação. Vocês são referências de profissionalismo.

Aos professores do PROLING, Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba pelas contribuições ao longo do curso de mestrado.

A *Keyte Macena* e *Andréa Lopes*, parceiras de mestrado, que tanto ajudaram no meu crescimento pessoal e acadêmico.

A *Ana Marta Vasconcelos*, querida amiga carioca, por quem eu tenho tanto carinho, pelo suporte emocional e pela amizade sincera.

A *Natália Pessoa*, *Lyege Alixandrina* e *Gabriela Santos*, amigas de ontem, hoje e sempre.

Aos professores que passaram pela minha vida, especialmente a *Analice Pereira*, *Lucas Dezotti*, *Matheus da Cruz*, *Elzanir dos Santos* e *Margarete Pool*.

A *Geralda Freire*.

A minha mãe *Gerlane de Lisiex*, que sempre me apoiou e comemorou as minhas conquistas.

A minha avó paterna *Maria de Lourdes* por me dizer desde criança que eu sou capaz.

A minha avó materna *Maria Anita* (*in memoriam*).

A *Yan Hipólito*, meu amor e parceiro de vida, que me apoia em todos os momentos e traz leveza para os meus dias.

Aos meus alunos, que tanto me ensinam.

*Mestre não é quem sempre ensina, mas quem
de repente aprende.*

João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas.

RESUMO

No campo da educação, as políticas linguísticas podem ser observadas em documentos oficiais (políticas explícitas) e em livros didáticos (políticas implícitas), sendo estes *mecanismos de políticas linguísticas* (Shohamy, 2006) para a propagação de crenças e práticas linguísticas que podem ocorrer a partir de diferentes processos, entre os quais destacam-se a interpretação e a apropriação (Jonhson, 2013). A nossa pesquisa tem como objetivo investigar os processos de interpretação e apropriação do eixo Análise linguística/Semiótica da *Base Nacional Comum Curricular* no Manual do Professor/Livro Didático *Se liga na língua*. Considerando o objetivo apresentado, traçamos as seguintes perguntas norteadoras: como o Manual do Professor *Se liga na Língua* interpreta e se apropria do eixo Análise linguística/Semiótica da Base Nacional Comum Curricular? Quais são as práticas de Análise Linguística propostas nos exercícios do Livro Didático *Se liga na língua* em relação ao fenômeno da flexão verbal? Em quais aspectos Livro Didático demonstra se apropriar dos descritores do eixo Análise linguística/Semiótica nos exercícios relativos ao fenômeno da flexão verbal? Com isso, temos os seguintes objetivos específicos: analisar em quais aspectos o Manual do Professor *Se liga na Língua* interpreta e se apropria das noções de Análise Linguística propostas na Base Nacional Comum Curricular; examinar as Práticas de Análise Linguística no Livro Didático *Se liga na Língua* em relação ao fenômeno da flexão verbal; verificar a relação dos exercícios de flexão verbal do Livro Didático *Se liga na Língua* com os descritores do eixo Análise linguística/Semiótica da Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, foi necessário trazer a noção de mecanismos de políticas linguísticas (Shohamy, 2006), processos de interpretação e apropriação (Jonhson, 2013), Análise Linguística, Práticas de Análise Linguística, eixo Análise linguística/Semiótica (Bezerra; Reinaldo, 2020; Geraldi, 2011; Franchi, 1987). A nossa pesquisa está inserida no paradigma interpretativista de abordagem qualitativa (Lin, 2015), caracterizando-se como uma pesquisa de natureza documental (Cellard, 2012). O *corpus* se constituiu no Manual do Professor/Livro Didático *Se liga na língua* (2018) e na *Base Nacional Comum Curricular* (2017). Em nossa análise constatamos que o Manual do Professor e o Livro Didático interpretam a noção de Análise Linguística totalmente fundamentada no eixo Análise linguística/Semiótica da BNCC, sem trazerem qualquer discurso autoral para si. Além disso, os autores dos materiais didáticos analisados se reconhecem como agentes que interpretam e se apropriam do documento e não há espaços para entendimentos outros que não estejam de acordo com a BNCC. O material didático precisa se adequar a essas diretrizes oficiais para poder se inserir no ciclo de políticas de educação linguística oficial. O Livro Didático, como mecanismo de política linguística, parte de uma agenda ideológica, vinculada ao status social e econômico, impactando o acesso ao conhecimento, seja de forma positiva ou negativa. Mesmo havendo descritores da BNCC que tratem exclusivamente sobre a flexão verbal no objeto de conhecimento “morfossintaxe”, há exercícios que trazem diferentes objetos de conhecimento. Há um claro o equilíbrio na quantidade de exercícios metalinguísticos e epilinguísticos no que se refere ao estudo da flexão verbal.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas; Análise Linguística; Interpretação e Apropriação; BNCC; Livro Didático de Língua Portuguesa; Manual do Professor.

ABSTRACT

In the field of education, language policies can be observed in official documents (explicit policies) and in textbooks (implicit policies), these being language policy mechanisms (Shohamy, 2006) for the propagation of linguistic beliefs and practices that may occur at from different processes, among which interpretation and appropriation stand out (Johnson, 2013). Our research aims to investigate the processes of interpretation and appropriation of the Linguistic Analysis/Semiotics axis of the National Common Curricular Base in the Teacher's Manual/Textbook *Se liga na Língua*. Considering the objective presented, we outline the following guiding questions: how does the Teacher's Manual *Se liga na Língua* interpret and appropriate the Linguistic Analysis/Semiotics axis of the National Common Curricular Base? What are the Linguistic Analysis practices proposed in the exercises in the Textbook *Se liga na língua* in relation to the phenomenon of verbal inflection? In what aspects does the Textbook demonstrate that it appropriates the descriptors of the Linguistic Analysis/Semiotics axis in exercises related to the phenomenon of verbal inflection? With this, we have the following specific objectives: to analyze in which aspects the Teacher's Manual *Se liga na Língua* interprets and appropriates the notions of Linguistic Analysis proposed in the National Common Curricular Base; examine the Practices of Linguistic Analysis in the Textbook *Se Liga na Língua* in relation to the phenomenon of verbal inflection; check the relationship of the verbal inflection exercises in the Textbook *Se Liga na Língua* with the descriptors of the Linguistic Analysis/Semiotics axis of the National Common Curricular Base. To this end, it was necessary to bring the notion of linguistic policy mechanisms (Shohamy, 2006), processes of interpretation and appropriation (Johnson, 2013), Linguistic Analysis, Linguistic Analysis Practices, Linguistic Analysis/Semiotics axis (Bezerra; Reinaldo, 2020; Geraldi, 2011; Franchi, 1987). Our research is inserted in the interpretive paradigm of a qualitative approach (Lin, 2015), characterized as documentary research (Cellard, 2012). The corpus was constituted in the Teacher's Manual/Textbook *Se liga na língua* (2018) and the National Common Curricular Base (2017). In our analysis we found that the Teacher's Manual and the Textbook interpret the notion of Linguistic Analysis fully based on the BNCC's Linguistic Analysis/Semiotics axis, without bringing any authorial discourse to them. Furthermore, the authors of the teaching materials analyzed recognize themselves as agents who interpret and appropriate the document and there is no room for understandings other than those in accordance with the BNCC. The teaching material needs to adapt to these official guidelines in order to be included in the cycle of official linguistic education policies. The Textbook, as a language policy mechanism, is part of an ideological agenda, linked to social and economic status, impacting access to knowledge, whether positively or negatively. Even though there are BNCC descriptors that deal exclusively with verbal inflection in the object of knowledge "morphosyntax", there are exercises that bring different objects of knowledge. There is a clear balance in the amount of metalinguistic and epilinguistic exercises when it comes to the study of verbal inflection.

Keywords: Language Policies; Linguistic Analysis; Interpretation and Appropriation; BNCC; Portuguese Language Textbook; Teacher's manual.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sistematização do conceito de Planejamento Linguístico conforme Baldauf (2012) e Jonhson (2013) a partir de Haugen (1959) e Kloss (1969).....	22
Figura 2 - Diferenças entre a Política Linguística e o Planejamento Linguístico, conforme Baudalf (2012).....	23
Figura 3 - Lista de mecanismos entre as ideologias e as práticas linguísticas	38
Figura 4 - Manual do Professor/ Livro didático Se liga na língua	74
Figura 5 - Box Abuse da língua.....	79
Figura 6 - Exemplos de atividades extraídas da seção Na prática.....	90
Figura 7 - Exemplo de atividade extraída do box Abuse da Língua	91
Figura 8 - Exemplo de atividade extraída do box A língua nas ruas.....	91
Figura 9 - Exemplo de atividade extraída do box Isso eu já vi	92
Figura 10 - Excerto 1 – Abordagem dos verbos irregulares e tempos verbais do modo indicativo na seção Mais da língua.....	95
Figura 11 - Excerto 2 – Introdução à flexão verbal.....	97
Figura 12 - Excerto 3 – Abordagem metalinguística sobre flexão verbal.....	99
Figura 13 - Excerto 4 – Tabela de flexão verbal dos modos indicativo e subjuntivo	100
Figura 14 - Excerto 5 – Atividades metalinguísticas propostas pelo Livro Didático.....	101
Figura 15 - Excerto 6 – Habilidade da BNCC no capítulo sobre flexão verbal	103
Figura 16 - Excerto 7 – Questões sobre flexão verbal.....	107
Figura 17 - Excerto 8 – Seção A língua nas ruas	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percurso da Análise Linguística: teorias linguísticas, unidades linguísticas e suas influências nas práticas de ensino.....	44
Quadro 2 - Ensino Tradicional de Gramática versus Prática de Análise Linguística	47
Quadro 3 - Concepções de linguagem conforme Geraldi	49
Quadro 4 - Considerações sobre a Prática de Análise Linguística.....	52
Quadro 5 - Problemáticas que os textos podem apresentar e suas respectivas soluções	53
Quadro 6 - Eixos e blocos de conteúdos de Língua Portuguesa dos PCN – primeiros ciclos	58
Quadro 7 - Fatores que embasam a Análise Linguística conforme os PCN	58
Quadro 8 - Práticas de análise e reflexão sobre a língua nos PCN dos anos iniciais (1º e 2º ciclos)	59
Quadro 9 - Práticas de Análise Linguística conforme os PCN	60
Quadro 10 - Procedimentos metodológicos fundamentais para o planejamento do ensino de análise linguística	62
Quadro 11 - Organização das habilidades propostas no eixo Análise linguística/Semiótica..	65
Quadro 12 - Sumário do Manual do Professor.....	76
Quadro 13 - Seções e boxes do Livro Didático.....	78
Quadro 14 - Categorias de análise.....	81
Quadro 15 - Descritores da Base Nacional Comum Curricular considerados em nossa análise	81
Quadro 16 - Quatro motivos pelos quais os autores embasam integralmente o Livro Didático na BNCC	85
Quadro 17 - Interpretação que o Manual do Professor sobre a concepção de linguagem expressa na BNCC.....	87

Quadro 18 - Os posicionamentos quanto às teorias da linguagem no Manual do Professor e na BNCC	88
Quadro 19 - Práticas de Análise Linguística mobilizadas em boxes e seções do Livro Didático	93
Quadro 20 - Interpretação sobre a abordagem das atividades metalinguísticas no Manual do Professor	94
Quadro 21 - Habilidades dos eixos Análise linguística/Semiótica e leitura interpretadas e apropriadas pelo Livro Didático para o estudo da flexão verbal	104
Quadro 22 - Habilidades esperadas versus habilidades presentes no Livro Didático	109
Quadro 23 - Padrão dos exercícios de acordo com Franchi (1987) e com as habilidades do eixo Análise linguística/Semiótica	111
Quadro 24 - Síntese geral da pesquisa: processos de interpretação e apropriação constatados nas seções de análise.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LP	Língua Portuguesa
PAL	Prática de Análise Linguística
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Política Linguística

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ITINERÂNCIAS DA POLÍTICA LINGUÍSTICA: AMPLIANDO CONCEITOS.....	20
2.1 OS CAMINHOS DA POLÍTICA LINGUÍSTICA	20
2.1.1 Primeira fase da Política Linguística: macrossociopolítica	24
2.1.2 Segunda fase da Política Linguística: fundamentos epistemológicos	26
2.1.3 Terceira fase da Política Linguística: estratégias metodológicas	28
2.2 NOÇÕES DE POLÍTICA LINGUÍSTICA: JONHSON E SHOHAMY	30
2.2.1 Origem de conceitos	30
2.2.2 Interpretação e apropriação conceituadas por Jonhson	32
2.2.3 Shohamy e os mecanismos de política linguística.....	36
3 A ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA: DAS TEORIAS LINGUÍSTICAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	40
3.1 DA ANÁLISE LINGUÍSTICA À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	40
3.1.1 Análise linguística	41
3.2.2 A prática de Análise Linguística conforme Geraldi	48
3.3 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS PCN E NA BNCC	55
3.3.1 A análise Linguística nos PCN	55
3.3.2 A análise linguística na BNCC	63
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
4.1 ÁREA DE INSERÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	68
4.2 PARADIGMA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	70
4.3 CARATERIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA	72
4.3.1 BNCC: breve caracterização	72
4.3.2 O Livro didático se Liga na Língua.....	74
4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	80
5 O FENÔMENO DA FLEXÃO VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO SE LIGA NA LÍNGUA: PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	83
5.1 INTERPRETAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA E DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DA BNCC PELO MANUAL DO PROFESSOR	84
5.1.1 A Análise Linguística no Manual do Professor e na BNCC: processos de interpretação e apropriação.....	84
5.2 ABORDAGENS DO FENÔMENO DA FLEXÃO VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO: PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	95
5.3 OS DESCRITORES DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA NOS EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELO LIVRO DIDÁTICO	103

5.1.2 BNCC e práticas de análise linguística: o padrão didático materializado a partir dos processos de interpretação e apropriação nos exercícios sobre flexão verbal.....	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	120

1 INTRODUÇÃO

“[...] na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro. Seria inadmissível que seu estudo se tornasse exclusivo de alguns especialistas; de fato, toda a gente dela se ocupa pouco ou muito; mas – consequência paradoxal do interesse que suscita – não há domínio onde tenham germinado ideias tão absurdas, preconceitos, miragens, ficções”

(Ferdinand de Saussure, *Curso de linguística geral*)

A dissertação aqui apresentada tem como foco os processos de interpretação e apropriação do eixo Análise linguística/Semiótica da *Base Nacional Comum Curricular* no Manual do Professor e nos exercícios de flexão verbal do Livro Didático de 7º ano *Se liga na língua*. Os processos de interpretação e apropriação mostram que não só documentos oficiais, mas toda a gente – parafrazeando Saussure – se ocupa da linguagem. Independentemente das consequências, a linguagem é sempre interpretada e apropriada, em ciclos que envolvem ideologias, poderes e impactam vidas.

A Política Linguística, quando comparada a outros campos de estudo da Linguística, pode ser considerada recente, tendo o seu surgimento na década de 1960 (Johnson; Ricento, 2013). Nesse período, entendia-se que a função das políticas linguísticas seria a de resolver problemas linguísticos de comunicação em comunidades em que “a diversidade linguística era vista como um problema” (Sousa; Soares; Dionísio, 2020, p. 218). Porém, posteriormente, tal noção foi superada e autores como Spolsky (2004) e Shohamy (2006) trouxeram uma noção ampliada de Política Linguística.

Nesse sentido, sobre a influência da linguagem na sociedade e como ela pode incluir, excluir, mostrar *status* econômico e controlar o uso de certas línguas, Shohamy (2006) afirma que sempre houve grupos interessados em manipulá-la, a fim de promover políticas sociais, econômicas e ideologias subjacentes à promoção dessas políticas.

Assim, de acordo com a visão de Shohamy (2006), a linguagem é um instrumento de poder dentro da sociedade, ao passo que, ao influenciar a educação linguística, faz com que esta seja um *mecanismo de política linguística*. Desse modo, as decisões que afetam a língua, sejam elas conscientes ou inconscientes, não são neutras, mas se fundamentam em uma ideologia. Com isso, as políticas de educação linguísticas são essas decisões relacionadas à linguagem no campo do ensino.

Ainda conforme Shohamy (2006), políticas da educação linguística são declaradas explicitamente por meio de documentos oficiais ou de currículos de ensino. Porém, há as políticas implícitas, mais difíceis de serem percebidas, presentes em práticas de ensino e livros

didáticos, por exemplo. O termo “política da educação linguística” e as noções de interpretação e apropriação descrevem “as políticas oficiais e não oficiais que são criadas através de múltiplas camadas e contextos institucionais (de organizações nacionais para salas de aula) que impactam no uso da língua nas salas e escolas” (Jonhson, 2013, p. 54)¹.

Ao traçarmos concepções de Política Linguística entramos no campo da Linguística Aplicada, “não apenas pelas implicações práticas da gestão da língua, mas também porque o estudo dos seus outros dois componentes, a prática linguística e as crenças ou ideologias linguísticas, exige olhar para a língua em uso, estudando os seus utilizadores” (Spolsky, 2005, p. 30)². Assim, a Política Linguística percorre diferentes domínios da linguagem.

Como o nosso trabalho tem a pretensão de se debruçar também sobre a Análise Linguística, doravante AL, e sobre a *Base Nacional Comum Curricular*, a discussão aqui apresentada atravessa temas como gramática (estudo da metalinguagem) e ensino de Língua Portuguesa. Conforme ressaltam Vieira e Alexandre (2016, p. 552), “[...] discussões sobre gramática e seu ensino no Brasil, embora não sejam mais nenhuma novidade acadêmica, ainda se mostram necessárias e fecundas”. A gramática traz em si um peso da tradição, oriundo da filosofia grega clássica. No entanto, para além dessa concepção, ela opera a favor da construção de conhecimentos epistemológicos, cognitivos, utilitários e sociais.

O modelo da gramática ocidental tem as suas origens no período helenístico, com o objetivo, segundo Neves (2020, p. 56), de ser um “resgate da boa linguagem”, “não como ciência, mas como técnica e arte”. É, portanto, dessa concepção que deriva, inicialmente, o ensino de Língua Portuguesa em solo brasileiro. No entanto, na década de 60 do século passado, inicia-se no meio acadêmico um movimento de crítica a essa gramática tradicional. À medida que foi ganhando forças, esse movimento passou para outros âmbitos educacionais.

A partir desse movimento, segundo Vieira (2015, p. 24), “expressões como letramento, tipo textual, gênero discursivo, condições de produção, coesão, coerência, epilinguagem, variação linguística, intertextualidade, multimodalidade etc.” passaram a fazer parte de documentos que norteiam a educação nacional e ressoaram nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

¹ No original: “to describe the official and unofficial policies that are created multiple layers and institucional contexts (from organizations to classrooms) that impact language use in classrooms and schools” (Johnson, 2013, p. 54).

² No original: “Language policy fits into Applied linguistics, not just because of the practical implications of language management, but also because of the study of its two other components, language practice and language beliefs or ideology, requires Looking at language in use and studying its users”. (Spolsky, 2005, p. 30).

Ademais, o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, encerra também outros conceitos que se somam à busca de práticas de ensino. Nesse sentido, a prática de análise linguística atrela-se ao ensino de língua portuguesa e isso ocorre porque, conforme Bezerra e Reinaldo (2020), nela há um caráter teórico-metodológico, o qual “constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiado em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 10).

Para se compreender como a AL influencia práticas de ensino, é preciso que se entenda a sua origem. Vinda inicialmente dos estudos relacionados a teorias linguísticas, a AL foi atrelada a instâncias de ensino de LP, sendo incorporada à produção acadêmica brasileira sob a ótica da prática de análise linguística.

De acordo com Reinaldo e Bezerra (2020), a expressão Análise Linguística tem sido vinculada à investigação de unidades linguísticas, e, conforme a teoria linguística estudada, determinadas unidades linguísticas ganham destaque. “Fonema, morfema e sintagma, para as vertentes estruturalistas e gerativistas, e palavra, frase, texto e discurso para as demais tendências” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 24).

Em 1969, com o livro *Estrutura da Língua Portuguesa*, Câmara Jr. tratou sobre a importância de haver uma “descrição linguística sincrônica para resolver conceituações limitadas da gramática” (Polato; Menegassi, 2021, p. 23). Ou seja, desde o final da década de 60 e início da década de 70 havia um movimento de crítica à gramática tradicional, oriundo da linguística teórica e aplicada.

Se a AL significaria descrever ou explicar aspectos na língua, em um segundo momento, a prática de análise linguística, apesar de também incluir a descrição, possui um caráter didático. Nesse escopo destacam-se produções acadêmicas das décadas de 1970 e 1980, com a obra de Franchi (1987) e Geraldi (1984; 2011).

A prática de análise linguística, também conhecida pela sigla PAL, defendida por Geraldi (2011) encontra eco na obra de Franchi (1987). O autor abraça a concepção de que o ensino de gramática deveria ser articulado aos processos de compreensão e produção de textos, sem que se esqueça de articulá-lo a conhecimentos históricos, sociais e culturais.

Para Polato e Menegassi (2021), há um elo tangencial entre as obras de Geraldi (2011) e Franchi (1987), não porque este último trate especificamente da prática de análise linguística, mas por que ele aborda a renovação do ensino gramatical no cronotopo do final dos anos 80, deixando uma grande contribuição para a consolidação da PAL.

Há, então, um redimensionamento sobre o ensino de LP, de modo tal que a PAL surge como um caminho de renovação. Dessa forma, defende-se uma prática de linguagem articulada com a leitura, a escrita e a oralidade. Nas palavras de Polato e Menegassi (2021, p. 31), a renovação está fundamentada em “novas possibilidades do fazer docente, no que se refere à mediação do trabalho com aspectos linguísticos, textuais, enunciativos e discursivos, a requerer do docente um papel ativo de analista, interlocutor e mediador”.

A discussão sobre a PAL ocorreu com ainda mais força com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* em 1997, para os anos iniciais, e em 1998 para os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse documento, recomendou-se a reflexão atrelada ao uso da língua por meio de práticas discursivas e da produção de textos orais e escritos, assim “os PCN (Brasil, 1998) tecem repentinamente essa orientação que cunha a PAL como eixo de ensino” (Polato; Menegassi, 2021, p. 50). Mesmo com as recomendações dos PCN, a PAL só ganhou real espaço nas práticas escolares a partir dos anos 2000.

Seguindo os passos dos PCN, a *Base Nacional Comum Curricular* (2017) inclui a PAL como um eixo articulador dos demais eixos de ensino, no entanto, acrescida a esse eixo está a semiótica, concebendo o texto em suas diversas manifestações verbais e não verbais.

A PAL abordada dentro da BNCC tem as suas raízes teóricas na pesquisa de Franchi (1987) e Geraldi (2011), com isso, é possível observar que há uma reflexão sobre a finalidade da escola e sobre a finalidade social do ensino de Língua Portuguesa, o que corrobora o fato de que a tomada de posição diante de uma língua é um ato político. Esses antecedentes foram importantes para o amadurecimento e abrangência das discussões sobre a reconfiguração do ensino de língua materna no país.

Além disso, a BNCC trata a AL como uma atividade que envolve procedimentos e estratégias de análise na produção de textos e nos momentos de leitura, posicionamento que se coaduna com a prática de análise linguística, PAL, a qual,

no contexto de ensino, remete ao deslocamento da figura de usuário para a de analista da língua e da linguagem, desempenhando dois tipos de reflexão: a reflexão epilinguística, centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor; e a metalinguística, centrada na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos. (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 46).

Assim, ao considerarmos o documento por nós analisado, bem como os seus posicionamentos, amparamo-nos na noção de AL aqui exposta, já que esta é uma importante

balizadora não só para as pesquisas realizadas na área da linguística, mas também é a noção que marca uma virada na AL como uma prática presente nas aulas de língua portuguesa.

Uma vez que a PAL é estudada dentro do meio acadêmico brasileiro e faz parte de importantes documentos educacionais, situar o estado da arte sobre esse tema pode trazer luz sobre o andamento das pesquisas no país, bem como, situar a nossa própria pesquisa dentro de seu contexto acadêmico. Para tanto, pesquisamos, até o ano de 2022, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes³ os descritores *Política Linguística*, *Análise Linguística*, *Livro didático*, *Base Nacional Comum Curricular* e *Língua Portuguesa*.

Depois de identificarmos cerca de 300 resultados, encontramos oito trabalhos, dos quais dois são teses e seis são dissertações. Sobre Política Linguística e livro didático encontramos os seguintes títulos: *A base nacional comum curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística* (2019); *As práticas de linguagem nos PCN, na BNCC e nos livros didáticos* (2019); *Políticas linguísticas educacionais em Pernambuco: um estudo do eixo Análise Linguística* (2016), sendo este último vinculado à linha de pesquisa *Linguística Aplicada* do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, PROLING, e ao grupo de pesquisa Núcleo de Estudos de Políticas e Educação Linguística denominado NEPEL.

Esses trabalhos têm em comum o fato de alinharem a análise de documentos educacionais como a BNCC e os PCN à política linguística e aos posicionamentos de outros documentos educacionais e materiais didáticos.

Sobre a *Base Nacional Comum Curricular* e o eixo Análise linguística/Semiótica destacamos os trabalhos *O ensino de língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística*; *O Eixo Análise Linguística na BNCC: Estudo Sobre (Des)Continuidades do Documento Norteador da Educação Básica* (2021); *O eixo análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental*. Estes trabalhos são voltados à análise do eixo análise linguística/ semiótica e como este eixo pode ser transposto para a prática de ensino de Língua Portuguesa.

A tese *Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica* volta-se para o eixo análise linguística/semiótica a partir do viés da análise do discurso e da perspectiva dialógica, que são também posicionamentos tomados pela BNCC.

³ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 30 out. 2022.

A tese *Manual do Professor de língua portuguesa: mecanismo de política linguística na padronização do português pela sintaxe pronominal* desvela “o Manual do Professor/ Livro didático como mecanismo de políticas linguísticas no processo de padronização da língua portuguesa conforme a abordagem feita à sintaxe pronominal” (Oliveira, 2020, pp. 17 e 18).

Esses títulos revelam que com a adição do termo Análise linguística/Semiótica, após mudanças na BNCC em meados de 2017, o tema “Análise Linguística” voltou a ser foco de pesquisas acadêmicas. Esse aspecto pode ser comprovado pelo fato de que a maior parte das pesquisas encontradas foi publicada a partir de 2019. Além disso, apenas três trabalhos focam explicitamente na política linguística como um viés de estudo da AL, abrindo espaços para novas pesquisa, de modo que é essa a lacuna a ser preenchida por nosso trabalho.

Considerando o estado da arte aqui apresentado e o espaço que se abre para a nossa pesquisa, buscamos traçar um elo entre a abordagem do eixo Análise linguística/Semiótica sob a perspectiva da Política Linguística, tendo como objetivo **investigar os processos de interpretação e apropriação do eixo Análise linguística/Semiótica da Base Nacional Comum Curricular no Manual do Professor/ Livro Didático *Se liga na Língua*.**

Considerando objetivo geral de nossa pesquisa, traçamos as seguintes perguntas norteadoras: **como o Manual do Professor *Se liga na Língua* interpreta e se apropria do eixo Análise linguística/Semiótica da Base Nacional Comum Curricular? Quais são as práticas de Análise Linguística propostas nos exercícios do Livro Didático *Se liga na língua* em relação ao fenômeno da flexão verbal? Em quais aspectos Livro Didático demonstra se apropriar dos descritores do eixo Análise linguística/Semiótica nos exercícios relativos ao fenômeno da flexão verbal?**

Com isso, temos os seguintes objetivos específicos:

- **Analisar em quais aspectos o Manual do Professor *Se liga na Língua* interpreta e se apropria das noções de Análise Linguística propostas na Base Nacional Comum Curricular.**
- **Examinar as Práticas de Análise Linguística no Livro Didático *Se liga na Língua* em relação ao fenômeno da flexão verbal**
- **Verificar a relação dos exercícios de flexão verbal do Livro Didático *Se liga na Língua* com os descritores do eixo Análise linguística/Semiótica da Base Nacional Comum Curricular.**

Sobre o construto metodológico, a nossa pesquisa insere-se no campo da Política Linguística e na grande área da Linguística Aplicada. Metodologicamente ela está inserida no

paradigma interpretativista de abordagem qualitativa (Lin, 2015), caracterizando-se como uma pesquisa de natureza documental (Cellard, 2012).

Ajustando o foco para o *corpus*, elencamos o Manual do Professor/Livro Didático *Se liga na língua* (2018), do 7º ano, organizado pela editora Moderna, tendo como autores Wilton Ormundo e Crstiane Siniscalchi. Tal escolha se deu por dois fatores: i) A ligação afetiva que a autora desta pesquisa nutre com livros didáticos desde a sua infância, sendo a língua portuguesa um objeto de admiração desde a sua fase escolar; ii) Esta autora se tornou professora de língua portuguesa para alunos do ensino fundamental – anos finais, em turmas de 7º e 8º anos, e nesse percurso, utilizou o livro didático *Se liga na língua* em sala de aula, o que a levou a questionamentos sobre a obra.

Como procedimentos de análise de dados houve duas etapas. Na primeira etapa analisamos os processos de interpretação e apropriação presentes na apresentação do Manual do Professor *Se liga na língua* (2018) com o eixo Análise Linguística/Semiótica da BNCC. Na segunda etapa, buscamos possíveis relações de convergência e/ou divergência entre os exercícios de flexão verbal do Livro Didático *Se liga na Língua* (2018) e as atividades curriculares propostas na BNCC (2017).

Para as análises que realizamos, bem como para sustentar a teoria a que fazemos referência, buscamos aporte nas pesquisas de Shohamy (2006) e Johnson (2013), os quais tratam respectivamente sobre *mecanismos de política linguística* e interpretação e apropriação como processo de PL. Também nos debruçamos sobre as teorias de Geraldi (2011) e Franchi (1987) sobre Práticas de Análise Linguística.

Por fim, sobre a organização de nosso trabalho, podemos afirmar que além dessa introdução, há mais cinco capítulos e as considerações finais. O segundo capítulo apresenta um panorama teórico ancorado nas noções de *mecanismo de política linguística* (Shohamy, 2006) e *política linguística como processo* (Jonhson, 2013). O terceiro capítulo apresenta a Análise Linguística, seu histórico, a sua abordagem a partir de Geraldi (2011) e Franchi (1987) e como ela se tornou um eixo de ensino na BNCC (2017). O quarto capítulo apresenta a metodologia utilizada, com a caracterização do *corpus*, categorias de análise da flexão verbal, dos descritores presentes na BNCC e os procedimentos de análise de dados. O quinto capítulo apresenta a análise dos dados em si.

O capítulo seguinte apresentará as concepções de Política Linguística, bem como o histórico desse campo de conhecimento.

2 ITINERÂNCIAS DA POLÍTICA LINGUÍSTICA: AMPLIANDO CONCEITOS

5 O Senhor desceu para ver a cidade e a torre que estavam a levantar. 6 “Vejam se isto é o que eles já são capazes de fazer; sendo um só povo, com uma só língua, não haverá limites para tudo o que ousarem fazer. 7 **Vamos descer e fazer com que a língua deles comece a diferenciar-se, de forma que uns não entendam os outros.**” 8 E foi dessa forma que o Senhor os espalhou sobre toda a face da Terra, tendo cessado a construção daquela cidade. 9 Por isso, ficou a chamar-se Babel, [a] porque foi ali que o Senhor **confundiu a língua dos homens** e espalhou-os por toda a Terra.

Gênesis 11:5-9

Neste capítulo apresentamos as noções que amparam a Política Linguística, PL, a partir da sua criação enquanto campo de conhecimento nos anos 60 (Ribeiro da Silva, 2013); (Johnson, 2013); (Ricento, 2013). Para tanto, dividimos este capítulo em duas seções, a primeira é dedicada à sistematização das bases epistemológicas da PL, a partir de seu surgimento e desenvolvimento enquanto campo de conhecimento. A segunda seção discute os conceitos de interpretação, apropriação (Johnson, 2013) e mecanismos de política linguística (Shohamy, 2006).

2.1 OS CAMINHOS DA POLÍTICA LINGUÍSTICA

Os conflitos e decisões em torno das línguas provavelmente são tão antigos quanto a criação das primeiras civilizações. O não entendimento entre nações que parte de diferenças linguísticas e que foi ilustrado na alegoria bíblica da torre de Babel, no sentido da epígrafe citada, nos lembra de que posicionamentos linguísticos envolvem relações de poder e afetam a ordem política e social das sociedades. Nas palavras de Spolsky (2016, p. 33), “as políticas linguísticas, assim como outros aspectos da linguagem [...], são essencialmente fenômenos sociais, dependentes de comportamentos consensuais e das crenças de indivíduos pertencentes a uma comunidade de fala”⁴.

Ainda que problemas de ordem linguística tenham uma origem indeterminada, a Política Linguística, enquanto campo de estudo, é relativamente recente, já que data da segunda metade do século passado, como menciona Baudalf (2012, p. 233): “o planejamento e a política

⁴ No original: “The first assumption is that while it is intended to account for individual choices, language policy like other aspects of language (as Saussure 1931 pointed out), is essentially a social phenomenon, dependent on the consensual behaviors and beliefs of individual members of a speech community” (Spolsky, 2007, p.2) . A tradução deste trecho é de Paloma Petry para o artigo original intitulado *Towards a Theory of Language Policy*, publicado originalmente em 2007 para a revista *Working Papers in Educational Linguistics* e traduzido em 2016 para a revista *ReVEL*. Disponível em: https://wpel.gse.upenn.edu/sites/default/files/archives/v22/v22n1_Spolsky.pdf. Acesso em 10 set. 2023.

de idiomas são uma adição disciplinar relativamente nova para a academia, passando a existir como aconteceu nos anos imediatamente após a Segunda Guerra Mundial”.

Quando se fala nas origens na PL, é preciso falar, inicialmente, na amplitude de termos que esse campo de estudo ganhou. Ribeiro da Silva (2013, p. 291) afirma com base em Kaplan e Baldauf Jr. (1997) que “não há um consenso em relação à terminologia específica da área”. O autor também afirma que

Enquanto alguns autores utilizam as expressões “Planejamento Linguístico” (Language Planning) e “Política Linguística” (Language Policy) de forma distinta, outros preferem utilizá-las conjuntamente na expressão “Planejamento e Política Linguística” (Language Planning and Policy). Há, ainda, pesquisadores que optam pelos termos “Engenharia Linguística” (Language Engineering) e/ou “Tratamento Linguístico” (Language Treatment) (Ribeiro da Silva, 2012, p. 298).

No entanto, apesar da discussão em torno de terminologias, há que se destacar o fato de que não só o termo ‘planejamento linguístico’, bem como o seu significado, é precursor na área. Para Grabe e Kaplan (1991), o planejamento linguístico pode ser descrito como o exemplo principal da linguística aplicada, já que é um requisito para a aplicação da linguagem na vida real.

Sobre as possíveis aplicações do planejamento linguístico, Baudalf (2012) cita quatro tipos de planejamento. São eles o planejamento de *corpus*, que se refere a mudanças no código linguístico com foco no futuro; o planejamento de *status*, que se refere ao uso; o planejamento da linguagem educacional, que se refere à fala e aprendizagem; por fim, o planejamento de prestígio, que trata da promoção de uma língua.

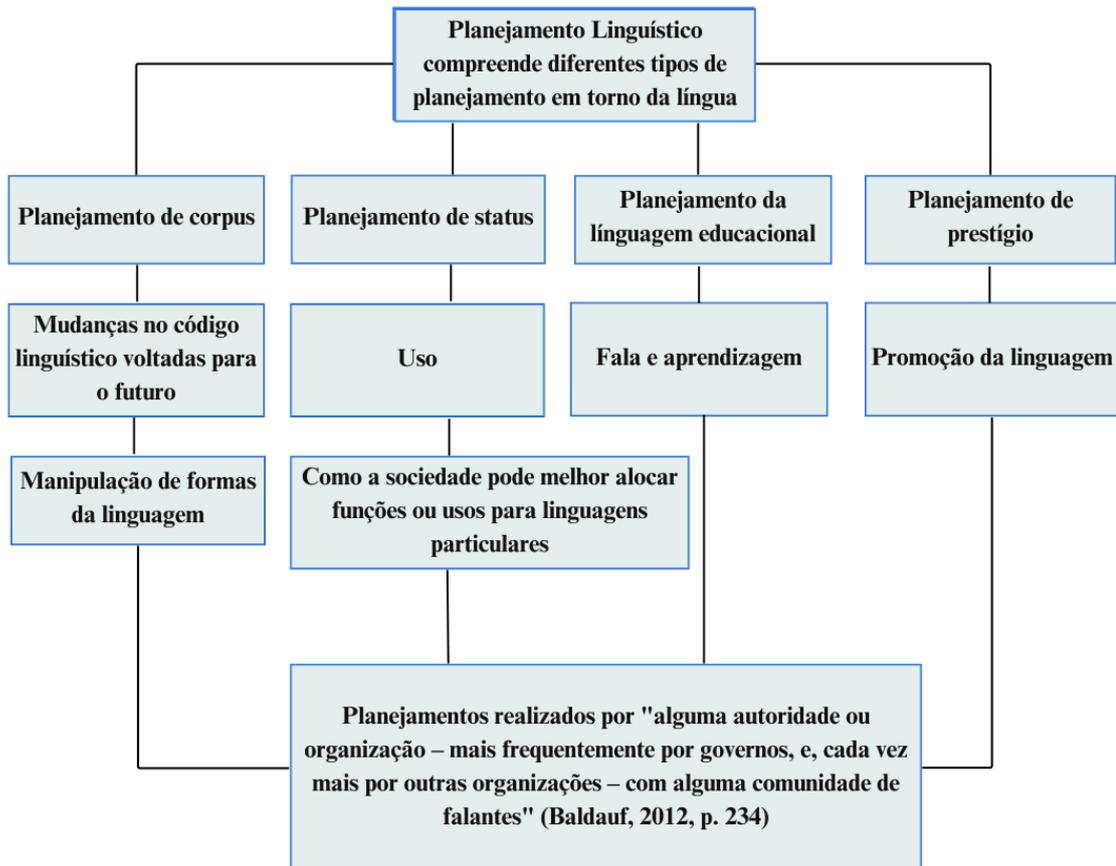
Aliado a esses termos, destacamos ainda outras descrições trazidas por Jonhson (2013) ao citar Haugen (1959). Este último afirma que o planejamento linguístico pode ser definido como “a atividade de elaborar a ortografia normativa, gramática e dicionário para a orientação de escritores e falantes em uma comunidade de fala não homogênea” (Haugen, 1959, p.8)⁵. À medida que essa definição foi ampliada vieram o planejamento de *corpus*, que se relaciona à manipulação das formas de uma linguagem; e o planejamento de *status*, termo trazido por Kloss (1969), que trata de como uma sociedade poderia melhor organizar funções e usos para determinados idiomas.

As explicações trazidas por Baldauf (2012) e Johnson (2013), a partir de Haugen (1959) e Kloss (1969), esclarecem o cenário de termos e nomenclaturas iniciais que situam de forma

⁵ No original “the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community” (Haugen, 1959, p.8).

geral a compreensão em torno do que é e o que abrange a política linguística. Dessa forma, elaboramos um fluxograma que traz de forma esquematizada as informações mencionadas nos dois últimos parágrafos, conforme a figura 1.

Figura 1 - Sistematização do conceito de Planejamento Linguístico conforme Baldauf (2012) e Jonhson (2013) a partir de Haugen (1959) e Kloss (1969)



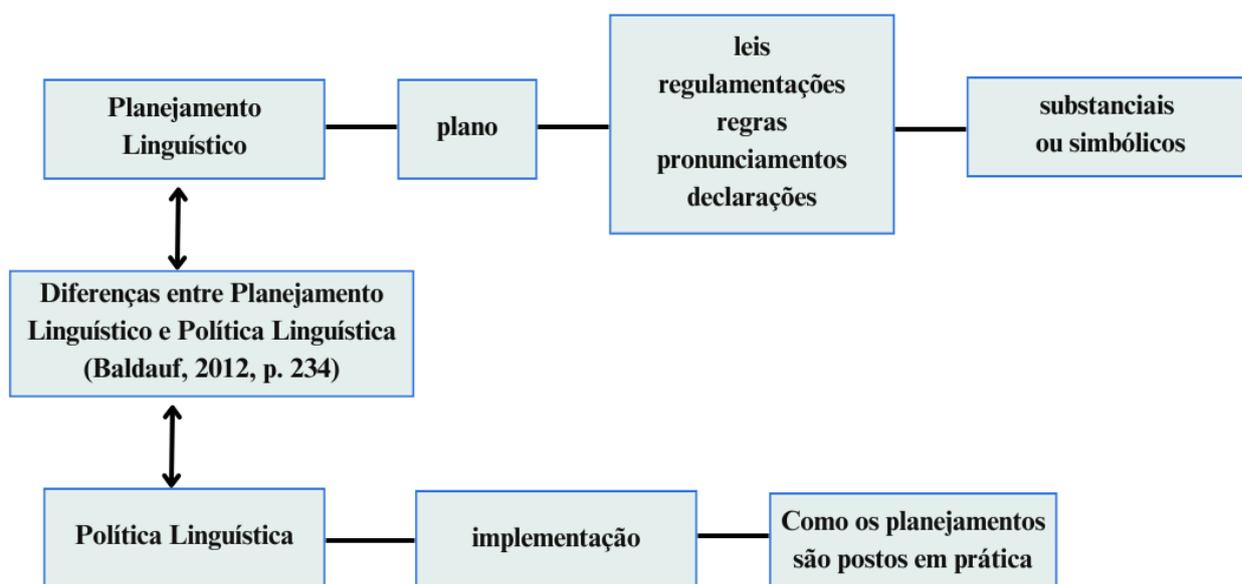
Fonte: adaptado de Baldauf (2012) e Jonhson (2013)⁶

O objetivo dessas diferenciações de termos é tentar sistematizar processos de mudanças linguísticas. Nesse sentido, destaque-se a distinção entre planejamento linguístico e política linguística elaborada por Kaplan e Baldauf (1997). Segundo os autores, o planejamento linguístico pretende provocar mudanças linguísticas sistemáticas e profundas na sociedade, razão pela qual seria implementado pelo Governo; já a política linguística abarcaria ideia, leis, regras que visam à mudança linguística planejada. A política linguística precisaria existir para

⁶ A citação de Baldauf (2012, p. 234) no original é: "The discipline of language planning has been defined as systematic, future-oriented change in language code (corpus planning), use (status planning), learning and speaking (language-in-education planning) and/or language promotion (prestige planning) undertaken by some authoritative organisation – most frequently by governments, but increasingly by other organisations – with some community of speakers"

que o planejamento linguístico ocorresse. Em uma abordagem mais recente, Baudalf traz novamente essas ideias⁷, as quais esquematizamos conforme a figura 2.

Figura 2 - Diferenças entre a Política Linguística e o Planejamento Linguístico, conforme Baudalf (2012)



Fonte: adaptado de Baudalf (2012)

As setas que vão e voltam indicam que esses termos podem ser intercambiáveis, ou seja, apesar das diferenciações, planejamento linguístico e política linguística são “frequentemente usados alternadamente na literatura” (Baudalf, 2012, p. 234). Essas descrições servem como “dispositivos heurísticos para ajudar a reconstruir a história intelectual”⁸ (Ricento, 2000, p. 197), não estão separados entre si e nos ajudam a dimensionar, de forma geral, a historicidade da PL.

O campo da política linguística apresenta uma gama de teorias que tentam explicar certos comportamentos linguísticos de diferentes sociedades, no entanto, como defende Jonhson (2013), não há um sentido único que dê conta de explicá-la. É por essa razão que buscamos teorias distintas para a fundamentação de nossa pesquisa.

⁷ The discipline itself differentiates between language policy (i.e., the plan – the laws, regulations, rules and pronouncements or statements of intent – these may be substantive or symbolic) and language planning (i.e., the implementation – how plans are put into practice) although these terms are quite often used interchangeably in the literature (Baudalf, 2012, p. 234).

⁸ “These descriptions serve as heuristic devices to help reconstruct the intellectual history of LPP (Ricento, 2000, p. 197)

Ricento (2000) demarcou a história intelectual do campo em três parâmetros. (1) macrossociopolítico, que considera eventos e processos supranacionais, como guerras, grandes migrações, globalização; (2) epistemológico, que configura o estabelecimento de paradigmas científicos, como o Estruturalismo e o Pós-Modernismo; (3) estratégico, que considera os motivos pelos quais pesquisas científicas da área da linguagem são realizadas.

Dessa forma, buscamos apresentar as diferentes concepções de campo da PL de maneira linear, de modo que seja possível vislumbrar as mudanças no que se compreende que seja a PL ao longo das últimas décadas do século XX, principalmente a partir dos anos 60.

2.1.1 Primeira fase da Política Linguística: macrossociopolítica

Como já mencionado, a primeira fase do campo de estudo da PL começa a se desenvolver a partir dos anos de 1960, após a Segunda Guerra Mundial. Nesta etapa os fatores de influência macrossociopolítica são os que se destacam, ou seja, há a emancipação e formação de Estados-Nação, predomínio do Estruturalismo nas Ciências Sociais e o pragmatismo.

O processo de descolonização desencadeado pelo pós-guerra, principalmente em países coloniais europeus, o que levou ao surgimento de novas nações na África, no sul e no sudoeste da Ásia, levou a reflexões e mudanças nas políticas linguísticas desenvolvidas nesses países que recém-conquistaram independência e passavam por conflitos étnico-linguísticos.

Diante desse cenário e com a junção dos fenômenos sociais e epistemológicos já citados, os linguistas da época passaram a elaborar estratégias para a padronização das línguas com o intuito de dirimir os problemas linguísticos enfrentados pelas nações abaladas no pós-guerra. Dentre as estratégias para a padronização das línguas está o planejamento linguístico.

É importante mencionar que a busca pela padronização linguística baseia-se no exemplo europeu de estado-nação, em que os estados são monolíngues e monoculturais. Não que não existam diferenças linguísticas, no entanto, sempre há uma língua que se sobrepõe culturalmente. Nesse caso, ser um Estado no mesmo molde que os países europeus significaria ser um país modernizado, como confirma Ribeiro da Silva (2013):

Segundo esse modelo, esses novos países somente se modernizariam quando seus 'problemas linguísticos' fossem superados. Assim, uma das línguas ou variantes faladas pela população deveria ser elevada à condição de língua nacional e, para que isso fosse possível, a língua/variante selecionada deveria passar por um processo de modernização. A possibilidade de se manipular ou planejar as línguas naturais constitui um dos pilares sobre os quais se fundou a área de Política Linguística e, conseqüentemente, foi objeto de debate entre os primeiros pesquisadores da área. (Ribeiro da Silva, 2013, p. 293)

Diante dessa ideologia, elaboraram-se construtos teóricos, como, por exemplo, a primeira definição de planejamento linguístico, em 1959, idealizada por Haugen. É nesse período que os linguistas passaram a “desenvolver gramáticas, sistemas de escrita e dicionários para línguas indígenas, e a partir disso, formulários”, o que ficou conhecido como planejamento de *corpus*. Por outro lado, os estudiosos interessados no planejamento de *status*⁹ buscavam formas de compreender quais as funções de determinadas linguagens e como elas funcionariam em variados contextos sociais, com vistas à seleção de uma língua nacional (Johnson, 2013)¹⁰.

Também se atribui a Haugen (1959) o modelo de planejamento linguístico, com os conceitos de *seleção* e *implementação*, essenciais para o planejamento de *status*, *codificação* e *elaboração* do planejamento de *corpus*. A *seleção* refere-se a procedimentos de decisão, com a identificação de um problema e a alocação de normas; a *implementação* trata de procedimentos de correção e avaliação, tendo em vista contextos educacionais; a *codificação* trata de procedimentos de padronização linguística; por fim, a *elaboração* é o elemento estilístico, que observa a modernização terminológica¹¹. Essas etapas são um roteiro que expressa bem a noção de planejamento de língua vislumbrado à época.

Nota-se o viés de objetivo pelo qual a observação das linguagens foi atravessada, sem que houvesse a consideração pela realidade ideológica e sociopolítica das línguas. Fatores subjetivos foram descartados e o foco do momento era uma epistemologia estruturalista e positivista. Portanto, esse foi o primeiro momento em que a área da PL se estabeleceu, no entanto, como se verá adiante, os posicionamentos desse período passaram a ser criticados, ganhando novos direcionamentos.

⁹ Ver a diferença entre planejamento de *status* e planejamento de *corpus* mais detalhadamente no tópico 2.1

¹⁰ No original: “The field was formed in the early 1960’s by language scholars interested in solving the language problems of new, developing, and/or postcolonial nations. During this era, many linguists were recruited to help develop grammars, writing systems, and dictionaries for Indigenous languages and, out of this, an interest in how best to develop the form of a language – i.e. corpus planning – grew. While many language planners and scholars were interested in developing the form(s) of languages, others became interested in how a society could best allocate *functions* and/or *uses* for particular languages, known as *status planning*, a distinction introduced by Kloss (1969)” (Johnson, 2013, p. 27).

¹¹ Para mais detalhes ver o quadro 2.1, intitulado “Haugen’s (1983: 275) model of language planning”; em Johnson (2013, p. 28).

2.1.2 Segunda fase da Política Linguística: fundamentos epistemológicos

A segunda fase da Política Linguística começa a partir dos anos 1970 e dura até os anos 1980, em um período marcado por críticas às teorias desenvolvidas na fase anterior, que não considerava “as incontáveis e incontroláveis variáveis envolvidas, a dificuldade de avaliar a eficácia das políticas, bem como a latente impossibilidade de manejar uma sociedade em um país com longas e complexas histórias coloniais”¹² (Ricento, 2000, p. 201).

Essa etapa é considerada a intermediária da Política Linguística porque há uma transição de interesses e paradigmas em relação à linguagem. Como explicam Johnson e Ricento (2013),

[...] difícil caracterizar clara ou coerentemente o trabalho nessa era, à medida que os interesses se tornam mais difusos, estendendo-se além da distinção entre corpus/status e muitos estudiosos do planejamento linguístico, inclusive aqueles que eram ativos na primeira era, começaram a questionar a viabilidade de modelos anteriores de planejamento linguístico¹³. (Johnson; Ricento, 2013, p. 09).

Nesse momento passou-se a questionar a viabilidade dos modelos de planejamento linguístico anteriores, e, se antes a linguística embasava-se em paradigmas positivistas e estruturalistas, as abordagens passaram a considerar as ciências sociais e suas implicações na língua. Nesse caso, efeitos sociais, econômicos e políticos dos contatos linguísticos deram um novo *status* às línguas minoritárias.

Dentro desse contexto destacam-se as contribuições de Dell Hymes (1972) para o campo de estudo. Apesar de este autor não ter escrito especificamente sobre política linguística, os seus estudos “trouxeram perspectivas para a linguística e antropologia, e configuraram bases teóricas e metodológicas para a sociolinguística qualitativa moderna”¹⁴ (Johnson, 2013, p. 30). Assim, Dell Hymes inaugurou as teorias da “competência comunicativa” e da proposta teórico-metodológica da “etnografia da fala”.

Outra contribuição do pesquisador trata das críticas sobre a noção de competência linguística e *performance* de Chomsky. Na visão Chomskyana a competência linguística se desenvolveria em uma comunidade de fala que conhece perfeitamente a sua língua, no entanto,

¹² No original: “[...] the countless and uncontrollable variables involved, the difficulty of evaluating the effectiveness of policies, and the virtual impossibility of engineering society in nations with long and complex colonial histories.” (Ricento, 2000, p. 201).

¹³ No original: “It is difficult to neatly or cohesively characterize the work during this area, as interests became more diffuse, extending beyond the corpus/status distinction, and many language planning scholars, include those who were active in the first area, began to question the viability of earlier models of language planning.” (Johnson; Ricento, 2013, p. 30).

¹⁴ “Bringing perspectives from linguistics and anthropology, and setting some theoretical and methodological foundation for modern day qualitative sociolinguistics” (Johnson, 2013, p. 30).

Hymes (1972) reconheceu que esse cenário não seria possível, já que não existe um ouvinte-falante ideal e nem comunidades homogêneas. Na verdade, o autor reconhece a influência dos conhecimentos sociolinguísticos para o desenvolvimento de competências comunicativas.

Não é necessário pensar na sociolinguística como uma disciplina nova. Se a linguística aceitar plenamente as dimensões socioculturais, as ciências sociais as dimensões linguísticas, dos seus assuntos e bases teóricas, a sociolinguística irá simplesmente identificar um modo de investigação em sectores adjacentes de cada um... O seu objetivo é explicar o significado da linguagem na vida humana, e não no abstrato, não nas frases superficiais que podemos encontrar em ensaios e livros didáticos, mas no concreto, nas vidas humanas reais¹⁵ (Hymes 1972, p. 41).

Assim, a proposta de Hymes rompeu com paradigmas no campo da linguística ao incluir novas possibilidades de observação da linguagem, o que significou outra rota a ser seguida pelos estudiosos da época (Jonhson, 2013). Essa outra rota significa, portanto, aplica a Teoria Crítica na área da Política e Planejamento Linguístico, a partir do entendimento da natureza sociopolítica e ideológica do planejamento linguístico.

Com essas mudanças, também veio a noção de que outros agentes e camadas da sociedade podem interferir no planejamento linguístico, bem como, surgiu a noção do planejamento linguístico em contextos educacionais, a partir da acepção de planejamento de aquisição, elaborado por Cooper, em 1989 (Jonhson; Ricento, 2013).

Partindo desse ponto, consideramos que Cooper (1989) introduziu a primeira ampliação de PL. De acordo com a definição do autor, o Planejamento Linguístico refere-se

aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros com respeito à aquisição, estrutura, ou alocação funcional de códigos de linguagem. Essa definição não restringe os planejadores a agências autorizadas, nem restringe o tipo de público-alvo, nem especifica uma forma ideal de planejamento. Além disso, a definição é concebida em termos de comportamento e não nos termos de resolução de problemas. Finalmente, ela emprega o termo influência em vez de mudança na medida em que o primeiro inclui a manutenção ou preservação do comportamento atual, uma meta plausível do planejamento linguístico, bem como a mudança do comportamento atual¹⁶. (Cooper, 1989, p. 45)

¹⁵“It is not necessary to think of sociolinguistics as a novel discipline. If linguistics comes to accept fully the sociocultural dimensions, social science the linguistic dimensions, of their subject matters and theoretical bases, sociolinguistics will simply identify a mode of research in adjacent sectors of each...Its goal is to explain the meaning of language in human life, and not in the abstract, not in the superficial phrases one may encounter in essays and textbooks, but in the concrete, in actual human lives” (Hymes 1972, p. 41).

¹⁶ No original: “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes. This definition neither restricts the planners to authoritative agencies, nor restricts the type of the target group, nor specifies an ideal form of planning. Further, it is couched in behavioral rather than problem-solving terms. Finally, it employs the term influence rather than change inasmuch as the former includes the maintenance or preservation of current behavior, a plausible goal of language planning, as well as the change of current behavior.” (Cooper, 1989, p. 45)

Nesse caso, de acordo com a definição de Cooper (1989) e com as novas concepções sobre a Política e o Planejamento Linguístico, nota-se que o comportamento linguístico começou a ser observado a partir de um viés social e que se passou a considerar como as crenças, ideologias, economia e fatores políticos poderiam interferir nesse comportamento (Ricento, 2000). Por fim, reitera-se a noção de que a segunda fase da PL emergiu da insatisfação de pesquisadores diante do cenário posto naquele momento e da necessidade de se incluir e elaborar novas perspectivas teóricas, as quais perduraram até a fase seguinte.

2.1.3 Terceira fase da Política Linguística: estratégias metodológicas

A terceira fase de desenvolvimento da Política Linguística vai dos anos 1980 até os dias correntes, e, nesta fase, o direcionamento dado às questões linguísticas trata de temas sociais, políticos e linguísticos. No cenário global as grandes migrações, a queda da União Soviética, a reivindicação de valorização para as identidades étnicas nacionais e formação de entidade supranacionais como a União Europeia e o Mercosul emolduraram o momento.

No final dos anos 80 emerge uma nova ordem mundial, o pós-modernismo e a defesa dos direitos linguísticos. O que caracteriza essa etapa é a elaboração de metodologias alinhadas à ideia de resolver problemáticas linguísticas que surgiram como consequência do impulsionamento de línguas locais em detrimento de línguas como o francês e o inglês, e também com a preocupação com o desaparecimento de línguas e a defesa da diversidade linguística.

Assim, surge a “Política Linguística Crítica”, derivada da Teoria Crítica, e voltada à exploração de “ideologias que fundamentam as políticas linguísticas, bem como os fatores históricos e estruturais (e.g.: classe social, raça, gênero) que sustentam as desigualdades sociais” (Sousa, Ponte, Sousa-Bernini, 2019, p. 17). Como exemplifica Tollefson (2015), até no planejamento linguístico há relações de poder, que se dão através da “[...] a capacidade de alcançar seus objetivos e controlar eventos através de ação intencional)”¹⁷.

Sobre as ideologias relativas ao planejamento linguístico atrelarem-se a relações de poder, o “imperialismo linguístico”, termo criado por Phillipson em 1992, afirma que as desigualdades nas relações linguísticas, se dão, por exemplo, com a hegemonia de línguas - “dominação” -, como o inglês, considerado um símbolo de status e progresso econômico.

No final dos anos 80 Skutnabb-Kangas traz termos como “linguicismo” e “genocídio linguístico”. O “linguicismo” trata de “[...] ideologias, estruturas e práticas que são usadas para

¹⁷ No original: “[...] the ability to achieve one’s goals and to control events intentional action” (Tollefson, 1991, p. 9 apud Tollefson, 2015, p. 142).

legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (materiais e imateriais) entre os grupos com base na linguagem”¹⁸ (Phillipson; Skutnabb-kangas, 1996, p. 437). Já o “genocídio linguístico” refere-se à extinção de línguas que se dá em espaços educacionais, quando comunidades de fala que possuem línguas minorizadas estudam a língua dominante.

O contraponto à noção de “imperialismo linguístico” ocorre com o fato de que essa visão não se tornou unânime no campo da PL, tendo sido criticada por ser rígida e generalista, não considerar casos divergentes e por não apresentar dados para delimitar conclusões. Além disso, o poder dos agentes como influenciadores da linguagem foi subestimado enquanto as políticas de natureza macro foram supervalorizadas. (Johnson, 2013).

Em outro caminho, a obra de 1996 intitulada *Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional*, de Ricento e Hornberger, trouxe a metáfora da cebola para explicar a política linguística enquanto processo formado a partir de diferentes fatores; como o contexto e a participação dos agentes na constituição da PL, o que permite observá-la a partir de diferentes níveis.

Por fim, cabe mencionar que a terceira etapa da PL, que vem se desenvolvendo, apresenta novas visões teórico-metodológicas, porque abrange diferentes tipos de planejamento, como o de *status*, *corpus*, aquisição, além dos planejamentos oficiais e dos não oficiais; abre espaços para o multilinguismo; considera os direitos dos falantes; a etnografia e a análise do discurso na análise de políticas linguísticas.

Trilhando o entendimento para as novas noções de Política Linguística, apresentamos as teorias de Johnson e Shohamy, basilares para este trabalho.

¹⁸ No original: “ideologies, structures, and practices which are used to legitimate, effectuate and reproduce an unequal division of power and resources (material na imaterial) between groups which are defined on the basis of language.” (Phillipson; Skutnabb-kangas, 1996, p. 437)

2.2 NOÇÕES DE POLÍTICA LINGUÍSTICA: JONHSON E SHOHAMY

Tendo em vista que as noções de *mecanismos de política linguística* e *políticas linguísticas como processos* são essenciais nesta pesquisa, vamos apresentá-las nesta seção. A partir dos estudiosos Johnson e Shohamy.

2.2.1 Origem de conceitos

A delimitação das itinerâncias da Política Linguística nos ajuda a ter noção da sua historicidade e de quais cenários moldaram as noções norteadoras da área. À medida que traçamos o percurso histórico, citamos Haugen (1959), Kloss (1969), Dell Hymes (1972), Cooper (1989), Ricento e Hornberger (1996), Spolsky (2016) e Baudalf (2012) e o fizemos de forma menos aprofundada. No entanto, neste momento, elencar as teorias de Shohamy (2006, 2009) e Johnson (2013) de forma minuciosa é essencial para o entendimento das bases teóricas que sustentam esta pesquisa.

É importante que retomemos Schiffman (1996) e Spolsky (2004) para aprofundarmos os entendimentos acerca dos mecanismos de política de linguística defendidos por Shohamy (2006, 2009); bem como Cooper (1989) e Ricento e Hornberger (1996) para a compreensão dos conceitos de interpretação e apropriação de Johnson (2013).

Convém mencionar as semelhanças e divergências encontradas nas noções de PL defendidas por Schiffman e Spolsky, uma vez que esses fatores demonstram como as crenças e ideologias afetam comunidades de fala. Para ambos as políticas linguísticas estão engendradas às crenças e ideologias presentes em um determinado espaço social. Por outro lado, o contraponto reside no fato de que para Schiffman a política linguística é baseada nas crenças e ideologias, e para Spolsky, as crenças e ideologias são as próprias políticas em ação. Além disso, este último também considera as práticas linguísticas como as políticas em si (Johnson, 2013).

Embora haja essa divergência, o que se sobressai nas duas teorias é a consciência de que o conjunto de crenças em torno da linguagem reverbera na materialidade linguística de uma sociedade, ou seja, na produção de materiais e nas vivências que requeiram a linguagem como forma de expressão.

Voltando aos pressupostos teóricos, tem-se que Schiffman (1996) traz a noção de Política Linguística a partir da diferenciação entre políticas evidentes e encobertas. As políticas evidentes referem-se às políticas formalizadas, enquanto as encobertas tratam de políticas

linguísticas implícitas, informais, indiretas (Shohamy, 2006). Retomando Spolsky (2004), a autora reforça a ideia que práticas, crenças e gestão são pilares da política linguística e como ela explica,

Spolsky (2004) introduz um conceito mais amplo de política linguística, um que incorpora ideologia, ecologia e gestão. Ele defende uma complexa relação entre esses três componentes e, assim, fornece uma visão mais completa e uma compreensão mais abrangente do que realmente é a política linguística. De acordo com o autor, as práticas referem-se a como as línguas são realmente usadas; ideologias referem-se ao que as pessoas e especialmente os formuladores de políticas acreditam sobre linguagem e gestão a partir de maneiras pelas quais as línguas são manipuladas (Shohamy, 2009, p. 52)¹⁹.

Ao trazer conceituações de Spolsky (2004), a autora corrobora a visão de que os mecanismos de PL “são ferramentas para gerir política linguística, mas são também considerados formas de elaboração de políticas em termos de percepções, escolha e uso real” (Shohamy, 2006, p. 55)²⁰, o que reforça ideologias e cria práticas linguísticas.

Ainda no intento de descortinar a origem de teorias da PL, e nesse caso, também os conceitos propostos por Jonhson (2013), destaque-se o planejamento de aquisição, idealizado por Cooper (1989), o qual apresenta o ensino de línguas como o foco principal de um planejamento linguístico. Nesse escopo, há diferentes agentes que interferem diretamente no planejamento linguístico, tais agentes podem estar ligados à educação e à promoção de aprendizagem de línguas, como o Ministro da educação ou professores. Estes últimos influenciam diretamente o comportamento linguístico. A seleção de um livro didático e a definição de objetivos de aprendizagem podem ser ações desses agentes (Cooper, 1989).

A noção de agência dentro da Política Linguística advém de Clifford Prator, teórico defensor do ensino de línguas como um objeto do planejamento linguístico, afirmando que

[t]odo o processo de formulação e implementação de políticas linguísticas é mais bem considerado como um processo em espiral, começando no nível mais alto de autoridade e, idealmente, descendo em círculos cada vez maiores através das fileiras de profissionais que podem apoiar ou resistir à implementação da política (Prator *apud* Cooper, 1989, p. 160)²¹.

¹⁹ No original: “Spolsky (2004) introduces a broader concept of language policy, one that incorporates ideology, ecology and management. He argues for a complex relationship among these three components and thus provides a fuller and more comprehensive understanding of what language policy really is. Accordingly, practices refers to how languages are actually used; ideologies to what people and especially policy makers believe about language and management to the ways languages are manipulated” (Shohamy, 2009, p. 52).

²⁰ “[...] are tools for managing language policy, but they are also considered forms of policymaking in terms of perceptions, choice and actual use” (Shohamy, 2006, p. 55).

²¹ “The entire process of formulating and implementing language policy is best regarded as a spiral process, beginning at the highest level of authority and, ideally, descending in widening circles through the ranks of practitioners who can support or resist putting the policy into effect” (personal communication)” (Prator *apud* Cooper, 1989, p. 160).

Os termos “formulação”, “implementação” e “processo em espiral” ajudam a perceber a PL como um processo que perpassa por diferentes atores capazes de promover, ou não, políticas linguísticas a partir da formulação, implementação e seus respectivos processos, para que então se observe tais políticas em uso. A complexidade desses processos demonstra que as políticas linguísticas vão além de “produtos materializados em textos-discursos” (Pereira, Dionísio, Sousa, 2020, p. 144).

Ao tentar descortinar essa complexidade, Cooper (1989) procura descrever o planejamento de aquisição tendo como foco “os objetivos do ensino de línguas (aquisição, reaquisição e manutenção) e os métodos utilizados para alcançar esses objetivos (oportunidade, incentivo e oportunidade e incentivo para aprender uma língua)” (Pereira, Dionísio, Sousa, 2020, p. 145). Depreende-se dessa noção que o foco da teoria de Cooper (1989) está nas metas e meios para o desenvolvimento de uma política linguística, não necessariamente em seus agentes.

Nesse ponto, quando se tem a defesa de que há “formulação”, “implementação”, “processos” e agentes na Política Linguística, Ricento e Hornberger (1996), na década de 1990, retomam esses elementos a partir de outros olhares, trazendo a metáfora da cebola, com a compreensão de que existem camadas representadas por agentes, níveis e processos que compõe o Planejamento e a Política Linguística.

Nesse caso, Ricento e Hornberger (1996) focam especificamente em todos os sujeitos que fazem parte das práticas do ensino de inglês, como professores, elaboradores de programas de ensino e materiais didáticos, acadêmicos, e outros, além disso, os autores consideram o entrelaçamento dessas camadas, de modo que cada uma “[...] permeia e é permeada por outras” (Ricento; Hornberger, 1996, p. 408)²².

Desse modo, esses sujeitos, portanto agentes, interpretam, se apropriam e implementam políticas linguísticas em contextos variados. Assim, quando se fala nos agentes que detêm o poder sobre as políticas linguísticas, fala-se em quem de fato move os processos de interpretação e apropriação nas instâncias educacionais.

2.2.2 *Interpretação e apropriação conceituadas por Jonhson*

²² No original: “For every layer we include examples intended to show not only how the ELT professional—whether teacher, program developer, materials and textbook writer, administrator, consultant, or academic—is involved at that layer but also how that layer permeates and is permeated by the others.” (Ricento; Hornberger, 1996, p. 408).

Existe um encadeamento de noções que explicam as políticas linguísticas, portanto, ao mencionar acepções anteriores, traçamos um processo de apresentação até que cheguemos ao cerne teórico desta pesquisa. Do mesmo modo, mas claramente em diferentes proporções, ocorrem processos para a formação de políticas linguística.

No capítulo “What is language policy?”, ou, “O que é política linguística?”, do livro *Política linguística*, Jonhson (2013) explica abreviadamente os principais conceitos sobre o tema e logo traz os termos interpretação e apropriação como partes dos processos formadores das políticas linguísticas. Além desses processos, o autor ainda acrescenta os termos criação e instanciação, de modo que a sequência para a formação de uma política linguística seria criação, interpretação, apropriação e instanciação. Segundo Jonhson (2013),

Uma política linguística é um mecanismo político que impacta a estrutura, função, uso ou aquisição da linguagem e inclui: 1. Regulamentos oficiais – muitas vezes promulgados na forma de documentos escritos destinados a efetuar alguma mudança na forma, função, uso ou aquisição da linguagem – o que pode influenciar a economia, oportunidade política e educacional; 2. Mecanismos não oficiais, secretos, de fato e implícitos, conectados às crenças e práticas linguísticas, que têm poder regulador sobre uso da linguagem e interação dentro das comunidades, locais de trabalho, e escolas; 3. **Não apenas produtos, mas processos – “política” como verbo, não como substantivo – que são impulsionados por uma diversidade de agentes de política linguística em todo múltiplas camadas de criação, interpretação, apropriação de políticas e instanciação**; 4. Textos e discursos políticos em múltiplos contextos e camadas de atividade política, que são influenciadas pelas ideologias e discursos únicos desse contexto (Johnson, 2013, p. 9, grifos nossos)²³.

Essas definições clarificam as novas perspectivas para a política linguística, ao passo que condensam, em quatro tópicos, o que pode ser considerado política linguística, como identificá-las, quais são os processos que as orientam e o que transforma o seu contexto.

Interpretação e apropriação são faces de práticas que culminam na política linguística e advêm de processos sociais, crenças e ideologias. No entanto, como argumenta Jonhson (2013), apesar de estes processos estarem ligados a pesquisas etnográficas, também é possível analisá-los a partir de documentos e textos que incorporam discursos políticos.

²³ A *language policy* is a policy mechanism that impacts the structure, function, use, or acquisition of language and includes: 1. Official regulations – often enacted in the form of written documents, intended to effect some change in the form, function, use, or acquisition of language – which can influence economic, political, and educational opportunity; 2. Unofficial, covert, de facto, and implicit mechanisms, connected to language beliefs and practices, that have regulating power over language use and interaction within communities, workplaces, and schools; 3. Not just products but processes – “policy” as a verb, not a noun – that are driven by a diversity of language policy agents across multiple layers of policy creation, interpretation, appropriation, and instantiation; 4. Policy texts and discourses across multiple contexts and layers of policy activity, which are influenced by the ideologies and discourses unique to that context (Johnson, 2013, p. 9, grifos nossos).

É intrínseco aos estudos dos processos da política linguística buscar métodos e teorias para examinar agentes, contextos e os processos em si. A ideia de processo remete a uma ação continuada ou prolongada por alguma atividade e embora este não seja um capítulo sobre metodologia, não podemos nos furtar de citá-la, uma vez que as noções de processos estão intrinsecamente ligadas às ações que culminam em uma política linguística ou representam as políticas per se.

Jonhson (2013) afirma que mesmo havendo uma tradição da sociolinguística para utilizar a etnografia como meio de análise sobre o desenvolvimento de processos socioculturais e linguísticos que ocorrem em comunidades e escolas, existem diferenças nas pesquisas sobre multilinguismo, educação multilíngue e normas internacionais que vão além da etnografia, já que há pesquisas que se concentram nas implicações linguísticas e outras que se concentram diretamente nos processos da política linguística.

As pesquisas que se concentram diretamente nos processos da PL emergem a partir da literatura – nesse caso, de documentos - e “fazem perguntas de pesquisa sobre política linguística, incorporam textos e discursos políticos como unidades de análise e apresentam resultados sobre política linguística, especificamente” (Jonhson, 2013, p. 44).

Os textos são produtos escritos e falados dos discursos políticos, os quais incluem “políticas linguísticas oficiais, documentos não oficiais baseados na web, debates no Congresso/parlamentares, discursos políticos e comerciais, trechos de entrevistas e reuniões de política linguística” (Jonhson, 2013, p. 111). Esses textos possuem uma relação dialógica com práticas e hábitos sociais, políticos e culturais, e, desse modo, são tomados por ideologias, possuem poder de influência sobre a educação, cultura e formas de falar. Em resumo, esses textos são a base para os processos de criação, interpretação, apropriação e instanciação de políticas linguísticas.

Quando apresentamos a interpretação e a apropriação como processos inseridos no campo de análise da política linguística, o fazemos com um olhar holístico, considerando o panorama teórico integral em que estes fenômenos se inserem. Há que se destacar que os dois fenômenos estão interligados, e a forma como se dá a apropriação de uma política depende de como ela é interpretada.

Agora, com um olhar mais voltado para as particularidades de cada fenômeno, podemos dar os destaques necessários à apropriação e à interpretação. Conforme Johnson (2013), a interpretação se dá em diferentes instâncias sociais, entretanto, há interpretações privilegiadas durante o processo de apropriação. Um exemplo de interpretação é a maneira como a *Base*

Nacional Comum Curricular interpreta diversos fenômenos linguísticos, dentre eles, a análise linguística – um dos focos de nossa pesquisa.

A interpretação ocorre tanto na criação de uma política, quanto no momento em que esta política será colocada em prática “isto é, os criadores interpretam o que estão criando antes de colocá-lo em prática e, então, os criadores e todos os demais interpretam o produto” (Jonhson, 2013, p. 233)²⁴. O autor ainda traz questionamentos norteadores para se observar a interpretação de certas políticas, tais como,

Como é que os decisores políticos interpretam a sua criação? O que é que os decisores políticos consideram ser a(s) intenção(ões) da política linguística? Como suas interpretações são iguais e como são diferentes? Como administradores, professores e/ou estudantes interpretam os parâmetros de uma política linguística? O que eles consideram promovido, permitido e/ou proibido sob uma política linguística específica? Como é que as suas interpretações se alinham com as interpretações dos decisores políticos? [...] (Jonhson, 2013, p. 233)²⁵.

O cuidado que se deve ter na interpretação desses questionamentos reside no fato de não se tentar compreender as intenções do autor de uma política, mas enfatizar as diferentes maneiras de como um texto pode ser interpretado e posto em ação (Jonhson, 2013). Ball (1993) chama a atenção para as diferentes leituras e interpretações e para o poder que advém a partir da interpretação e do conhecimento de textos e discursos.

Sobre a apropriação, processo que caminha ao lado da interpretação, Jonhson (2013, p. 96)²⁶ cita que “Levinson e Sutton (2001) introduziram o termo apropriação para enfatizar o importante papel de múltiplos atores através dos diferentes contextos que estes desempenham na política linguística”. Os autores, portanto, afirmam que a

Apropriação, de claro, destaca a forma como os agentes criativos “absorvem” elementos da política, incorporando assim esses recursos discursivos e institucionais em seus próprios esquemas de interesse, motivação e ação. Apropriação é uma espécie de assumir a política e torná-la sua. (Levinson; Sutton, 2001, pp. 2-3)²⁷.

²⁴ No original: “That is, the creators interpret what they are creating before it is put into practice and, then, the creators and everyone else interpret the product” (Jonhson, 2013, p. 233).

²⁵ No original: “How do policymakers interpret their creation? What do the policymakers perceive as the intention(s) of the language policy? How are their interpretations the same and how are they different? How do administrators, teachers, and/or students interpret the parameters of a language policy? What do they perceive as promoted, allowed, and/or prohibited under a particular language policy? How do their interpretations line up with the interpretations of the policymakers?” (Jonhson, 2013, p. 233).

²⁶ Levinson and Sutton (2001) introduced the term *appropriation* to emphasize the important role that multiple actors across multiple contexts play in the policy (Jonhson, 2013, p. 96)

²⁷ Appropriation, of course, highlights the way creative agents ‘take in’ elements of policy, thereby incorporating these discursive and institutional resources into their own schemes of interest, motivation, and action. Appropriation is a kind of taking of policy and making it one’s own. (Levinson; Sutton, 2001, pp. 2-3).

Nesse sentido, o termo apropriação, ainda que dentro do território da política linguística, não perde o seu sentido semântico de assimilação e refere-se às formas criativas de como agentes da política linguística a colocam em ação, ou seja, este não é um processo linear, mas adaptável, diferente da implementação, termo anteriormente usado para se referir ao processo de incorporação de uma política linguística.

Jonhson (2013) explica que a implementação é uma perspectiva tecnocrática, em que se coloca em primeiro plano as intenções dos decisores políticos, já a apropriação considera uma variedade de atividades, o que inclui a implementação, reformulação e até resistência a uma determinada política.

Em resumo, pode-se afirmar que a interpretação e apropriação ocorrem em diferentes níveis e contextos, ou seja, pode ocorrer em âmbito nacional, como em comunidades, escolas e famílias. Como esses são processos multifacetados e criativos, a determinação se uma política é ascendente ou descendente dependerá de quem cria ou implementa e em que camada está.

No tópico que segue, ao nos debruçarmos sobre os conceitos de Shohamy (2006), veremos que os textos de política linguística são mecanismos de política linguística e como estes podem ser categorizados de acordo com as ideologias e os agentes que os produzem. Temos então, o foco não para os processos como em Jonhson (2013), mas para os textos em si.

2.2.3 *Shohamy e os mecanismos de política linguística*

Mecanismo de política linguística é o termo essencial para compreendermos a teoria proposta por Elana Shohamy, e a partir desta teoria, termos noção sobre o gerenciamento dado à linguagem em diferentes instâncias sociais.

A autora afirma que a política linguística é por si mesma um mecanismo de organização e manipulação de comportamentos linguísticos. O que nos leva a considerar que os mecanismos de política linguística são parte do grande mecanismo que é a própria política: “na maioria das entidades políticas, a política linguística (LP) é o principal mecanismo para organizar, gerenciar e manipular comportamentos de linguagem, pois consiste em decisões tomadas sobre línguas e seus usos na sociedade” (Shohamy, 2006, p. 45)²⁸.

Nesse sentido, a PL proporciona a tomada de decisões em relação a idiomas, ao que deve ser legitimado, usado, aprendido ou ensinado, em quais espaços, por quem e para quem.

²⁸ No original: “In most political entities, language policy (LP) is the primary mechanism for organizing, managing and manipulating language behaviors as it consists of decisions made about languages and their uses in society” (Shohamy, 2006, p. 45).

A visão suscitada por Shohamy (2006) considera a concepção ampliada de PL trazida por Spolsky (2004) e propõe quais seriam os mecanismos de PL. Acerca disso, a autora esclarece que

A visão ampliada da PL, portanto, argumenta que a PL não deve se limitar ao exame de declarações oficiais. Em vez disso, a política real é executada através de uma variedade de mecanismos que determinam as práticas de fato. Portanto, é necessário examinar o uso de mecanismos e estudar suas consequências e efeitos na PL, pois é através dos mecanismos que a política linguística, de fato, é criada e manifestada (Shohamy, 2006, p. 54)²⁹.

Dessa forma, os mecanismos “são ferramentas para gerir política linguística, mas são também considerados formas de elaboração de políticas em termos de percepções, escolha e uso real” (Shohamy, 2006, pp. 54-55)³⁰. Estes também servem para reforçar ideologias e criar práticas linguísticas.

Os mecanismos representam dispositivos implícitos e explícitos usados para afetar e perpetuar políticas de fato, ao passo que são afetados por elas (Shohamy, 2006). As políticas explícitas não dão conta de refletir as políticas reais, por isso “defende-se aqui que há a necessidade de uma visão ampliada de PL, segundo a qual mesmo as principais políticas declaradas multilíngues nem sempre refletem as PL de fato, pois se referem apenas a comentários, declarações e intenções” (Shohamy, 2006, p. 52)³¹.

Em grande parte das situações são as autoridades que detêm o acesso ao poder e podem usar mecanismos para afetar uma parcela maior de pessoas. Nesse sentido, os mecanismos são formas de ideologia da linguagem. Como exemplo, podem ser feitas propagandas acerca da lealdade linguística, patriotismo, identidade coletiva e a necessidade haver uma “língua pura”.

Na realidade, como descreve Oliveira (2020), o propósito principal de Shohamy (2006) é examinar quais são os dispositivos de política linguística utilizados por entidades políticas e sociais para disseminar práticas linguísticas. Esses dispositivos podem ser leis, testes, propagandas, materiais didáticos e nem sempre são enxergados como políticos.

²⁹ No original: “The expanded view of LP, then, argues that LP should not be limited to the examination of declared and official statements. Rather, the real policy is executed through a variety of mechanisms that determine de facto practices. There is a need, therefore, to examine the use of the mechanisms and study their consequences and effects on de facto LP, as it is through the mechanisms that the de facto language policy is created and manifested” (Shohamy, 2006, p. 54).

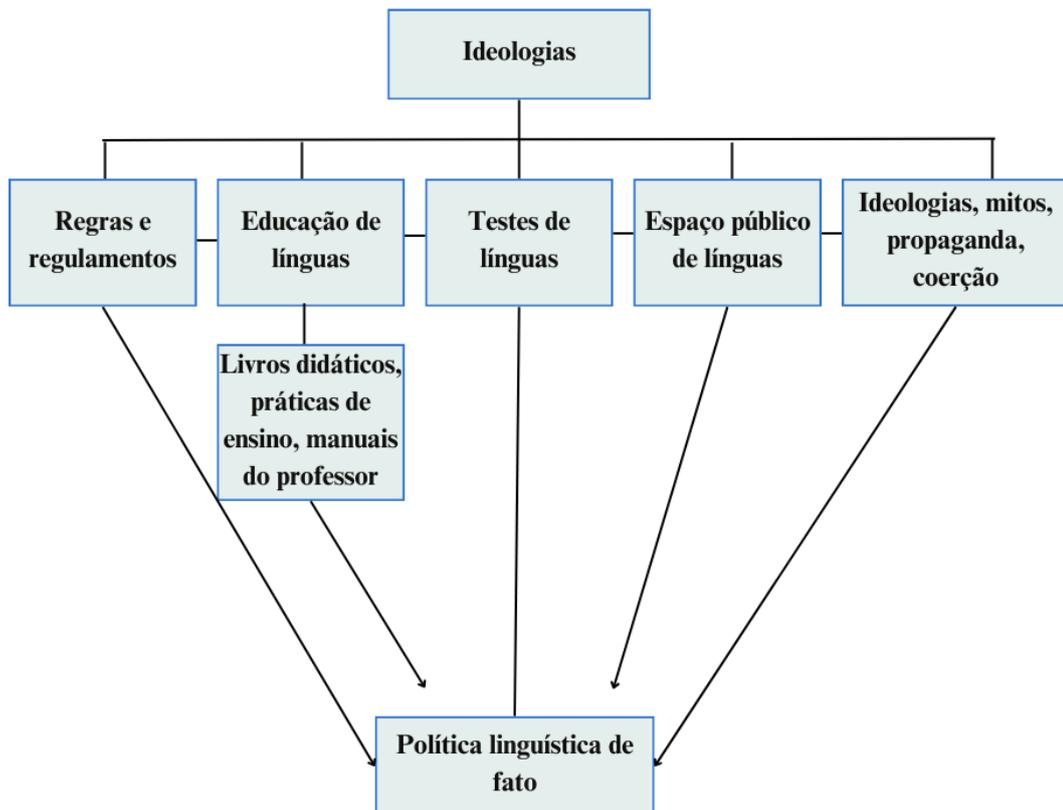
³⁰ “[...] are tools for managing language policy, but they are also considered forms of policymaking in terms of perceptions, choice and actual use” (Shohamy, 2006, p. 55).

³¹ “It is argued here that there is a need for an expanded view of LP, whereby even the most multilingual declared policies do not always reflect the de facto and real LPs, as these provide only lip service, declarations and intentions” (Shohamy, 2006, p. 52).

As decisões sobre política linguística, para Shohamy, são tomadas em diferentes níveis, quer seja como decisões nacionais ou globais, quer seja com decisões que afetam famílias ou indivíduos. Desse modo, “decisões de PL não se limitam a línguas a serem usadas, mas também incluem decisões sobre gramática, vocabulário, gênero e estilos apropriados a determinados contextos” (Shohamy, 2006, p. 48)³².

Diante do vasto contexto que inclui decisões e cenários sobre a PL, os mecanismos apresentados por Shohamy (2006) são classificados pela autora em quatro categorias: *leis, regras e regulamentos, padronização e oficialidade; políticas de ensino de línguas; testes de línguas; linguagem no espaço público; ideologia, propaganda, mitos e coerção*. Seguindo essa classificação, Oliveira (2020) adaptou a figura apresentada por Shohamy (2006) e incluiu o Manual do Professor, além do livro didático, como um mecanismo de política linguística.

Figura 3 - Lista de mecanismos entre as ideologias e as práticas linguísticas



Fonte: adaptado de Shohamy (2006, p. 58); Oliveira (2020, p. 56)

³² “LP decisions are not limited to the languages to be used but also include decisions about grammar, vocabulary, genre and the styles appropriate to given contexts.” (Shohamy, 2006, p. 49).

Dos mecanismos apresentados, as leis, padronização, política de educação de línguas, ideologias e mitos são os principais mecanismos que se encaixam com o nosso *corpus* de pesquisa. As leis porque a *Base Nacional Comum Curricular* é um documento de caráter normativo, instituído e homologado pelo Conselho Nacional de Educação, a partir da resolução (CNE/CP Nº 2/ 2017. DF: MEC/CNE, 2017) na condição de currículo oficial que orienta os currículos elaborados nas instituições de ensino do país. A *padronização* porque os Livros Didáticos/Manuais do Professor têm sido veículo de propagação da padronização da língua portuguesa. Os Livros Didáticos/Manuais do Professor estão inseridos na categoria da *educação formal*, e as *ideologias* e *mitos* dão o tom que norteará a interpretação de fenômenos linguísticos dentro dos documentos formais e dos materiais didáticos, bem como a maneira como esses materiais serão interpretados.

As leis linguísticas, como Shohamy (2006b) classifica, são dispositivos legais e oficiais de que as autoridades centrais lançam mão para propagar e muitas vezes impor comportamentos linguísticos, podem ser aplicadas em nível global, nacional ou municipal. Assim, as leis são “mecanismos especialmente poderosos para afetar as práticas linguísticas, uma vez que são apoiados por penalidades e sanções e podem, portanto, garantir que as políticas sejam executadas e passem das ideologias à prática³³” (Shohamy, 2006b, pp. 59-60). A padronização indica a imposição de normas específicas, que servem para tornar a língua uniforme e homogênea. Conforme Shohamy (2006b) há um embate entre a criatividade linguística e a preservação da língua, principalmente no campo do léxico e da gramática.

Por fim, as políticas de educação linguística são impostas de cima para baixo, encontram pouca resistência e são, em grande parte, cumpridas por professores e alunos a partir de materiais, currículos e testes. As políticas de educação linguística são, em suma, um instrumento eficiente de aplicação de ideologias linguísticas.

Para prosseguimento da fundamentação teórica, apresentaremos no capítulo 3 os fundamentos da Análise Linguística, o seu percurso histórico, bem como os conceitos de Análise Linguística nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e na *Base Nacional Comum Curricular*.

³³ “Laws are especially powerful mechanisms for affecting language practices, as they are supported by penalties and sanctions and can therefore ensure that policies are carried out and turn from ideologies into practice” (Shohamy, 2006, pp. 59-60).

3 A ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA: DAS TEORIAS LINGUÍSTICAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Chega mais perto e contempla as palavras.
 Cada uma
 tem mil faces secretas sob a face neutra
 e te pergunta, sem interesse pela resposta,
 pobre ou terrível que lhe deres:
 Trouxeste a chave?
 (Carlos Drummond de Andrade, *Procura da Poesia*)

Neste capítulo discorreremos sobre a Análise Linguística, para tanto, pretendemos apresentar a teoria-base que a ampara, desde os seus primórdios às práticas atuais, apresentamos também os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), a *Base Nacional Comum Curricular* (2017), os seus posicionamentos sobre o conceito de análise linguística e o acréscimo da expressão “semiótica” enquanto eixo de ensino.

As teorias linguísticas, assim como descreve poeticamente Drummond em *À procura da poesia*, contemplam as mil faces das palavras, questionam seus significados e tentam encontrar as chaves desses questionamentos. A subjetividade poética revela a busca científica dos linguistas: o trabalho que se baseia nas unidades linguísticas. Atividade também chamada de análise linguística, trabalho científico, mas não menos poético, que aqui pretendemos investigar.

3.1 DA ANÁLISE LINGUÍSTICA À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Para que a linguagem seja investigada, é preciso que os pesquisadores lancem mão de ferramentas teóricas capazes de subsidiar estudos descritivos das línguas naturais em seus aspectos estruturais, cognitivos, funcionais e pragmáticos. Essas ferramentas, como aqui nomeamos, são as teorias linguísticas.

Em solo brasileiro, as teorias linguísticas ganharam contornos próprios, de modo que a expressão “análise linguística” é própria do meio acadêmico nacional e dela são derivadas outras concepções como “Prática de Análise Linguística” e “eixo Análise linguística/Semiótica”. Esses conceitos embora venham de uma raiz em comum, possuem seu próprio contexto de formação e representam diferentes formas de se abordar a linguagem face ao

ensino. Nesse sentido, este tópico pretende apresentar a origem do termo “Análise Linguística”, bem como diferenciá-lo do que hoje se entende por “Prática de Análise Linguística”.

3.1.1 Análise linguística

O entendimento da Análise Linguística enquanto um conceito que trata da observação de dados da língua surgiu em conjunto com os estudos linguísticos. Nem sempre o conceito de Análise Linguística esteve voltado para o ensino, mas de acordo com os contextos sócio-históricos abordou diferentes visões sobre os estudos das unidades linguísticas e da linguagem. Esse conceito passou por revoluções paradigmáticas que desvelaram o amadurecimento científico da Linguística Aplicada (LA) e a organização institucional da escola (Silva, 2021). Por revoluções paradigmáticas compreende-se “a emergência e a transformação de padrões de concepções de mundo, através da linguagem, configurados socio-historicamente.” (Silva, 2021, p. 21). São esses contextos que pretendemos explicar a seguir.

Para início de contextualização, citemos o século XIX, período em que conforme Bezerra e Reinaldo (2020), os estudos linguísticos já apresentavam um caráter científico, visto que as investigações tinham objetivos, métodos e objetos de estudos. É neste século que se destacam os estudos histórico-comparativos das línguas, cuja ideia era mapear a genealogia das línguas até então conhecidas e compará-las, bem como reconstituir suas histórias. Nesse cenário, as unidades linguísticas em foco eram as palavras e os elementos que as compõem como as raízes, radicais e afixos.

No século XX surgiram teorias linguísticas variadas, influenciadas pela ênfase na imanência na língua, ou seja, no estudo da língua pela língua - na língua centrada em si mesma - e pelo fortalecimento das ciências humanas. A partir disso, surgiram as vertentes estruturalistas, que focavam no sistema linguístico e em seus componentes e as vertentes gerativistas, que buscavam explicar como as estruturas linguísticas eram geradas. Para essas correntes de pesquisa, as unidades linguísticas em destaque eram fonema, morfema e sintagma.

Por outro lado, ainda no século XX, as ciências humanas contribuíram para o surgimento de abordagens teóricas opostas ao estudo imanente, como por exemplo, estudos ligados aos aspectos cognitivos da língua - Psicolinguística; estudos relacionados a grupos sociais - Sociolinguística; estudos relacionados a práticas culturais da língua - Etnolinguística; estudos da língua e seus usos - Pragmática Linguística; estudos relacionados aos discursos - Análise do Discurso. Para essas ciências o foco de estudo situa-se nas palavras, frases, textos e discursos.

No século XXI as teorias desenvolvidas no século XX continuaram e foram ganhando outros contornos e especificações. Nessa fase, como explicam Bezerra e Reinaldo (2020), ganham destaques novos objetos de estudos, como a linguagem multimodal e os textos e gêneros digitais. As unidades linguísticas em destaque ainda são a palavra, a frase, o texto e o discurso, mas com o acréscimo de “outros sistemas semióticos (por exemplo, pictórico, numérico, musical etc.)”. (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 24)

A Análise Linguística, portanto, está vinculada à investigação das unidades linguísticas, por mais variadas que sejam. Bezerra e Reinaldo (2020) explicam que mesmo as tendências teóricas que não focam em um material estritamente linguístico também se utilizam de unidade linguísticas, porque estas se materializam em discursos, textos e auxiliam no entendimento da linguagem.

No sentido da abordagem mencionada, as autoras afirmam que a análise linguística está associada a duas práticas de estudo linguístico,

A primeira refere-se ao ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua, fazer inerente a todo teórico da linguagem, ou seja, trata-se do fazer próprio do estudo científico da língua, a respeito de suas diversas unidades (o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso) e se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas atuais, passando por teorias gerativistas, semânticas e textual-interativas, por exemplo. E a segunda também se volta para a descrição, mas com fins didáticos [...] (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 25).

Demarcar essa diferenciação é importante porque ainda há, no imaginário de professores de Língua Portuguesa, a ideia de que praticar análise linguística é a mesma coisa que praticar análise sintática, ou de que preparar uma aula de língua portuguesa implica somente na realização da prática de análise linguística, o que nem sempre é o caso.

É possível, dentro de sala de aula, fazer uma atividade de análise linguística, mas, se essa atividade não for de fato pensada para a reflexão, ou, se não estiver pautada em concepções didáticas, não representará a prática de análise linguística concebida como atividade escolar a partir de um eixo de ensino.

O que diferencia as práticas didáticas são as ideologias que as norteiam. Nesse sentido, o que compõe o plano de fundo da uma prática educacional é a política linguística representada pelas escolhas de cada profissional. Política esta que nem sempre surge de uma reflexão, mas está imbricada nas escolhas linguísticas e nas ideologias que acompanham as aulas de língua portuguesa. Fazer um exercício de análise sintática na escola é fazer análise linguística, mas

não é, necessariamente, realizar uma prática de análise linguística com fins didáticos. O que diferencia uma prática de outra é a ideologia norteadora da prática educacional.

Então, esclarecemos três importantes pontos: 1) A Análise Linguística e a Prática de Análise Linguística podem significar práticas diferentes; 2) A Análise Linguística nem sempre ocorrerá com fins didáticos; 3) A Prática de Análise Linguística com fins educacionais é própria da Linguística brasileira e se estrutura a partir de trabalhos publicados na década de 80, como os de Franchi (1987) “que serviram de ponto inicial para reflexão sobre processos de descrição linguística e de ensino de língua materna, quanto do próprio movimento de revisão do conceito feito pelo Geraldini em trabalhos posteriores.” (Silva; Araújo, 2020, p. 1111)

Diante do exposto, notemos que é possível traçar caminhos diferentes quando se fala na história da AL. O primeiro, seguido por Bezerra e Reinaldo (2020), trata dessa análise como ciência para depois explicá-la enquanto caminho didático. Por outro lado, Gedoz (2015) trata desse tipo de análise de forma totalmente conjunta ao ensino de Língua Portuguesa. Por isso, é importante que tracemos os paralelos entre teorias linguísticas e práticas de ensino, visto que

Esse conjunto de estudos da língua apoiado em diversas perspectivas teóricas faz eclodir uma lacuna na área de formação do professor de língua, a qual, via de regra, não favorece uma articulação entre os estudos linguísticos, os fatos da língua e os estudos gramaticais tradicionais. Nessa formação, os estudos linguísticos clássicos e modernos são comumente apresentados com o intuito de que os estudantes deles se apropriem, mas sem relacioná-los aos fatos linguísticos para análise e descrição: os exemplos estudados são os apresentados nos próprios textos teóricos, não havendo preocupação com o estudo da língua em sua dinâmica. Os estudos gramaticais tradicionais, por sua vez, não são explorados em conexão com as teorias linguísticas nem com os fatos da língua em uso. Esse procedimento dificulta o processo de elaboração didática do futuro professor no seu ambiente de ensino (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 21).

Esse trecho nos mostra que a lacuna na área de formação de professores de Língua Portuguesa dificultou o entrelaçamento entre os estudos linguísticos e os gramaticais. Por essa razão, quando os estudos linguísticos são apresentados, dificilmente mostra-se uma relação entre eles e os fatos da língua. Do mesmo modo, os estudos gramaticais não são relacionados às teorias linguísticas e aos fatos da língua. Esse processo dificulta a formação dos professores e reitera a noção proposta por Gedoz (2015), que nos mostra o quanto as práticas educacionais refletem as concepções linguísticas de cada tempo e estão subjacentes às práticas docentes.

No sentido contrário, a Prática de Análise Linguística sugere a união dos estudos linguísticos aos estudos gramaticais, visto que a “prática de análise linguística (PAL) como estrutura do ensino de Língua Portuguesa remete tanto à etimologia da prática de estudos

linguísticos no sentido de descrever, explicar ou interpretar aspectos da língua quanto à descrição dos aspectos da língua em caráter didático” (Silva, 2021, p. 21).

Dessa forma, elaboramos o quadro 1, baseado nas pesquisas de Bezerra e Reinaldo (2020) e Gedoz (2015), entrelaçando o que as teorias linguísticas de cada período abordavam com as respectivas práticas de ensino.

Quadro 1 - Percurso da Análise Linguística: teorias linguísticas, unidades linguísticas e suas influências nas práticas de ensino

Período	Teoria Linguística	Unidade Linguística em foco	Prática de ensino
Século XIX	Linguística Histórico-comparativa	Palavras Radicais Afixos	Em 1871 foi criado o cargo “professor de português” A disciplina de Língua Portuguesa era dividida em Gramática, retórica e poética “O que se propunha então eram as regras do bem falar e do bem escrever, numa acepção normativa ao ensino gramatical que também priorizava atividades de leitura” (Gedoz, 2015, p. 179)
Século XX – fase 1	Gerativismo Estruturalismo Funcionalismo	Fonema Morfema Sintagma Texto	“Ensino de Língua Portuguesa pautado em um manual de gramática” (Gedoz, 2015, pp. 180) Ensino baseado na estrutura das palavras e nas tipologias textuais.
Século XX – fase 2 Década de 1960 à década de 1990	Psicolinguística Sociolinguística Etnolinguística Semântica Análise do Discurso Interacionismo	Palavras Frases Textos Enunciados Discursos	Nos anos 60 prevalecia o ensino prescritivo. As atividades de língua portuguesa direcionadas para o conhecimento do conjunto de regras que deveriam ser seguidas para se falar e escrever bem. A partir dos anos 1980, o trabalho com a gramática passou a ser associado a uma perspectiva social e discursiva.
Século XXI	Psicolinguística Sociolinguística Etnolinguística Semântica Análise do Discurso Interacionismo	Mesmas unidades linguísticas: Palavras Frases Textos Discursos Acréscimo de outros sistemas (pictórico, numérico, musical etc.) Novos objetos de estudo:	Leitura, produção e reescrita de textos, por meio da reflexão de recursos linguísticos empregados na produção escrita de textos. Análise linguística assume um <i>status</i> teórico-metodológico.

		Linguagem multimodal Textos e gêneros digitais	
--	--	---	--

Fonte: adaptado de Bezerra e Renaldo (2020); Gedoz (2015)

Conforme o quadro 1, durante o século XIX e parte do século XX as unidades linguísticas tinham como foco as palavras e os elementos que a constituem, o que incidiu nas práticas de ensino do período. Gedoz (2015) conta que a Língua Portuguesa era ensinada como base para se aprender Latim, língua clássica muito estudada pelos filólogos da época e pela Linguística Histórico-comparativa. Já no final do século XIX o que valia era acepção normativa do ensino gramatical.

No começo do século XX, as teorias estruturalistas davam o tom das pesquisas linguísticas, e em decorrência disso, o trabalho metodológico em sala de aula é organizado em torno de exercícios estruturais e mecânicos e na identificação dos elementos de comunicação. Somada à teoria estruturalista, a Teoria da Comunicação de Roman Jakobson, organizada em um viés funcionalista, também influenciou o trabalho em sala de aula, de modo que além das atividades gramaticais, o trabalho com o texto estava voltado para tipologias textuais.

No final do século XX, as teorias do texto e do discurso começaram a ganhar mais espaços e o trabalho com a linguagem passou a ser feito a partir de uma perspectiva interacionista, ancorada nos estudos de Bakhtin e Vygotsky. Podemos explicar, de forma ampliada, que Bakhtin elegeu o enunciado como a unidade central do discurso e Vygotsky estudava o “papel da linguagem e do Outro na construção das funções mentais superiores e na produção de sentidos”. (Cardoso, 2020, p. 74). Destarte, como explica Cardoso (2020), “Bahktin caracterizou certos enunciados e tipo a que pertencem, desenvolvendo, assim, a teoria dos gêneros do discurso, hoje tão presente nas discussões pedagógicas” (p. 74).

A reforma do ensino superior, promulgada no final dos anos 60, e o reconhecimento da disciplina “didática do português” como área de conhecimento específica e independente ajudaram a trazer mudanças paradigmáticas sobre o ensino de português no Brasil (Soares, 1997). Além disso, “é a introdução da Linguística nos cursos superiores de Letras no Brasil, na década de 60, que proporciona condições para que a produção intelectual sobre o ensino de Português possa definir seus próprios princípios e pressupostos como área de conhecimento”. (Silva, 2021, p. 23).

No século XXI, o que se notou foram desdobramentos dos estudos em voga no final dos anos 80 e 90. Em resumo, as concepções atuais de análise linguística, no Brasil, compreendem

ações voltadas para a reflexão da língua. Além disso, embora as unidades linguísticas continuem essencialmente as mesmas, outros objetos de estudo passaram a ser incluídos, bem como outros sistemas linguísticos passaram a ser analisados.

As perspectivas apresentadas nos mostram que as mudanças nos estudos linguísticos nem sempre acompanham *pari pasu* as práticas em sala de aula, no entanto, em dado momento, as mudanças ideológicas sobre a linguagem e sobre a análise linguística passam a nortear as práticas metodológicas das aulas de língua portuguesa, de modo tal que é possível traçar paralelos, como fizemos com o quadro 1. Porém, ainda que possamos traçar paralelos, a didatização oficial da análise linguística só ocorreu a partir dos anos 1990, com os PCN.

O caminho da Análise Linguística até a prática metodológica é explicado por Bezerra e Reinaldo (2020). As autoras dizem que mesmo que os estudos gramaticais tradicionais possam remeter a uma análise linguística com ênfase em nomenclaturas e classificações gramaticais, estes não foram suficientes para o ensino de Língua Portuguesa na escola quando o texto passou a ser objeto de estudo.

Quando foi notada a necessidade de se analisar variedades linguísticas, diferentes gêneros de textos e reformulá-los, ainda permanecendo o registro culto da língua, percebeu-se que a Análise Linguística passou a ter um status teórico-metodológico. “Teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 18). É em decorrência desse processo que passamos a ter, em teoria, duas “análises linguísticas”, a teórica e a metodológica.

É pertinente lembrar que “se, em relação aos estudos teóricos, essa expressão remete a objetos linguísticos e abordagens diferentes, em relação ao ensino de língua, **análise linguística** também é concebida de forma múltipla [...]” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 36. Grifos das autoras). Dessa forma, após avaliar coleções de Livros Didáticos da Língua Portuguesa, as autoras concebem a existência de três tendências na realização de atividades didáticas de LP. São elas: *conservadora*, *conciliadora* e *inovadora*.

A tendência conservadora baseia-se na tradição gramatical e pauta o seu ensino em normas, desconsiderando contextos de uso. A tendência Conciliadora baseia-se na linguística moderna e na tradição gramatical, trazendo identificação de categorias, porém de modo contextualizado. A tendência inovadora baseia-se na Análise Linguística e também busca a sistematização do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, nesse caso, os temas e as atividades não seguem uma sistematização (Bezerra; Reinaldo, 2020).

Mendonça (2006) traz a noção de que há diferenças entre o ensino baseado na tradição gramatical e as práticas de análise linguística. A autora afirma que as aulas de ensino gramatical estão centradas em atividades metalinguísticas, focadas na identificação, classificação e correção das unidades linguísticas. Por outro lado, a Prática de Análise Linguística, também denominada de PAL, propõe uma metodologia que equilibre habilidades meta e epilinguísticas, observando os efeitos de sentido do texto e dos gêneros, com questões centradas na reflexão sobre o uso da língua. No quadro 2 demonstramos as principais diferenças entre o ensino tradicional de gramática e Prática de Análise Linguística, conforme Mendonça (2006, p. 207).

Quadro 2 - Ensino Tradicional de Gramática versus Prática de Análise Linguística

Ensino de Gramática	Prática de Análise Linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção textual	Integração entre os eixos de ensino: a análise linguística é ferramenta para leitura e a produção textual.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos e ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidades privilegiadas: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Diante do exposto, podemos afirmar que não existe apenas uma análise linguística, ou uma maneira de concebê-la, por isso, para compreender os seus sentidos é preciso buscar a historicidade que a acompanha, pois é esta historicidade que mostrará como as diferentes concepções surgem de acordo com o pensamento de cada período.

Como Silva e Araújo (2020, p. 1111) dizem, “dentro do percurso historiográfico dos estudos linguísticos, o conceito teórico-metodológico de AL filia-se aos estudos da Linguística textual, da Semântica Enunciativa [...]”. Nesse entremeio destaca-se a concepção iniciada por Geraldi em 1984, que “valoriza atividades que permitam reflexão sobre fenômenos linguísticos e discursivos com foco na linguagem em uso” (Pinton; Volk; Schmitt, 2021, p. 13) e é nessa concepção que focaremos no tópico seguinte, uma vez que ela é a balizadora dos posicionamentos encontrados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e na *Base Nacional Comum Curricular*.

3.2.2 A prática de Análise Linguística conforme Geraldi

A expressão *Prática de Análise Linguística* foi utilizada inicialmente no artigo *Unidades básicas do ensino de português* escrito por Geraldi e publicado no livro *O texto na sala de aula*, organizado pelo autor e publicado pela primeira vez em 1984. Em linhas gerais, o livro é voltado para orientar professores de Língua Portuguesa a repensarem sobre suas práticas de ensino. No entanto, mais do que um texto norteador, o livro “foi um estandarte de militância e resistência contra práticas didáticas consideradas obsoletas e incoerentes com o novo perfil de aluno que preenchia as carteiras das escolas do Brasil na década de 80” (Fonseca, 2015, p. 481).

Para Geraldi (2011), as práticas de análise linguísticas vêm em conjunto com as práticas de leitura e produção textual. No contexto do ensino, o usuário da língua passa a ser também analista desta e com isso desempenha dois tipos de reflexão. A reflexão epilinguística, focada no uso de recursos expressivos em função das atividades de fala e escrita. Por outro lado, a reflexão metalinguística foca na categorização dos recursos utilizados nas atividades epilinguísticas. Nesse sentido, a PAL busca realizar “tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto as questões mais amplas referentes aos textos” (Geraldi, 2011, p. 74).

Antes de chegar no artigo *Unidades básicas do ensino de português*, o autor apresenta outros artigos que servirão de base teórica para que o leitor compreenda o seu posicionamento sobre a análise linguística. Na seção *O ensino da metalinguagem*, presente no capítulo *Concepções de Linguagem e ensino de português*, o autor primeiramente aborda o fato de que

as escolhas das atividades realizadas em sala de aula são articuladas a opções políticas, o que abarca teorias de compreensão e interpretação da realidade. Em seguida, traz as concepções de linguagem para demonstrar como estas respondem, aliadas a uma postura escolhida pelo educador, ao questionamento: para que ensinar Língua Portuguesa?

Nesse sentido, o autor explica em que consistem a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação, conforme o quadro 3.

Quadro 3 - Concepções de linguagem conforme Geraldi

Concepções de linguagem		
A linguagem é a expressão do pensamento	A linguagem é instrumento de comunicação	A linguagem é uma forma de interação
Essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.	Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais	Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.
Grosso modo, essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos: • a gramática tradicional; •o estruturalismo e o transformacionalismo; •a linguística da enunciação.		

Fonte: adaptado de Geraldi (2011, p. 34)

Das três concepções de linguagem a que mais se alinha à proposta de Geraldi (2011) é a linguagem como forma de interação, isso porque para o autor essa concepção “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (Geraldi, 2011, p. 35). Assim, “nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças”. (Geraldi, 2011, p. 35)

A perspectiva da interação nos leva ao estudo da linguagem em funcionamento e como diz Geraldi (2011), nos obriga a ter um posicionamento em sala de aula sobre as variedades linguísticas. Com isso, desvelam-se nos tópicos *A democratização da escola*; *Dominar que forma de falar?* e *Ensino da língua e ensino da metalinguagem*; debates sobre norma e sobre como as variedades linguísticas devem ser consideradas na escola.

A norma linguística é formada por fatos históricos, sociais, econômicos e políticos, fatores que determinam a forma “ideal” da língua. Outras formas de falar, diferentes da forma “ideal” são classificadas como “deselegantes” ou “inadequadas”. Assim, o valor da norma é o valor que têm os seus falantes, sendo ela um reflexo do poder e da autoridade que os falantes têm nas relações econômicas e sociais.

No que se refere à noção de norma, em muitos Manuais do Professor/Livros Didáticos, há reforço da ideia de que “a única saída para o ensino do português, no Brasil, sendo ele múltiplo, é a imposição de uma norma, que, muitas vezes, destoa da realidade até mesmo das pessoas consideradas cultas neste país” (Oliveira, 2020, p. 16). Conforme Faraco (2008), o conceito de norma foi proposto para se tentar captar as diferenças constitutivas de uma língua, que pode ser influenciada por fatores sociológicos, históricos, políticos e culturais. Grosso modo, a norma precisa de uma organização para estabelecer-se, sendo assim, “cada norma se organiza como um certo arranjo de possibilidades admitidas pelo sistema. Cada um desses arranjos se desenha a partir do uso corrente, habitual de determinado grupo de falantes [...]” (Faraco, 2008, p. 34).

É diante do contexto apresentado que surgem três expressões para a norma e seus diferentes usos, norma culta, norma padrão e norma gramatical. A norma culta designa o grupo de manifestações linguísticas que acontecem normalmente no uso de falantes letrados em contextos nos quais a fala e a escrita são observadas. A norma culta recebe o verniz do prestígio social porque possui vínculos com práticas de escrita monitoradas. A norma padrão é a norma que tem o papel de referenciar, é uma “codificação relativamente abstrata, [...], em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística” (Faraco, 2008, p. 75). A norma gramatical é um fenômeno contemporâneo, que emerge da flexibilização de juízos normativos, quando gramáticos tentam quebrar tradições conservadoras da língua que já não se encaixam na norma culta.

Acerca das dúvidas sobre qual norma ensinar, Geraldi (2011) afirma que a solução seria os professores de Língua Portuguesa apresentarem atividades que oportunizem

aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio. Não estou afirmando que por meio das aulas de língua portuguesa se processará a modificação da estrutura social. Estou, tão e somente, querendo dizer que o princípio “quem não se comunica se trumbica” não pode servir de fundamento de nosso ensino: afinal, nossos alunos se comunicam em seu dialeto, mas têm se trumbicado que não é fácil... E é claro que este “se trumbicar” não se deve apenas à sua linguagem! (Geraldi, 2011, p. 36)

Dessa maneira, é importante reconsiderar o que ensinar e para que ensinar. Por essa razão, o autor propõe mudanças que vão além de técnicas e metodologias de ensino de Língua Portuguesa. Essas mudanças devem abarcar novos conteúdos de ensino, porque mais do que saber a língua e dominar as suas habilidades de uso em situações concretas de interação, é preciso analisá-la e aprender conceitos e metalinguagens a partir do uso.

O capítulo *Unidades básicas do ensino de português* é dividido em três seções: *A prática de leitura de textos*, *A prática de produção de textos* e *A prática de análise linguística*. Neste capítulo o autor sugere atividades práticas, baseadas na concepção da linguagem como interação, conforme apresentamos no quadro 3 desta seção. Geraldi (2011) explica que as atividades não podem ser tomadas como um roteiro e que as sugestões serviram como base para projetos desenvolvidos desde 1981 na cidade de Aracaju e desde 1983 em Campinas.

Na seção *A prática de leitura de textos* há a explicação dos tipos de textos e dos níveis de profundidade de leitura que podem ser praticados em sala de aula. Os textos curtos (contos, crônicas, reportagens, notícias) estão mais relacionados com a produção de textos, e as narrativas longas (romances e novelas) estão mais atreladas à prática de leitura.

Dessa forma, Geraldi (2011) desenvolveu uma proposta de ensino para a prática de leitura de narrativas longas, considerando o período de cinco aulas semanais, de modo que uma aula da semana deverá se destinar à leitura de um romance ou novela. O professor deveria selecionar 40 títulos diferentes e o aluno poderia escolher um desses títulos para leitura em sala e posteriormente em casa. O professor deve estipular o tempo que cada aluno terá para ler uma obra e ao final desse tempo os alunos trocariam os livros, em uma espécie de rodízio. Também se propõe que nenhuma avaliação seja feita, somente que o professor anote o nome do aluno e o livro que está lendo, já que o que se pretende é criar o gosto pela leitura. Por outro lado, é possível avaliar, ao final de cada bimestre, se cada aluno leu ou não e dar uma nota por isso.

A leitura de textos curtos pode ser feita em uma aula e em grupo, preferencialmente em dois períodos geminados. O foco será para a interpretação de textos, de modo que o texto servirá de pretexto para a produção de textos orais ou escritos.

Sobre a prática de produção textual, propõe-se que os textos dos alunos sejam publicados em antologias ou em jornais, compartilhados na sala de aula, na escola ou na comunidade, a depender do aporte financeiro envolvido. Assim, os textos ao invés de serem lidos somente pelo professor, serão lidos por toda a turma ou por pessoas da comunidade escolar. A ideia é sair de uma situação artificial de escrita, em que somente o professor é leitor, para uma situação real, em que a escrita é compartilhada e lida por diferentes interlocutores.

A seção *A prática de análise linguística*, apesar de curta, apresenta a discussão que delineou novas práticas e discussões para o ensino de Língua Portuguesa. Sobre as atividades, Geraldi (2011) apresenta 7 considerações que devem pautar as Práticas de Análise Linguística em sala, as quais apresentamos no quadro 4.

Quadro 4 - Considerações sobre a Prática de Análise Linguística

“• a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, **o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;**

• **a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos** nas aulas de produção de textos;

• para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno;

• fundamentalmente, **a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção** (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;

• material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redações; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;

• em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo;

• fundamenta essa prática o princípio: **“partir do erro para a autocorreção”.**”

Fonte: Geraldi (2011, p. 57, grifos nossos)

A partir dessas considerações, o autor cria um conjunto de trabalhos para cada ano do ensino fundamental – anos finais, em uma crescente de dificuldades. O foco das atividades está na resolução de problemas que os textos escritos pelos próprios alunos podem apresentar, sejam eles de estrutura textual, de ordem sintática, de ordem morfológica e de ordem fonológica. O que o autor propõe, neste texto, é o deslocamento “de um ensino sobre a língua para as práticas de linguagem” (Geraldi, 2011, p. 211). No quadro 5 apresentaremos tais problemáticas e suas respectivas soluções.

Quadro 5 - Problemáticas que os textos podem apresentar e suas respectivas soluções

	6º ANO	7º ANO	8º e 9º ANOS
Problemas de estrutura textual	Responder se a narração contém respostas às questões: quem? o quê? quando? onde? como? por quê? A sequenciação do acontecimento corresponde à história narrada? O que está faltando é importante? torna o texto (história) viável?	Observar qual é o ponto de vista do narrador (narrar na primeira pessoa, na terceira pessoa). Observar a passagem de discurso direto para indireto, e vice-versa.	“Considerando os tipos de textos a serem produzidos nessas séries, será importante levar em conta a clareza, a objetividade e a fidelidade aos fatos” (Geraldi, 2011, p. 60) Observar qual é o ponto de vista do narrador (narrar na primeira pessoa, na terceira pessoa). Observar a passagem de discurso direto para indireto, e vice-versa.
Problemas de ordem estilística		Transformações simples de orações. Reescrita de parágrafos.	Transformações simples de orações. Reescrita de parágrafos.
Problemas de ordem sintática	Observar e, se for o caso, reescrever a concordância verbal, a concordância nominal e a regência de cada texto.	Observar e, se for o caso, reescrever a concordância verbal, a concordância nominal e a regência de cada texto. Dependendo do nível da turma, observar problemas relativos ao emprego de modos verbais.	Observar e, se for o caso, reescrever a concordância verbal, a concordância nominal e a regência de cada texto. Dependendo do nível da turma, observar problemas relativos ao emprego de modos verbais.
Problemas de ordem morfológica	Observar, e se for o caso, adequar o vocabulário, a conjugação verbal e as formas de plural e feminino.	Observar, e se for o caso, adequar o vocabulário, a conjugação verbal, as formas de plural e feminino, o emprego de pronomes pessoais no caso reto e no caso oblíquo.	Observar, e se for o caso, adequar o vocabulário, a conjugação verbal, as formas de plural e feminino, o emprego de pronomes pessoais no caso reto e no caso oblíquo.
Problemas de ordem fonológica	Observar, e se for o caso, adequar a ortografia, acentuação. Treinar a divisão silábica das palavras.	Observar, e se for o caso, adequar a ortografia, acentuação. Treinar a divisão silábica das palavras.	Observar, e se for o caso, adequar a ortografia, acentuação. Treinar a divisão silábica das palavras.

Fonte: adaptado de Geraldi (2011)

Vemos que as soluções se repetem ao passo que são acrescentadas novas maneiras de se resolver os “problemas” encontrados nos textos. Sobre os problemas relacionados à estrutura textual, os alunos do 6º ano são orientados a responderem, a partir das suas próprias produções textuais questões relacionadas às narrativas criadas. No 7º ano, além dessas observações, a

orientação está voltada para a observação dos pontos de vista do discurso. Nos 8º e 9º anos a observação além de ser voltada para a narrativa, busca esmiuçar os fatos do texto. Os problemas de ordem estilística não são apontados no 6º ano.

Para os 7º, 8º e 9º anos, a orientação é a reescrita de parágrafos e orações. A resolução para os problemas de ordem sintática para o 6º ano foca na observação da concordância verbal, nominal e da regência de cada texto, além disso, também é sugerida a reescrita, caso esses problemas sejam encontrados. Nos 7º, 8º e 9º anos a abordagem permanece, porém é sugerido que os alunos observem os modos verbais dos verbos utilizados. A resolução para os problemas de ordem morfológica para o 6º ano foca na adequação do vocabulário, na conjugação verbal e nas formas de plural e feminino. Para os 7º, 8º e 9º anos a abordagem permanece, com o acréscimo da observação do emprego dos pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo. A resolução para os problemas de ordem fonológica é a mesma para todos os anos e sugere o treino da divisão silábica das palavras, bem como a observação e adequação da ortografia e da acentuação.

Mesmo com a reescrita e a observação das normas, o objetivo do trabalho linguístico não visa somente à higienização do texto, mas objetiva trabalhar com os seus diversos aspectos de forma global, como afirma o teórico,

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (Geraldi, 2011, p. 62)

O objetivo de Geraldi (2011), no artigo *Unidades básicas do ensino de português*, é indicar maneiras para que ocorra a substituição do trabalho com a metalinguagem pelo “trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos” (Geraldi, 2011, p. 61). Como explicam Costa-Hübes e Pereira (2022, p. 8), na perspectiva apresentada, o aluno é considerado um “sujeito capaz de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas – reflexões efetivas sobre o modo de falar, de escrever, de interagir socialmente, a fim de que os enunciados sejam organizados conscientemente para atender a objetivos específicos”.

Ao abordarmos a prática de análise linguística proposta por Geraldi (2011) vimos que o ponto de partida reside nos textos, de modo que o estudo de terminologias fica em segundo plano e o que se pretende é contribuir para a compreensão de fenômenos linguísticos. Tendo em vista a importância do autor para os estudos linguísticos nacionais e a noção de que o seu posicionamento acerca da análise linguística impactou os documentos educacionais brasileiros veremos na seção seguinte como os PCN e a BNCC abordam este tema.

3.3 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS PCN E NA BNCC

Nesta seção abordamos de que maneira os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a *Base Nacional Comum Curricular* abordam a análise linguística, tendo em vista que esses documentos ocupam lugares ideológicos de poder e impactam diretamente políticas linguísticas educacionais, direcionando outros documentos, materiais didáticos e o posicionamento de professores.

3.3.1 A análise Linguística nos PCN

Os PCN são um documento de 1998, fruto de mudanças no pensamento social, técnico e trabalhista do final do século XX (Casaes, 2019), cujo objetivo é apresentar as linhas norteadoras para o ensino fundamental, em uma proposta de reorientação curricular realizada pelo Ministério da Educação para secretarias de educação, escolas, professores, instituições formadoras, editoras e instituições de pesquisa de todo o Brasil. Dessa maneira, surge como “uma tentativa de unir dentro do planejamento pedagógico das escolas as mudanças estruturais do conhecimento, as relações sociais e a expansão crescente da rede pública, que passou a atender novos públicos” (Casaes, 2019, p. 20).

Assim, “os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade”. (Brasil, 1998, p. 9)

O documento volta-se para as diferentes áreas curriculares, sejam elas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Além disso, também há a articulação dessas áreas curriculares com questões transversais, presentes na sociedade brasileira, como Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se

mostrem relevantes. Como o documento afirma, para cada uma dessas áreas há um detalhamento dos objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didáticas, de modo que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* podem ser caracterizados por

Apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa; [...] **Mostrar** a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; [...] **Contrapor-se** à ideia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; [...] **Explicitar** a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades [...] **Apontar** a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo [...]; **Ampliar** a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados; **Evidenciar** a necessidade de tratar de temas sociais urgentes — chamados Temas Transversais — no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar; **Apontar** a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir; **Valorizar** os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; **Destacar** a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos. (Brasil, 1998, pp. 10-11)

As características mencionadas mostram que os PCN propõem o entrelaçamento entre diferentes instâncias governamentais e a sociedade, com a participação ativa da comunidade na escola, o debate de temas sociais, a valorização do trabalho docente e a valorização do conhecimento prévio dos estudantes. Além disso, o documento também propõe que cada escola tenha clareza do projeto educativo que pretende seguir, com a ampliação da visão dos conteúdos, a inserção de procedimentos, atitudes e valores que sejam tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados na educação.

No mesmo sentido, os PCN têm como foco para a área de Língua Portuguesa a ampliação da linguagem, como parte fundamental do exercício da cidadania. Como afirma o documento sobre o que se espera para o ensino de Língua Portuguesa:

Em outras palavras, propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; • expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; • refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (Brasil, 1998, p. 59)

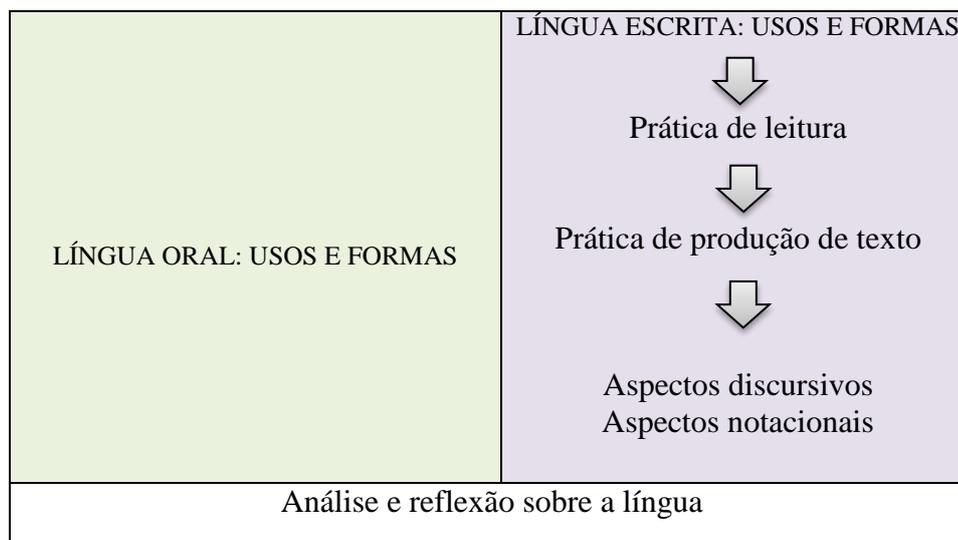
Diante desse contexto, ressalta a valorização da linguagem como parte do processo de desenvolvimento social do aluno e como reiteram os *Parâmetros*, “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”. (Brasil, 1998, p.19). Nesse esteio, a linguagem é definida como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (Brasil, 1998, p.20).

Observamos, portanto, que os PCN seguem a mesma linha proposta por Geraldi em 1984, ao considerar os estudos da linguagem a partir da interação e do uso como ponto de partida para a produção e a compreensão de textos escritos e orais de diferentes gêneros discursivos. O documento afirma que essa “não é uma nova denominação para o ensino de gramática” (Geraldi, 2011, p. 78), pois tomando o texto como unidade de ensino, passa a considerar, além dos aspectos sintáticos, os aspectos semânticos e pragmáticos relacionados a um determinado gênero discursivo.

No documento de 1997, voltado para os anos iniciais do ensino fundamental, a análise linguística é citada como um conjunto de atividades “que se pode classificar em epilinguísticas e metalinguísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins” (Brasil, 1997, p. 30). Afirma-se que quando se pensa e se fala sobre a linguagem, realiza-se uma atividade reflexiva sobre a língua.

Defende-se que as atividades didáticas devem ser, principalmente, epilinguísticas, pois dessa maneira haveria mais caminhos para se ter consciência sobre a língua em situações de produção e interpretação, e a partir disso, viriam progressivamente elementos para análises metalinguísticas.

É dessa noção que decorre a divisão dos conteúdos de Língua Portuguesa em dois eixos básicos: “o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua” (Brasil, 1997, p. 35). Tais eixos subdividem-se em outros blocos de conteúdo, conforme apresentamos no quadro 6.

Quadro 6 - Eixos e blocos de conteúdos de Língua Portuguesa dos PCN – primeiros ciclos

Fonte: Brasil (1997, p. 35)

Como visto no quadro 6, o bloco de conteúdos “Língua escrita: usos e formas” subdivide-se em “Prática de leitura” e “Prática de produção de texto”, que, por sua vez, se desdobra em “Aspectos discursivos” e “Aspectos notacionais”. Nesse sentido, os estudos relacionados à ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática organizam-se em função do texto, seguindo o esquema de uso, reflexão e uso.

A seção *Análise e reflexão sobre a língua* vem como resultado de discussões sobre práticas de leitura e produção textual. Nessa seção, especificamente, temos que “as atividades de análise linguística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão” (Brasil, 1997, p. 53). Tais atividades baseiam-se em dois fatores expostos no quadro 7 para melhor visualização e destaque.

Quadro 7 - Fatores que embasam a Análise Linguística conforme os PCN

- **A capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem;**
- **A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.**

Fonte: Brasil (1997, p. 53, grifos nosso)

A análise linguística é aqui chamada de “Análise e reflexão sobre a língua” e tem como objetivo primeiro desenvolver a capacidade de comunicação dos alunos, a expressão e a

comunicação em situações de comunicação escrita e oral. Sobre a escrita de textos, a análise e reflexão sobre a língua deve abrir espaço para a reescrita,

verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem etc.). (Brasil, 1997, p. 54)

Quando se trata das produções orais, as práticas devem focar nos conhecimentos prévios dos alunos e ajudá-los a tomar consciência da linguagem que utilizam e porque a utilizam. Assim, o trabalho de reflexão ajudará na construção de um repertório linguístico mais amplo. Em suma, o documento organiza 17 tópicos com as principais características sobre as práticas de análise linguística, ou, conforme palavras dos PCN, sobre as “práticas de análise e reflexão sobre o a língua”. Vejamos no quadro 8 tais práticas:

Quadro 8 - Práticas de análise e reflexão sobre a língua nos PCN dos anos iniciais (1º e 2º ciclos)

Análise da qualidade da produção oral, alheia e própria (com ajuda), considerando: presença/ausência de elementos necessários à compreensão de quem ouve; adequação da linguagem utilizada à situação comunicativa.
Escuta ativa de diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, atribuindo significado e identificando (com ajuda) a intencionalidade explícita do produtor.
Identificação (com ajuda) de razões de mal-entendidos na comunicação oral e suas possíveis soluções.
Comparação (com ajuda) entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas.
“Leitura” para os alunos que ainda não leem de forma independente: relação oral/escrito: estabelecimento de correspondência entre partes do oral e partes do escrito em situação onde o texto escrito é conhecido de cor, considerando indicadores como segmentos do texto, índices gráficos, etc.; relação texto/contexto: interrogar o texto, buscando no contexto elementos para antecipar ou verificar o sentido atribuído.
Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e identificação dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido (com ajuda).
Análise — quantitativa e qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos, por meio do uso do conhecimento disponível sobre o sistema de escrita.
Revisão do próprio texto com ajuda: durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever; depois de produzida uma primeira versão trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.
Explicitação de regularidades ortográficas.
Exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever a partir da observação análise de textos impressos, utilizados como referência ou modelo.

Fonte: Brasil (1997, pp. 74 -75, grifos nossos)

Tem-se, então, que a análise linguística no contexto dos PCN dos anos iniciais precisa advir da exploração da língua para então chegar na análise. Ou seja, antes da prática de análise e reflexão sobre a língua deve haver uma busca pela adequação da fala, avaliação sobre a adequação de certas expressões, análise da pertinência das substituições de enunciados, observação da intencionalidade da fala, dentre outras formas de uso da linguagem.

Seguindo o mesmo direcionamento, os PCN para os anos finais, ou como está descrito, no documento de 1998, terceiros e quartos ciclos, não usa o termo “práticas de análise e reflexão sobre a língua”, mas “prática de análise linguística”. Assim como no documento de 1997, a prática de análise linguística advém como resultado da prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e da prática de produção de textos orais e escritos. Com isso, há uma ampla quantidade de práticas de análise linguística que podem ser realizadas pelos alunos, conforme propõe o documento, vide quadro 9.

Quadro 9 - Práticas de Análise Linguística conforme os PCN

Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo:

- Reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não);
- Levantamento das restrições que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos
- Análise das sequências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero;
- Reconhecimento das marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.).

Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico, no que diz respeito:

- Aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
- Às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
- À seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal);
- Aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).

Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios:

- Sistema pronominal (diferentes quadros pronominais em função do gênero): preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos etc.;
- Sistema dos tempos verbais (redução do paradigma no vernáculo) e emprego dos tempos verbais (predominância das formas compostas no futuro e no mais que perfeito, emprego do imperfeito pelo condicional, predominância do modo indicativo etc.);
- Predominância de verbos de significação mais abrangente (ser, ter, estar, ficar, pôr, dar) em vez de verbos com significação mais específica;
- Emprego de elementos dêiticos e de elementos anafóricos sem relação explícita com situações ou expressões que permitam identificar a referência;
- Casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão;
- Predominância da parataxe e da coordenação sobre as estruturas de subordinação.

Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos:

- Expansão dos sintagmas para expressar sinteticamente elementos dispersos no texto que predicam um mesmo núcleo ou o modificam;
- Integração à sentença mediante nominalizações da expressão de eventos, resultados de eventos, qualificações e relações;

Reordenação dos constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como a topicalidade, a informação nova, a ênfase;

- Expansão mediante coordenação e subordinação de relações entre sentenças em parataxe (simplesmente colocadas lado a lado na sequência discursiva);
- Utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como, por exemplo, uma diferente topicalidade ou o ocultamento do agente (construções passivas, utilização do clítico, se, ou verbo na terceira pessoa do plural), o efeito do emprego ou não de operadores argumentativos e de modalizadores;
- Redução do texto (omissões, apagamentos, elipses) seja como marca de estilo, seja para diminuir redundâncias ou para evitar recorrências que não tenham caráter funcional ou não produzam desejados efeitos de sentido.

Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir:

- Escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos);
- Escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto;
- Organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, como possíveis elementos de um texto;
- Capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preencham essa estrutura;
- Emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria);
- Elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário.

Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base:

- Em propriedades morfológicas (flexão nominal, verbal; processos derivacionais de prefixação e de sufixação);
- No papel funcional assumido pelos elementos na estrutura da sentença ou nos sintagmas constituintes (sujeito, predicado, complemento, adjunto, determinante, quantificador);
- No significado prototípico dessas classes.

Utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação.

Utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica.

Fonte: Brasil (1998, pp. 59-62, grifos nossos)

Vemos que no documento direcionado para os anos finais, fala-se na dimensão gramatical, semântica e pragmática e de como essas dimensões devem ser subordinadas ao texto. Nesse caso, o trabalho linguístico aprofunda-se ao considerar questões composicionais e de estilo, com a análise de contexto, das sequências discursivas e das marcas linguísticas dos textos. Deve-se observar questões relacionadas à variação linguística em relação às situações interlocutivas e aos fenômenos linguísticos de ordem semântica e sintática. Aqui a sintaxe é analisada a partir das suas implicações discursivas.

Destarte, tendo em vista as práticas de análise linguística direcionadas aos alunos, o documento esclarece que, estando o ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar, buscaram-se alternativas metodológicas que propiciem uma visão mais funcional da língua. Dessa forma, o documento apresenta metodologias para o planejamento de ensino com atividades de análise linguística, vide quadro 10.

Quadro 10 - Procedimentos metodológicos fundamentais para o planejamento do ensino de análise linguística

Isolamento, entre os diversos componentes da expressão oral ou escrita, do fato linguístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos: o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem;

Construção de um corpus que leve em conta a relevância, a simplicidade, bem como a quantidade dos dados, para que o aluno possa perceber o que é regular;
Análise do corpus, promovendo o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas;

Organização e registro das conclusões a que os alunos tenham chegado;

Apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para esta passagem, o professor precisa possibilitar ao aluno o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados;

Exercitação sobre os conteúdos estudados, de modo a permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas;

Reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos.

Fonte: Brasil (1998, p. 79)

Diante do exposto, percebe-se o entrelaçamento entre as atividades de leitura e produção textual com as práticas de análise linguística. Conforme expõem os PCN, é necessário propor atividades epilinguísticas que demonstrem as propriedades da língua, e a partir disso propor atividades metalinguísticas, com a observação, descrição e categorização de fenômenos linguísticos envolvidos em práticas discursivas.

Outro importante aspecto da prática e da reflexão da Análise Linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos, de modo que, “tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua”. (Brasil, 1998, p. 80).

Por fim, vemos que o documento traz as perspectivas que serão retomadas pela BNCC nos anos seguintes, considerando a prática de análise linguística como atividade vinculada à leitura e escrita de textos, sempre amparada na língua em uso. Assim, veremos na próxima seção como a *Base Nacional Comum Curricular* aborda o conceito de Análise Linguística e como a coloca como eixo de ensino ao lado da semiótica.

3.3.2 A análise linguística na BNCC

A *Base Nacional Comum Curricular* é um documento de caráter normativo, cujo objetivo é definir o conjunto de aprendizagens que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. As aprendizagens tomam forma diante do conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, o objetivo é desenvolver habilidades, atitudes e valores que colaborem para o letramento dos estudantes:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, pp. 67-68).

Desse modo, fica evidente a necessidade de um ensino articulado às várias formas de linguagem, por isso, ao passo que se propõe práticas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros, também se propõe a articulação dessas práticas em processos de Análise Linguística. Sobre a organização dos objetos de conhecimento do eixo Análise linguística/Semiótica, a BNCC afirma que esse eixo

envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero (Brasil, 2017, p. 80).

O eixo Análise Linguística/Semiótica considera conhecimentos sobre a língua, a norma-padrão e outras semioses. Em uma análise do próprio documento, diz-se que as habilidades propostas nesse eixo se desenvolvem de forma transversal em relação aos demais eixos, sejam eles leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica. Segue o quadro 11, que apresenta a organização das habilidades propostas no eixo Análise linguística/Semiótica.

Quadro 11 - Organização das habilidades propostas no eixo Análise linguística/Semiótica

Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática - anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: Brasil (2017, pp. 82-83)

Conforme é possível observar, há no eixo Análise linguística/Semiótica a articulação com habilidades relativas às práticas de uso, como a leitura e escrita, a exemplo da habilidade de “utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos”; ou como a leitura/escuta, com a habilidade de “conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas [...]”. Como forma de articular essas práticas, a BNCC afirma

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (Brasil, 2017, p. 80).

A Análise linguística/semiótica enquanto eixo visa a estabelecer procedimentos e estratégias de análise e avaliação da composição e estilo dos textos, sempre com foco nos sentidos. O conceito de análise linguística proposto, portanto, evoca conceitos da análise do discurso e da linguística textual no intento de renovar as práticas de ensino de Língua Portuguesa e promover discussões sobre novas práticas.

Como parte final desta seção devemos destacar a inserção do termo “semiose” ao eixo em estudo. Primeiro, devemos dizer que a *Base Nacional Comum Curricular* é um documento que possui três versões. A primeira é de 2015, a segunda de 2016 e a terceira de 2017. A terceira versão foi homologada e implementada em dezembro de 2018.

Na primeira versão a análise linguística aparece com a noção advinda dos PCN de USO-REFLEXÃO-USO (Brasil, 2015, p. 36); na segunda versão o eixo foi chamado de *Conhecimento sobre a língua e sobre a norma* e propunha a “aprendizagem dos conhecimentos gramaticais numa perspectiva funcional a serviço da atividade de produção escrita e leitura de textos” (Brasil, 2016, p. 92); a terceira versão apresentava o eixo como “conhecimentos linguísticos e gramaticais que, segundo o documento, se ampliava, ao longo do Ensino Fundamental, pelas práticas de análise linguística e gramatical, estreitamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita” (Brasil, 2017, p. 72).

Conforme explicam Lourenço e Lino de Araújo (2019), a inserção da semiótica advém das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (Brasil, 2006). Neste documento já se destacam a importância e dos multiletramentos, conforme trecho a seguir:

O que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma **multissemiótica** e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se

para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido. (Brasil, 2006, p. 29, grifo nosso)

Observa-se que como existe uma multiplicidade de aspectos linguísticos nos elementos representativos de um texto, apenas a linguagem escrita não dá conta de analisá-lo, por isso “deve ser lido a partir da conjunção de todos os modos semióticos nele configurados. Como toda imagem possui um significado, já não basta apenas identificá-la, mas ler e interpretá-la para compreender as implicações discursivas.” (Lourenço; Lino de Araújo, 2019, p. 96).

Nesse sentido, Hodge e Kress (1988, p. 261) explicam que a semiótica é “o estudo da semiose, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas, usados por todos os tipos de agentes da comunicação”³⁴. Nesse cenário, diversos semioses (linguagem, imagem, música, gestos etc) realizados a partir de modalidades sensoriais diferentes (visual, auditiva, tátil, cinética e gustativa) são consideradas parte do fenômeno multimodal.

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, a semiótica é “uma perspectiva teórica de abordagem textual, considerando seus aspectos semânticos, pragmáticos, discursivos.” (Lourenço; Lino de Araújo, 2019, p. 96). Com isso, podemos inferir que o acréscimo do termo semiótica traz outras maneiras de se perceber e analisar textos diversos. Assim, temos um documento que preconiza elementos composicionais, estilísticos, linguísticos e multimodais.

Uma vez que as bases teóricas estejam fundamentadas, apresentamos, no capítulo 4, os procedimentos metodológicos que traçam o percurso desta pesquisa, delineando o paradigma, a natureza, o procedimento de pesquisa e a caracterização do *corpus*.

³⁴ No original: “[...] the process and effects of the production and reproduction, reception and circulation of meaning in all forms, used by all kinds of agent of communication” (Hodge; Kress, 1988, p. 261).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É um truísmo em epistemologias contemporâneas a visão de que vemos nos dados de nossa pesquisa o que as teorias que abraçamos nos permitem ver. Isso indica que há circularidade entre teorias e dados. Examinando uma série de dados de uma perspectiva teórica diferente, é possível construir interpretações diferentes e, mais importante ainda, compreender que os dados não são mais os mesmos.

(Moita Lopes, *Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes*)

A circularidade entre teorias e dados explicada por Moita Lopes nos faz pensar no quanto os resultados de uma pesquisa são afetados pelos construtos epistemológicos que a amparam. O mesmo *corpus* pode ser visto de diversas maneiras, o mesmo material didático pode ser analisado a partir de diferentes ângulos, o mesmo documento pode ser motivo de diversas discussões. As interpretações são múltiplas e para que se chegue a resultados coerentes com as teorias nas quais tais interpretações estão alicerçadas, é preciso lançar mão de procedimentos metodológicos adequados.

Appolinário (2009) afirma que o conhecimento científico é necessariamente organizado e sistematizado, sendo obtido a partir de um método científico. Dessa forma, ao delinear a nossa pesquisa, assumimos, necessariamente, posicionamentos e escolhas de organização e sistematização. Com o intuito de enquadrar os posicionamentos metodológicos por nós assumidos, este capítulo apresenta a área em que nosso trabalho está inserido, o paradigma e a técnica de pesquisa que utilizamos, bem como o percurso metodológico estabelecido.

4.1 ÁREA DE INSERÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa insere-se na área da Linguística Aplicada (LA), uma vez que percorre os caminhos da Política Linguística, e, conseqüentemente, da educação linguística. Nesse sentido, a LA tem espaço para ouvir novas vozes, descobrir diferentes percursos e se constrói através da prática social, e, não diferentemente, a PL é um campo aberto para a consideração de crenças, práticas e ideologias sobre as línguas.

Em uma definição sintética, conforme a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA)³⁵,

³⁵Disponível em: <https://aila.info/>. Acesso em: 11 de jan. de 2023.

A Linguística Aplicada é um campo interdisciplinar e transdisciplinar de pesquisa e prática que lida com problemas práticos de linguagem e comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos pela aplicação de teorias, métodos e resultados disponíveis da Linguística ou pelo desenvolvimento de novos quadros teóricos e metodológicos em Linguística para trabalhar sobre estes problemas.³⁶

É preciso considerar, porém, a LA não somente como uma subárea da linguística, mas que pode também se utilizar de conhecimentos construídos por outras áreas do saber, e que mesmo oriunda da linguística, ganha caminhos próprios. Conforme Davies (2007, p. 3), “parece que a linguística deve desempenhar um papel muito importante para a linguística aplicada, mas de maneira alguma deve ser o único”.³⁷ Desse modo, orientamo-nos a partir das perspectivas de Moita Lopes (2006), que delinea um retrospecto da LA e de como ela passou a ser reconhecida.

No início da década de 60 os pontos de partida para a LA foram as teorias relativas à tradução e ao ensino de línguas e é a partir desses pontos que decorre a ideia de que a LA é uma aplicação da Linguística³⁸. Porém, é no final dos anos 60 que tem início a primeira virada da LA, com a distinção entre esta e a aplicação da Linguística.

Vale dizer que, conforme ressalta Moita Lopes (2006, p. 12), a visão de que a LA é uma aplicação da Linguística ainda não foi completamente superada: “diga-se que essa vertente ainda persiste atualmente”; apesar de que, para o mesmo autor, “a compreensão de que a LA não é aplicação da linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo” (Moita Lopes, 2006, p. 17), o que demonstra um descompasso entre a compreensão que se tem sobre a LA e a sua aplicação.

A segunda fase da LA, nos anos 90, busca expandir a perspectiva anterior. Nesse momento, as pesquisas se voltam para outros contextos que vão além da sala de aula, como outras disciplinas e espaços institucionais. O que, nas palavras de Moita Lopes (2006) pode ser definido da seguinte forma: “o que se torna capital é a natureza situada da ação e o estudo dos

³⁶No original: “Applied Linguistics is an interdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying available theories, methods and results of Linguistics or by developing new theoretical and methodological frameworks in Linguistics to work on these problems”.

³⁷No original: “Linguistics, it seems, must play an important role in applied linguistics but by no means the only role.”

³⁸Moita Lopes (2009, p. 12): “Parecia natural que uma área que focalizava o fenômeno da linguagem, com influência tão profunda no modo como o Estruturalismo se espalhou em muitas disciplinas tivesse algo a dizer àqueles que se interessavam pelo ensino de línguas. Daí decorrerem duas compreensões para a concepção de LA, sendo as duas entendidas como aplicação de Linguística. Afinal, aplicar Linguística não era de certa forma muito diferente do que outros campos estavam fazendo ao usarem os princípios do estruturalismo linguístico na Antropologia e na Semiótica, por exemplo”

atores sociais nesta perspectiva, agindo por meio da linguagem: uma preocupação que passou a ser crucial em outras áreas do conhecimento” (Moita Lopes, 2006, p. 18).

Em consequência da segunda fase, chega-se à Linguística Aplicada Indisciplinar como um caminho para a LA, que ficou consagrada nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 19), como uma linguística “indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente”. Do mesmo modo, Albury (2015) defende que a PL “[...] é muito mais do que a política oficial sozinha porque a situação política linguística real de uma comunidade é realizada através de uma multiplicidade de atores, contextos, processos, interpretações, negações e contestações das diretivas das políticas oficiais”.³⁹ (Albury, 2015, pp. 126-129).

É então, dentro da LA que a nossa pesquisa ganha forma, uma vez que voltando o olhar para a abordagem do fenômeno linguístico da flexão verbal em um Manual do Professor/ Livro didático sob a ótica da política linguística, discute como se dão processos de interpretação e apropriação de uma Política Linguística oficial (BNCC), nesse material didático.

4.2 PARADIGMA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O paradigma de pesquisa pode ser considerado um conjunto de crenças, teorias, metodologias empíricas e práticas de determinadas áreas do saber compartilhadas por estudiosos (Lin, 2015). Esse conjunto de teorias oferece percursos teórico-metodológicos para que a investigação científica se desenvolva dentro do paradigma ao que a pesquisa se direciona.

O campo de estudos da Política Linguística possibilita ao pesquisador seguir uma variedade de paradigmas e metodologias (Lin, 2015), de modo que essa é uma área capaz de voltar-se para diferentes abordagens metodológicas, considerando multifacetados objetos de investigação.

Uma vez que a nossa pesquisa busca traçar um elo entre a abordagem do eixo Análise linguística/Semiótica sob a perspectiva da Política Linguística, dentro de um Manual do Professor/Livro Didático, o paradigma interpretativista é o que melhor se identifica em nossa análise. Isso ocorre porque buscamos ler, descrever e interpretar diferentes processos de interpretação e apropriação, tendo como base abordagens enunciativas e discursivas. Além

³⁹ No original: “[...] language policy is much more than official policy alone because the real policy situation of a community is realized via the multitude of actors, contexts, processes, interpretations, negations and contestations of official policy directives”. (Albury, 2015, pp. 126-129)

disso, essa escolha se dá pelo fato de que o paradigma interpretativista foca na compreensão do propósito e significado de atores sociais e ações sociais, ou seja, centra-se na interpretação de significados produzidos socialmente, considerando seus recursos culturais e linguísticos. Como define Lin (2015):

Esses recursos simbólicos e comunicativos incluem as normas socioculturais, expectativas e significados associados ao uso de diferentes semióticas (ou seja, recursos de construção de significado) (por exemplo, registros, estilos, variedades de linguagem ou outros sistemas de criação de significado, como gestos e visuais). O interesse prático subjacente às abordagens interpretativas visa produzir conhecimento que enriqueça nossa compreensão de como as pessoas estão fazendo o que estão fazendo e por que, a partir das perspectivas dos participantes, ou seja, os significados que eles atribuem às suas ações. O pesquisador visa descobrir e descrever esses significados e métodos de chegar ao entendimento mútuo através da análise interpretativa, com base no mesmo conjunto de recursos interpretativos socioculturais compartilhados pelo pesquisador e pesquisado (ou seja, análise dos membros). (Lin, 2015, p. 25)⁴⁰

Assim, a análise interpretativa é a abordagem pela qual o investigador constrói e descreve os diferentes significados produzidos socialmente, valendo-se de recursos socioculturais compartilhados. O interesse inerente à abordagem interpretativista visa à produção de conhecimentos que esclareçam como ou porque a sociedade produz determinados recursos simbólicos.

Ainda sobre a caracterização dos procedimentos científicos que embasam esta pesquisa, há que se mencionar que a sua abordagem qualitativa é bastante ampla para ser abarcada com apenas uma definição. Em geral, pode-se afirmar que ela assume significados diferentes no campo das ciências sociais e é composta por técnicas interpretativas que visam à descrição e decodificação de variados significados. Conforme Maanen (1979, p. 520) esse tipo de pesquisa “tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social”.

A abordagem da pesquisa qualitativa pressupõe um corte de determinado fenômeno por parte do pesquisador e é esse corte que definirá a dimensão em que o trabalho deve se desenvolver (Manning, 1979). Crewell (2007, p. 186) afirma que “a pesquisa qualitativa é

⁴⁰ No original: “[...] These symbolic, communicative resources include the sociocultural norms, expectations, and meanings associated with the use of different semiotic (i.e. meaning-making) resources (e.g. registers, styles, varieties of language or other meaning-making systems such as gestures and visuals). The practical interest underlying the interpretive approaches aims to produce knowledge that enriches our understanding of how people are doing what they are doing, and why, from the perspectives of the participants, i.e. the meanings they give to their actions. The researcher aims at uncovering and describing those meanings and methods of arriving at mutual understanding through interpretive analysis, drawing on the same set of sociocultural interpretive resources shared by the researcher and the researched (i.e. member-analysis). The researcher usually positions him- or herself as a participant-observer in relation to the researched.

fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados”.

Assim, considerando-se o paradigma, a abordagem de nossa pesquisa, o *corpus* (*Base Nacional Comum Curricular* e o Manual do Professor/Livro Didático *Se liga na Língua*) temos como técnica de pesquisa a análise documental. Por documento Cellard (1997) entende que

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório ou entrevista, ou anotações feitas durante uma observação etc. [...] O “documento” em questão, aqui, consiste em todo eixo escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos as fontes, primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa. (Cellard, 1997, pp. 296-297)

Na classificação do autor há documentos públicos e privados. Tendo em vista o *corpus* elencado, a BNCC e o Livro Didático/ Manual do Professor *Se liga na língua*, os documentos aqui analisados são *documentos públicos não arquivados*, uma vez que são de fácil acesso e têm a sua distribuição gratuita na *internet*.

Na seção seguinte caracterizamos o *corpus* de nossa pesquisa.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

Nesta seção apresentamos a *Base Nacional Comum Curricular*, documento de caráter normativo, “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (Brasil, 2017, p. 7), homologado no ano de 2018 e o Livro Didático e o Manual do Professor *Se liga na língua*, documentos que se caracterizam como *corpus* desta pesquisa.

4.3.1 BNCC: breve caracterização

Em sua introdução, a BNCC se reconhece como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2017, p. 8). Além disso, este documento estabelece a sua contribuição para com a elaboração de conteúdos educacionais.

As decisões pedagógicas contidas nesta política linguística se orientam para o desenvolvimento de competências educacionais. Indicar o que os alunos devem saber⁴¹ e o que eles devem saber fazer advém de uma construção ideológica, concebida por atores sociais⁴² que influenciam diretamente na educação.

A BNCC e os currículos escolares possuem papéis que se complementam para assegurar as aprendizagens consideradas essenciais para cada etapa da Educação Básica. As aprendizagens tomam forma diante do conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. Portanto, termos como “eixo”, “habilidades”, “competências” e “descritores” são a materialização do que se concebe como conhecimento essencial e necessário a ser abordado na escola.

Ainda sobre a organização dos conhecimentos na BNCC, o documento afirma que

competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando as suas especificidades. (Brasil, 2017, p. 16)

A progressão das aprendizagens não está necessariamente posta em uma ordem esperada de hierarquia, mas,

pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos. (Brasil, 2017, p. 68)

É importante mencionar esse fato porque ao percebermos como o fenômeno da flexão verbal é abordado nos descritores do 7º ano, não podemos desviar o olhar da abordagem relativa aos conteúdos do 6º ano, uma vez que estes podem ser retomados em um livro didático voltado para o 7º ano.

No capítulo intitulado *A análise linguística/ semiótica: das teorias linguísticas à base nacional comum curricular*, mais precisamente na subseção *A análise linguística na BNCC*, caracterizamos o eixo Análise linguística/ Semiótica e abordamos as diferentes versões do documento.

⁴¹ Termo presente no próprio documento. (Brasil, 2017, p. 13).

⁴² Que segundo o próprio documento são a comunidade, as famílias e estudiosos da área. (Brasil, 2017, p. 12).

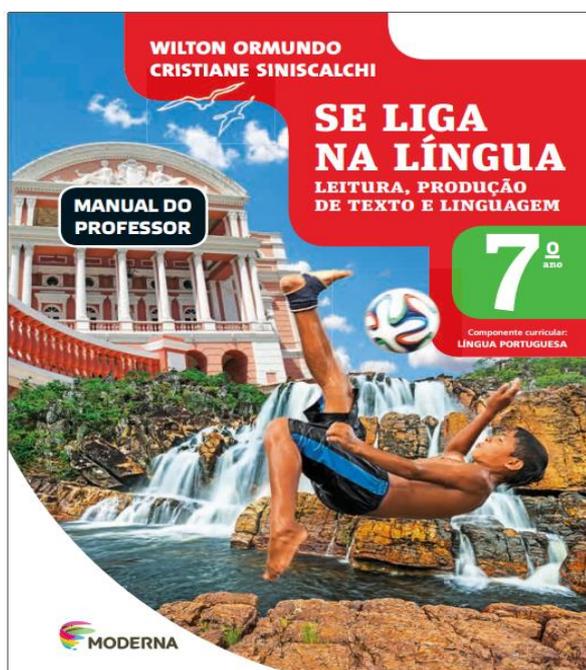
Na próxima seção caracterizamos tanto o Livro Didático quanto o Manual do Professor *Se liga na língua*.

4.3.2 O Livro didático *se Liga na Língua*

O Livro Didático é uma ferramenta no processo de escolarização que tem interfaces com a BNCC e através das suas orientações e conteúdos se apropria de posicionamentos teóricos. Para esta pesquisa os posicionamentos que mais nos interessam são aqueles concernentes à análise linguística. Ao perscrutar de que maneira esses posicionamentos funcionam na prática, observamos na abordagem da flexão verbal exemplos que coadunam com os descritores na BNCC para o eixo já mencionado.

A escolha do *corpus* considera o fato de que a autora desta pesquisa trabalha com o material em questão e tem a oportunidade de observar o seu funcionamento nas salas de aula de alunos do 7º ano. Além disso, a prática com esse material leva a questionamentos sobre quais teorias o embasaram e como essas teorias se refletem nos exercícios propostos. Na figura 4, temos a capa do Manual do Professor/Livro Didático escolhido.

Figura 4 - Manual do Professor/ Livro didático *Se liga na língua*



Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, n.p.)

O livro é do ano de 2018 e foi elaborado por Wilton Ormundo, mestre em Letras, professor de Língua Portuguesa e diretor pedagógico e Cristiane Siniscalchi, mestra em Letras, professora de Língua Portuguesa e coordenadora pedagógica.

4.3.2.1 A estrutura do Manual do Professor *Se liga na língua*

O Manual do Professor é um material direcionado para a orientação da prática docente, no sentido de impactar as suas escolhas. O Manual tem a sua política de produção elaborada pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD⁴³. Como explica Oliveira (2020, p. 29), “essa política se materializa por meio da análise do MP nos guias, produzido com base em critérios estipulados anteriormente às editoras”. Sobre o Manual do Professor o PNLD ressalta:

Considera-se fundamental que o livro didático venha acompanhado de orientações ao professor, que explicitem os pressupostos teóricos, os quais, por sua vez, deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e as atividades propostas no Livro do Aluno. O Manual do professor não deve ser uma cópia do Livro do Aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórica, informações adicionais ao Livro do Aluno, bibliografia, sugestões de leitura, filmes, vídeos, e outras fontes e/ou materiais que contribuam para a formação e atualização do professor. É importante que oriente o professor para a articulação entre os conteúdos do livro e desses com outras áreas do conhecimento, trazendo, ainda, proposta e discussão sobre a avaliação de aprendizagem. É desejável, também, que apresente sugestões de atividade e de leitura para os alunos (BRASIL, 2001, p. 29).

Sobre a estrutura do Manual do Professor *Se liga na língua* podemos ressaltar inicialmente as seguintes informações: possui um sumário separado e a sua paginação é feita com algarismos romanos, por essa razão, certas referências aqui trazidas terão esse tipo de numeração. O MP está dividido em seis tópicos gerais e 41 tópicos específicos. Os seis tópicos gerais são *Introdução; A coleção e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; As práticas de linguagem e a organização da coleção; Orientações específicas; Tutoriais – Material digital; A BNCC – Competências e habilidades*. Os tópicos específicos foram acrescentados ao quadro 12 para melhor visualização.

⁴³ No Guia do PNLD (Brasil, 2001, p. 114): “São aí incluídos a fundamentação, o objetivo e o conteúdo das atividades, bem como comentários, explicações e sugestões que auxiliam o professor e contribuem para sua formação ou atualização.”

Quadro 12 - Sumário do Manual do Professor

Introdução	IV
A coleção e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa	VI
A BNCC e a coleção	VI
Linguagem: esse objeto tão complexo.....	VII
Princípios teórico-metodológicos gerais	VIII
As práticas de linguagem e a organização da coleção	IX
Leitura/escuta	IX
Produção de textos	XII
Oralidade.....	XV
Análise linguística/semiótica	XVI
Área de Linguagens – Arte.....	XIX
Gêneros digitais.....	XIX
Interdisciplinaridade.....	XXI
Avaliação.....	XXI
1. Eixo da leitura – domínio de vocabulário	XXII
2. Eixo da leitura – compreensão de informações	XXII
3. Eixo da leitura – poemas	XXIII
4. Eixo da leitura – expressão de ideias	XXIII
5. Eixo da produção de textos – texto expositivo	XXIII
6. Eixo da produção de textos – apresentação oral	XXIV
Grade relativa ao uso da língua.....	XXIV
Material digital.....	XXV
Seções e boxes da coleção.....	XXV
Orientações gerais	XXXII
Orientações específicas	XXXIII
Introdução	XXXIII
Primeiro bimestre.....	XXXIII
Material digital	XXXV
Propostas de produção de texto extras.....	XXXV
Segundo bimestre	XXXV
Material digital	XXXVII
Propostas de produção de texto extras.....	XXXVIII
Terceiro bimestre.....	XXXVIII
Material digital	XL
Propostas de produção de texto extras.....	XL
Quarto bimestre.....	XLI
Material digital	XLIII
Propostas de produção de texto extras.....	XLIII
Tutoriais – Material digital	XLIV
I. Gravação e edição de vídeo	XLIV
II. Gravação e edição de áudio.....	XLIV
III. Criação de blog.....	XLV
A BNCC – Competências e habilidades	XLVI
Competências gerais da Educação Básica	XLVI
Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental.....	XLVI
Competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental.....	XLVII
Tabelas BNCC	XLVIII
Referências	LXVIII
Sugestões de leitura	LXXI

Fonte: Adaptado de Ormundo; Siniscalchi (2018)

O MP *Se liga na língua* (2018) possui 71 páginas e está dividido em 42 tópicos teóricos, referências e sugestões de leitura. Na introdução, além de expressarem seus posicionamentos, os autores buscam posicionar também o Livro Didático diante da *Base Nacional Comum Curricular* (2017) e de princípios teórico-metodológicos sobre a linguagem e sua transposição didática para a sala de aula.

Em uma curta seção, denominada de “princípios teórico-metodológicos gerais”, explica-se que as atividades propostas dialogam com a perspectiva sociointeracionista e que trazem uma metodologia construtivo-reflexiva. Tais propostas teriam a intenção de retomar o que os estudantes já sabem e ampliar o seu repertório linguístico.

Ressalte-se a seção do Manual do Professor voltada para a Análise linguística/Semiótica. Conforme os autores, a Análise linguística/Semiótica tem maior evidência em dois momentos do Livro Didático: quando se propõe o estudo de gêneros textuais, nas seções *Leitura 1* e *Leitura 2*, ou quando “são propostas explorações de recursos linguísticos que contribuem para a construção do sentido do texto, e no estudo de tópicos linguísticos, dentro da seção *Mais da língua*.” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XVI). Sobre a parte teórico-metodológica que envolve a análise linguística, o Manual do Professor retoma trechos da BNCC, cita estudiosos da área, como Possenti (1996)⁴⁴ e Bagno (2009)⁴⁵ e descortina cada seção do Livro Didático.

⁴⁴ Relembramos que, segundo Possenti (1996) há três perspectivas no ensino da língua: a normativa, a descritiva e a internalizada. O teórico defende que as três são úteis no ensino-aprendizagem desde que se privilegie a *gramática internalizada*, aquela que o falante já tem incorporada e viabiliza a interação. Segundo Possenti, a escola contribui para ela ao conduzir o aluno a “dominar efetivamente o maior número possível de regras” para que se “torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias”. Caberia à gramática descritiva e à normativa secundar esse processo, e para isso a sistematização dos conceitos relativos à gramática não deve visar, primordialmente, à exposição de regras, mas à descrição e à discussão de fenômenos da língua, a fim de mostrar a flexibilidade daqueles diante das variadas instâncias de interação. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XVII).

⁴⁵ Variedades são tomadas como objeto de reflexão com abordagem semelhante à que se dá para as variedades urbanas de prestígio, de modo que o preconceito linguístico seja combatido. Concordamos, nesse ponto, com os estudos de Bagno (2009), que lembra que “uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar de diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XVIII).

4.3.2.1 A estrutura do livro didático

O Livro Didático possui 286 páginas, divididas em 8 capítulos. Segundo os autores, os boxes e seções do livro têm o objetivo de aproveitar as particularidades de cada atividade, variar as práticas realizadas em sala de aula e trabalhar competências indicadas pela BNCC. Nesse sentido, há repetições, mas também há partes específicas para cada tema do livro. Há capítulos com foco no estudo de gêneros textuais, há seções especiais com foco em linguagens artísticas e há boxes para determinadas explicações do livro. Assim, apresentaremos as seções específicas de acordo com cada conteúdo abordado.

Quadro 13 - Seções e boxes do Livro Didático

Capítulo com foco em gênero													
Leitura 1		Leitura 2		Se eu quiser aprender mais	Meu/minha [gênero] na prática		Textos em conversa		Transformando [gênero] em [gênero]		Mais da língua		Isso eu já vi
Desvendando o texto Como funciona um gênero		Refletindo sobre o texto			Momento de produzir Momento de reescrever Momento de apresentar		Leitura 1 Leitura 2				Pra começar Tópico na prática		
Seções especiais													
Minha canção			Conversa com arte			Expresse-se		Entre saberes		Leitura puxa leitura		Biblioteca cultural em expansão	
Boxes													
Biblioteca central	Investigue em	Fala aí	Se esse [gênero] fosse meu/minha	A língua nas ruas	Abuse da língua	Sabia?	Lembra?	Boxes-conceito	Boxes informativos	Da observação para a teoria	Dica de professor	De quem é	

Fonte: Adaptado de Ormundo; Siniscalchi (2018)

A seção *Mais da língua* apresenta recortes teóricos breves, sendo iniciada pela subseção *Pra começar*, que retoma conteúdos de conhecimento prévio dos alunos; neste ponto inicia-se uma breve exposição didática com esquemas e tabelas. Há também a seção cujo nome é

intitulado pelo tópico gramatical acrescido do nome “na prática”: [*Nome do tópico gramatical*] *na prática*, por exemplo, *Modos verbais na prática*. Nela se propõe a leitura investigativa de diferentes gêneros literários.

Para a construção das atividades, os autores afirmam que colheram textos de acervos variados e explicam a importância de incluir a cultura digital e temas transversais:

É importante lembrar que, para tais atividades, construímos um acervo de textos bastante variado, que inclui exemplos verbais, orais e multissemióticos e se estende de práticas mais situadas dentro da tradição àquelas relacionadas à cultura digital e à cultura juvenil. Entre os textos, optamos por incluir e discutir alguns que se valem, intencionalmente ou não, de estereótipos e/ou de construções que podem ser vistas como preconceituosas. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XVIII).

Como complemento das atividades há o box *Abuse da língua*, vide figura 5. Nele são apresentados conceitos ou conhecimentos que guiam os alunos a resolverem determinados desafios.

Figura 5 - Box Abuse da língua

Abuse da língua

O autor português Gil Vicente (1465-1536) escreveu, no século XVI, uma peça teatral em que duas entidades do mal – *Berzebu (Ber.)* e *Dinato (Din.)* – conversam com os personagens *Todo o Mundo (Tod.)* e *Ninguém (Nin.)* e registram uma conclusão do que eles disseram. Leia um trecho dessa peça. Depois da leitura, faça uma paráfrase do trecho da peça de Gil Vicente para ajudar os alunos que tiveram dificuldade para compreendê-lo.

Tod. Eu **hei** nome *Todo o Mundo*,
e meu tempo todo inteiro
sempre é buscar dinheiro,
e sempre nisto **me fundo**.

Nin. Eu hei nome *Ninguém*,
e busco a consciência.

(*Berzebu para Dinato*)
Esta é boa experiência!
Dinato, escreve isto bem.

Din. Que escreverei, companheiro?

Ber. Que *Ninguém* busca consciência,
E *Todo o Mundo* dinheiro.

IN: MASSAUD MORÉS.
A literatura portuguesa através dos textos.
São Paulo: Cultrix, 1968. p. 59.

Abuse da língua – Faça uma paráfrase do trecho da peça de Gil Vicente para ajudar os alunos que sentirem dificuldade na leitura. Oriente os alunos que exercerão a função de diretores para que definam os modos de interpretação: timbre de voz, entonação, gestos, deslocamentos no espaço cênico etc.

Se possível, mostre a eles a imagem da estátua de Gil Vicente feita por Francisco de Assis Rodrigues, em 1942, para que os alunos, observando suas roupas, possam imaginar o contexto histórico medieval em que as obras do autor foram escritas e considerar a atualidade dos temas. A obra enfeita a fachada do Teatro Nacional Dona Maria II, em Portugal. É fácil encontrá-la na internet.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 107)

Outra seção, denominada de *A língua nas ruas*, orienta atividades voltadas para pesquisas nas mídias digitais, ou mesmo na comunidade, para que os estudantes investiguem como a linguagem se efetiva na prática.

Por fim, na seção *Isso eu já vi*, são explorados aspectos linguísticos como a ortografia, acentuação, pontuação e regras gramaticais, que segundo os autores, são importantes para a “aquisição da linguagem escrita ou à sua adequação aos contextos mais formais” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XVIII).

No tópico a seguir descreveremos os passos metodológicos para a análise dos dados obtidos.

4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para chegarmos aos dados obtidos em nossa pesquisa, tivemos de realizar, a princípio, leituras do *corpus*. No primeiro momento, realizamos uma leitura da *Base Nacional Comum Curricular*, identificando seus posicionamentos gerais, bem como seu posicionamento em relação à Análise linguística/ Semiótica enquanto eixo de ensino.

No segundo momento, nos debruçamos sobre o Manual do Professor/Livro Didático *Se liga na língua* (2018), analisando o posicionamento do *Manual do Professor* quanto ao eixo Análise Linguística/Semiótica e, em seguida, analisamos as atividades sobre flexão verbal presentes no Livro Didático. Tais passos foram necessários, uma vez que nosso objetivo geral é *Investigar os processos de interpretação e apropriação do eixo Análise Linguística/Semiótica da Base Nacional Comum Curricular no Manual do Professor/ Livro Didático Se liga na Língua*.

Tendo em vista o objetivo principal, os nossos objetivos são: *analisar em quais aspectos o Manual do Professor Se liga na Língua interpreta e se apropria das noções de Análise Linguística propostas na Base Nacional Comum Curricular; examinar as Práticas de Análise Linguística no Livro Didático Se liga na Língua em relação ao fenômeno da flexão verbal; verificar a relação dos exercícios de flexão verbal do Livro Didático Se liga na Língua com os descritores do eixo Análise linguística/Semiótica da Base Nacional Comum Curricular*.

Para direcionarmos a nossa análise no sentido dos objetivos apresentados, elencamos duas categorias de análise, interpretação e apropriação (Johnson, 2013). Estes são dois processos distintos e que apesar das distinções estão atrelados, pois a apropriação ocorre em função da interpretação. Por isso, as categorias referem-se aos mecanismos de interpretação e apropriação que tanto o Manual do Professor quanto o Livro Didático fazem do conceito de análise linguística da BNCC, das práticas de análise linguística relacionadas ao fenômeno da flexão verbal e dos descritores do eixo Análise linguística/Semiótica. Para melhor visualização das categorias de análise elencadas, observemos o quadro 14.

Quadro 14 - Categorias de análise

Categorias de análise da pesquisa	
Interpretação	Apropriação
A interpretação e a apropriação que o Manual do Professor faz das noções de análise linguística propostas pela BNCC	
A interpretação e a apropriação que o Livro Didático faz dos exercícios de flexão verbal em relação ao que preconiza a BNCC	
A interpretação e a apropriação que o Livro Didático faz dos descritores do eixo Análise Linguística/Semiótica da BNCC	

Fonte: elaboração própria (2024)

A organização de nossa análise ocorreu de duas maneiras. Foi necessário fazer um recorte de quais descritores do eixo Análise linguística/Semiótica da *Base Nacional Comum Curricular* (2018) poderiam ser encontrados no Livro Didático, uma vez que a inserção desses descritores no livro materializa de que forma esse material se apropriou de conceitos presentes na BNCC, através da abordagem dada a determinado fenômeno linguístico. Em seguida, realizamos a análise de acordo com as categorias elencadas e comparamos se os descritores do eixo Análise linguística/Semiótica que pretendíamos encontrar de fato estavam no Livro Didático.

Quadro 15 - Descritores da Base Nacional Comum Curricular considerados em nossa análise

(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.
(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.
(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.
(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).	

Fonte: elaboração própria (2024)

Desse modo, o fenômeno linguístico em questão é a flexão verbal, uma vez que a sua abordagem deve estar presente nos conteúdos de 7º ano e esse é um fenômeno que está presente

nos descritores do eixo Análise linguística/Semiótica. Cabe afirmar que há a possibilidade de nem todos os descritores elencados estarem nos exercícios analisados, ou de que podem ser encontradas duas ou mais habilidades.

Tendo em vista as questões relativas aos procedimentos metodológicos apresentadas neste capítulo, vamos à análise de nosso *corpus*, no capítulo 5, que apresenta os processos de interpretação e apropriação que o Livro Didático e Manual do Professor *Se liga na língua* fazem da BNCC.

5 O FENÔMENO DA FLEXÃO VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO SE LIGA NA LÍNGUA: PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

E todas as quartas e sábados eu dava a lição a Sofia. Começamos pelo princípio para recapitular. Ela cantava as declinações, tinha um modo gracioso de se enganar e de tal forma que eu sentia obscuramente que os erros é que estavam certos. E era assim como se qualquer coisa a habitasse e fosse maior do que ela e do que a miséria das regras de gramática.

(Vergílio Ferreira, *Aparição*)

Em algum momento de nossa jornada escolar já fomos como a garota Sofia, personagem criada pelo romancista português Vergílio Ferreira. Já nos enredamos nas lições de gramática, decoramos regras e deslizamos por “erros”. Se havia algum material didático para nortear a personagem no cenário imaginado da literatura, certamente este era prescritivo. Seria um precursor do Livro Didático?

O jeito de se estudar a língua e os materiais didáticos podem ter mudado ao longo dos séculos, no entanto, seja na ficção ou na vida real, o ensino e os materiais didáticos ainda são constantes fontes de investigação e dúvidas para professores, pesquisadores, assim como continuam a enredar estudantes com regras e lições.

Neste capítulo, analisamos excertos do Manual do Professor *Se Liga na língua* (2018), mencionado também como MP, relacionados a práticas de análise linguística e os comparamos a trechos da BNCC (2017) que tratam sobre o mesmo tema. A seguir extraímos trechos do Livro Didático *Se liga na língua* (2018) relacionados ao fenômeno da flexão verbal, a partir das seções *Mais da língua*, *Pra começar* e *Na prática*. Tais trechos podem expressar interpretações e apropriações nos exercícios das noções teóricas sobre práticas linguísticas expostas no Manual do Professor e na BNCC.

O objetivo de nosso trabalho é investigar os processos de interpretação e apropriação do eixo Análise Linguística/Semiótica da *Base Nacional Comum Curricular* no Manual do Professor/ Livro Didático *Se liga na Língua*.

Para que o objetivo geral se cumpra, elencamos duas categorias de análise para observamos de que maneira as noções sobre análise linguística são interpretadas e apropriadas no material didático em questão. São elas *a interpretação e a apropriação que o Manual do Professor faz das noções de análise linguística propostas pela BNCC; a interpretação e a apropriação que o Livro Didático faz dos exercícios de flexão verbal em relação ao que preconiza a BNCC; a interpretação e a apropriação que o Livro Didático faz dos descritores do eixo Análise Linguística/Semiótica da BNCC.*

Nas seções deste capítulo temos a materialização dos objetivos específicos, de modo que analisamos a interpretação e a apropriação (Jonhson, 2013) da análise linguística, do eixo Análise linguística/Semiótica e seus descritores em relação ao fenômeno da flexão verbal.

5.1 INTERPRETAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA E DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DA BNCC PELO MANUAL DO PROFESSOR

Nesta seção temos como objetivo apresentar como os conceitos de análise linguística e do eixo Análise linguística/Semiótica da *Base Nacional Comum Curricular* são interpretados e apropriados pelo Manual do Professor *Se liga língua*. Desse modo, o tópico está atrelado à categoria de análise *A interpretação e a apropriação que o Manual do Professor faz das noções de análise linguística propostas pela BNCC*.

5.1.1 A Análise Linguística no Manual do Professor e na BNCC: processos de interpretação e apropriação

Ao direcionarmos a nossa visão para a abordagem da análise linguística no Manual do Professor, notamos nos posicionamentos deste material que não há distinção entre os conceitos de Análise Linguística, Prática de Análise Linguística e Análise linguística/Semiótica enquanto eixo da BNCC. Aqui, quando se refere à análise linguística, fala-se no termo já consagrado como eixo do documento normativo, sem a retomada das discussões que antecederam a BNCC.

Destacamos o trecho em que o MP explicita que reconhece as práticas de linguagem como produtos de eixos de aprendizagem, sempre dentro do que preconiza a BNCC.

Tendo como objeto de ensino o texto em diferentes gêneros textuais, **conforme orienta a BNCC (2017)**, as **práticas de linguagem** (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/Semiótica) configuram-se como eixos de aprendizagem, que se vinculam aos campos de atuação (artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e de atuação na vida pública), **estabelecendo relações com os usos reais da linguagem**, o que permite a contextualização do conhecimento e a promoção de contextos significativos de aprendizagem dos estudantes, como também a construção de projetos integradores/interdisciplinares. (Siniscalchi; Ormundo, 2018, p. VII, grifos nossos)

Considerando os objetivos de ensino de Livro, destacamos no quadro 16 a parte da introdução do Manual do Professor, na qual os autores elegem quatro motivos pelos quais embasam “integralmente” o Livro Didático na BNCC (2017), em um processo de interpretação e apropriação do que diz o documento.

Quadro 16 - Quatro motivos pelos quais os autores embasam integralmente o Livro Didático na BNCC

“Nesta coleção nos alinhamos integralmente às propostas apresentadas na BNCC.

Em primeiro lugar, porque **partilhamos** a concepção de acordo com a qual a educação não deve privilegiar uma única dimensão; é necessário desenvolver competências que mobilizem ‘conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho’, **como preconiza o documento** (p. 8).

Em segundo lugar, porque também **entendemos, tal qual a BNCC**, que o mundo contemporâneo exige novas competências para ‘aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades’ (p. 14).

Em terceiro lugar, porque **reconhecemos no texto da BNCC** o diálogo com propostas oficiais anteriores a ela e com estudos recentes de grande importância, como as competências socioemocionais e a metacognição.

E por fim, em quarto lugar, porque **reconhecemos a importância desse documento pioneiro, que norteia os currículos e propostas pedagógicas das escolas do Brasil**, respeitando as realidades distintas que caracterizam nosso complexo país.” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. IV)

Fonte: adaptado do Manual do Professor *Se liga na língua* (2018)

Os trechos destacados demonstram as escolhas lexicais, bem como os recursos linguísticos que demonstram como os autores do Livro se reconhecem como agentes que interpretam e se apropriam da BNCC. Vejamos o seguinte trecho: “**entendemos, tal qual a BNCC**, que o mundo contemporâneo exige novas competências para ‘aprender a aprender’”. Nesse caso, não há espaço para outros entendimentos que não estejam de acordo com a BNCC, visto que este é um documento normativo, e a expressão “**tal qual**” demonstra bem este fato.

No trecho “**reconhecemos no texto da BNCC** o diálogo com propostas oficiais anteriores a ela” reconhecemos que mesmo quando outros possíveis documentos e teorias são mencionados, estes sempre estão ligados à BNCC e trazem propostas convergentes ao que propõe o documento. Além disso, a expressão “**no texto da BNCC**” evoca a intertextualidade própria dos processos de interpretação e apropriação, com sentido convergente, a exemplo dos PCN.

Em “**reconhecemos a importância desse documento pioneiro que norteia os currículos e propostas pedagógicas das escolas do Brasil [...]**” constatamos mais uma vez a força da BNCC enquanto documento norteador, mas, mais do que um documento norteador, este é um documento normativo, que pauta grande parte dos posicionamentos do Manual do

Professor/Livro Didático aqui analisados, assegurando um alinhamento às exigências do PNLD. O que analisamos são argumentos que justificam seguir a política linguística oficial.

Sobre as interpretações destacadas evocamos as falas de Pereira, Dionísio e Sousa (2020, p.8), que explicam o fato de que “a interpretação está intimamente vinculada à apropriação da política linguística, uma vez que qualquer apropriação pressupõe uma interpretação prévia”, e, no material analisado, há uma convergência direta com a BNCC.

Seguindo com a análise do Manual do Professor, destacamos o tópico *Linguagem: esse objeto tão complexo*. Nele são apresentadas as diferentes concepções de ensino de Língua Portuguesa e como elas mudaram ao longo do tempo. Em uma breve explicação, amparada principalmente em Soares (1988), os autores afirmam que até os anos 60 predominou a visão de linguagem como sistema e o ensino de português teria a função de explicar as regras gramaticais e explicitar apenas as variedades urbanas de prestígio. Na segunda concepção de linguagem, compreendia como instrumento de comunicação, a escola tinha como objetivo principal favorecer o desenvolvimento de habilidades de expressão e compreensão da linguagem. A terceira concepção vê a língua como enunciação, considerando o contexto de produção da linguagem.

Ao explicarem as concepções de linguagem e quais paradigmas norteiam os documentos nacionais, Ormundo e Siniscalchi (2018) sempre trazem concepções e informações de outros autores como Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2010), motivados pela razão de que esses teóricos fizeram releituras articuladas à teoria dos gêneros proposta por Bahktin. Desse modo, quando citam tais autores, buscam demonstrar que as escolhas didáticas e os posicionamentos referentes às práticas de linguagem propostos estão baseadas no que preconizam esses teóricos.

Os autores também afirmam que o texto se tornou ponto de chegada e de partida no ensino de língua materna e que através dele os alunos podem realizar análises e reflexões acerca da linguagem e que é nessa concepção que a BNCC (2017) está fundamentada. Portanto, depois da fundamentação apresentada é que os autores, de fato, explicam como compreendem a linguagem e interpretam a visão da BNCC. O texto é apresentado no quadro 17, de modo que este possa ser melhor visualizado e comparado com a noção de linguagem inicialmente apresentada no documento.

Quadro 17 - Interpretação que o Manual do Professor sobre a concepção de linguagem expressa na BNCC

Concepção de linguagem inicialmente apresentada na BNCC
<p>“As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos”. (2017, p. 63, grifos nossos)</p>
Interpretação que o Manual do Professor faz da concepção de linguagem expressa na BNCC
<p>“Considerando essa concepção, nesta coleção compreendemos a <i>interação</i> como princípio constitutivo da linguagem, entendida como uma multiplicidade de práticas verbais (orais ou escritas) ou multisemióticas que se concretizam nas relações sociais estabelecidas cotidianamente. Os sujeitos participam de variadas atividades humanas (ir ao parque, trabalhar, ler um Livro, assistir a uma aula etc.), organizadas por distintas práticas sociais de linguagem, nas quais eles se constituem ao assumir diferentes papéis na interação com o outro e ao estabelecer os usos efetivos da linguagem. Essas relações sociais estão em constante transformação, de acordo com o tempo e a cultura de dado espaço. E é por meio da linguagem, em suas variadas possibilidades de materialização (verbal – oral ou escrita, visual-motora – libras, corporal, sonora, digital etc.), que agimos para marcar nosso posicionamento no mundo, constituímos vínculos, estabelecemos pactos e compromissos, entre outros aspectos impossíveis sem a linguagem.” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. VII, grifos nossos)</p>

Fonte: adaptado do Manual do Professor *Se liga na língua* (2018) e BNCC (2017)

Vejamos que tais posicionamentos consideram as práticas sociais como a força motriz para o uso da linguagem. Nos trechos grifados, Ormundo e Siniscalchi (2018) trazem não somente as mesmas noções como os mesmos termos utilizados na BNCC, em um claro processo de intertextualidade. O termo “multiplicidade de práticas verbais” pode ser entendido como “diferentes linguagens”. Os dois discursos se referem a práticas sociais e às interações humanas que constituem a linguagem.

Sobre os posicionamentos teóricos, o Manual do Professor diz assumir uma “perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva” (p. VIII), já a BNCC

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2017, p. 67)

No quadro 18 explicamos melhor os sentidos dos posicionamentos presentes nos dois documentos. Afirmamos também que não temos a intenção de adentrarmos nessas teorias, porém, as explicamos brevemente para que as perspectivas relacionadas à linguagem presentes nos dois documentos fiquem evidentes, já que expressam discursos que serão interpretados e apropriados pelo MP. Enfatizar ainda que brevemente as concepções de linguagem é uma maneira de demonstrar como as políticas linguísticas se desenvolvem e aparecem nos documentos aqui mencionados.

Quadro 18 - Os posicionamentos quanto às teorias da linguagem no Manual do Professor e na BNCC

Documento	Posicionamento linguístico	Definição
Manual do Professor (2018)	Sociointeracionismo	“[...] as relações sociais evoluem [...], depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da ação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.” Bakhtin (1986, p. 124)
BNCC (2017)	Perspectivas enunciativo-discursivas	"Utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, ou seja, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo" (Bakhtin, 2000, p. 301).

Fonte: adaptado do Manual do Professor *Se liga na língua* (2018) e Brasil (2017)

O sociointeracionismo traz a noção de que a língua é um produto histórico, fruto de interações sociais, o que articula o linguístico e o social, a ideologia e a linguagem. Do mesmo modo, quando se fala nos gêneros dos discursos, fala-se em interação verbal e em como ela se desenvolve como um modo de produção social. Destarte, o sociointeracionismo e a perspectiva enunciativo-discursiva são convergentes quanto à noção de língua.

Sobre como as políticas linguísticas se expressam a partir da linguagem, Ricento e Horneberger (1996) explicam que “a sociedade humana é constituída de, por e através da

linguagem, todos os atos e ações mediados pela linguagem são oportunidades para a expressão implícita (ou explícita) de políticas linguísticas”⁴⁶. (Ricento; Hornberger 1996, pp. 419-420).

Sobre as questões de interpretação e apropriação das políticas linguísticas e portanto, das ideologias nelas expressas, Ricento e Hornberger (1996) sugerem que a política como texto ou como discurso articula o poder dos agentes e das autoridades institucionais para a interpretação de políticas linguísticas. Nesse sentido, a metáfora da cebola ilustra e situa as diferentes camadas que compõem a PL – agente, níveis e processos – de modo que estes influenciam uns aos outros.

No caso dos documentos analisados em nossa pesquisa, a *Base Nacional Comum Curricular* afeta os Livros Didáticos que, por sua vez, afetarão o ensino de milhares de estudantes e possivelmente as formas como eles serão apresentados à linguagem. Esse fato demonstra o poder e a influência que os agentes responsáveis pela produção, interpretação e apropriação de políticas linguísticas têm. Nesse viés, os autores do Livro Didático se reconhecem como agentes de política linguística quando afirmam: “nossa experiência em sala de aula aponta a necessidade de sintetizar os conhecimentos em certos espaços do Livro, para que fiquem ao alcance do aluno sempre que deles precisar” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. VIII) ou “como professores que atuam, na prática, com alunos reais, defendemos, assim como outros teóricos, que esses momentos de sistematização contribuem para a aprendizagem dos alunos” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. VXII).

Outro ponto do Manual do Professor claramente ligado à BNCC e que demonstra elementos de apropriação está no tópico *Análise linguística/Semiótica*, em que os autores associam práticas de linguagem pertinentes a determinados boxes e seções do Livro. Vale dizer que conforme os autores explicam, a Análise linguística/Semiótica está presente em todos os capítulos do Livro, pois a compreensão do sentido global de um texto estaria intrinsecamente ligada a ela. Como o MP afirma:

Do ponto de vista prático, a **Análise linguística/Semiótica distribui-se ao longo de todos os capítulos**, uma vez que a compreensão do sentido global de um texto não pode dispensá-la. Ela é mobilizada pelo aluno estimulado pelos comandos que conduzem as observações que devem ser feitas para atender a determinada atividade de leitura ou de produção. (Siniscalchi; Ormundo, 2018, p. XVIII, grifos nossos)

⁴⁶ No original: [...] human society is constituted of, by, and through language, all acts and actions mediated by language are opportunities for the implicit (or explicit) expression of language policies. (Ricento; Hornberger 1996, pp. 419-420)

Apesar disso, o MP destaca a seção *Mais da língua* como um espaço específico voltado para essa análise, mesmo que haja outros espaços para a AL ao longo do Livro Didático.

Nas seções *Leitura 1* e *Leitura 2*, que geralmente vêm atreladas à seção *Mais da língua*, o estudo dos gêneros tem o objetivo de propor “explorações de recursos linguísticos que contribuem para a construção do sentido do texto” (Siniscalchi; Ormundo, 2018, p. XVI). A seção *Mais da língua* apresenta a subseção *Pra começar* e nela há exercícios que apresentam a recuperação de conceitos e a partir disso, são feitas exposições dos conceitos estudados no momento, a partir de esquemas ou tabelas.

A seção voltada especificamente a exercícios gramaticais tem o nome do tópico gramatical a que se refere acrescida ao termo “na prática”, de modo que o título fica da seguinte maneira: *[Nome do tópico gramatical] na prática* (por exemplo, *Verbos irregulares na prática*). Na figura 6 temos o exemplo de atividades realizadas nesta seção.

Figura 6 - Exemplos de atividades extraídas da seção *Na prática*

Verbos irregulares NA PRÁTICA

1 Leia a tirinha produzida pela ilustradora paulista Carolina Pereira.

a) Para explicar a preferência de Joana, o narrador, no último quadrinho, relaciona *sementes* e *flores* a dois verbos. Quais são eles?

b) Copie o período a seguir no caderno e complete-o com os dois verbos do item a adequadamente flexionados:
Joana prefere sementes porque elas ★, enquanto flores ★.

c) Como as imagens da tirinha sugerem que Joana está correta em sua preferência? *As ilustrações opõem o vaso de flores que está sobre a mesa à imensa árvore da paisagem externa, que sugere mais força e vigor.*

d) Reescreva o primeiro período da tirinha trocando *nunca* por *não*.

e) Explique por que é necessário alterar a forma verbal na frase reescrita no item d. *Para manter a ideia de que não gostar de flores era um hábito de Joana, evitando a impressão de ser uma ação única, pontual.*

1a. Sementes: nascer; flores: murchar.

1b. Joana prefere sementes porque elas nascem, enquanto flores murcham.

1d. Joana não gostava de receber flores.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 136)

Assim, essa seção propõe a leitura investigativa de diferentes gêneros e tem a intenção de articular o que foi estudado nas seções anteriores com atividades que “envolvem confirmação, ampliação e aprofundamento e estão focadas nos efeitos de sentido, na costura entre as partes do texto com vistas à retomada ou à progressão, na articulação das linguagens, no reconhecimento dos pontos de vista implícitos etc” (Siniscalchi; Ormundo, 2018, p. XVI).

No box *Abuse da língua* são apresentadas atividades com viés lúdico e desafios que devem ser resolvidos pelos alunos, conforme a figura 7.

Figura 7 - Exemplo de atividade extraída do box *Abuse da Língua*

Alguns advérbios são empregados em orações interrogativas diretas e em orações interrogativas indiretas e, por isso, são chamados de **advérbios interrogativos**. Veja.

Onde fica a prefeitura desta cidade?
Meus pais perguntaram *quando* ficará pronto meu histórico escolar.
Por que a vacinação de cães foi cancelada?
 Gostaria de saber *como* acessar o resultado do exame.

Abuse da língua

Na linguagem coloquial, costumamos usar alguns advérbios na forma diminutiva, mas com a função de intensificação. Tente criar um exemplo.

Resposta pessoal. Sugestões: Eu entro na escola cedinho. Ele entrou no quarto devagarinho. Espero que você faça isso depressinha.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 168)

Como relação ao box *Abuse da língua*, não encontramos atividades referentes, especificamente, ao fenômeno da flexão verbal, visto que as atividades são baseadas em gêneros textuais. Em *A língua nas ruas* são propostas pesquisas na mídia ou na comunidade, para se descobrir como determinado aspecto se materializa em atividades diárias, vide figura 08.

Figura 8 - Exemplo de atividade extraída do box *A língua nas ruas*

A língua nas ruas

Você já reparou que, no dia a dia, é comum o uso da expressão *vai vim*?
 Exemplo: *Meu primo vai vim à minha casa hoje à noite.*

- Analisar a expressão para entender sua formação.
 - Em que tempo verbal está o verbo auxiliar? **Futuro do presente do indicativo.**
 - Em lugar de aparecer no infinitivo, o verbo principal está flexionado em um tempo. Qual? **Pretérito perfeito do indicativo.**
 - Como seria a expressão equivalente de *vai vim* se o verbo *vir* fosse substituído por *cantar* e se fossem mantidos os tempos usados? **Vai cantei.**
 - O que se conclui, portanto, quanto a esse uso?
- Agora, procure recolher, ouvindo pessoas diversas, outros exemplos de locução com a forma verbal auxiliar *vai*. Em seguida, conclua: são empregadas outras locuções com a mesma estrutura de *vai vim*? O que explica a confusão entre *vir* e *vim*?

2. É improvável que os alunos recolham exemplos de locuções como *vai vim*. A semelhança sonora entre o infinitivo *vir* e a forma flexionada *vim* parece explicar a confusão entre os termos.

convite, um apelo.

1d. A junção dos verbos cria uma noção de tempo incoerente.

A língua nas ruas – Sugerimos que o início da atividade seja realizado individualmente para que todos os alunos possam, em seu ritmo, chegar à conclusão esperada. Verifique o cumprimento dessa etapa antes de orientar a pesquisa posterior.

143

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 168)

Na seção *Isso eu já vi/ Isso eu ainda não vi* são explorados elementos como ortografia, acentuação, pontuação e algumas regras necessárias à aquisição da linguagem escrita ou à sua

adequação aos contextos mais formais. Segundo os autores essa seção apresenta uma atividade contextualizada e segue com atividades curtas e diretas.

Figura 9 - Exemplo de atividade extraída do box *Isso eu já vi*

Isso eu já vi
O emprego do h

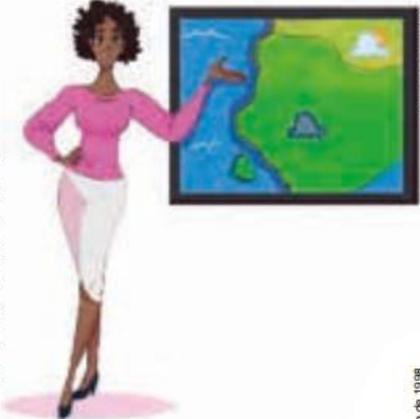
1 Leia um relatório sobre o clima divulgado em 11 de abril de 2018.

Umidade relativa do ar baixa no Centro-Sul

Tempo seco predomina na maior parte da região e umidade relativa do ar chega a níveis de atenção

No começo de abril as instabilidades mais intensas migraram para a faixa norte do país e o Centro-Sul ficou com tempo mais estável. A intensificação dos ventos de oeste em altos níveis da atmosfera e a presença de áreas de alta pressão que inibem a formação de nuvens carregadas fortaleceram uma massa de ar mais seco nos últimos dias. Com isso grande parte dos municípios entre São Paulo, Mato Grosso do Sul e na região Sul receberam chuvas pouco significativas, com acumulados abaixo dos 10 mm nos últimos 10 dias.

Umidade relativa do ar baixa no Centro-Sul. *Tempo agora*. Disponível em: <<http://www.tempoagora.com.br/dia-a-dia/umidade-relativa-ar-baixa-centro-sul/>>. Acesso em: 12 jun. 2018.



a) Explique, com suas palavras, o que aconteceu com o clima brasileiro no começo de abril. Sugestão: O norte do país recebeu mais chuvas, enquanto o Centro-Sul ficou mais seco.

b) Nesse contexto, o que significa *instabilidade*? Que palavra usada no texto aponta para o sentido contrário?

c) Com base no texto, mencione o que provoca a baixa umidade relativa do ar.

1b. *Instabilidade* refere-se à presença de chuvas. A palavra com sentido contrário é "estável".

1c. A presença de uma massa de ar mais seco.

Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 144)

No quadro 19 apresentaremos o box e as seções do Livro de acordo com as práticas de análise linguística/Semiótica que apresentam.

Quadro 19 - Práticas de Análise Linguística mobilizadas em boxes e seções do Livro Didático

Seções do Livro Didático	Práticas de Análise Linguística
<i>Mais da língua</i>	Seção voltada para a análise linguística, a partir da leitura de textos e da resolução de exercícios baseados nesses textos e em questões puramente gramaticais.
<i>Leitura 1 e Leitura 2</i>	Estudo de gêneros textuais. Questões de leitura e interpretação de textos.
<i>Pra começar</i>	Exercícios que trazem a recuperação de conceitos
<i>[Nome do tópico gramatical] na prática]</i>	Atividades articuladas ao fenômeno linguístico estudado. Pode apresentar questões atreladas ao estudo de compreensão textual.
<i>Isso eu já vi/ Isso eu ainda não vi</i>	Atividades geralmente mais curtas, com exercícios de ortografia, acentuação, pontuação, dentre outras regras gramaticais.
Box do Livro Didático	Práticas de Análise Linguística
<i>Abuse da língua</i>	Atividades com viés lúdico. Desafios e exercícios voltados ao fenômeno linguístico estudado.

Fonte: adaptado do Manual do Professor *Se liga na língua* (2018)

Vejam que embora o Manual do Professor defenda a ideia de preconizar atividades baseadas nos gêneros textuais, as atividades metalinguísticas não são completamente deixadas de lado, visto elas fazem parte das práticas de linguagem. Sendo assim, trazemos aqui as convergências entre os discursos presentes na BNCC e no Manual do Professor, em um movimento de interpretação realizado por este último.

Quadro 20 - Interpretação sobre a abordagem das atividades metalinguísticas no Manual do Professor

Como a metalinguagem deve ser abordada conforme a BNCC
<p>“Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BNCC, 2017, p. 71)</p>
Interpretação do Manual do Professor
<p>“Ao apresentar os princípios dos quais partiu para definir tal eixo nos anos finais do Ensino Fundamental, o texto da BNCC reforça, reiterando as práticas metodológicas de documentos curriculares anteriores, que “estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/ linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (p. 69)”. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. VII, grifos nossos)</p> <p>“Assim como propõe a BNCC em sua CG 2, entendemos que o aluno deve ser estimulado a recorrer “à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão e a análise crítica” para “investigar causas, elaborar e testar hipóteses”, como faz nos demais componentes curriculares. E, ainda citando a BNCC, concordamos com a ideia de que nesta etapa da aprendizagem ocorre “o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes”, e que a dimensão analítica pode se constituir em “práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XVII, grifos nossos)</p>

Fonte: adaptado do Manual do Professor *Se liga na língua* (2018) e BNCC (2017)

No primeiro texto do Manual do Professor há uma citação da BNCC sobre uso da metalinguagem. Em seguida, nos trechos como “assim como propõe a BNCC” ou “E, ainda citando a BNCC”; e nos verbos “entendemos” e “concordamos” há processos de interpretação e apropriação realizados pelos autores do MP, como já apontamos neste tópico.

Os processos investigados neste tópico demonstram que o Manual do Professor adere integralmente à BNCC, demonstrando que as interpretações e apropriações realizadas convergem completamente com o documento mencionado. Não encontramos divergências

ideológicas, ao contrário, observamos o esforço para alinhar teorias e concepções. Com isso, no tópico seguinte é possível observarmos como as interpretações e apropriação ocorrem nos exercícios do Livro Didático sobre o fenômeno da flexão verbal.

5.2 ABORDAGENS DO FENÔMENO DA FLEXÃO VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO: PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nesta seção, observamos de que forma as noções de Prática de Análise Linguística do eixo Análise linguística/Semiótica para os 6º e 7º anos são abordadas nos exercícios do Livro Didático relacionados o fenômeno da flexão verbal, de acordo com a categoria de análise *A interpretação e a apropriação que o Livro Didático faz dos exercícios de flexão verbal em relação ao que preconiza a BNCC*. O excerto 1 representa a introdução que o Livro Didático faz do fenômeno flexão verbal.

Figura 10 - Excerto 1 – Abordagem dos verbos irregulares e tempos verbais do modo indicativo na seção *Mais da língua*

Verbos irregulares e tempos verbais do modo indicativo

Na última estrofe do poema "O espelho da entrada", as formas verbais *vira* e *revira* falam das experiências do espelho no tempo passado e se contrapõem a *alegrava* e *exultava*, que mostram o sentimento no momento da narrativa. Os tempos verbais – pretérito mais-que-perfeito do indicativo e pretérito imperfeito do indicativo, respectivamente – têm valores diferentes. Você vai estudar esse conteúdo a seguir.

Pra começar

Este poema é de autoria do menino Motele, que tinha 12 anos quando o escreveu, durante a Segunda Guerra Mundial, em um campo de concentração nazista.

- 1 A partir de amanhã ficarei triste – a partir de amanhã!
- 2 Mas hoje eu sou feliz.
- 3 Para que ficar triste?
- 4 Diga-me. Porque ventos ruins começaram a soprar?
- 5 Por que eu devo lamentar o amanhã – hoje?
- 6 Amanhã pode ser um dia bom, bem ensolarado,
- 7 Amanhã talvez o sol brilhe novamente;
- 8 Talvez não precisemos mais estar tristes.
- 9 A partir de amanhã ficarei triste – a partir de amanhã.
- 10 Hoje, não! Hoje eu ficarei alegre.
- 11 E todo dia, não importa quão amargo seja esse dia, repetirei:
- 12 A partir de amanhã ficarei triste, hoje não!

Tradução feita especialmente para esta obra. Texto em inglês disponível em: <<http://www.jewishpostopinion.com/3.19/mystery.html>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

Investigue em HISTÓRIA

O que foram os campos de concentração? Como era a vida dos prisioneiros nesses campos? Pesquise os dados e faça um resumo em seu caderno.

É a partir desse ponto que o aluno terá contato com a abordagem do Livro sobre os verbos. Foi escolhido o poema intitulado o “O espelho de entrada”, que retrata o esforço de eu lírico para manter-se bem, dia após dia, mesmo diante de um cenário extremo. Sobre as escolhas dos textos, os autores afirmam privilegiar “as variedades urbanas de prestígio, considerando que cabe à escola oferecer ao aluno o convívio com as práticas de linguagem correntes nas *situações sociais mais prestigiosas*” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XVII, grifos dos autores), ao passo que muitas vezes confirmam também incluir “um acervo de textos bastante variado, que inclui exemplos verbais, orais e multissemióticos e se estende de práticas mais situadas dentro da tradição àquelas relacionadas à cultura digital e à cultura juvenil” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XVIII).

Sobre a análise do poema “O espelho de entrada”, antes de adentrar no conteúdo gramatical, as instruções presentes no Manual do Professor sugerem que informações sobre o Holocausto sejam apresentadas aos alunos, tema que alude ao poema. Também é sugerido que os alunos sejam apresentados a outros textos que tratem o tema.

Iniciar o conteúdo sobre flexão verbal com a leitura e a reflexão de um poema é uma apropriação feita pelos autores do que a defende a BNCC (2018), que nesse caso está embasada nas teorias dos gêneros discursivos propostas por Bakhtin, conforme vimos no tópico primeiro deste capítulo. Com isso, os autores recorrem às explicações de Rojo (2001) e Mendonça (2006) para defenderem suas interpretações e posicionamentos.

Entendemos que os eixos de Leitura e Produção de textos e da **análise linguística** são complementares e que, ao fazer uso da linguagem em diferentes modos, automaticamente utilizamos a análise linguística e vice-versa. Segundo a estudiosa⁴⁷, o eixo de uso da linguagem abrange a exploração dos gêneros textuais desde a historicidade da língua e da linguagem em si, os aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos, até as implicações XVII na organização dos discursos e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Nessa mesma direção, Mendonça (2006) afirma que a **análise linguística** é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto que possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais, textuais e discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/ escutar, seja no de produzir textos ou no de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, pp. XVI – XVII, grifos nossos)

Para além das considerações dos autores, o estudo gramatical que perpassa a exploração de gêneros textuais e enxerga a análise linguística como complementar à escrita e oralidade pode ser desenvolvido por meio de atividades epilinguísticas, definidas por Travaglia (2006)

⁴⁷ Em referência à Rojo (2006).

como “aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação” (Travaglia, 2006, p. 34).

Além disso, os fenômenos linguísticos são apresentados em textos diversos “em um movimento em que estes não perdem espaço, mas ganha destaque o estudo da forma como determinados aspectos linguísticos são mobilizados nas várias construções” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XVI). Para além do estudo com textos, a BNCC (2017) também defende estudos de natureza metalinguística, quando estes estiverem articulados a práticas de reflexão sobre a língua.

Ainda sobre as questões relacionadas ao poema “O espelho de entrada”, são feitas perguntas sobre a construção composicional do poema e questionamentos sobre marcas linguísticas e enunciativas. No excerto 2 temos as perguntas relacionadas ao poema “O espelho de entrada”.

Figura 11 - Excerto 2 – Introdução à flexão verbal

1. As palavras são *amanhã* e *hoje*, porque, assim como *ficarei* e *sou*, indicam tempo futuro e tempo presente, respectivamente. 2. A palavra *mas* expressa a ideia de oposição entre a tristeza que deve chegar “amanhã” e a permanência da alegria “hoje”.

1 Releia os versos 1 e 2. Que palavras explicitam as mesmas noções de tempo contidas em *ficarei* e *sou*? Explique sua resposta. 5. Não, porque a palavra *talvez* e a forma verbal *brilhe*, conjugada no presente do subjuntivo, sugerem dúvida.

2 Qual relação de sentido é expressa pela palavra *mas* no início do segundo verso? Explique sua resposta.

3 Cite o verso em que há referência a uma ação anterior ao início da fala. Verso 4: “Porque ventos ruins começaram a soprar?”

4 Como você interpreta a ideia expressa nesse verso? *Resposta pessoal.*

5 O verso 7 expressa uma certeza? Justifique sua resposta.

6 E o verso 12, expressa uma certeza? Por quê? *Sim, porque o verbo (*ficarei*) está no futuro do presente do indicativo.*

7 Compare os versos 8 e 9. A que pessoas do discurso se referem as formas verbais *precisemos* e *ficarei*? O que permite identificá-las?

8 Em sua opinião, a mensagem do eu lírico é otimista ou pessimista? Justifique sua resposta. *Resposta pessoal.*

Dica de professor

Chamamos de **relação de sentido** a ideia introduzida por alguns conectores, como *mas*, *porque*, *se*, *portanto*, *ou* etc. As relações podem ser de oposição, causa, condição, conclusão e alternativa, entre outros.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 129)

Aqui fica exposto o vínculo com a habilidade EF06LP04, que estabelece o estudo das funções e flexões dos substantivos, adjetivos e de verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo no eixo Análise linguística/Semiótica.

Estudar os verbos e compreender o seu sentido como ação ou processo, além das suas nuances de modo, tempo, pessoa e número, é também um exercício de compreensão semântica.

Vale ressaltar que o entendimento semântico não anula o sintático, uma vez que o estudo dos verbos perpassa as noções subjetivas e estruturais que envolvem a linguagem. Conforme a BNCC (2017), no campo de conhecimento linguístico *Semântica* é preciso

Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; **modos e aspectos verbais**. (Brasil, 2017, p. 83, grifos nossos).

O primeiro exemplo desse posicionamento está no exercício proposto no número 1: “Releia os versos 1 e 2. Que palavras explicitam as mesmas noções de tempo contidas em *ficarei* e *sou*? Explique sua resposta”. Os versos em questão afirmam: “1. A partir de amanhã *ficarei* triste – a partir de amanhã! 2 Mas hoje eu *sou* feliz”. Ou seja, nesse exercício o aluno é levado a analisar o fato de que o verbo “*ficarei*” exprime uma noção de futuro, atrelada à palavra “*amanhã*” e de que o verbo “*sou*” atrela-se à palavra “*hoje*”.

O exercício de número 3 segue a mesma ideia quando pede aos alunos para citarem “o verso em que há referência a uma ação anterior ao início da fala”, ação essa vinculada ao verbo “*começaram*”. Do mesmo modo, os exercícios 4, 5, 6 e 7 pedem para que sejam observadas as ideias presentes nos versos, quais palavras indicam noções de certeza e quais pessoas do discurso referem-se aos verbos “*precisamos*” e “*ficarei*”.

Observamos que em seguida o material passa para a teoria gramatical, explicando o que são os verbos e como estes se relacionam com outros elementos da oração, em uma abordagem metalinguística.

Sobre o percurso entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas, Geraldi (2011, p. 64) afirma que “quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática [...], aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”. Wamser e Resende (2013, p. 7) dizem que as atividades epilinguísticas “quando praticadas continuamente, levam os alunos às atividades de análise metalinguística”. Nesse esteio, Franchi (2006, p. 98) afirma que

[...] é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística. Com objetivos muito próprios (similares aos do aprendizado de outras ciências naturais), chega-se assim a uma ‘teoria gramatical’. (Franchi, 2006, p. 98)

Na concepção apresentada por Franchi (2006) as atividades meta e epilinguísticas complementam-se, e, no Livro Didático *Se liga na língua* (2018) essa ideia é materializada. Sobre a metalinguagem, os autores afirmam

que a coleção tem como princípio a compreensão de que a **metalinguagem** e a aquisição da nomenclatura são recursos úteis para a organização e a exposição do pensamento sobre os **fenômenos em estudo**, sendo parte integrante, portanto, do processo que torna mais consciente para o falante os conhecimentos que já têm internalizados e aqueles que está construindo, o que não implica a tomada desse conteúdo como o centro da aprendizagem. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XVII, grifos nossos)

Dessa maneira, os autores do Livro Didático defendem que a descrição gramatical deve operar em um contexto geral, atrelada à produção global de sentido, não em frases soltas. No excerto 3, nota-se a primeira abordagem metalinguística que o Livro Didático faz da flexão verbal.

Figura 12 - Excerto 3 – Abordagem metalinguística sobre flexão verbal

As questões a que você respondeu chamaram a atenção para a flexão dos verbos, palavras que se modificam para expressar o ser ou objeto a que se refere o processo verbal (flexão de pessoa e de número), a maneira como o falante vê esse processo (flexão de modo) e o momento em que esse processo ocorreu (flexão de tempo). Relembre os tipos de flexão a seguir.

- **Flexão de pessoa e de número** – associa o verbo a uma das pessoas do discurso:

(eu) ficarei	→	1ª pessoa	singular
(tu) ficarás	→	2ª pessoa	
(ele/você) ficará	→	3ª pessoa	
(nós) ficaremos	→	1ª pessoa	plural
(vós) ficareis	→	2ª pessoa	
(eles/vocês) ficarão	→	3ª pessoa	
- **Flexão de modo** – indica a atitude do falante em relação àquilo que expressa. Observe como, no poema, alternam-se momentos de certeza e de incerteza:

"A partir de amanhã **ficarei** triste, hoje não!"
"Amanhã talvez o sol **brilhe** novamente."

O modo **indicativo** expressa certeza, e o modo **subjuntivo** indica dúvida, suposição. Há, ainda, um terceiro modo, o **imperativo**, usado para dar ordens, fazer pedidos e dar conselhos: Não **fique** triste.
- **Flexão de tempo** – informa se uma ação é simultânea (presente), anterior (pretérito) ou posterior (futuro) à fala.

7. As formas verbais **precisemos** e **ficarei** referem-se à 1ª pessoa do plural e à 1ª pessoa do singular, respectivamente, reconhecíveis pelas desinências.

Holocausto é o termo usado para falar do massacre de judeus e de outras minorias nos campos de concentração nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. O primeiro Museu do Holocausto do Brasil fica em Curitiba, no Paraná. Seu objetivo é relembrar a história e contribuir para o fim da intolerância. Acesse o site do museu na internet.



VINÍCIUS DE SOUZA

129

O excerto 3 retoma as explicações do exercício exposto no excerto 2, que foi de demonstrar o processo de flexão verbal de acordo com a percepção do falante; em seguida parte para a explicação sobre a flexão dos tempos e modos verbais, indicando o funcionamento semântico e sintático da pessoa e do número verbal, bem como da flexão de tempo e modo.

Também são retomadas frases do poema já estudado, o que pode ajudar o estudante a ter uma percepção mais contextualizada sobre os aspectos que os tempos e modos verbais expressam. Em seguida o Livro Didático prossegue com a abordagem metalinguística, conforme o excerto 4.

Figura 13 - Excerto 4 – Tabela de flexão verbal dos modos indicativo e subjuntivo

A tabela a seguir mostra os tempos dos modos indicativo e subjuntivo e exemplos da 1ª pessoa do singular das três conjugações. O modo imperativo não apresenta tempo.

Modo indicativo						Modo subjuntivo		
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais-que-perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito	Presente	Pretérito imperfeito	Futuro
canto	cantei	cantava	cantara	cantarei	cantaria	cante	cantasse	cantar
vendo	vendi	vendia	vendera	venderei	venderia	venda	vendesse	vender
parto	parti	partia	partira	partirei	partiria	parta	partisse	partir

Os tempos são empregados com valores variados, dependentes de cada contexto. Compare o valor do presente do indicativo nestes dois exemplos:

Hoje *estou* alegre.

Para que *serve* a tristeza?

No primeiro caso, o processo verbal expresso por *estou* refere-se a um estado que acontece no momento da fala. Já o processo expresso por *serve*, no segundo está relacionado a um estado permanente, não só ao agora.

Lembra?

Os verbos dividem-se em três conjugações conforme sua terminação no infinitivo: 1ª conjugação: *cantar*; 2ª conjugação: *vender*; 3ª conjugação: *partir*.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 130)

Para além da tabela demonstrada no excerto 4, o Livro Didático traz cinco exercícios e cinco páginas com exemplos da flexão verbal de verbos irregulares, no entanto, não traz, por exemplo, um aprofundamento maior sobre o modo imperativo, fazendo menção a esse modo verbal com apenas duas frases: “o imperativo é usado para dar ordens, fazer pedidos e dar conselhos: Não fique triste” (p. 129); “O modo imperativo não apresenta tempo” (p. 130).

Outro ponto que merece atenção é o fato de que o material em questão não explica o sentido expresso pelos aspectos verbais, ou seja, qual a noção expressa por um aspecto

perfeito ou imperfeito. Essas noções são essenciais para que um estudante compreenda o estudo dos verbos em sua inteireza, sabendo que a linguagem comporta nuances complexas, capazes de exprimir ações acabadas ou inacabadas.

Frases simples do cotidiano podem dar conta de noções de aspectos perfeitos ou imperfeitos. A ideia expressa em: “eu fazia a tarefa, mas fiquei cansado” já dá a ideia de uma ação inacabada. Omitir esse tipo de informação e até omitir mais exemplos de um modo verbal pode, de alguma forma, indicar que o material didático não se posiciona como um dispositivo que traz informações necessárias sobre o fenômeno linguístico estudado, e quando o faz, faz com determinadas limitações.

Em seguida, no excerto 5 seguem exemplos das principais atividades metalinguísticas propostas pelo Livro Didático, que se conectam aos exemplos expostos do excerto 4.

Figura 14 - Excerto 5 – Atividades metalinguísticas propostas pelo Livro Didático

- 3** Copie a tabela no caderno e complete-a com as formas dos verbos *chegar* e *revisar* nas pessoas, tempos e modos indicados.

	chegar	revisar
1ª pessoa do singular do presente do indicativo		
3ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo		
1ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo		
3ª pessoa do plural do pretérito imperfeito do subjuntivo		

Chego, reviso; chegava, revisava; chegaremos, revisaremos; chegassem, revisassem.

- a) Observe os radicais dos verbos. Eles se alteraram nas várias formas? **Não.**
 b) Compare as desinências em cada tempo. São iguais ou diferentes? **Iguais.**

- 4** Copie no caderno a mesma tabela da questão 3 substituindo os verbos *chegar* e *revisar* por *ver* e *poder*.
Vejo, posso; via, podia; veremos, poderemos; vissem, pudessem.

- 5** Na tabela da questão 4, os radicais se mantiveram iguais em todos os tempos? **Não.**

Ao flexionar os verbos, você deve ter reparado que parte deles segue um modelo de conjugação; não há alterações no radical e as desinências se repetem. Esses são chamados de **verbos regulares**. Outros apresentam alterações no radical ou nas desinências. São chamados de **verbos irregulares**. Compare-os na tabela a seguir.

Verbos regulares		Verbo irregular
<i>vender</i>	<i>perceber</i>	<i>fazer</i>
Eu vendo	Eu percebo	Eu faço (e não fazo)

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 131)

Lembra?

O radical é a parte que contém o sentido do verbo. Por exemplo, em *cantar* é *cant-*. As desinências são as terminações.



FERNANDO JOSÉ FERREIRA

A questão de número 3 serve de base para as questões 4 e 5. A tabela pode ser uma forma de visualizar a estrutura dos verbos e comparar os radicais e desinências de acordo com

as suas flexões. Ademais, esses exercícios parecem ser complementares a um trabalho que pode ser mais aprofundado em sala aula com o auxílio de outro material, como uma gramática escolar.

Por outro lado, se considerarmos a realidade escolar brasileira, talvez esse seja o único material disponível para os estudantes e mesmo assim com limitações. O próprio Livro Didático parece reconhecer essa realidade quando traz cinco páginas com verbos flexionados e usa a seguinte argumentação para tal escolha:

O objetivo da tabela de verbos irregulares é oferecer material de consulta, uma vez que os alunos podem não dispor de uma gramática ou de um dicionário completo. Eles podem consultá-la durante as atividades e você pode voltar a ela caso queira chamar a atenção para uma conjugação em particular em função de alguma dúvida ou equívoco recorrente. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 132)

Esse posicionamento desvela a consciência de que o material didático é, muitas vezes, o único instrumento oficial de que o professor dispõe e que é disponibilizado pelas escolas. Na realidade em que trabalhamos, os Livros Didáticos são compartilhados, ou seja, permanecem na escola e só podem ser utilizados nesse espaço. O livro não faz parte do material individual dos alunos e não pode ser levado para casa.

De acordo com essa perspectiva, é válido retomar o posicionamento de Shohamy (2006) quando afirma serem os materiais didáticos parte de uma agenda ideológica e social, vinculada a símbolos de poder e contextos econômicos e sociais, impactando o acesso ao conhecimento de forma positiva ou negativa.

Uma vez que foram apresentados os posicionamentos iniciais do Livro Didático em relação à flexão verbal, a análise prossegue de modo a investigar os elos entre os exercícios propostos e os descritores do eixo Análise linguística/Semiótica.

5.3 OS DESCRITORES DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA NOS EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELO LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção investigamos a apropriação do eixo Análise linguística/Semiótica nos exercícios relacionados ao fenômeno da flexão verbal, de acordo com a categoria de análise *a interpretação e a apropriação que o Livro Didático faz dos descritores do eixo Análise linguística/Semiótica da BNCC*.

Primeiramente, conforme o levantamento exposto na seção metodológica, os descritores da BNCC que tratam exclusivamente a flexão verbal encontram-se no objeto de conhecimento “morfossintaxe”. Entretanto, no capítulo do Livro Didático sobre flexão verbal há exercícios que se encaixam em diferentes objetos de conhecimento, inclusive porque, como demonstramos no tópico 5.1, há diferentes abordagens para a prática de análise linguística.

Na parte do Livro Didático voltada à orientação do professor há dez habilidades a serem contempladas nos exercícios relacionados à flexão verbal, o que pode ser observado no excerto 6.

Figura 15 - Excerto 6 – Habilidade da BNCC no capítulo sobre flexão verbal

Assuntos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo:

- flexões do verbo (revisão);
- verbos irregulares;
- tempos verbais do modo indicativo;
- uso da letra h.

Mais da língua e Isso eu já vi
CG: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10
CEL: 1, 2, 3, 4, 5
CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Habilidades: EF06LP04, EF06LP05, EF07LP11, EF08LP05, EF67LP32, EF69LP03, EF69LP05, EF69LP17, EF69LP20, EF69LP42, EF69LP56

Mais da língua

Verbos irregulares e tempos verbais do modo indicativo

Na última estrofe do poema "O espelho da entrada", as formas verbais *vira* e *revira* falam das experiências do espelho no tempo passado e se contrapõem a *alegrava* e *exultava*, que mostram o sentimento no momento da narrativa. Os tempos verbais – pretérito mais-que-perfeito do indicativo e pretérito imperfeito do indicativo, respectivamente – têm valores diferentes. Você vai estudar esse conteúdo a seguir.

Pra começar

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 128)

Para que consigamos observar com mais clareza se as habilidades mencionadas no excerto acima fazem parte do eixo Análise Linguística/Semiótica e se elas, de fato, se concretizam nos exercícios sobre o fenômeno da flexão verbal, organizamos as informações acerca dessas habilidades no quadro 21.

Quadro 21 - Habilidades dos eixos Análise linguística/Semiótica e leitura interpretadas e apropriadas pelo Livro Didático para o estudo da flexão verbal

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	ANO
Morfossintaxe	EF06LP04 “Analisar a função e as flexões de substantivos adjetivos e de verbos nos modos Indicativo Subjuntivo Imperativo afirmativo negativo.” (p. 171)	6
Morfossintaxe	EF06LP05 “Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.” (p. 171)	7
Morfossintaxe	EF07LP11 “Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).” (p.171)	8
Léxico/morfologia	EF08LP05 “Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.” (p.187)	6 e 7
Fono-ortografia	EF67LP32 “Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.” (p. 171)	6 e 7
Estilo	EF69LP17 “Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, 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 em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).” (p. 145)	6, 7, 8 e 9

<p>Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica</p>	<p style="text-align: center;">EF69LP42</p> <p>“Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou <i>links</i>; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns <i>podcasts</i> e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gênero.” (p. 155)</p>	<p style="text-align: center;">6, 7, 8 e 9</p>
<p>Variação linguística</p>	<p style="text-align: center;">EF69LP56</p> <p>“Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.” (p. 161)</p>	<p style="text-align: center;">6, 7, 8 e 9</p>
<p style="text-align: center;">OBJETOS DE CONHECIMENTO</p>	<p style="text-align: center;">HABILIDADES DO EIXO LEITURA</p>	<p style="text-align: center;">ANO</p>
<p>Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto</p>	<p style="text-align: center;">EF69LP03</p> <p>“Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.” (p. 141)</p>	<p style="text-align: center;">6, 7, 8 e 9</p>
<p>Efeitos de sentido</p>	<p style="text-align: center;">EF69LP05</p> <p>“Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.” (p. 141)</p>	<p style="text-align: center;">6, 7, 8 e 9</p>
<p>Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção</p>	<p style="text-align: center;">EF69LP20</p> <p>“Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, Livro, capítulo, seção, subseção), artigos (<i>caput</i> e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à</p>	<p style="text-align: center;">6, 7, 8 e 9</p>

composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.	sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação”. (p. 147)	
--	--	--

Fonte: adaptado do Livro Didático *Se liga na língua* (2018)

Das onze habilidades mencionadas três não fazem parte do eixo Análise Linguística/Semiótica. A saber, são as habilidades EF69LP03, EF69LP05 e EF69LP20, todas do eixo Leitura. Por outro lado, essa diferenciação de nomenclaturas não evidencia uma diferença latente, já que a própria BNCC destaca a articulação entre os eixos e as práticas por eles propostas.

Assim, para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/Semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. São apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros (BNCC, 2018, p. 81)

De acordo com os aspectos já discutidos sobre a prática de análise linguística no tópico 5.1, há de se ter consciência de que o estudo da flexão verbal pode incluir outros tipos de habilidades que não somente aqueles que envolvem a morfossintaxe. No objeto de conhecimento “Construção composicional e estilo/gêneros de divulgação científica”, a análise da construção composicional do texto inclui, dentre outros elementos, a observação da morfologia dos verbos e dos tempos de acordo com o gênero textual estudado.

Na análise que segue, destacamos as questões que tratam da flexão verbal em diferentes aspectos. Tomemos como exemplo o Excerto 7, em que há oito questões, das quais quatro referem-se especificamente aos tempos e sentidos dos verbos.

Figura 16 - Excerto 7 – Questões sobre flexão verbal

2 Leia o texto-legenda a seguir e faça o que se pede.



Um filhote de leão-marinho invadiu um fino restaurante de San Diego (EUA) nesta quinta-feira (4), se sentou em uma mesa e ficou esperando por seu jantar. O animal entrou por uma porta que os funcionários da limpeza acidentalmente deixaram aberta. Uma equipe veterinária resgatou o leão-marinho e afirmou que ele realmente estava faminto. De acordo com os profissionais, o bicho tem oito meses de vida e pesa apenas 9 kg, menos da metade do normal para sua idade. As mudanças climáticas afetam a disponibilidade de presas dos leões-marinhos, que acabam ficando doentes e subnutridos.

Bichos que foram notícia. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/album/2016/01/04/bichos-que-foram-noticia.htm?abrefoto=199623fotoNav=13#fotoNav=40>. Acesso em: 3 jun. 2018.

Sabia?
O texto-legenda é uma ampliação da legenda, pois já contém as principais informações sobre o assunto. Funciona como uma chamada para a matéria que está no interior da publicação ou é acessada por link. Pode ser o texto único que acompanha as fotos em galerias de imagens, como ocorreu aqui.

2a. Porque a presença de um filhote de leão-marinho em um restaurante é algo inusitado, além de as condições do animal servirem de alerta acerca de um problema ambiental.

a) Por que o fato relatado mereceu registro em um portal de notícias?
b) Releia o primeiro período. Nele se expressa um fato ou a interpretação de um fato? Explique sua resposta.

c) Qual é a relação de sentido estabelecida entre as orações do primeiro período: adição, oposição ou explicação? *Adição.*

d) Transcreva os verbos e as locuções verbais presentes nos dois primeiros períodos e coloque-os em ordem cronológica.

e) Que tempo verbal predomina nos três primeiros períodos? E nos dois últimos? *O pretérito perfeito do Indicativo e o presente do Indicativo, respectivamente.*

f) Por que houve a mudança de um tempo verbal para outro?

g) Que diferença existiria na informação se a palavra *apenas* fosse retirada do trecho "pesa apenas 9 kg"? *Não ficaria claro que 9 kg é um peso muito baixo.*

h) Que diferença haveria se a locução formada com o termo *menos* fosse retirada de "menos da metade do normal para sua idade"? *O trecho ficaria impreciso, porque 9 kg não é exatamente a metade do peso normal.*

2b. A interpretação de um fato, porque atribui intencionalidade à ação do animal.

Lembra?
As locuções verbais são formadas por um ou mais verbos auxiliares e um verbo principal: *estou cozinhando, acabei de chegar, deve estar ouvindo* etc.

2d. 1. Deixaram; 2. invadiu/ entrou (mesma ação); 3. (se) sentou; 4. ficou esperando.
2f. Porque o produtor do texto deixou de narrar ações já ocorridas e passou a dar informações sobre a condição do animal no momento da escrita e as causas disso.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, pp. 136 – 137)

No exercício 2 do excerto 7 a letra *a*) considera primeiramente o gênero do texto estudado - notícia. Em suma, a letra *b*) trata do conteúdo expressado no texto, bem como traz a palavra “período”. Ressalte-se que para compreender a sua noção dentro da sintaxe, é preciso ter noção do que são verbos, orações e de outros elementos sintáticos que compõem um período.

Desse modo, para que se possa dizer qual a relação de sentido estabelecida entre as orações do primeiro período do texto, é necessário que o aluno entenda o conceito de período para então identificá-lo e em seguida esquadrinhar os seus significados. Assim, em uma mesma questão podemos observar as habilidades EF07LP11, que se refere à identificação de períodos no texto, e EF69LP42, que se refere à análise da construção composicional do texto. Podemos também observar a habilidade EF69LP03, que se relaciona à interpretação de fatos relacionados a notícias e é requerida na letra *a*) do número 2.

As questões *c*) e *d*), além de também fazerem referência à habilidade EF07LP11, trazem a habilidade EF06LP05, que preconiza a identificação dos “efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa” (BNCC, 2018, p. 147). A questão *c*) pede para que o estudante identifique relações de sentido estabelecidas nas orações

do primeiro período do texto; já a questão *d*) pede para que os verbos e locuções verbais presentes no primeiro período do texto sejam reescritos em ordem cronológica.

A letra *f*) traz a habilidade EF06LP04, que tem como foco a análise da função e de substantivos, adjetivos e verbos. Nesse caso, ao se questionar a mudança de tempos verbais no texto, analisa-se a função dos tempos na compreensão do que são os verbos.

As letras *g*) e *h*) focam em questões semânticas e estilísticas, quando propõem a troca de termos dentro da oração e pedem para que os significados dessas trocas sejam analisados.

Noutra perspectiva, o excerto 8 traz a seção “A língua nas ruas”, que considera a variação linguística e com isso a habilidade EF69LP56, que preconiza o “uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (BNCC, 2018, p. 161).

Figura 17 - Excerto 8 – Seção A língua nas ruas

A língua nas ruas

Você já reparou que, no dia a dia, é comum o uso da expressão *vai vim*?
Exemplo: *Meu primo vai vim à minha casa hoje à noite.*

- Análise a expressão para entender sua formação.
 - Em que tempo verbal está o verbo auxiliar? **Futuro do presente do indicativo.**
 - Em lugar de aparecer no infinitivo, o verbo principal está flexionado em um tempo. Qual? **Pretérito perfeito do indicativo.**
 - Como seria a expressão equivalente de *vai vim* se o verbo *vir* fosse substituído por *cantar* e se fossem mantidos os tempos usados? **Vai cantei.**
 - O que se conclui, portanto, quanto a esse uso?
- Agora, procure recolher, ouvindo pessoas diversas, outros exemplos de locução com a forma verbal auxiliar *vai*. Em seguida, conclua: são empregadas outras locuções com a mesma estrutura de *vai vim*? O que explica a confusão entre *vir* e *vim*?

2. É improvável que os alunos recolham exemplos de locuções como *vai vim*. A semelhança sonora entre o infinitivo *vir* e a forma flexionada *vim* parece explicar a confusão entre os termos.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 143)

No excerto 8 há um exemplo da linguagem própria do cotidiano, que, de acordo com questões ideológicas que definem o que seria a norma padrão, em outros tempos não estaria em um Livro Didático e seria alvo de preconceito linguístico. No entanto, com o avanço de teorias linguísticas, como a Sociolinguística, tanto os documentos oficiais quanto os novos materiais Didáticos parecem refletir uma realidade diferente. Conforme a BNCC, no estudo da língua portuguesa a variedade linguística e seus fenômenos devem ser tematizados.

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto

de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (Brasil, 2018, p. 81)

No exemplo do excerto 8, busca-se compreender o sentido da locução verbal “vai vim”, formada por dois verbos em formas nominais diferentes, em que o que verbo “vim” está na terceira pessoa do singular do modo indicativo, do tempo pretérito perfeito, porém, deveria estar na forma infinitiva, “vir”.

Para além de questões sintáticas, é importante julgar que a expressão verbal é dita dessa forma porque “vim” e “vir” possuem semelhanças sonoras e na linguagem coloquial o fenômeno da troca de palavras que possuem sonoridades parecidas é comum. Desse modo, o Livro Didático trata da questão da linguagem coloquial como um exemplo a ser analisado e não faz julgamentos, ao menos nesse quadro, de certo ou errado.

Ainda no intuito de analisar as habilidades que passaram pelo processo de apropriação pelo Livro Didático, devemos mencionar que no início desta pesquisa esperávamos encontrar somente habilidades que citassem o fenômeno da flexão verbal e que fizessem parte do eixo Análise Linguística/ Semiótica. Fizemos menção a este fato no capítulo sobre procedimentos metodológicos e no começo deste capítulo de análise, no entanto, os resultados surpreenderam. Com isso, observemos o quadro 22.

Quadro 22 - Habilidades esperadas versus habilidades presentes no Livro Didático

Habilidades que esperávamos encontrar	Habilidades presentes no Livro Didático
EF06LP04	EF06LP04
EF06LP05	EF06LP05
EF06LP06	EF07LP11
EF07LP07	EF08LP05
EF07LP04	EF67LP32
EF07LP05	EF69LP17
EF07LP06	EF69LP42
	EF69LP56
	EF69PL03
	EF69PL05
	EF69LP20

Fonte: adaptada do Livro Didático *Se liga na língua* (2018)

Das sete habilidades do eixo Análise Linguística/Semiótica que esperávamos encontrar nos exercícios, a saber EF06LP04, EF06LP05, EF06LP06, EF06LP07, EF07LP07, EF07LP04, EF07LP05 e EF07LP06, encontramos apenas duas: EF06LP04 e EF06LP05, que tratam da análise dos efeitos de sentido dos verbos. As habilidades EF07LP11, EF08LP05, EF67LP32, EF69LP17, EF69LP42 e EF69LP56 tratam respectivamente da identificação de períodos compostos, análise do processo de formação de palavras, percepção e análise de recursos semióticos em textos jornalísticos, análise da construção composicional de textos e uso consciente de regras da norma padrão. As habilidades EF69PL03, EF69PL05 e EF69LP20 são do eixo Leitura e focam principalmente na identificação de fatos e efeitos de sentido em diferentes gêneros textuais.

Com isso vemos que na análise do fenômeno da flexão verbal no eixo Análise Linguística/Semiótica, temos a valorização de práticas linguísticas que supõem outras abordagens para além das tradicionais. De fato, as abordagens metalinguísticas apresentadas nos excertos 7 e 8 fazem parte, mas pressupõem apenas duas habilidades diferentes.

No começo do capítulo explicamos que esperávamos encontrar outras habilidades que fizessem menção aos termos “flexão verbal” ou “verbos”, no entanto, encontramos outros exercícios cujas habilidades evocadas tinham como objetivos fazer pontes com diferentes gêneros textuais e principalmente com as relações de sentido expressas nos verbos.

Prosseguimos a nossa análise na próxima seção, cujo intuito é analisar o padrão didático presente nos exercícios sobre flexão verbal no Livro Didático estudado, uma vez que tendo visto os descritores da BNCC, vamos relacioná-los aos conceitos de análise linguística já abordados nesta dissertação.

5.1.2 BNCC e práticas de análise linguística: o padrão didático materializado a partir dos processos de interpretação e apropriação nos exercícios sobre flexão verbal

Há um padrão nas questões propostas pelo Livro Didático e esse padrão segue não somente habilidades do eixo Análise Linguística/Semiótica, mas também segue o esquema de propor atividades metalinguísticas e epilinguísticas, sempre de forma alternada e tendo como base para as questões um gênero textual. A *Base Nacional Comum Curricular* posiciona-se a favor dessas abordagens, como já demonstramos no tópico 5.1.

[...] também, como já mencionado, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (Brasil, 2018, p. 139).

Assim, no sentido de melhor visualizar como as habilidades do eixo análise linguística estão presentes em diversas questões referentes ao fenômeno da flexão verbal e como estas se transpõem para a prática, organizamos o quadro 23, em que podemos observar o padrão das questões do Livro Didático de acordo com a prática de análise linguística proposta por Franchi (1987) e a habilidade do eixo aqui descortinado.

Quadro 23 - Padrão dos exercícios de acordo com Franchi (1987) e com as habilidades do eixo Análise linguística/Semiótica

Atividade predominantemente ⁴⁸ metalinguística	Atividade predominantemente epilinguística
<p>Em que tempo e modo verbal está <i>chegasse</i>? Exercício 3. Letra b). p. 137</p> <p>Habilidade EF06LP04 – análise da função dos verbos</p>	<p>Além do verbo, que outras palavras contribuem para que se perceba o sentido de hipótese no trecho da canção? Exercício 3. Letra c). p. 137</p> <p>Habilidade EF06LP05 – identificar os efeitos de sentido dos tempos e modos verbais</p>
<p>Agora, reescreva a oração usando os verbos a seguir e complete-a para formar um período composto: dizer, fazer, ir, poder, pôr, trazer, querer, ver, vir. Exercício 3. Letra e), p. 137</p> <p>Habilidade EF06LP04 – análise da função dos verbos Habilidade - EF07LP11 – identificar orações e períodos</p>	<p>Em que momento se passa a ação expressa por essa forma verbal? Exercício 6. p. 139</p> <p>Habilidade EF06LP05 – identificar os efeitos de sentido dos tempos e modos verbais</p>
<p>Em que tempo verbal foi usado o verbo <i>imaginar</i> no quarto parágrafo? Exercício 4. Letra c)., p. 138.</p> <p>Habilidade EF06LP04 – análise da função dos verbos</p>	<p>A primeira fala de Calvin revela que ele: vai construir uma jangada, não tem certeza se vai construir uma jangada ou desistiu de construir uma jangada? Exercício 1. Letra d). p. 141</p> <p>Habilidade EF06LP05 – identificar os efeitos de sentido dos tempos e modos verbais</p>
<p>Substitua o verbo <i>imaginar</i> por <i>pensar</i>, que é, igualmente, um verbo regular. Exercício 4. Letra d). p. 138.</p>	<p>Em qual das formulações a construção da jangada é indicada como algo possível: na fala de Calvin, na que usa se ou na que usa quando? Exercício 1. Letra g). p. 141</p>

⁴⁸ Optamos pelo uso da expressão “predominantemente” por compreendermos o fato de que os exercícios apresentam tanto abordagens epilinguísticas quanto metalinguísticas, porém há uma ou outra abordagem que se sobressai, e é de acordo com a abordagem sobressalente que elencamos os exercícios desta tabela.

Habilidade EF06LP04 – análise da função dos verbos	Habilidade EF06LP05 – identificar os efeitos de sentido dos tempos e modos verbais
Que forma verbal simples equivale à locução <i>vou limpar</i> ? Exercício 5. p. 139	Explique por que o uso de <i>pode</i> em lugar de <i>pôde</i> levaria a uma mudança na informação . Exercício 2. Letra d). p. 141 Habilidade EF06LP05 – identificar os efeitos de sentido dos tempos e modos verbais
Reescreva a mesma fala, agora trocando construiria por construirei e “mas não” por “quando”. Exercício 1, letra f). p. 141 Habilidade EF06LP04 – análise da função dos verbos	Em geral, os títulos de notícia trazem verbos no presente no indicativo, embora se refiram a um fato já ocorrido. Que efeito tem esse uso do tempo verbal? Exercício 2. Letra e). p. 141 Habilidade EF06LP05 – identificar os efeitos de sentido dos tempos e modos verbais
Que tempo verbal predomina no texto? Exercício 2. Letra b). p. 141. Habilidade EF06LP04 – análise da função dos verbos	Observe as formas verbais destacadas em: “Eu <i>achava</i> que as pessoas <i>teriam</i> é sono depois de ficar no sol...”. O amigo parece aceitar as ideias do personagem? Por quê? Exercício 3. Letra d). p. 142 Habilidade EF06LP05 – identificar os efeitos de sentido dos tempos e modos verbais
Que flexão do mesmo verbo poderia traduzir a noção de tempo expressa no trecho? Exercício 5. Letra c). p. 143. Habilidade EF06LP04 – análise da função dos verbos	Sua resposta para a questão anterior seria outra se ele dissesse “Eu acho que as pessoas <i>terão</i> é sono depois de ficar no sol...”? Justifique. Exercício 3. Letra e). p. 142 Habilidade EF06LP05 – identificar os efeitos de sentido dos tempos e modos verbais
Em que modo está a forma verbal <i>festejemos</i> ? Justifique seu uso. Exercício 5. Letra d). p. 143. Habilidade EF06LP04 – análise da função dos verbos	Que expressão usada no art. 5º comunica a ideia de obrigatoriedade? Reescreva o trecho propondo outra redação que mantenha o sentido. Justifique. Exercício 4. Letra b). p. 142 Habilidade EF06LP05 – identificar os efeitos de sentido dos tempos e modos verbais
Releia o trecho “Se Paulinho pudesse me ouvir, eu contaria a ele [...]”. Em que tempo está a forma verbal destacada. Exercício 5. Letra e). p. 143. Habilidade EF06LP04 – análise da função dos verbos	A locução verbal “ <i>poderão firmar</i> ”, no art. 7º, expressa a ideia de possibilidade, obrigatoriedade ou permissibilidade (o que é permitido)? Justifique. Exercício 4. Letra c). p. 142. Habilidade EF06LP04 – análise da função dos verbos

<p>O uso do tempo indicado no item e, associado à forma verbal pudesse, sugere que a ação é improvável. Reescreva o trecho em outro tempo verbal para indicar que a ação é possível e informe que tempo é esse. Exercício 5. Letra f). p. 143.</p> <p>Habilidade EF06LP04 – análise da função dos verbos</p>	<p>O trecho “ele vai hoje ao Maracanã” expressa a noção de presente, de passado ou de futuro? Exercício 5. Letra b). p. 143.</p> <p>Habilidade EF06LP05 – identificar os efeitos de sentido dos tempos e modos verbais</p>
--	---

Fonte: elaboração própria (2023)

Observemos que, conforme o quadro 22, há um equilíbrio na quantidade de exercícios metalinguísticos e epilinguísticos no que se refere ao estudo da flexão verbal. O padrão nas atividades metalinguísticas se revela principalmente em exercícios que questionam a classificação dos tempos e modos verbais. Vejamos que para nomear as classificações sobre verbos expressões como “tempo”, “modo verbal”, “flexão” e “período” se repetem, uma vez que são esses os elementos essenciais para a compreensão do que é a flexão verbal. Tais palavras contrastam com as palavras destacadas nos exercícios epilinguísticos, já que estes ressaltam as “ideias”, “noções” e “efeitos” que os verbos causam.

Nessa categoria as perguntas tendem a ser breves e mais diretas, como por exemplo, “Em que tempo e modo verbal está *chegasse*?”, “Que flexão do mesmo verbo poderia traduzir a noção de tempo expressa no trecho?”, “Em que modo está a forma verbal *festejemos*? Justifique seu uso”. Nesse esteio, o estudo das categorias gramaticais pode estar a serviço da análise e da reflexão acerca da língua, como advoga a BNCC:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; [...] (BNCC, 2018, p. 80)

Por outro lado, as atividades epilinguísticas costumam ser mais extensas, uma vez que precisam de contextualização. No padrão referente a esse modo de atividade podemos destacar as expressões “ideia”, “ação”, “efeito” e “noção”. Nesse caso, foca-se principalmente nas ideias expressas pelos verbos, qual efeito de sentido os tempos e modos verbais provocam dentro do texto e qual a relação possuem com o gênero textual em questão.

De acordo com as análises dispostas, ficam evidentes os mecanismos de interpretação e apropriação que o Livro Didático faz da *Base Nacional Comum Curricular*, uma vez que assimila as suas normas e as transpõe para o material didático. Assim, no Manual do Professor e no Livro Didático, mecanismos de política linguística, sobre os quais nos debruçamos, desvelam-se elementos que nos mostram como a linguagem é interpretada e apropriada por esses materiais e como estes processos se revelam nos exercícios apresentados. Seja na parte teórica, ou no momento da prática, há uma clara intertextualidade entre o trabalho com a linguagem proposto pelo Manual do Professor/ Livro Didático e pela BNCC e são esses mecanismos e processos que buscamos desvelar neste capítulo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou investigar os processos de interpretação e apropriação do eixo Análise linguística/Semiótica da *Base Nacional Comum Curricular* no Manual do Professor/Livro Didático *Se liga na Língua*.

Considerando objetivo geral de nossa pesquisa, traçamos as seguintes perguntas norteadoras: como o Manual do Professor *Se liga na Língua* interpreta e se apropria do eixo Análise linguística/Semiótica da Base Nacional Comum Curricular? Quais são as práticas de Análise Linguística propostas nos exercícios do Livro Didático *Se liga na língua* em relação ao fenômeno da flexão verbal? Em quais aspectos Livro Didático demonstra se apropriar dos descritores do eixo Análise linguística/Semiótica nos exercícios relativos ao fenômeno da flexão verbal?

Para tanto, os nossos objetivos específicos foram analisar em quais aspectos o Manual do Professor *Se liga na Língua* interpreta e se apropria das noções de Análise Linguística propostas na Base Nacional Comum Curricular; examinar as Práticas de Análise Linguística no Livro Didático *Se liga na Língua* em relação ao fenômeno da flexão verbal; verificar a relação dos exercícios de flexão verbal do Livro Didático *Se liga na Língua* com os descritores do eixo Análise linguística/Semiótica da Base Nacional Comum Curricular.

Para atingirmos os objetivos elencados, fundamentamo-nos nas pesquisas de Shohamy (2006), que traz a noção de política linguística ampliada, considerando os *mecanismos de política linguística*. Focalizamos o Livro Didático e o Manual do Professor *Se liga língua* e a *Base Nacional Comum Curricular, mecanismos de políticas linguísticas*, que se constituem em políticas linguísticas oficiais. Para desvelarmos a interpretação e a apropriação que o Livro Didático e o Manual do Professor fazem do eixo Análise linguística/Semiótica da BNCC, recorreremos à teoria de Johnson (2013). Sobre as noções relativas à Análise Linguística, Prática de Análise Linguística e ao eixo Análise linguística/Semiótica, recorreremos aos estudos de Bezerra e Reinaldo (2020), Geraldi (2011) e Franchi (1987).

A nossa primeira questão de pesquisa era saber como o Manual do Professor *Se liga na Língua* interpreta e se apropria do eixo Análise linguística/Semiótica da *Base Nacional Comum Curricular*.

Constatamos que nos processos de interpretação e apropriação há várias intertextualidades, ou seja, há diversos trechos que retomam discursos da BNCC e mostram como os autores dos materiais didáticos analisados se reconhecem como agentes que interpretam e se apropriam do documento. Destacamos recursos linguísticos, como o uso dos termos “entendemos, tal qual a BNCC”, “reconhecemos no texto da BNCC”, ou, “reconhecemos a importância deste documento pioneiro”.

Os termos e as intertextualidades encontradas mostram que não há espaços para entendimentos outros que não estejam de acordo com a BNCC, além disso, as teorias que embasam os conceitos de análise linguística também estão em convergência, visto que o material didático precisa se adequar a essas diretrizes oficiais para poder se inserir no ciclo de políticas de educação linguística oficial, como é o caso do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A segunda pergunta norteadora desta pesquisa questiona quais são as práticas de Análise Linguística propostas nos exercícios do Livro Didático *Se liga na língua* em relação ao fenômeno da flexão verbal.

De acordo com nossa análise, constatamos a análise de diferentes gêneros textuais no começo das atividades, antes da abordagem gramatical. Percebemos que este posicionamento revela a apropriação pelos autores do que a defende a BNCC (2018), embasada na teoria dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin. Além disso, esse posicionamento retoma a noção de Prática de Análise Linguística defendida por Geraldi (2011) e Franchi (1987), de modo que o estudo de um fenômeno gramatical perpassa a exploração de gêneros textuais e tem na abordagem metalinguística a complementariedade às atividades epilinguísticas.

A maior parte das atividades aborda primeiro a percepção do sentido dos verbos como ação ou processo, além do modo, tempo, pessoa e número, em um viés semântico. Em seguida, o material didático passa a abordar a teoria gramatical, com a explicação do que são os verbos e como eles se relacionam com outros elementos sintáticos dentro da oração. Nesse contexto, há uma lacuna nas explicações sobre os aspectos verbais. Em resumo, o livro informa os tempos verbais, mas não explica o que são os aspectos “perfeito” e “imperfeito”.

Ainda sobre o segundo questionamento, destacamos a presença de cinco páginas com tabelas de verbos flexionados, e, considerando a realidade da maioria das escolas municipais brasileiras, sabemos que o livro é o único material disponível e que não há outros materiais, como gramáticas escolares, para consulta. Sendo assim, retomamos Shohamy (2006), quando traz a noção de que os materiais didáticos partem de uma agenda ideológica, vinculada ao *status* social e econômico e que tais materiais impactam o acesso ao conhecimento, seja de forma positiva ou negativa.

A terceira pergunta questiona como o Livro Didático se apropria dos descritores do eixo Análise linguística/Semiótica nos exercícios relativos ao fenômeno da flexão verbal. Primeiramente, concluímos que, mesmo havendo descritores da BNCC que tratam exclusivamente sobre a flexão verbal no objeto de conhecimento “morfossintaxe”, há exercícios que trazem diferentes objetos de conhecimento (construção composicional e estilo/gêneros de divulgação científica) e isso ocorre porque a prática de análise linguística parte principalmente da análise e leitura de textos.

Vimos que o Livro Didático, em uma seção voltada ao professor, traz dez habilidades a serem contempladas nos exercícios sobre a flexão verbal. Dessas, três fazem parte do eixo Leitura, o que nos mostra, na prática, a articulação entre os eixos da BNCC. E ainda sobre a articulação entre eixos, vimos que uma mesma questão pode contemplar pelo menos duas habilidades da BNCC. Por exemplo, uma questão pode trazer a interpretação de fatos relacionados a uma notícia, ao mesmo tempo em que pede ao aluno para identificar efeitos de sentido do modo verbal apresentado. Verificamos também a presença de questões que abordam a variedade linguística, explicando ser esta uma forma comum do cotidiano, aceitável em determinados momentos de interação.

Como tínhamos o objetivo de analisar as habilidades que passaram pelo processo de apropriação pelo Livro Didático, elencamos os descritores do eixo Análise linguística/Semiótica relacionados ao fenômeno da flexão verbal que esperávamos encontrar, no entanto, os resultados surpreenderam. Das sete habilidades que esperávamos encontrar, apenas duas foram encontradas (EF06LP04 e EF06LP05) e estas tratam da análise dos efeitos

de sentido dos verbos. As demais habilidades tratam da identificação de períodos compostos, análise do processo de formação de palavras, percepção e análise de recursos semióticos em textos jornalísticos, análise da construção composicional de textos e uso consciente de regras da norma padrão (EF07LP11, EF08LP05, EF67LP32, EF69LP17, EF69LP42 e EF69LP56). As habilidades do eixo Leitura tratam da identificação de fatos e efeitos de sentido em diferentes gêneros textuais (EF69PL03, EF69PL05 e EF69LP20). Com isso, constatamos uma quantidade considerável de exercícios cujas habilidades evocadas têm como objetivo unir diferentes gêneros textuais às relações de sentido expressadas nos verbos.

No decorrer de nossa análise vimos que existe um padrão didático nas atividades e esses padrões estão atrelados aos conceitos de Prática de Análise Linguística, principalmente aos conceitos de atividades epi e metalinguísticas. Por isso, elencamos 22 atividades separadas pelas categorias *Atividade predominantemente metalinguística* e *Atividade predominantemente epilinguística*, de modo que há 11 atividades para cada categoria. Devemos dizer que a escolha pela palavra “predominantemente” se deu porque mesmo que as atividades apresentem os dois conceitos, um sempre se sobressai. Assim, ficou claro o equilíbrio na quantidade de exercícios metalinguísticos e epilinguísticos no que se refere ao estudo da flexão verbal.

As atividades metalinguísticas questionam a classificação dos tempos e modos verbais, razão pela qual encontramos perguntas mais breves e diretas, que questionam as classificações sobre os tempos, modos e flexão de cada verbo. As atividades epilinguísticas costumam ser mais extensas, uma vez que precisam de contextualização e focam nas ideias expressas pelos verbos, qual efeito de sentido os tempos e modos verbais provocam dentro do texto e qual a relação possuem com o gênero textual em questão.

Apresentadas a perguntas e os resultados obtidos, buscamos sintetizar as constatações sobre os processos de interpretação e apropriação desveladas nas seções de análise, de acordo com as categorias de análise propostas, conforme o quadro 24.

Quadro 24 - Síntese geral da pesquisa: processos de interpretação e apropriação constatados nas seções de análise

Objetivo geral: investigar os processos de interpretação e apropriação do eixo Análise linguística/Semiótica da Base Nacional Comum Curricular no Manual do Professor/ Livro Didático <i>Se liga na Língua</i> .				
Perguntas de pesquisa	Objetivos específicos	Categorias de análise da pesquisa		Constatações finais
		Interpretação	Apropriação	
Como o Manual do Professor <i>Se liga na Língua</i> interpreta e se apropria do eixo Análise linguística/Semiótica da Base Nacional Comum Curricular?	Analisar de que maneira o Manual do Professor <i>Se liga na Língua</i> interpreta e se apropria das noções de Análise Linguística propostas na Base Nacional Comum Curricular.	A interpretação e a apropriação que o Manual do Professor faz das noções de análise linguística propostas pela BNCC		Os autores dos materiais didáticos analisados se reconhecem como agentes que interpretam e se apropriam do documento. Não há espaços para entendimentos outros que não estejam de acordo com a BNCC. O material didático precisa se adequar a essas diretrizes oficiais para poder se inserir no ciclo de políticas de educação linguística oficial.
Quais são as práticas de Análise Linguística propostas nos exercícios do Livro Didático <i>Se liga na língua</i> em relação ao fenômeno da flexão verbal?	Analisar as Práticas de Análise Linguística no Livro Didático <i>Se liga na Língua</i> em relação ao fenômeno da flexão verbal	A interpretação e a apropriação que o Livro Didático faz dos exercícios de flexão verbal em relação ao que preconiza a BNCC		Os exercícios têm início com atividades epilinguísticas e com a análise de diferentes gêneros textuais. Esse posicionamento retoma a teoria dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin e a noção de Prática de Análise Linguística defendida por Geraldini (2011) e Franchi (1987). Após abordar a percepção do sentido dos verbos como ação ou processo, o material didático passa a abordar a teoria gramatical, com a explicação do que são os verbos e como eles se relacionam com outros elementos sintáticos dentro da oração. Nesse contexto, há uma lacuna nas explicações sobre os aspectos verbais. O Livro Didático, como mecanismo de política linguística, parte de uma agenda ideológica, vinculada ao status social e econômico, impactando o acesso ao conhecimento, seja de forma positiva ou negativa.
Como o Livro Didático se apropria dos descritores do eixo Análise linguística/Semiótica nos exercícios relativos ao fenômeno da flexão verbal?	Comparar os exercícios de flexão verbal do Livro Didático <i>Se liga na Língua</i> e sua relação com os descritores do eixo Análise linguística/Semiótica da Base Nacional Comum Curricular.	A interpretação e a apropriação que o Livro Didático faz dos descritores do eixo Análise linguística/Semiótica da BNCC		Mesmo havendo descritores da BNCC que tratem exclusivamente sobre a flexão verbal no objeto de conhecimento “morfossintaxe”, há exercícios que trazem diferentes objetos de conhecimento. A mesma questão pode contemplar pelo menos duas habilidades da BNCC.

			<p>Há questões que abordam a variedade linguística.</p> <p>Das sete habilidades do eixo Análise linguística/Semiótica que esperávamos encontrar, apenas duas foram encontradas e essas tratam da análise dos efeitos de sentido dos verbos.</p> <p>Há mais exercícios cujas habilidades evocadas têm como objetivo unir diferentes gêneros textuais às relações de sentido expressadas nos verbos.</p> <p>Há um claro o equilíbrio na quantidade de exercícios metalinguísticos e epilinguísticos no que se refere ao estudo da flexão verbal.</p> <p>As atividades metalinguísticas questionam a classificação dos tempos e modos verbais, então e apresentam perguntas mais breves e diretas</p> <p>As atividades epilinguísticas costumam ser mais extensas, uma vez que precisam de contextualização e focam nas ideias expressas pelos verbos</p>
--	--	--	--

Fonte: autoria própria (2024)

De acordo com as constatações elencadas, ficam evidenciados os processos de interpretação e apropriação que o Livro Didático e o Manual do Professor fazem do eixo Análise linguística/Semiótica da *Base Nacional Comum Curricular*. Analisamos esses processos a partir do fenômeno da flexão verbal e vimos desde a teoria exposta no Manual do Professor, aos exercícios do Livro Didático que todo o material didático está amparado na BNCC, e que não há qualquer questionamento sobre o documento. Isso se dá porque o Livro Didático/Manual do Professor precisa estar inserido no ciclo de políticas linguísticas, o que revela a força do documento norteador sobre os materiais didáticos produzidos.

Ademais, esta pesquisa contribui para docentes do ensino de Língua Portuguesa e pesquisadores de Linguística Aplicada, e mais precisamente da Política Linguística, a buscarem refletir sobre os processos de políticas linguísticas que se revelam nos materiais didáticos e nos documentos linguísticos, considerando-os como *mecanismos de políticas linguísticas*.

A partir da realização desta pesquisa, ressaltamos a necessidade de mais questionamentos e análises sobre os materiais didáticos produzidos, sobre como diferentes fenômenos linguísticos são abordados nesses materiais e sobre como os documentos educacionais impactam as políticas de educação linguística do nosso país.

Por fim, desejamos que esta pesquisa possa abrir novos caminhos para elaboração de materiais que considerem investigar os processos de interpretação e apropriação em diferentes materiais didáticos de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALBURY, N. J. National language policy theory: exploring Spolsky's model in the case of Iceland. Language Policy. In: SOUSA, S. C. T. de.; ROCA, M. del P., (orgs.). **Políticas linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.
- APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BALDAUF JR., R. B. Introdução – Language Planning: where have we been? Where might we be going? **RBLA**, v. 12, n. 2, p. 233-248, 2012.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** 2.ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande - PB: EDUFPG.
- BRASIL. **PNLD 2002: guia de livros didáticos – 5a a 8a séries**. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001.
- BRASIL. SEF/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa - 1a a 4a série**. Brasília, SEF/MEC, 1997.
- BRASIL. SEF/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa - 5a a 8a série**. Brasília, SEF/MEC, 1998.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 1a versão 2015. Retirada do ar. Versão e PDF acervo dos autores.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2a versão 2016. Retirada do ar. Versão e PDF acervo dos autores.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2022.

BUNZEN, C. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-58.

CARDOSO, C. J. Produção de textos em espaços escolares e não escolares: uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. In: LIMA, A. L.; Marcuschi, B. **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: Ed. UFPE, 2021.

CASAES, C. de S. B. **As práticas de linguagem nos PCN, na BNCC, nos livros didáticos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

COOPER, R. L. Definitions: a baker's dozen. In: **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

COSTA-HÜBES, T. da C; PEREIRA, R. A. Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: o que ainda precisamos discutir? **Letras**, v. 32, n. 64, p. 06-23, jan./jun. 2022.

CREWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVIES, A. **An Introduction to Applied Linguistics: From Practice to Theory**. Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics. Edinburgh University Press. 2007.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FONSECA, J. Z. B. O texto na sala de aula: uma ponte entre o passado e o presente. **Revista Escripta**. Minas Gerais, vol. 19, n. 36. 2015.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 9, p. 5-45, 1987.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GARCÍA, O; MENKEN, K. (2010). Stirring the onion: Educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). In: K. M.; García, O. (eds.) **Negotiating**

Language Policies in Schools: Educators as Policymakers, pp. 249–261. London and New York: Routledge.

GEDOZ, S. Análise Linguística: contextualização histórica, teórica e metodológica. In: COSTA-HUBSS, T. **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

GRABE, W; KAPLAN, R. B. Applied Linguistics and Language Policy and Planning. In: Grabe, W.; Kaplan, R. B. (eds.). **Introduction to Applied Linguistics**. New York: Eddison-Weslçey Publishing Company, 1991.

HAUGEN, E. Planning for a standard language in Norway. **Anthropological Linguistics**. v.1, n. 3. pp. 8–21, 1959.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B; HOLMES, J. (eds.) **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin Books. 1972.

JOHNSON, D. C. **Language policy**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

JOHNSON, E. Arbitrating repression: language policy and education in Arizona. **Language and education**, v. 26, n.1, pp. 5-76, 2012.

JOHNSON, D. C; RICENTO, T. Conceptual and theoretical perspectives language policy and planning: Situating the ethnography of language politic. In: **International Journal of the Sociology of Language**. 2013.

KAPLAN, R.B; BALDAUF Jr., R.B. **Language Planning: From Practice to Theory**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

KLOSS, H. **Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report**. Quebec: International Center for Research on Bilingualism. 1969.

KROSKRITY, P. V. Arizona Tewa Public Annouements: Form, Function, Linguistic Ideology. **Anthropological Linguistics**. n. 34. pp. 104-116. 1992.

LEVINSON, B.A.U.; SUTTON, M. Introduction: Policy as/in practice – a sociocultural approach to the study of educational policy. In: Levinson, B A. U; Sutton, M. (eds.) **Policy as Practice: Toward a Sociocultural Analysis of Educational Policy**. London: Ablex Publishing. (2001).

LIN, A. M. Y. Researcher Positionality. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. **Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide**. London: Routledge, 2015.

LOURENÇO, D. C. G; LINO DE ARAÚJO, D. A proposta de Análise linguística/Semiótica na BNCC: natureza dos objetos de conhecimento. **Eutomia**, Recife, 23(1): 88-107, Jul. 2019

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, vol. 24, no. 4, December 1979.

MANNING, P. K., Metaphors of the field: varieties of organizational discourse. *In: Administrative Science Quarterly*, vol. 24, no. 4, December 1979.

MENDONÇA, M. A. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; (org.). Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In: Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2020.

OLIVEIRA, K. C. C. de. **Manual do professor de língua portuguesa: mecanismo de política linguística na padronização do português pela sintaxe pronominal**. Tese. Universidade Federal da Paraíba. 2020.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PEREIRA, B. A.; DIONÍSIO, C. I. B.; SOUSA, S. C. T. de. The Fulbright Foreign Language Teaching Assistant Program (FLTA) e as políticas linguísticas para o ensino de português nos EUA. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 9, n. 4, p. 140-168, dez. 2020.

PINTON, F. M.; VOLK, R.; SCHMITT, R. M. **Análise linguística no contexto escolar em diferentes perspectivas**. Belo Horizonte: Diálogos, 2021

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford/ New York: Oxford University Press, 1992.

PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. English only worldwide or language ecology? **TESOL Quarterly**. 30 (3). 1996.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Epistemologia teórica do nascimento da Prática de Análise Linguística: décadas de 80 e 90. *In: PEREIRA, R. A.; COSTAHÜBES, T. da C. (orgs.). Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras. Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RIBEIRO DA SILVA. E. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Dossiê Temático • Trab. linguist. apl.** 52 (2) • Dez. 2013.

RICENTO, T. **Ideology, Politics, and Language Policies: Focus on English.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000.

RICENTO, T.; HORNBERGER, N. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.

ROJO, Roxane H. R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN.** São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SCHIFFMAN, H. Language policy and linguistic culture. In: Ricento, T. (org.). **An introduction to Language policy: theory and method.** MA, USA: Blackwell, 2006. p. 111-125.

SHOHAMY, E. Expanding language policy. In: SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches.** London: Routledge, 2006.

SILVA, A C. **Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: funções, organização, conteúdos, pedagogias.** Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho: Braga, 2008.

SILVA, J. R. **O eixo análise linguística na BNCC: estudo sobre (des)continuidades do documento norteador da educação básica.** Dissertação. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2021.

SILVA, J. R.; ARAÚJO; D. L. de. O eixo análise linguística na BNCC: uma análise das linhas de continuidade entre as diferentes versões da base. **Fólio – Revista de Letras.** Vitória da Conquista. V. 12, n. 1. 2020.

SOARES, Magda. Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português: discurso e saberes.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SOUSA, S. C. T.; PEREIRA, A. C. V. B.; VILAR, J. H. B. A redação do Enem sob a ótica da Política Linguística: um estudo da competência 5. **Revista Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 196-215, 2019.

SOUSA, S. C. T; PONTE, A. S; SOUSA-BERNINI, E. N. B. de. A área de política e planejamento linguístico no cenário internacional e nacional. In: SOUSA, S. C. T. De; PONTE, A. S; SOUSA-BERNINI, E. N. B. de. **Fotografias da Política linguística na pós-graduação no Brasil.** João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

SOUSA, S. C. T.; SOARES, M. E; DIONÍSIO, C. I. B. Uma introdução ao estudo da política e do planejamento linguístico. In: LIMA, A. H. V; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. de S. (orgs.). **Linguística geral: os conceitos que todos precisam conhecer - volume 3.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SPOLSKY, B. **Language policy: key topics in sociolinguistics.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, B. Is Language Policy Applied Linguistics? In: Bruthiaux, P.; et. al. **Directions in Applied Linguistics: Essays in Honor of Robert B. Kaplan**. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2005.

SPOLSKY, B. **Language management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, B. **Para uma Teoria de Políticas Linguísticas**. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. *ReVEL*, vol. 14, n. 26, p. 32-44, 2016.

TOLLEFSON, J. W. Historical-structural analysis. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (orgs). **Research methods in language policy and planning: a practical guide**. USA/UK: Wiley Blackwell, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2006.

VIEIRA, F. E. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização**. Tese de Doutorado em Linguística. Recife: Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

VIEIRA, F. E; ALEXANDRE, D. J. A. Gramática escolar, formação do professor e saberes docentes. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 52, dezembro de 2016.

WAMSER, C.; REZENDE, L. Atividade epilinguística e o ensino de língua materna: um exercício com a conjunção “mas”. **Signo** [ISSN 1982-2014], Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 2-20, jan./jun. 2013.