

HABILIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BNCC DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOB O VIÉS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

HABILIDADES DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO EN EL COMPONENTE DE LENGUA PORTUGUESA DE LA BNCC DE LA
ENSEÑANZA MEDIA: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

LINGUISTIC ANALYSIS SKILLS IN THE PORTUGUESE LANGUAGE COMPONENT OF THE BNCC FOR HIGH SCHOOL:
AN ANALYSIS FROM THE VIEWPOINT OF SYSTEMIC-FUNCTIONAL LINGUISTICS

Verônica Lorenset Padoin*

Francieli Matzenbacher Pinton**

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: Esta pesquisa busca analisar as habilidades do componente curricular Língua Portuguesa, considerando a natureza dos processos (processos cognitivos), dos participantes (objetos de conhecimento) e as circunstâncias (contexto de aprendizagem) à luz do sistema de transitividade da Linguística Sistêmico-Funcional. Para isso, revisamos os conceitos e princípios da prática de linguagem denominada Prática de Análise Linguística (Geraldí, 1997; 2021 [1984]; Franchi, 1992 [1987]) e os fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014) orientadores da análise. O universo é constituído pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, especificamente pelas seções dedicadas ao componente curricular Língua Portuguesa, e o *corpus* compreende 11 habilidades que contemplam a prática de análise linguística. Os resultados evidenciam que a maioria das habilidades é formada por processos mentais cognitivos, o que pode levar a processos de ensino e aprendizagem pouco centrados na ação social; por objetos de conhecimento pouco variados, o que fragiliza a proposta de complexificação e flexibilização curricular; por modificadores que priorizam circunstâncias de meio e de finalidade, implicando uma estrutura que, em grande medida, apaga os contextos de aprendizagem focados em textos e gêneros discursivos.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Língua Portuguesa. Prática de Análise Linguística.

RESUMEN: Esta investigación busca analizar las habilidades del componente curricular de Lengua Portuguesa, considerando la naturaleza de los procesos (procesos cognitivos), de los participantes (objetos de conocimiento) y de las circunstancias (contexto de

* Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos (UFSM), Mestre em Letras (UFSM) e Graduada em Licenciatura em Letras – Português (UFSM). Professora da educação básica na rede privada e estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: veronicalpadoin@gmail.com.

** Professora Adjunto A do Departamento de Letras Vernáculas (UFSM). E-mail: francieli.matzenbacher@gmail.com.

aprendizaje), a la luz del sistema de transitividad de la Lingüística Sistémico-Funcional. Para ello, revisamos los conceptos y principios de la práctica de lenguaje denominada Práctica de Análisis Lingüístico (Geraldí, 1997; 2011 [1984]; Franchi, 1992 [1987]) y los fundamentos de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014), que orientan el análisis. El universo está constituido por la Base Nacional Común Curricular de la Enseñanza Media, específicamente por las secciones dedicadas al componente curricular de Lengua Portuguesa, y el corpus comprende 11 habilidades que contemplan la práctica de análisis lingüístico. Los resultados evidencian que la mayoría de las habilidades está compuesta por procesos mentales cognitivos, lo que puede conducir a procesos de enseñanza y aprendizaje poco centrados en la acción social; por objetos de conocimiento poco variados, lo que debilita la propuesta de complejización y flexibilización curricular; y por modificadores que priorizan circunstancias de medio y de finalidad, lo que implica una estructura que, en gran medida, invisibiliza los contextos de aprendizaje enfocados en textos y géneros discursivos.

PALABRAS CLAVE: Base Nacional Común Curricular. Lengua Portuguesa. Práctica de Análisis Lingüístico.

ABSTRACT: This research analyzes the skills of Portuguese Language curriculum component, considering the nature of the processes (cognitive processes), the nature of the participants (objects of knowledge) and the circumstances (learning context) by the transitivity system of Systemic-Functional Linguistics. For this, we reviewed the concepts and principles of the language practice called Linguistic Analysis Practice (Geraldí, 1997; 2011 [1984]; Franchi, 1992 [1987]) and the foundations of Systemic-Functional Linguistics (Halliday & Matthiessen, 2014) guiding the analysis. The universe is constituted by the Common National Curricular Base for High School, specifically by the sections dedicated to the curricular component Portuguese Language, and the corpus comprises 11 skills that contemplate the practice of linguistic analysis. The results show that most skills are formed by cognitive mental processes, which can lead to teaching and learning processes that are not very focused on social action; by objects of knowledge that are not very varied, which weakens the proposal of curricular complexification and flexibility; by modifiers that prioritize circumstances of medium and purpose, resulting in a structure that largely erases the learning contexts focused on texts and discursive genres.

KEYWORDS: Common National Curricular Base. Portuguese Language. Linguistic Analysis Practice.

1 INTRODUÇÃO

A etapa do Ensino Médio tem sido, ao longo da história da educação brasileira, ponto de contestação, haja vista as inúmeras mudanças a que foi submetida desde a sua instalação no país, ainda no remoto século XVI. Essas alterações evidenciam em grande medida o intuito de refletir, na educação, aspectos ideológicos do grupo detentor de poder em cada período, na intenção de manter, de certa forma, a ordem social (Brandão, 2007). A atual reforma¹ dessa etapa de ensino – chamada Novo Ensino Médio – também está inserida nesse contexto. Sancionado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o Novo Ensino Médio tem sido, desde então, um ponto de discussão na área da educação, considerando sua aprovação recorde sem a construção de um diálogo efetivo com os principais interessados quais sejam alunos e professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, é o documento que regulamenta a educação básica no Brasil. Apesar de ter sido homologada e aprovada em um período de instabilidade política no país (anos de 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e de 2018, para o Ensino Médio), a construção da BNCC está prevista desde 1988, por meio da Constituição Federal, e sua elaboração é retomada em, pelo menos, outros dois documentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024, sendo esses três registros os embasamentos legais para a elaboração da BNCC. Nesse período, foram mais de duas décadas de alterações e adequações no campo educacional até que se chegasse, de fato, à expedição de uma Base Nacional. No caso da etapa do Ensino Médio, cabe ressaltar que a aprovação da BNCC se deu na mesma época em que foi sancionado o Novo Ensino Médio. Nesse sentido, entendemos que o documento oficial da educação brasileira materializa as mudanças

¹ A atual reforma aqui citada compreende às alterações da Lei nº 13.415, de 2017. As mudanças sancionadas na etapa de Ensino Médio no ano de 2024 não foram consideradas neste artigo.

sancionadas pela Lei nº 13.415/2017 e é o instrumento usado por escolas e sistemas de ensino para implementar a nova estrutura educacional.

Considerando esses aspectos e, ainda, o atual cenário de revisão do novo ensino médio, identificamos a necessidade de investigar o *status* das habilidades de Língua Portuguesa no documento norteador da educação brasileira, especialmente aquelas voltadas para o eixo da prática de análise linguística/semiótica. Para tanto, definimos como objetivo desta pesquisa analisar as habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa, considerando a natureza dos processos (processos cognitivos), a natureza dos participantes (objetos de conhecimento) e as circunstâncias (contexto de aprendizagem) à luz do sistema de transitividade da Linguística Sistêmico-Funcional.

Para isso, organizamos este relato de pesquisa em 4 seções além desta Introdução e das Considerações finais. Na seção de revisão da literatura, recuperamos conceitos-chave referentes aos movimentos de renovação gramatical e de surgimento da prática de análise linguística no contexto brasileiro bem como da Linguística Sistêmico-Funcional. Após, descrevemos nosso percurso metodológico em termos de universo, *corpus* e procedimentos analíticos e, por fim, resumizamos os resultados, considerando as habilidades descritas de acordo com o Sistema de transitividade.

2 APORTE TEÓRICO

Nesta seção, revisamos os principais conceitos que ancoram nossa análise e discussão dos resultados. Para isso, inicialmente, apresentamos um breve panorama histórico-teórico do ensino de Língua Portuguesa, em especial no que diz respeito ao ensino de gramática tradicional e de prática de análise linguística. Como movimento subsequente, revisamos os preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional e do Sistema de transitividade, considerando a figura da oração como unidade de análise das habilidades.

2.1 RENOVAÇÃO GRAMATICAL E PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

O início da década de 1980 é marcado, no Brasil, pelo fim do período de Ditadura Militar. As mudanças ideológicas e políticas sofridas pelo país, somadas às novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas, provocam mudanças, também, na concepção de linguagem, o que tem reflexo direto no contexto educacional, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse novo contexto, emerge a concepção de linguagem como interação, a qual reconhece que a partir do uso da língua o indivíduo realiza ações e age sobre o seu interlocutor, compreendendo que “[a] linguagem é, pois, um lugar de interação humana [...] em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (Travaglia, 1997, p. 23). É sob essa concepção interacionista de linguagem que surge a Prática de Análise Linguística (PAL).

Desde a década de 1970, o sistema educacional brasileiro enfrentava uma crise, na qual se destacava o “baixo nível de desempenho linguístico demonstrado pelos estudantes na utilização da língua” (Gerald, 2011 [1984]), o que era comprovado, de certa forma, pela “dificuldade cada vez maior de os alunos egressos do segundo grau ler e escrever de forma correta, clara e articulada” (Britto, 1997, p. 100). Ademais, a valorização do ensino tradicional de gramática em detrimento do estudo do texto, bem como a valorização do ensino da modalidade padrão da língua, promovia o esquecimento do que deveria ser entendido como “fundamental no exercício da língua: o texto. [...]”. Assim, para Britto, colocar o texto no centro do ensino “significaria desviar o foco de atenção e pensar em suas condições efetivas de uso” (Britto, 1997, p. 102).

Nesse contexto, a análise linguística surge como um dos eixos/unidades do ensino de língua materna, abordando questões tradicionais da gramática assim como questões textuais-discursivas, por exemplo, “coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos[...]” (Gerald, 2011 [1984], p. 74). Há três textos que se destacam como obras fundantes das reflexões sobre a prática de análise linguística.

Perspectiva	Autor/ano	Principal obra	Principais acontecimentos
PAL na década de 80	Geraldi (1984)	O texto na sala de aula	Surgimento da PAL como uma alternativa pedagógica de reflexão e de estudo da língua em uso, visto que “inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto” (Geraldi, 1984, p. 62). Compreensão dos fenômenos linguísticos em estudo. Exposição dos princípios do que mais tarde seria o tripé pragmático da PAL.
Renovação Gramatical	Franchi (1987)	Criatividade e Gramática	Proposta de renovação do ensino gramatical. Crítica ao ensino tradicional com foco nas categorias gramaticais. Elo tangencial entre o que Geraldi propõe em 1984 e 1991. Caracterização, defesa e delineamento da natureza das atividades (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas).
PAL na década de 90	Geraldi (1991)	Portos de Passagem	Caracterização do tripé pragmático da PAL. Definição de prática de AL como a possibilidade de os sujeitos retomar suas instituições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam” (Geraldi, 1997). Defesa do texto como o ponto de partida e de chegada para o ensino de língua.

Quadro 1: Marco Teórico da Prática de Análise Linguística

Fonte: Adaptado de Bordim (2022, p. 43)

Após a publicação desses textos, há certo silenciamento da PAL no contexto educacional brasileiro na década de 1990, segundo Polato e Menegassi (2021). Nesse sentido, essa prática de linguagem é retomada apenas em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental. Na primeira década dos anos 2000, o discurso acerca da PAL é expandido e incorpora novas vozes, unindo-se a outras perspectivas, como o trabalho com gêneros (Polato; Menegassi, 2021, p. 50).

O texto é, assim, o ponto de partida para o estudo da língua (Geraldi, 2011 [1984], 1997 [1991]; Franchi 1992 [1987]; Britto, 1997; Mendonça, 2006; Suassuna, 2012), visto que o falante não aprende a língua por meio de frases e palavras soltas, mas por meio do enunciado como um todo, ou seja, por meio dos gêneros de discurso (Kemiac; Araújo, 2010). Nesse viés, os alunos só podem construir hipóteses sobre a teoria linguística a partir de fatos da sua língua que sejam carregados de significação (Franchi, 1987/1992), por isso “analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trouxer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes” (Mendonça, 2006, p. 203).

O trabalho com a PAL, dessa forma, pressupõe considerar a natureza das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas que formam seu tripé pragmático de acordo com Geraldi (Geraldi, 1997 [1991]). As atividades linguísticas referem-se ao uso da linguagem para a criação de significados e se dão em circunstâncias cotidianas de comunicação (Suassuna, 2012). As atividades epilinguísticas, nas palavras de Geraldi (1997 [1991], p. 190), são aquelas que “refletem sobre a linguagem” e têm por objetivo “o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que se está engajado”. Para Suassuna (2012, p. 16), esse tipo de atividade remete à “capacidade que todo falante tem de operar sobre a linguagem, fazendo escolhas, avaliando os recursos expressivos de que se utiliza, fazendo retomadas, corrigindo estruturas etc.”. Geraldi (1997 [1991], p. 190-191, grifo do autor) compreende as atividades metalinguísticas como uma “reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as

quais se torna possível categorizar tais recursos”, ou seja, a partir delas é possível desenvolver uma metalinguagem que permite falar sobre a língua e seus fenômenos. Para Suassuna (2012, p. 17), as atividades metalinguísticas ultrapassam as epilinguísticas, pois são uma ação que “a. se pratica de modo consciente; b. se desenvolve sistematicamente; c. exige uma taxonomia; d. resulta em teorias sobre a linguagem”.

Cabe destacar que essa abordagem não exclui o estudo da gramática das aulas de língua portuguesa (Mendonça, 2006), já que a observação e a exploração dos fenômenos linguísticos em situações reais de interação por meio de atividades epilinguísticas promove a construção de conhecimento acerca da língua e proporciona ao estudante comparar essas novas informações com os conhecimentos já experienciados. Ao fazer isso, é preciso que o discente nomeie e explique o novo aprendizado, lançando mão da teoria gramatical, a fim de sistematizar o conhecimento produzido.

Considerando a metodologia indutiva proposta para a PAL, essa prática de linguagem pode ser entendida como uma articuladora das práticas de leitura e produção textual, visto que “[...] a *AL surge como uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto*, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (Mendonça, 2006, p. 204, grifos da autora).

Nesse mesmo viés, Suassuna (2012) afirma que a análise linguística se dá tanto nos momentos de leitura quanto nos momentos de escrita. No primeiro caso, a PAL se realiza a partir dos sentidos extraídos do texto, das comparações, das marcas ideológicas lançadas pelo autor que precisam ser percebidas pelo estudante. No segundo, a análise linguística acontece à medida que, enquanto autores, os alunos precisam selecionar a melhor opção dentre as possibilidades de escolha oferecidas pela língua para expressar aquilo que pretendem. Assim sendo, as atividades vinculadas à prática de análise linguística perpassam todos os demais eixos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

2.2 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Linguística Sistemico-Funcional tem por objetivo “compreender e descrever a linguagem em funcionamento como um sistema de comunicação humana e não como um conjunto de regras gerais, desvinculadas de seu contexto de uso.” (Cunha & Souza, 2011, p. 24). Foi ancorado nesse princípio que, na década de 1960, Halliday desenvolveu a teoria da Linguística Sistemico-Funcional (LSF). Essa teoria reconhece a língua como uma entidade viva, variável e, por isso, preocupa-se com o seu uso no contexto social (Fuzer & Cabral, 2014). Dessa forma, a Gramática Sistemico-Funcional pode ser descrita como uma abordagem de análise gramatical que fornece ferramentas para a compreensão dos usos da língua em diferentes contextos.

Na perspectiva teórica em questão, a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, para desempenhar papéis sociais e agir no mundo. Ela é entendida como um sistema semiótico organizado em estratos, os quais se diferenciam pela ordem de abstração. Na estratificação, a linguagem divide-se em dois níveis inter-relacionados: o extralinguístico e o linguístico. O primeiro, mais abstrato, engloba o contexto de situação e o contexto de cultura. O segundo, mais concreto, compreende os estratos da semântica, da léxico-gramática e da grafologia/fonologia (Figura 1).

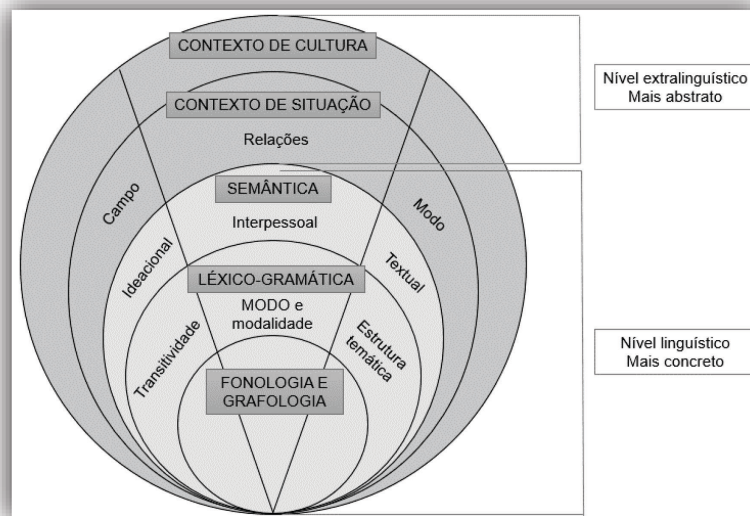


Figura 1: Sistema de estratificação da linguagem

Fonte: Adaptado de Schmitt (2021, p. 43) com base em Halliday e Matthiessen, (2014)

O contexto de cultura relaciona-se com um ambiente sociocultural mais amplo, com práticas sociais já institucionalizadas. O contexto de situação, por sua vez, refere-se ao contexto mais imediato em que o texto está sendo realizado e divide-se em três variáveis a partir das quais as situações de interação podem ser descritas: campo, relações e modo. O campo remete às atividades que estão sendo realizadas pelos participantes; as relações fazem referência aos participantes (papel que desempenham e a distância social entre eles); o modo, por fim, refere-se ao meio utilizado para veicular a linguagem.

As variáveis contextuais podem ser identificadas no texto por meio dos elementos linguísticos, os quais estão realizados pelos estratos da semântica e pragmática, da léxico-gramática e da fonologia e grafologia. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 32), isso é possível pois “as variáveis contextuais estão intrinsecamente relacionadas às funções que a linguagem desempenha”. Essas funções manifestam-se no texto por meio das metafunções: ideacional, que se divide em experiencial e lógica; interpessoal e textual. Cada metafunção é realizada por um sistema próprio no estrato léxico-gramatical, sendo respectivamente: transitividade, MODO e modalidade e estrutura temática.

Considerando os objetivos desta pesquisa, revisamos o Sistema de transitividade, o qual dá conta da metafunção experiencial e, logo, da variável contextual campo. Ao tratar sobre o que acontece/se faz no mundo, esse sistema permite analisar nossas experiências exteriores e interiores. A oração é vista como “um modo de reflexão, de imposição da ordem linguística em nossa experiência de variação infinita e fluxo de eventos” (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 213). Nesse Sistema, a configuração dos elementos está centrada no processo, que é realizado, tipicamente, pelo verbo. Os processos representam “eventos que constituem experiências, atividades humanas realizadas no mundo; representam aspectos do mundo físico, mental e social” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 41). Há três tipos principais de processos – material, mental e relacional – e outros três tipos secundários que se dão na fronteira daqueles – comportamental, verbal e existencial (Figura 2).

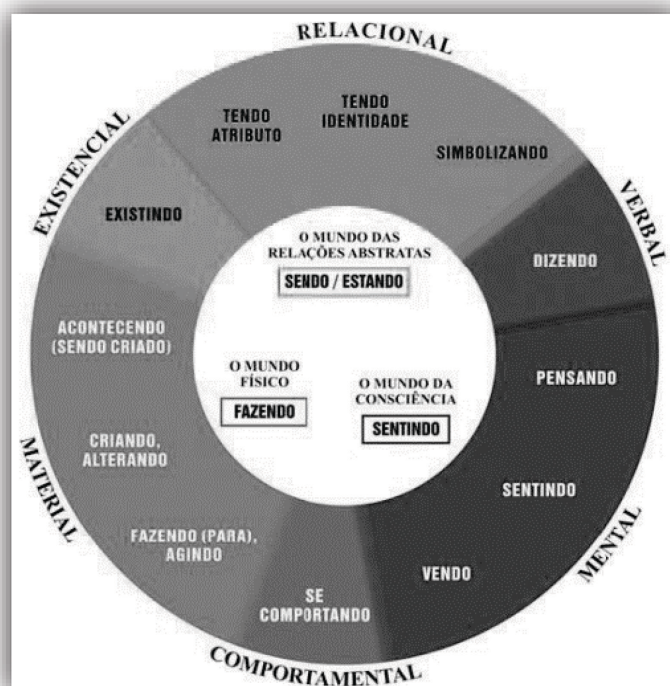


Figura 2: Sistema de transitividade: tipos de processos

Fonte: Muniz da Silva e Soares (2018, p. 143)

Os processos materiais referem-se à representação da experiência externa (ações e eventos). Os processos mentais, por sua vez, remetem à representação da experiência interna, abrangendo lembranças, reações, estados de espírito. Os processos relacionais correspondem à representação das relações (identificação e caracterização). Entre os processos materiais e mentais, há os processos comportamentais, que se referem à representação de comportamentos (manifestação de atividades psicológicas ou fisiológicas). Na fronteira entre os processos mentais e relacionais, situam-se os processos verbais, que remetem à representação de dizeres. Os processos existenciais, por fim, localizam-se entre os processos relacionais e materiais e correspondem à representação da existência de um participante (Fuzer; Cabral, 2014).

É imperativo destacar que não há a prioridade de um processo sobre o outro. Assim sendo, não há uma ordem “correta” a partir da qual eles devem ser observados. A ideia que precisa ser mantida é a de que as fronteiras entre tais processos não são rígidas e eles estão o tempo todo relacionados de alguma forma, o que justifica a representação dos processos em formato de esfera e o não uso de linhas rígidas para demarcar os limites entre um e outro.

Além do processo, há dois outros elementos a serem observados no sistema de transitividade: participantes e circunstâncias. Conforme Halliday e Matthiessen (2014, p. 221), os “[...] participantes são inerentes ao processo: todo tipo de oração experiencial tem pelo menos um participante e alguns tipos têm até três participantes – a única exceção são [...] orações de certos processos meteorológicos sem participantes”². Os participantes são gramaticalmente realizados por grupos nominais e são representados por coisas e atributos. As circunstâncias, por sua vez, são informações adicionais atribuídas ao processo e são realizadas por grupos adverbiais ou preposicionais. Esse elemento fornece à oração informações relativas à localização dos eventos no tempo ou espaço, ao modo ou à causa. Nesse sentido, as circunstâncias auxiliam na descrição do contexto em que o processo se realiza.

3 UNIVERSO, *CORPUS* E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

² “[...] participants are inherent in the process: every experiential type of clause has at least one participant and certain types have up to three participants – the only exception being [...] clauses of certain meteorological processes without any participants”

O universo de análise desta investigação corresponde a quarta e atual versão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018. A partir desse documento – que tem como objetivo elencar as habilidades e competências mínimas a serem desenvolvidas pelos estudantes – realizamos a seleção do *corpus*. Para isso, consideramos, inicialmente, as 54 habilidades dispostas no documento para o componente curricular Língua Portuguesa. Cabe mencionar que na BNCC do Ensino Médio as habilidades não são separadas nem por anos, nem por práticas de linguagem. Tendo em mente esse aspecto e que o objetivo desta pesquisa envolve a investigação da prática de linguagem Análise Linguística/Semiótica, entendemos ser pertinente inicialmente identificar as habilidades que focalizassem o estudo da Análise Linguística/Semiótica em alguma medida.

Para essa seleção, inicialmente descrevemos cada habilidade à luz do sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional³ (Halliday; Mathiessen, 2014) a fim de identificar o processo, os participantes e as circunstâncias. Para padronizar tal análise e atender aos objetivos desta pesquisa, tomamos algumas decisões: i) orações encaixadas (subordinadas adjetivas), foram consideradas como grupo nominais; ii) os processos que introduzem orações reduzidas de infinitivo e gerúndio foram entendidos como circunstâncias (ou seja, não analisamos como complexo oracional); iii) as orações subordinadas em relação à oração principal, mas coordenadas entre si foram consideradas como duas circunstâncias distintas; iv) processos que estavam inseridos entre parênteses e cumpriam o papel de exemplo não foram considerados.

Feito isso, relacionamos a descrição da figura, de acordo com a GSF, com a estrutura típica de habilidade apresentada pela BNCC (Figura 3).

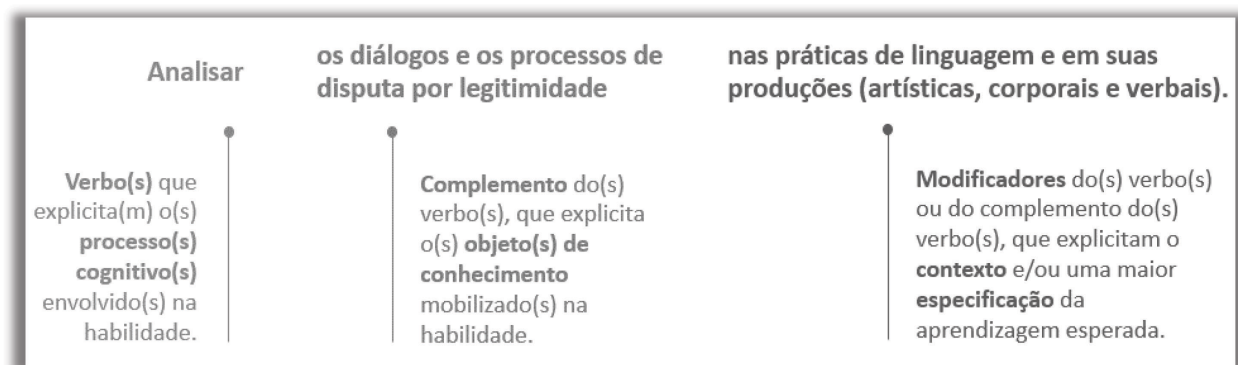


Figura 3: Estrutura típica das habilidades da BNCC

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 29) a partir da habilidade EMLGG203

A estrutura típica da habilidade prevê que ela seja composta por um verbo que explicita o processo cognitivo⁴, por um complemento verbal que indica o objeto de conhecimento e por um modificador que revela o contexto de aprendizagem. Desse modo, em nossa análise, o processo (GSF) corresponde ao verbo, o participante (GSF) corresponde complemento e as circunstâncias (GSF) correspondem aos modificadores.

O passo subsequente foi elencar os objetos de conhecimento explorados no componente curricular Língua Portuguesa. Para isso, tomamos como base os objetos de conhecimento citados pela BNCC na etapa do Ensino Fundamental, já que o próprio documento sinaliza que as duas últimas etapas da educação básica se baseiam nas mesmas dimensões, habilidades gerais e conhecimentos (Brasil, 2018). Nesse sentido, organizamos um quadro com os objetos de conhecimento explorados em cada prática de linguagem, conforme elencado na Base do Ensino Fundamental.

Explicitado o objeto de conhecimento de cada habilidade, a partir da análise pelo viés da GSF e com o auxílio do quadro dos objetos de conhecimento citado anteriormente, classificamos cada habilidade de acordo com as práticas de linguagem constituintes. Com

³ Agradecemos às bolsistas de Iniciação Científica Eduarda Friedrich, Larissa de Andrade de Godoy e Mariana Leal Porto e à Doutoranda Rosana Maria Schmitt que previamente descreveram as habilidades à luz do sistema de transitividade Gramática Sistêmico-Funcional, as quais foram posteriormente revisadas por nós.

⁴ A expressão “processo cognitivo” é usada para se referir ao nome dado pela BNCC ao verbo que inicia cada habilidade. Quando estivermos nos referindo à classificação dos processos de acordo com a GSF, usaremos a expressão “processo cognitivo mental” ou o termo “oração”.

base nisso, selecionamos como *corpus* desta pesquisa 11 habilidades que contemplavam objetos de conhecimento da prática de linguagem Análise Linguística/Semiótica, conforme descrito no quadro 3.

Código alfanumérico ⁵	Descrição da habilidade
EM13LP05	Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.
EM13LP06	Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.
EM13LP07	Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.
EM13LP08	Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.
EM13LP09	Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.
EM13LP10	Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.
EM13LP25	Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando

⁵ O código alfanumérico das habilidades da BNCC é composto da seguinte forma: as duas primeiras letras fazem referência à etapa de ensino (EM – Ensino Médio); os dois primeiros números remetem aos anos do Ensino Médio em que a habilidade pode ser trabalhada (13 – do primeiro ao terceiro ano); as duas últimas letras referem-se ao componente curricular (LP – Língua Portuguesa); e o último par de números sinaliza a posição da habilidade na ordem sequencial da etapa do Ensino Médio.

	propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.
EM13LP31	Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.
EM13LP35	Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por <i>slide</i> e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados, gravação de áudios em <i>slides</i> etc.).
EM13LP38	Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.
EM13LP44	Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (<i>advergaming</i> , anúncios em vídeos, <i>social advertising</i> , <i>unboxing</i> , narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingles</i> etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.

Quadro 2: Corpus

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para a análise das habilidades que constituem nosso *corpus*, foram realizados os seguintes procedimentos analíticos: i) análise da natureza dos processos (processos cognitivos) empregados nas habilidades; ii) análise da natureza dos participantes (objetos de conhecimento); iii) análise da natureza das circunstâncias (contexto e/ou especificação da aprendizagem). Com base nesse percurso metodológico, na seção a seguir apresentamos a discussão dos nossos achados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No componente curricular Língua Portuguesa da etapa do Ensino Médio, as habilidades dividem-se em cinco campos de atuação, além do grupo “Todos os campos de atuação social”. A divisão das 54 habilidades pode ser visualizada no gráfico 1.

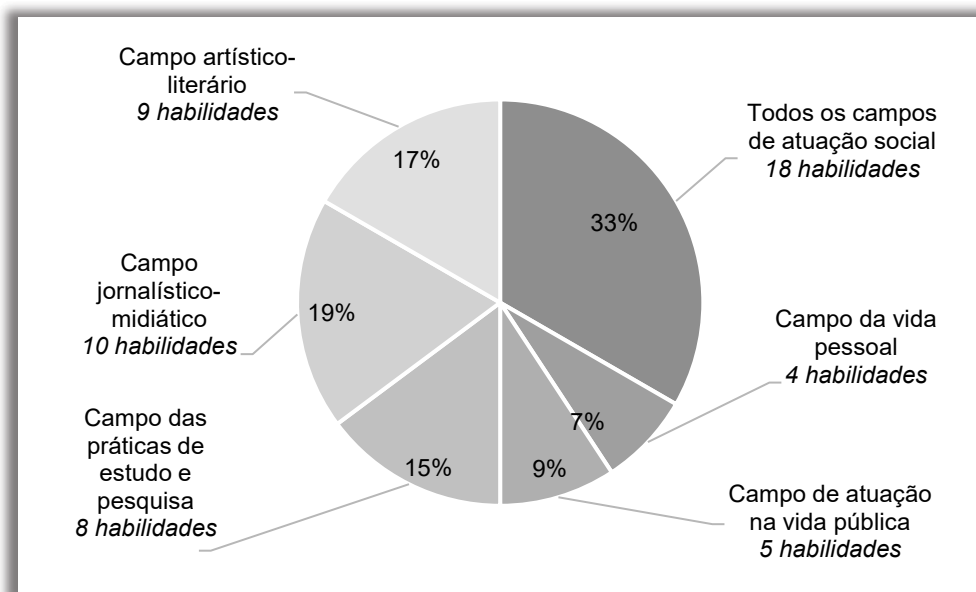


Gráfico 1: Divisão das habilidades de Língua Portuguesa por campo de atuação

Fonte: Padoin (2023, p. 130)

Considerando que a divisão por campos de atuação objetiva contextualizar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, constatamos certo destaque para as práticas que envolvem os campos jornalístico-midiático, artístico-literário e práticas de estudo e pesquisa. Sendo um dos propósitos da Base o ensino voltado para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho, gera certo estranhamento que campos como o da vida pessoal e o da vida pública recebam menos ênfase, com um menor número de habilidades propostas acerca de práticas sociais que, em teoria, devem ser mobilizadas pelos alunos nas mais diversas atividades do dia a dia, como na construção de currículos e na compreensão de políticas públicas, planos de governo, leis, estatutos, editais, carta aberta entre outros gêneros discursivos.

Como as habilidades na etapa do Ensino Médio não são organizadas por prática de linguagem, buscamos identificar os objetos de conhecimento linguístico requeridos, conforme representado na tabela 1.

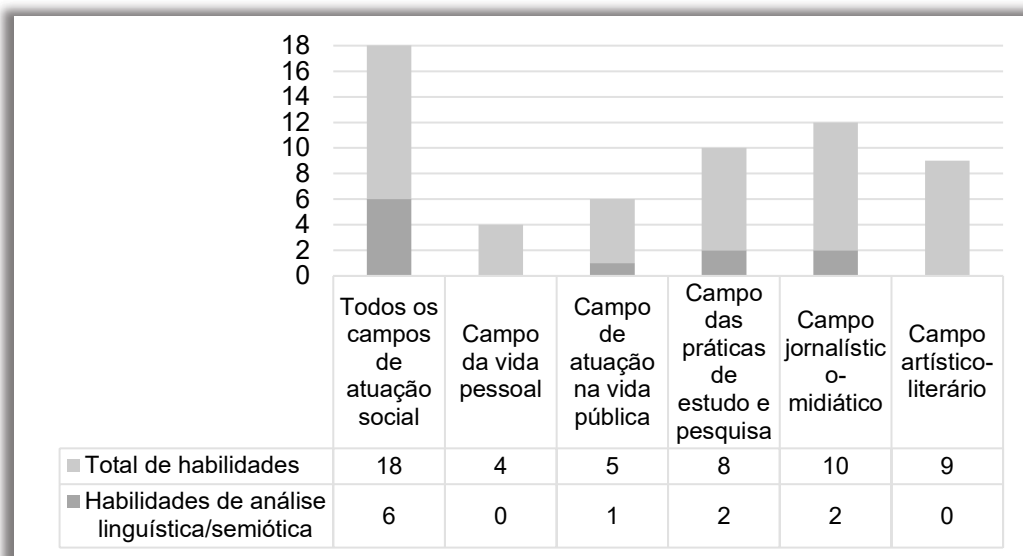


Gráfico 2: Habilidades de análise linguística/semiótica por campo de atuação

Fonte: Padoin (2023, p. 131)

De acordo com o gráfico 2, podemos verificar que, apesar de a Base justificar a não organização das habilidades por prática de linguagem no fato de que as atividades reais de uso da língua mobilizam mais de uma prática ao mesmo tempo e que seu objetivo seria justamente o de reforçar esse aspecto no processo de ensino e aprendizagem, não há equilíbrio entre os campos de atuação no que diz respeito ao número de habilidades que abordam o eixo da análise linguística/semiótica, visto que das 54 habilidades, apenas 11 focalizam objetos linguísticos. Nesse sentido, cabe destacar um contraponto com as habilidades apresentadas na etapa do Ensino Fundamental, em que o número de habilidades de análise linguística/semiótica corresponde à maioria em relação às demais práticas de linguagem⁶. Esse pode ser um ponto problemático se considerarmos que o documento assevera que o objetivo do Ensino Médio é abordar de maneira mais complexa objetos de conhecimento já estudados no Ensino Fundamental. Por essa lógica, o esperado é que o número de habilidades de análise linguística/semiótica das duas etapas de ensino contemple de forma mais equilibrada os objetos de conhecimento requeridos, neste caso, pela prática de análise linguística, o que não acontece, tendo em vista que o Ensino Fundamental apresenta, ao todo, 74 habilidades de análise linguística/semiótica das 184 propostas para o componente de Língua Portuguesa.

Se considerarmos que os processos cognitivos correspondem ao processos (GSF), notamos que as habilidades são formadas por um número exacerbado de orações conforme descrição realizada sob a ótica do Sistema de transitividade da GSF. As 11 habilidades, que constituem o *corpus* desta pesquisa, são compostas por 47 orações. A maioria das orações (42) contempla processos mentais cognitivos como analisar e compreender; apenas cinco, são processos materiais criativos, como utilizar e participar.

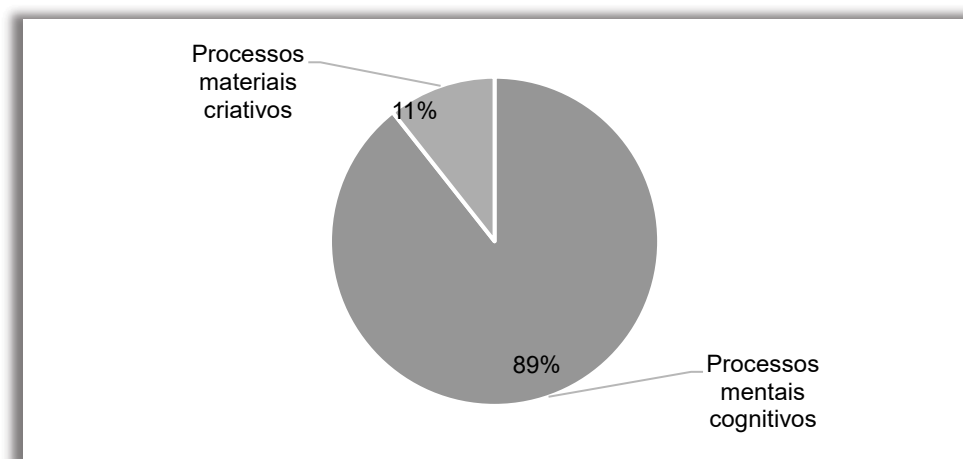


Gráfico 3: Processos realizados pelas habilidades de análise linguística/semiótica

Fonte: Padoin (2023, p. 133)

Os dados representados no gráfico indicam que os objetos de conhecimento linguístico são construídos por meio de reflexão sobre o uso, sem que seja evidenciada a sua aplicação em contextos diversos.

O *objeto de conhecimento* – ou o participante, nos termos da GSF –, conforme a BNCC, cumpre o papel de apresentar o conteúdo e/ou os textos/gêneros abordados pela habilidade. Das 11 habilidades de análise linguística/semiótica, sete (63,63%) apresentam o conteúdo linguístico como participante da oração principal, conforme exemplo a seguir.

⁶ De acordo com a pesquisa de Schmitt (2021, p. 72), as habilidades de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental estão distribuídas da seguinte forma: leitura – 58 habilidades; produção de textos – 32 habilidades; oralidade – 21 habilidades; análise linguística/semiótica – 74 habilidades.

Analisar	<u>os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade</u> (no limite, a não neutralidade)		em textos noticiosos,
Verbo	Complemento		Modificador
Processo mental cognitivo	Participante Fenômeno		Circunstância de lugar
Processo cognitivo	Objeto de conhecimento		Contexto de aprendizagem
comparando relatos de diferentes fontes	[e] analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto,	[de forma a] manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos	[e] tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.
Modificador	Modificador	Modificador	Modificador
Circunstância de meio	Circunstância de meio	Circunstância de finalidade	Circunstância de finalidade
Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem

Quadro 3: Análise da habilidade (EM13LP38)

Fonte: as autoras

No exemplo acima, (EM13LP38), além de dar conta do objeto de conhecimento, que seria a modalização em textos noticiosos, o professor deve promover a comparação dos relatos de diferentes fontes e a análise de recortes feitos de fatos e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas do autor do texto como meio para realizar a análise dos graus de (im)parcialidade. Tudo isso a fim de que o aluno mantenha uma atitude crítica diante de textos jornalísticos e torne-se consciente de suas escolhas enquanto produtor. Ou seja, ao elaborar um plano de aula que inclua essa habilidade, o educador precisa considerar todos os estratos da linguagem – o que é esperado em uma etapa de Ensino Médio.

Os demais conhecimentos linguísticos estão localizados nas circunstâncias, visto que os processos que introduzem orações reduzidas de infinitivo e gerúndio foram entendidos como circunstâncias, ou seja, não analisamos como complexo oracional (ver seção de metodologia). Compreendemos que essa estrutura impacta a recontextualização pedagógica, porque, ao ler a habilidade com a lente proposta pelo documento (processo cognitivo, objeto de conhecimento e contexto de aprendizagem), o objeto de conhecimento linguístico a ser explorado encontra-se nas orações finais da habilidade, conforme exemplo⁷.

Compreender	criticamente	textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento,	identificando sua <u>organização tópica e a hierarquização das informações</u> .
Verbo	Modificador	Complemento	Modificador
Processo mental cognitivo	Circunstância de qualidade	Participante Fenômeno	Circunstância de meio
Processo cognitivo	Especificação da aprendizagem	Objeto de conhecimento	Especificação da aprendizagem
identificando e descartando fontes não		[e] problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	

⁷ Os objetos de conhecimento linguístico estarão destacados com sublinhado nos exemplos apresentados.

confiáveis,	
Modificador	Modificador
Circunstância de meio	Circunstância de meio
Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem

Quadro 4 Análise da habilidade (EM13LP31)

Fonte: as autoras

Situação semelhante ocorre na habilidade (EM13LP25), em que estão postos, na posição de participante, objetos de conhecimento, como situações e eventos sociais dos quais os alunos deve participar. A habilidade focaliza participação do aluno em determinadas atividades, deixando para segundo plano o uso e estudo da língua, que deveria ser o objetivo principal em uma habilidade específica do componente curricular Língua Portuguesa.

Quadro 5 Análise da habilidade (EM13LP25)

Participar	de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc.,	exercitando a escuta atenta,	respeitando seu turno e tempo de fala,	posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões,
Verbo	Complemento	Modificador	Modificador	Modificador
Processo material criativo	Participante Meta	Circunstância de meio	Circunstância de meio	Circunstância de meio
Processo cognitivo	Objeto de conhecimento	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	Contexto de aprendizagem
<u>usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro</u> (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la),		considerando propostas alternativas		[e] reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.
Modificador		Modificador		Modificador
Circunstância de meio		Circunstância de meio		Circunstância de meio
Especificação da aprendizagem		Especificação da aprendizagem		Especificação da aprendizagem

Ademais, a seleção dos objetos de conhecimento linguístico revela pouca variação de conteúdos contemplados e alguns ainda se repetem, como é o caso da argumentação (Gráfico 4).

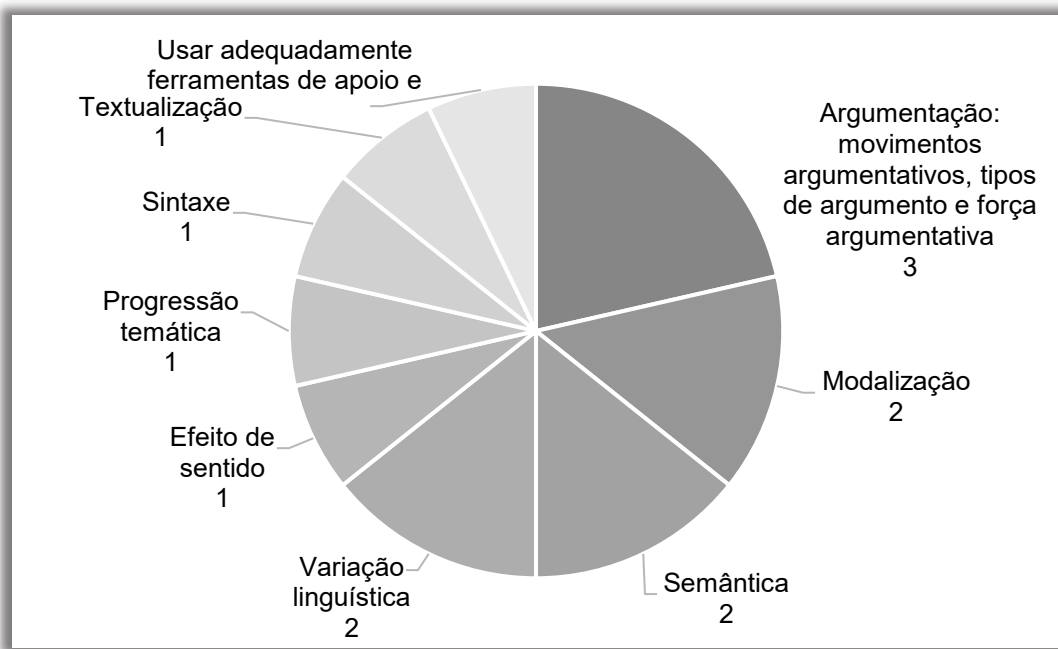


Gráfico 7: Objetos de conhecimento mobilizados pelas habilidades de análise linguística/semiótica

Fonte: Padoin (2023, p. 135)

Em um total de 11 habilidades, identificamos uma variedade de apenas nove objetos de conhecimentos distintos, o que pode ser resultado de o componente desconsiderar a organização das habilidades por anos e prática de linguagem. Ademais, o documento justifica essa proposta em nome da flexibilidade curricular. No entanto, como um currículo pode ser flexível se os objetos de conhecimento a serem abordados não variam? Ainda pautados nessa questão, como desenvolver a complexificação dos conteúdos, conforme determinado pela Base, se não há variação entre o que deve ser abordado? Dessa forma, entendemos que a reincidência dos mesmos objetos de conhecimento faz com que a reflexão epilinguística e metalinguística seja minimizada no componente.

No que diz respeito ao *contexto de aprendizagem*, foram identificados quatro tipos de circunstâncias nas orações, conforme gráfico 8.

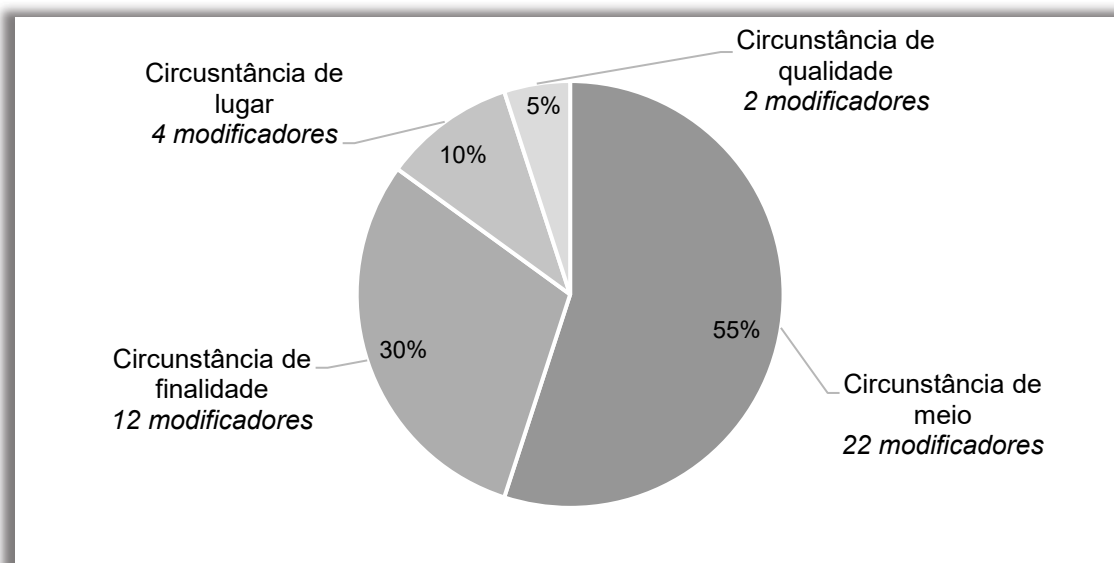


Gráfico 8: Tipos de circunstâncias presentes nas habilidades de análise linguística/semiótica

Fonte: Padoin (2023, p. 140)

Foram identificados 40 modificadores para 11 habilidades. A fuga do padrão previsto para a habilidade, já citada anteriormente, em que as circunstâncias assumem o papel de apresentar o objeto de conhecimento, pode ser entendida como o resultado desse número exacerbado de modificadores. Na descrição da estrutura típica da habilidade, o documento reconhece apenas um modificador por habilidade. A análise realizada, contudo, demonstrou que certas habilidades podem apresentar até seis modificadores, como é o caso da (EM13LP25) e (EM13LP35). Essa característica implica uma série de condições impostas para a abordagem do objeto de conhecimento em uma única habilidade, o que, em certa medida, pode prejudicar a recontextualização da habilidade em atividades didáticas.

Em relação aos quatro tipos de circunstâncias identificados, cabe lançar um olhar atento a cada um deles. A tabela a seguir indica quantos modificadores e quais os tipos de circunstância foram encontrados em cada habilidade.

Habilidade	Circunstância de meio	Circunstância de finalidade	Circunstância de lugar	Circunstância de qualidade
(EM13LP05)	1	2	1	
(EM13LP06)		1		
(EM13LP07)	1	1	1	
(EM13LP08)		2		
(EM13LP09)		2		
(EM13LP10)		2	1	
(EM13LP25)	6			
(EM13LP31)	3			1
(EM13LP35)	5			1
(EM13LP38)	2	2	1	
(EM13LP44)	4			
TOTAL	22	12	4	2

Tabela 1 Quantidade de modificadores e tipos de circunstância por habilidade

Fonte: Padoin (2023, p. 142)

No *corpus* analisado, todas as circunstâncias de meio são formadas por orações – e não por locuções adverbiais, diferentemente do esperado para esse componente da figura –, sendo introduzidas por verbos no gerúndio. Nesse sentido, essas orações são responsáveis por especificar a maneira como o objeto de conhecimento deve ser trabalhado em sala de aula. Alguns desses modificadores abordam aspectos específicos da área de linguagens, como “recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários”, em (EM13LP05), e “usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro”, em (EM13LP25). Outros, referem-se a comportamentos ou atitudes que são esperados dos alunos. Como exemplos desse último caso, temos “exercitando a escuta atenta” (EM13LP25) e “desconstruindo estereótipos” (EM13LP44).

As circunstâncias de finalidade, por sua vez, são introduzidas pelos conectores “para”, “de modo a” e “de forma a” seguidos de um verbo no infinitivo. Esse tipo de modificador indica o objetivo maior a fim do qual determinada habilidade deve ser realizada. Em linhas gerais, ele apresenta dois focos principais: i) comportamentos que são esperados que o aluno desenvolva e ii) a ampliação de repertório e/ou possibilidades. “de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos” e “tornar-se consciente das

escolhas feitas como produtor”, da habilidade (EM13LP38), exemplificam o primeiro caso. O segundo, por sua vez, pode ser percebido em “para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua”, (EM13LP06), e em “e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa” (EM13LP08).

Em relação às circunstâncias de lugar, pode-se afirmar que elas cumprem o papel esperado, tendo em vista que todas as quatro referem-se a contextos de aprendizagem nos quais a habilidade deve ser desenvolvida: “em textos argumentativos” (EM13LP05), “em textos de diferentes gêneros” (EM13LP07), “em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.)” (EM13LP10) e “em textos noticiosos” (EM13LP38). As circunstâncias de qualidade, por sua vez, especificam a forma como o processo cognitivo de suas respectivas habilidades deve ser realizado: “Compreender *criticamente*” (EM13LP31) e “Utilizar *adequadamente*” (EM13LP35).

Em síntese, verificamos que, além de o documento apresentar um número reduzido de habilidades de Prática de Análise Linguística, a fuga da estrutura típica proposta pela BNCC implica a seleção dos objetos de conhecimentos linguísticos pouco variados. Essa situação, além de ir de encontro à complexificação dos conteúdos proposta pela Base, torna incongruentes certos princípios tomados como obrigatórios pelo documento, como a flexibilidade. Ora, ao limitar-se os objetos de conhecimento a serem trabalhados, limita-se, também, as possíveis propostas de organização curricular, o que é corroborado pela organização do componente em habilidades e competências, visto que ao eleger um conteúdo e não outro, a tendência é que se “apague” algum aspecto linguístico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente artigo, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: qual é o *status* da prática de análise linguística na BNCC do Ensino Médio? Para dar conta dessa pergunta, inicialmente, verificamos que, dentre as 54 habilidades de Língua Portuguesa, apenas 11 apresentam objetos de conhecimento da prática de linguagem de análise linguística. Ademais, constatamos que, ainda que os conhecimentos linguísticos não sejam contemplados em todos os campos de atuação, como no Campo da vida social, os princípios teórico-metodológicos da Prática de Análise Linguística – especialmente a concepção de língua como ação interlocutiva situada, o texto como unidade de análise, a função de articuladora dos demais eixos de ensino e a consideração do contexto para a análise do texto – são focalizados em grande medida.

Em relação aos processos cognitivos requeridos, a maioria das habilidades é formada por processos mentais cognitivos, o que pode levar a processos de ensino e aprendizagem pouco centrados na aplicação em circunstâncias sociais diversas. No que diz respeito aos objetos de conhecimento contemplados, há pouca diversidade, o que fragiliza a proposta de complexificação e flexibilização curricular. Os modificadores contemplam prioritariamente circunstâncias de meio e de finalidade, as quais são introduzidas por verbos no gerúndio e no particípio, implicando uma estrutura que, em grande medida, apaga os contextos de aprendizagem esperados, como textos e gêneros discursivos, por exemplo.

Entendemos que este estudo pode oferecer aos docentes em formação inicial e continuada ferramentas para a leitura da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio a partir de uma perspectiva reflexiva, a fim de que possam recontextualizar os objetos de conhecimento considerando a realidade de seus alunos e de sua comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2007.

BORDIM, C. T. *Prática de análise linguística como articuladora das práticas de leitura e produção de textos: um desafio para os professores de língua portuguesa em formação inicial*. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2022.

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

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRITTO, L. P. L. A nova crítica ao ensino de língua. In: *A sombra do caos: ensino de línguas x tradição gramatical*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. Secretaria da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1992.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2011.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). London: Routledge, 2014.

KEMIAK, L. ; ARAÚJO, D. L. de. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. *Leia Escola*, v. 10, n.1, p. 43-58, 2010.

MENDONÇA, M. 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*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PADOIN, V. L. *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise crítica do eixo da prática de análise linguística/semiótica*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2023..

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90. In: RPEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBBES, T. C. (org.). *Prática de análise linguística nas de língua portuguesa*. Pedro & João Editores, 2021.

SCHMITT, R. M. *Base Nacional Comum Curricular: análise crítica de discursos sobre ensino de língua portuguesa*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

SUASSUNA, L. Ensino de linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, C.; LIMA, A. (org.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. São Paulo: Autêntica Editora, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.



Recebido em 14/08/2024. Aceito em 08/03/2025.

Publicado em 02/09/2025.