



## SEÇÃO: ARTIGOS

**O ensino de língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular: um estudo do eixo análise linguística/semiótica***The teaching of portuguese language in the National Commom Curriculum Base: a study of the linguistic/semiotic analysis axis***Paula De Col****Campanha<sup>1</sup>**[orcid.org/0009-0004-4478-7631](https://orcid.org/0009-0004-4478-7631)[paula.col@unemat.br](mailto:paula.col@unemat.br)**Vanessa Fabiola Silva****de Faria<sup>1</sup>**[orcid.org/0000-0002-5930-2674](https://orcid.org/0000-0002-5930-2674)[vanessafabiola@unemat.br](mailto:vanessafabiola@unemat.br)**Recebido em:** 05 nov. 2023.**Aprovado em:** 13 set. 2024.**Publicado em:** 09 dez. 2024.

**Resumo:** Esta pesquisa de trabalho de conclusão de curso teve como objetivo verificar os verbos introdutórios das habilidades concernentes ao eixo análise linguística/semiótica e constatar a presença de orientações que prezem as práticas de descrição de estruturas linguísticas características do ensino gramatical tradicional. Para tanto, partindo dos princípios qualitativos de pesquisa, foram analisadas as habilidades descritas no documento, as quais conduzem e definem quais ações serão tomadas pelos educandos para o domínio de determinados objetos do conhecimento. À medida que foram compreendidos os verbos dispostos nas habilidades, processos cognitivos envolvidos e sua relação com as formas tradicionais de análise linguística, foi possível constatar que algumas dessas habilidades possuem forte presença das metodologias de estudo tradicionais da gramática. Por fim, para embasar esse trabalho, utilizou-se como aporte teórico as considerações de Bagno (2012), Faria e Macedo (2021), Franchi (2006), Geraldi (2015), Perini (1997) e Possenti (2011), os quais pressupõem que, para um trabalho efetivo com a linguagem, não se pode submeter o aluno aos exercícios de mero reconhecimento, identificação e/ou classificação de estruturas morfossintáticas sob pena de não promover um domínio, de fato, da modalidade padrão da língua, uma vez que há fartos exemplos na literatura demonstrando a falência deste tipo de abordagem da língua.

**Palavras-chave:** Ensino de língua materna; Ensino tradicional da gramática; Análise linguística; Habilidades; Base Nacional Comum Curricular.

**Abstract:** This research project, a final paper for a course, aimed to verify the introductory verbs of the skills related to the linguistic/semiotic analysis axis and to confirm the presence of orientations that value the practices of describing linguistic structures characteristic of traditional grammar teaching. To do so, based on the qualitative principles of research, the skills described in the document were analyzed, which lead and define which actions will be taken by students to master certain objects of knowledge. As the verbs in the skills were understood, the cognitive processes involved and their relationship with traditional forms of linguistic analysis were made possible to determine that some of these skills have a strong presence of traditional grammar study methodologies. Finally, to support this work, the theoretical contributions of Bagno (2012), Faria e Macedo (2021), Franchi (2006), Geraldi (2015), Perini (1997) and Possenti (2011) were used, which assume that, for an effective work with language, the student cannot be subjected to exercises of mere recognition, identification, and/or classification of morphosyntactic structures under penalty of not promoting a real mastery of the standard mode of the language, since there are many examples in the literature demonstrating the failure of this type of language approach.

**Keywords:** Native language education; Traditional grammar teaching; Linguistic analysis; Skills; National Common Curricular Base.



<sup>1</sup> Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, MT, Brasil.

## 1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma diretriz normativa cujo objetivo é orientar as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas em cada etapa do ensino básico (Brasil, 2018). Por ser uma diretriz curricular, como o seu nome enfatiza, esse documento determina e padroniza os conhecimentos que devem ser ensinados na escola por meio de uma seleção dos conteúdos considerados válidos e pertinentes. Ao compreender que esse documento estabelece quais recortes dos saberes deverão constituir a formação social, cultural e ideológica do indivíduo, percebe-se também que o currículo possui um importante papel como formador da identidade e subjetividade dos sujeitos.

Sendo assim, a concepção linguística e as metodologias de ensino de língua materna assumidas nas propostas curriculares também não são escolhidas ao acaso. A Base Nacional Comum Curricular fundamenta-se na perspectiva dialógica bakhtiniana, que concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico, moldado pelas relações sociais e ideológicas. Essa abordagem valoriza a heteroglossia, ou seja, a coexistência de múltiplas vozes e perspectivas em um mesmo texto. Ao adotar essa visão, a BNCC incentiva o desenvolvimento de habilidades linguísticas que permitam aos estudantes não apenas decodificar mensagens, mas também produzir textos autênticos e engajados em diferentes contextos sociais. A linguagem, nessa perspectiva, é vista como uma forma de ação social, que transforma o mundo e é transformada por ele.

A perspectiva enunciativa/discursiva, que compreende a linguagem como um fenômeno social e histórico, contrasta com as concepções descritivas/prescritivas, as quais tratam a língua como um sistema de regras a ser aprendido. Isso porque ambas são completamente opostas: a primeira vê o indivíduo como constantemente constituído pela linguagem, enquanto a segunda o coloca como sujeito pronto que se apropria de uma língua também pronta (Geraldi, 2015). Todavia, o que se vê na Base Nacional Comum Curricular é a adoção de uma concepção linguística

enunciativa/discursiva e, concomitantemente, a proposição de habilidades que orientam o estudo descritivo/prescritivo.

Considerando as ideias expostas, o objetivo geral deste trabalho consiste em verificar, na BNCC, os verbos introdutórios das habilidades concernentes ao eixo análise linguística/semi-ótica e investigar se as práticas sugeridas prezam a identificação e classificação de estruturas linguísticas, características do ensino gramatical tradicional, ou se adequam às perspectivas enunciativo-discursivas de língua, base teórica do documento.

Destaca-se que este trabalho foi dividido em três partes: na primeira, leva-se em conta as considerações de Faria (2009), Pietri (2003) e Soares (2000) para traçar um breve histórico do currículo de Língua Portuguesa no país desde o século XIX até a proposição curricular em questão, a BNCC. Em seguida, explica-se as características da Base Nacional Comum Curricular, bem como a classificação de seus verbos introdutórios com a Taxonomia de Bloom. Por fim, mobiliza-se o aporte de autores como Geraldi (2002, 2003, 2011, 2015), Bagno (2012), Possenti (2011), Franchi (2006), Perini (1997), Faria e Macedo (2021), que discutem acerca da proposta do ensino gramatical na perspectiva da análise linguística. Na segunda parte, apresenta-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa de natureza documental e bibliográfica e abordagem qualitativa, cujo corpus de análise são os verbos introdutórios das habilidades no eixo análise linguística/semiótica na BNCC – Língua Portuguesa Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano). Em um terceiro momento, demonstram-se os resultados obtidos a partir da compreensão da forma pela qual os verbos introduzem as questões gramaticais (se ocorre a partir de uma perspectiva enunciativa/discursiva ou prescritiva/normativa da língua), e uma discussão à luz do referencial teórico em questão. Finalmente, na terceira parte apresentam-se as considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste trabalho, adota-se uma perspectiva histórico-cultural do currículo, a qual compreende o currículo como um espaço de disputa e de construção de significados sociais. Essa perspectiva permite analisar como as políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletem as relações de poder e as disputas ideológicas presentes na sociedade. Quanto à concepção de língua, adota-se uma perspectiva sociointeracionista, que compreende a língua como um fenômeno social e histórico, construído nas interações sociais.

A revisão histórica do currículo de Língua Portuguesa no Brasil revela uma longa tradição de valorização da norma-padrão em detrimento das variedades linguísticas não padrão. Segundo Soares (2000), o ensino de língua portuguesa, desde sua institucionalização no século XIX, foi marcado por uma forte influência da gramática normativa e por uma visão homogênea da língua. Essa tradição, centrada na correção gramatical e na valorização da língua escrita formal, perdurou por grande parte do século XX.

Ao analisar a BNCC à luz desse histórico, busca-se compreender como a proposta curricular atual se posiciona em relação à tradição gramatical e como ela incorpora os avanços teóricos e metodológicos da área de Linguística. É preciso destacar que há, desde a gênese dos estudos acerca da Língua Portuguesa, um prestígio dado à gramática da norma-padrão em detrimento das demais variedades não padrão. Quando criada após as Reformas Pombalinas, a disciplina de Língua Portuguesa era ensinada seguindo os padrões do Latim, isto é, era um estudo exclusivamente gramatical, acompanhado do estudo da Retórica e Poética. A autora ainda menciona que, durante metade do século XX, o estudo de língua no país seguiu essa mesma tradição (Soares, 2000).

A expansão do acesso à educação na década de 1950, embora representasse um avanço social, gerou desafios significativos para o sistema educacional brasileiro: a crescente demanda por vagas, associada à falta de investimentos

em qualificação docente e à precarização das condições de trabalho, resultou em uma queda na qualidade do ensino, com impactos diretos na aprendizagem dos estudantes. A evasão escolar aumentou e as desigualdades educacionais se aprofundaram, refletindo as desigualdades sociais existentes.

Apesar do aumento do fracasso escolar e das novas demandas educacionais, as concepções de ensino de língua permaneceram inalteradas, como aponta Soares (2000). O ensino gramatical tradicional, eficaz quando o público escolar era homogêneo e dominava a variedade padrão, mostrou-se inadequado para atender à diversidade linguística e às novas necessidades da escola a partir da década de 1980.

A década de 1980, marcada pela redemocratização do Brasil, trouxe consigo um novo cenário para a educação. A transição para um regime democrático gerou grandes expectativas em relação ao papel da escola na formação de cidadãos críticos e participativos. No entanto, o sistema educacional, que possuía profundas desigualdades, enfrentava desafios consideráveis. A necessidade de mudanças era urgente, pois a escola precisava se adaptar às novas demandas sociais e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, superando o cenário de abandono da escola pública que também contribuiu para o fracasso escolar.

Faria (2009) aponta que o ensino tradicional, centrado na gramática normativa do português padrão, embora importante, não atendia mais às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles que dominam outras variedades linguísticas. Dessa forma, a frequência de estudantes que utilizam o português brasileiro em suas diversas variantes nas escolas públicas evidenciou a necessidade de repensar as práticas pedagógicas. Nesse contexto, surge uma demanda por mudanças no ensino de língua materna, motivada tanto pelo desempenho escolar quanto pela presença de teorias linguísticas que buscavam trazer soluções para os problemas de aprendizagem de língua materna (Pietri, 2003).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Di-

retrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceram as bases para a construção de um sistema educacional mais justo e equitativo no Brasil (Brasil, 1988, 1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados em 1997, foram um importante passo nesse sentido, oferecendo orientações para a elaboração dos currículos em todo o país (Brasil, 1998). Posteriormente, o debate sobre a necessidade de um currículo nacional mais detalhado e atualizado ganhou força, culminando na criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 (Brasil, 2018). A BNCC representa um avanço significativo, ao definir as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, independentemente de onde estudam, ao mesmo tempo em que permite a adaptação aos contextos locais.

A BNCC estrutura suas orientações curriculares em torno de três eixos principais: competências, habilidades e objetos do conhecimento. As competências representam a capacidade de aplicar conhecimentos e habilidades para resolver problemas complexos e agir de forma autônoma e responsável. Elas englobam atitudes como a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico. As habilidades são as ferramentas que os estudantes utilizam para desenvolver essas competências, como a leitura, a escrita, a resolução de problemas e a comunicação. Já os objetos do conhecimento correspondem aos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, que serão trabalhados em sala de aula para que os estudantes desenvolvam as habilidades e, conseqüentemente, as competências. Em resumo, a BNCC apresenta uma visão integrada do processo de ensino e aprendizagem, articulando o que o estudante deve saber (objetos do conhecimento), o que ele deve ser capaz de fazer (habilidades) e o que ele deve ser (competências) (Brasil, 2018).

Este trabalho enfoca a descrição dos objetos do conhecimento e das habilidades, utilizando os níveis de compreensão da Taxonomia de Bloom como referência. Ao classificar os objetivos de aprendizagem nos níveis de conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, os professores podem planejar atividades que

progressivamente desafiem os alunos a desenvolver habilidades mais complexas. Conforme apontam Ferraz e Belhot (2010), essa progressão hierárquica garante que os alunos dominem os conhecimentos prévios antes de avançar para níveis superiores de pensamento. Por exemplo, para que um aluno seja capaz de analisar um texto crítico, é fundamental que ele tenha compreendido o conteúdo do texto e seja capaz de aplicá-lo em diferentes contextos. A utilização da Taxonomia de Bloom contribui para a prática pedagógica, pois permite que os professores adaptem as atividades às necessidades e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.

A descrição e o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem no domínio cognitivo se dão por meio da utilização de um verbo e um substantivo. O verbo representa o processo cognitivo a ser mobilizado (como compreender, analisar etc.), enquanto o substantivo corresponde ao objeto do conhecimento (o conteúdo a ser aprendido). A Taxonomia de Bloom classifica esses processos cognitivos em seis níveis de complexidade crescente: lembrar, entender, aplicar, analisar, sintetizar e criar (Ferraz; Belhot, 2010).

Essa ferramenta pedagógica contribui significativamente para a padronização da linguagem utilizada nos planejamentos educacionais, facilitando a comunicação e a colaboração entre os educadores. Ao estabelecer uma estrutura clara para a definição dos objetivos de aprendizagem, a Taxonomia de Bloom proporciona uma maior organização curricular e facilita a avaliação do progresso dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora os princípios da Taxonomia de Bloom em suas orientações. Ao organizar as habilidades, competências, objetivos e objetos do conhecimento, a BNCC adota a estrutura proposta por Bloom, utilizando verbos para descrever os processos cognitivos e substantivos para especificar os conteúdos a serem aprendidos. Essa abordagem garante uma progressão gradual na aprendizagem, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades cada vez mais complexas.

A concepção de língua adotada neste trabalho

diverge da visão tradicional, que prioriza a norma-padrão. Entende-se a língua como um sistema heterogêneo, composto por múltiplas variedades que coexistem e se transformam ao longo do tempo, refletindo a diversidade sociocultural. Essa visão contrasta com a prática escolar tradicional, que prioriza a norma-padrão, resultando numa dicotomia que gera um descompasso entre a língua falada pelos estudantes e a língua ensinada em sala de aula (Bagno, 2012). Diante desse cenário, Possenti (2011) defende a importância de ensinar a norma-padrão, mas alerta para a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade linguística dos alunos, trazendo ao professor a tarefa desafiadora de buscar o equilíbrio entre as variedades.

No entanto, a escola frequentemente limita-se a uma descrição da língua baseada no ensino tradicional da gramática, repleta de normalizações, em detrimento da construção de uma teoria sobre ela (Geraldi, 2015). Além disso, concepções errôneas sobre a complexidade da língua padrão e a capacidade de aprendizagem dos alunos dificultam o processo de ensino-aprendizagem (Possenti, 2011).

É importante destacar que o domínio da norma-padrão não implica superioridade linguística, mas, sim, um capital cultural que pode garantir o acesso a determinadas oportunidades sociais. Para Geraldi (2015), a ideia amplamente difundida de que as atividades de memorização de regras gramaticais, classificação e segmentação de estruturas linguísticas (atividades comuns ao ensino tradicional da gramática) resultam em proficiência linguística é uma falácia. Para o linguista, o desenvolvimento das competências linguísticas dos falantes deve ocorrer por meio do convívio com discursos/textos e observação dos recursos linguísticos em funcionamento nesses discursos/textos (Coelho; Borges, 2022). Assim, Geraldi (2015), defende que a reflexão linguística (atividades epilinguísticas) deve ocorrer independentemente de uma metalinguagem (sistematização da linguagem).

Outros autores, como Perini (1997) e Franchi (2006), também tecem críticas acerca desse

ensino que não leva em consideração a heterogeneidade da língua e prioriza o ensino acrítico e normativista. Para Perini (1997), na gramática tradicional existem diversos critérios postos (por exemplo, os parâmetros que devem ser seguidos para caracterizar uma classe gramatical) que possuem sérias fragilidades. Isso porque tais descrições e regras são feitas por gramáticos a partir da observação de dados linguísticos em determinado momento e são estabelecidas como um conjunto rígido de normas que devem ser seguidos precisamente. No entanto, devido à heterogeneidade e mudança linguística, certas regras são modificadas, resultando em inconsistências na aplicabilidade de tais normas e descrições.

Nessa mesma perspectiva, Franchi (2006) afirma que, no contexto no qual se dá a aprendizagem escolar, não é possível estabelecer definições mais completas e que deem conta de analisar as estruturas linguísticas, uma vez que tais definições estão fora da alçada dos estudos escolares da língua.

O autor, assim como Geraldi (2015), defende que o ensino de língua portuguesa na escola deve priorizar a atividade epilinguística, que "opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações" (Franchi, 2006, p. 97).

Dessa forma, percebe-se que os debates e discussões sobre as práticas de ensino da Língua Portuguesa perpassaram os anos e ainda são vigentes nas escolas e instituições de ensino superior. Na década de 70, em específico, via-se a presença de um discurso que pedia mudanças no ensino de Língua Portuguesa e a superação do ensino tradicional da gramática (Nascimento, 2015). Nas décadas seguintes, pôde-se observar alterações importantes nos documentos curriculares posteriores a esse momento, à exemplo da BNCC, a qual possui princípios metodológicos que tomam como opção as práticas da linguagem e seguem a ideia de seu uso-reflexão-uso (Geraldi, 2015). Contudo, apesar de seguir com uma

concepção de linguagem baseada em estudos linguísticos inovadores originados da Linguística da Enunciação (Geraldi, 2015), ainda é possível perceber, na BNCC, orientações curriculares que vão na contramão de tais concepções.

### 3 METODOLOGIA

Este estudo consiste em uma pesquisa documental qualitativa, seguindo os princípios de Gerhardt e Silveira (2009 *apud* Fonseca, 2002), que preconizam a observação profunda da realidade em detrimento da quantificação dos dados. O trabalho também recorre aos princípios bibliográficos de pesquisa ao dialogar com os conhecimentos e estudos prévios propostos acerca da problemática apresentada. Dessa forma, o objeto deste trabalho consiste no exame das habilidades relativas ao ensino de língua portuguesa presentes no eixo análise linguística/semiótica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente na versão aprovada em 2017.

A estrutura das orientações para a disciplina Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II apresenta, no total, 185 habilidades, distribuídas em quatro práticas da linguagem, ou eixos: leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de textos. Cada habilidade, portanto, possui seu respectivo objeto do conhecimento (conteúdo ao qual cada habilidade se refere) como, por exemplo, a morfossintaxe, semântica, léxico/morfologia, coesão, figuras de linguagem, variação linguística, entre outros.

Tendo em mente a breve descrição do documento, salienta-se que o percurso deste trabalho foi realizado em quatro momentos: 1) levantamento de todas as habilidades de língua portuguesa; 2) a fim de se perceber a predominância de de-

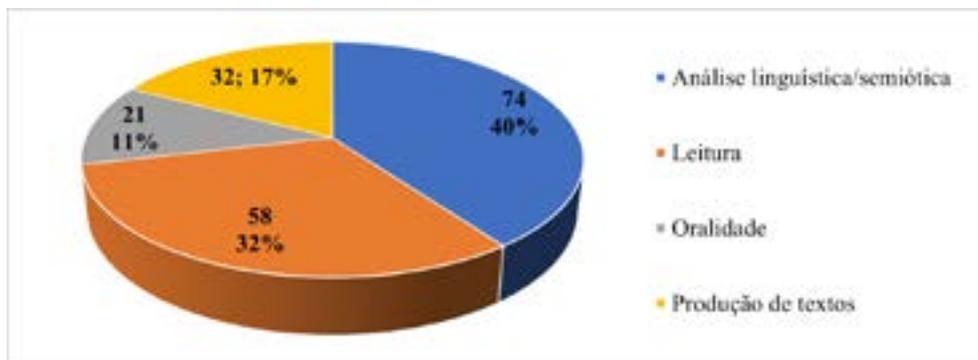
terminados verbos introdutórios, as habilidades consideradas pertencentes ao “núcleo duro” do ensino gramatical (morfossintaxe, sintaxe, semântica, léxico/morfologia, dentre outras) foram separadas e quantificadas; 3) as habilidades relativas ao eixo morfossintaxe foram elencadas e analisadas com o objetivo de observar quais orientações a BNCC propõe acerca do ensino gramatical. É importante destacar que se optou por compreender apenas as habilidades vinculadas à morfossintaxe devido à inviabilidade de analisar todos os 74 objetos do conhecimento atrelados ao eixo análise linguística/semiótica no âmbito da pesquisa empreendida. Além disso, a morfossintaxe foi escolhida por sua centralidade no ensino tradicional da gramática e por sua presença recorrente nos debates sobre a renovação do ensino de língua portuguesa.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, iniciaremos a exposição e discussão dos dados, e os apresentaremos sistematizados em tabelas para que seja possível compreender a predominância de determinadas práticas da linguagem, verbos introdutórios e eixos de aprendizagem presentes no documento.

Ao analisar a distribuição de cada habilidade segundo a sua prática da linguagem relacionada, percebeu-se que, de um total de 185 habilidades de língua portuguesa presentes na BNCC, 74 correspondem ao eixo análise linguística/semiótica (AL/S), 58 à leitura, 32 à produção de textos e 21 à oralidade. Percentualmente, 40% do total das habilidades previstas para o Ensino Fundamental II tratam da análise linguística/semiótica, 32% da leitura, 17% da produção de textos e 11% da oralidade, conforme o gráfico a seguir:

**Gráfico 1** – Distribuição das habilidades de acordo com a prática da linguagem (Ensino Fundamental II)



**Fonte:** Dados extraídos de Brasil (2018).

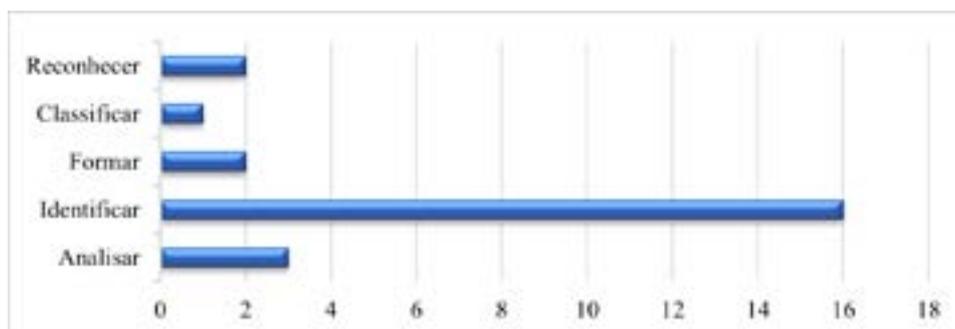
Desse modo, percebe-se que o eixo AL/S é privilegiado quando comparado aos demais, posto o fato de a BNCC propor que 40% das habilidades de todo o ensino fundamental II seja dedicada ao ensino das 74 habilidades pertencentes à análise linguística/semiótica. Ao contrastarmos esse eixo ao de produção de textos, por exemplo, vemos que o número de habilidades de AL/S é duas vezes maior quando comparado à quantidade de habilidades de produção textual.

Visto que o eixo AL/S corresponde ao núcleo duro dos estudos gramaticais, pode-se notar a relevância dada à análise linguística no ensino de língua materna. Ainda, ao observarmos esses dados, pode-se dizer que essa importância pode estar relacionada à crença de que o domínio

das questões gramaticais proporcionará ao aluno a capacidade de produzir textos melhores. Entretanto, desde a década de 90, vê-se diversos linguistas, dentre eles, Perini (1997), Geraldi (2011) e Possenti (2011) afirmando justamente o contrário: um bom produtor e leitor de textos não necessariamente é um bom conhecedor da gramática tradicional e vice-versa.

Ainda, observou-se a partir da seleção de 24 habilidades que abrangem o cerne do ensino de gramática (inseridas no eixo AL/S e referentes à morfossintaxe, semântica, léxico/morfologia, sintaxe, entre outros), uma predominância do verbo identificar na distribuição dos verbos introdutórios, como é possível observar no gráfico 2:

**Gráfico 2** – Verbos presentes na BNCC concernentes ao eixo análise linguística/semiótica – Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano)



**Fonte:** Dados extraídos de Brasil (2018).

A análise dos verbos introdutórios nas habili-

dades da BNCC revela uma predominância sig-

nificativa do verbo “identificar” (67%), seguido de “analisar”, “reconhecer”, “classificar” e “formar”. Essa distribuição indica que a maioria das habilidades se concentra nos níveis cognitivos inferiores, como “lembrar” e “entender”, de acordo com a Taxonomia de Bloom. O gráfico 2, acima, ilustra a distribuição dos verbos introdutórios por categoria cognitiva.

Em consonância com a categorização taxonômica, a disposição dos verbos introdutórios é realizada segundo a complexidade da categoria envolvida, as quais são organizadas dos pensamentos de ordem inferior aos de ordem superior, na seguinte sequência: Lembrar; Entender; Aplicar; Analisar; Sintetizar; Criar.

Nesse sentido, o verbo “identificar” encontra-se inserido nas categorias de ordem inferior, “Lembrar” e “Entender”, que visam, respectivamente, as habilidades de lembrar conceitos e conteúdos e de compreender seus significados. O mesmo ocorre com o verbo “reconhecer”, que aparece tanto nas categorias “Lembrar” quanto “Entender”. Os verbos classificar e analisar, por sua vez, aparecem nas categorias “Entender” (capacidade de assimilar) e “Analisar” (categoria que pressupõe a capacidade de dividir o conteúdo em partes e apreender a estrutura final interrelacionando-as). Por fim, o verbo “formar” encontra-se na categoria superior “Sintetizar”, que já demanda maiores esforços cognitivos do aluno, visto que propõe a junção das partes para a criação de um conhecimento original.

A concentração de habilidades nos níveis inferiores da Taxonomia de Bloom sugere que a BNCC, embora proponha um ensino de língua mais dinâmico e contextualizado, ainda mantém um forte foco na memorização e na compreensão de conceitos isolados. Essa abordagem, apesar de ser importante para a construção de conhecimentos básicos, pode limitar o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como a análise crítica de textos e a produção de textos autênticos. É possível que essa predominância de habilidades de ordem inferior esteja relacionada à influência do ensino tradicional da gramática, que prioriza a memorização de regras e a clas-

sificação de estruturas linguísticas.

## 4.1 ANÁLISE DOS VERBOS INTRODUTÓRIOS E SEUS DESCRITORES

Nesta seção, são apresentadas e analisadas 18 habilidades relativas ao eixo análise linguística/semiótica e referentes ao objeto do conhecimento morfossintaxe. Assim, para auxiliar a análise e facilitar a compreensão, tais habilidades foram agrupadas em categorias de acordo com a recorrência dos seus verbos introdutórios. As categorias foram separadas da seguinte forma: Verbo Identificar (o qual aparece em 15 das 18 habilidades); Verbo Analisar (1); Verbo Reconhecer (1); e Verbo Classificar (1).

### 4.1.1 Verbo identificar

As habilidades EF06LP07 e EF07LP11 se referem ao 6.º e 7.º ano do Ensino Fundamental e possuem os seguintes descritores: “Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação” (Brasil, 2018, p. 175) e

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”) (Brasil, 2018, p. 175).

Tanto a habilidade referente ao 6.º ano quanto a do 7.º ano possuem como tópico gramatical comum o estudo das orações coordenadas assindéticas (justapostas por vírgula), porém, no 7.º ano percebe-se a inclusão das orações coordenadas sindéticas aditivas e orações coordenadas sindéticas adversativas (unidas por conjunção “e” e “mas”, respectivamente).

Como já apontado por Faria e Macedo (2021), essas habilidades possuem problemas de ordem conceitual. O primeiro deles pode ser percebido na definição colocada por EF06LP07, em que se afirma o fato de orações coordenadas serem conectadas por vírgula, o que não se fundamenta, tendo em vista a aceitação posta por Rojas Nieto (1970) e retomada por Castilho (2014), que

caracteriza a coordenação como a existência de uma relação de simples justaposição (no caso da vírgula) ou conexão por conectivo entre essas estruturas.

O segundo problema, de acordo com Faria e Macedo (2021), pode ser percebido na habilidade EF07LP11, quando essa se limita ao entendimento de que as conjunções "e" e "mas" expressam, respectivamente, adição e oposição quando, na verdade, as próprias gramáticas evidenciam que a significação dessas conjunções dependerá da relação estabelecida entre os membros coordenados (Cunha; Cintra, 2016).

É contraditório que um documento que busca orientar o ensino de língua portuguesa no país apresente definições imprecisas e promova uma visão fragmentada da linguagem. A redução da análise linguística a estruturas e nomenclaturas, como apontam Faria e Macedo (2021), sem a devida reflexão sobre os usos da língua, limita a compreensão dos alunos (Bezerra; Semeghini Siqueira, 2007).. Assim, habilidades como a EF06LP07 e a EF07LP11, ao limitarem-se à identificação de estruturas gramaticais, relegam os estudantes a um papel passivo, transformando-os em aprendizes que apenas memorizam regras e modelos, em vez de exploradores ativos da linguagem.

As habilidades EF06LP05, EF08LP08 e EF09LP09 se referem ao 6.º, 8.º e 9.º ano do Ensino Fundamental e possuem as seguintes descrições: "Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa" (Brasil, 2018, p. 173), "Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva)" (Brasil, 2018, p. 191) e "Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto" (Brasil, 2018, p. 193).

Embora as habilidades propostas pela BNCC, como a EF06LP07 e a EF07LP11, indiquem um avanço em relação a abordagens mais tradicionais ao focarem a identificação de estruturas gramaticais, elas também demonstram uma

tentativa de integrar a análise linguística a uma compreensão mais ampla dos usos da linguagem. Ao solicitar que os estudantes considerem fatores extralinguísticos, como os efeitos de sentido e a intenção comunicativa, a BNCC sinaliza uma evolução em direção a uma abordagem mais comunicativa, que busca conectar a linguagem ao contexto social e aos interlocutores, conforme sugerido por Geraldi (2015). No entanto, a predominância de atividades de identificação ainda limita o potencial dessas habilidades para promover uma análise linguística mais profunda e reflexiva.

As habilidades EF08LP11, EF08LP12, EF09LP08, EF08LP06 e EF09LP05 pertencem ao 8.º e 9.º ano do Ensino Fundamental II e possuem as seguintes descrições: "Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação" (Brasil, 2018, p. 191), "Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções" (Brasil, 2018, p. 191), "Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam" (Brasil, 2018, p. 191), "Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores)" (Brasil, 2018, p. 191) e "Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo" (Brasil, 2018, p. 191).

Ao se concentrar na identificação de segmentos linguísticos, as habilidades propostas reduzem o papel do estudante à aplicação de regras gramaticais pré-definidas. Essa abordagem, contrária à perspectiva de Possenti (2011), que considera o indivíduo como um agente ativo na construção de um conhecimento sistematizado sobre linguagem, impede o desenvolvimento de uma relação mais crítica e autônoma com a língua. Dessa forma, o aluno é relegado à posição de aplicador de regras, em vez de ser um sujeito que opera sobre os fatos da língua.

No entanto, é possível verificar que a habilidade EF08LP12, que visa o desenvolvimento da competência de perceber e utilizar conjunções subordinativas em diferentes contextos, por meio da análise de textos e da produção textual, parece contrapor-se à abordagem tradicional. Se, por um lado, ao se ater a critérios históricos e nocionais fixos, essa abordagem, como aponta Franchi (2006), transforma a língua em um objeto de estudo morto, desconsiderando sua natureza dinâmica e seu uso em contextos sociais, por outro, ao direcionar o aluno a perceber, por meio da leitura de textos, as conjunções subordinativas mais usuais e a utilizá-las em suas próprias produções, essa habilidade demonstra uma preocupação com a língua em uso, permitindo que o aluno observe a variação linguística em diferentes contextos, como o grau de formalidade e o momento histórico, conforme propõe Bagno (2012).

Essa abordagem, centrada na prática linguística, contribui para o desenvolvimento da autonomia linguística do aluno, uma vez que o capacita a analisar a língua em uso e a fazer escolhas linguísticas adequadas a diferentes situações comunicativas.

As habilidades codificadas como EF07LP05 e EF07LP07 possuem as seguintes descrições: "Identificar, em textos lidos, ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos" (Brasil, 2018, p. 173) e "Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto)" (Brasil, 2018, p. 173).

Pode-se identificar dois problemas na habilidade EF07LP05. Em primeiro lugar, a habilidade propõe um estudo superficial de uma terminologia técnica. Em segundo lugar, o próprio conceito de transitividade e intransitividade verbal, central à habilidade, apresenta fragilidades, pois a classificação de verbos como transitivos ou intransitivos é problemática, pois muitos verbos podem assumir diferentes comportamentos em diferentes contextos, sem comprometer o sentido da frase (Perini, 1997).

Considerando as limitações da habilidade

EF07LP05, é evidente a problemática de propor ao aluno a compreensão e identificação de uma nomenclatura gramatical que não possui uma definição clara e consensual entre os próprios gramáticos. Em vez disso, seria mais proveitoso propor a análise de tais estruturas em contextos de uso real, incentivando a reflexão sobre os contextos em que a transitividade e a intransitividade são empregadas e aceitas pelos falantes.

A segunda habilidade mencionada, EF07LP07, por sua vez, sugere que a compreensão do sujeito, predicado e complemento ocorrerá a partir de textos lidos ou de autoria do educando, o que, à primeira vista, parece ser uma abordagem mais adequada quando comparada aos exercícios gramaticais tradicionais, que pouco contribuem para o desenvolvimento da compreensão dos usos da língua. Todavia, em situações como a proposta pela habilidade, corre-se o risco de utilizar o texto como pretexto para a realização de atividades baseadas nas regras postas pela gramática tradicional. Embora a habilidade EF07LP07 pareça ser um avanço em relação aos exercícios gramaticais tradicionais, ela ainda apresenta algumas limitações.

As habilidades EF07LP08 e EF07LP09 são relativas ao 8.º e 9.º ano do Ensino Fundamental e descritas da seguinte forma: "Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo, sujeito ou complemento verbal" (Brasil, 2018, p. 175) e "Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração" (Brasil, 2018, p. 175). Em linhas gerais, as habilidades pretendem que o aluno seja capaz de identificar algumas classes gramaticais, logo, necessitará como conhecimento prévio da noção de adjetivo, advérbio e locução adverbial. No geral, a própria habilidade demonstra esse conceito: o adjetivo amplia o sentido do sujeito, substantivo e complemento verbal, enquanto o advérbio e locução adverbial ampliam o sentido do verbo.

Destaca-se que as classes gramaticais não existem sem razão, tampouco seu ensino. Nesse sentido, elas se justificam devido ao fato de

possibilitarem a ordenação das palavras segundo as semelhanças de suas propriedades, caso contrário, teríamos em nossas gramáticas listas intermináveis de palavras e suas especificações/ funções (Perini, 2006). Dessa maneira, não há nenhum problema em ordenar e compreender tais fenômenos. A grande questão relacionada a isso está no fato de a escola postular determinados critérios que acreditam funcionar para todo tipo de texto.

Nesse sentido, segundo Franchi (2006), não há um único critério que dará conta de tudo, pois há uma diversidade no estabelecimento desses e suas aplicações. Por conseguinte, devido a essa análise linguística equivocada, não se aproveita esse tempo para a discussões de questões de maior relevância como a compreensão das formas pelas quais o sujeito atua linguisticamente (Franchi, 2006).

Além disso, deve-se perceber que, para realizar a ação de identificar certa classe gramatical em um enunciado, o aluno precisará de duas coisas: saber o conceito da classe em questão e testar tais noções no enunciado para que então possa identificar a qual grupo certa palavra pertence. Dessa forma, isso pouco se diferencia da atitude de classificar segmentos e partes de frases.

Finalmente, a última habilidade introduzida pelo verbo "identificar" refere-se ao 6.º ano do Ensino Fundamental (EF06LP08) e possui a seguinte descrição: "Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas" (Brasil, 2018, p. 175). Preliminarmente, vê-se que a própria habilidade postula dois conceitos gramaticais: o de oração (caracterizado pela presença de um verbo) e o de período (definido pela presença de um agrupamento de orações), além de um conceito da ordem textual, o conceito de sequência.

Desse modo, de acordo com a direção tomada pela habilidade, o estudante utilizará textos para identificar orações e períodos, ou seja, seu foco recairá sobre exercícios metalinguísticos, inerentes à gramática tradicional, que se restringem à utilização de nomenclaturas para a análise

linguística. Ao se concentrar na identificação de orações e períodos em textos, a habilidade fragmenta a linguagem, desconsiderando a complexidade das relações semânticas e pragmáticas que se estabelecem entre as palavras e as frases. Trocando em miúdos, essa habilidade, ao não propor uma reflexão mais robusta sobre a linguagem, limita o entendimento da língua por si mesma e a um conhecimento explícito da gramática, o que não culmina em um bom desempenho linguístico (Geraldi, 2015).

Ainda, a habilidade menciona que tais conhecimentos gramaticais deverão ser identificados em "texto ou sequência textual", o que se constitui em uma atitude problemática, devido ao fato de haver um claro retorno à prática da leitura de textos para posterior retirada de exemplos para análise de um tópico gramatical. Essa conduta possui suas fragilidades, pois abrevia a função do texto como mero pretexto para a localização de classes e estruturas gramaticais, questão criticada por Geraldi (2015), autor que enfatiza as diversas finalidades desse objeto, dentre elas a de reflexão e compreensão de fatos e informações que estão implícitos e dependem da construção interpretativa realizada pelo leitor para a extração do sentido. Em vez de promover uma análise aprofundada dos textos, a habilidade prioriza a aplicação de regras gramaticais, desconsiderando a dinâmica da linguagem e a importância da interação entre os sujeitos na construção do significado.

#### 4.1.2 Verbo classificar

A habilidade EF06LP09, também pertencente ao 6.º ano do Ensino Fundamental, possui muitas semelhanças com a EF06LP08, como é possível perceber em sua descrição: "Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos" (Brasil, 2018, p. 175). Logo, além de ambas as habilidades citadas compartilharem o tópico gramatical "períodos" as habilidades também se assemelham na medida em que utilizam texto como forma de exercitar e colocar em prática conhecimentos gramaticais e atividades metalinguísticas.

Nesse sentido, aparentemente a EF06LP09 demonstra ser um aprofundamento da EF06LP08, já que possui "classificar" como verbo introdutor. Por conseguinte, após desempenhar a habilidade de identificar algumas informações sobre o conteúdo (situação referente à categoria "lembrar", menos complexa), o aluno deverá ser capaz de classificá-lo, isto é, compreender o significado desse objeto do conhecimento e transpô-lo para uma nova forma (circunstância relativa à categoria "compreender") (Ferraz; Belhot, 2010). Apesar de haver uma progressão na complexidade dos pensamentos, a habilidade ainda recai na utilização de uma metalinguagem para analisar a língua. Isso fica evidente principalmente pela utilização do verbo "classificar" e pela recorrência de termos técnicos como "oração principal", "oração subordinada", que são fortemente criticados por Franchi (2006) e Geraldi (2015) por fragmentarem a linguagem e limitarem a compreensão do aluno à aplicação de regras gramaticais. Ao focar na classificação de estruturas sintáticas, a habilidade desconsidera a complexidade das relações semânticas e pragmáticas que se estabelecem entre as palavras e as frases, limitando o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

#### 4.1.3 Verbo reconhecer

A habilidade EF07LP04 é relativa ao 7.º ano do Ensino Fundamental e propõe uma atividade de reconhecimento de estruturas, conforme vê-se na seguinte descrição: "Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações" (Brasil, 2018, p. 173).

Semelhante às análises relativas ao verbo "introduzir", o verbo "reconhecer" pressupõe que o estudante realize atividades reduzidas ao reconhecimento de estruturas. Nessa perspectiva, não por acaso, tanto "introduzir" quanto "reconhecer" encontram-se inseridos na mesma categoria do domínio cognitivo "lembrar". Em outras palavras, os referidos verbos introdutores são característicos da primeira categoria na progressão dos domínios cognitivos, segundo a complexidade dos conhecimentos e ações envolvidas proposta

pela Taxonomia de Bloom (Ferraz; Belhot, 2010). Portanto, devido à proporção dessa semelhança e à ampla discussão realizada anteriormente acerca dos problemas das atividades envolvidas nesse tipo de habilidade buscou-se não prolongar sua análise e debate.

#### 4.1.4 Verbo analisar

Por fim, a última habilidade analisada e discutida é codificada como EF06LP04 e descrita da seguinte forma: "Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo" (Brasil, 2018, p. 173). Com relação à Taxonomia de Bloom, o verbo introdutor dessa habilidade é relativo à categoria "analisar", a qual encontra-se mais próxima das categorias de ordem superior e caracteriza-se pela análise da ligação entre as partes de um conteúdo. Diferentemente das habilidades anteriores, a EF06LP04 exige do aluno uma análise mais complexa, envolvendo a identificação das funções gramaticais das palavras e a compreensão de suas flexões.

Todavia, apesar de exigir um nível de análise mais profundo, a habilidade ainda se concentra em uma abordagem formalista e normativa, privilegiando a aplicação de regras gramaticais em detrimento da compreensão da língua em uso. A habilidade não incentiva a construção de significados, a comparação de diferentes usos linguísticos ou a reflexão sobre a variação linguística. Pelo contrário, ela perpetua a ideia de que a língua é um sistema de regras fixas e imutáveis, a serem memorizadas e aplicadas mecanicamente. Essa abordagem, comum no ensino de línguas estrangeiras, desconsidera a natureza social e cultural da língua e limita o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, ao analisar os verbos introdutores das habilidades de Língua Portuguesa da BNCC sob a lente da Taxonomia de Bloom, contribui para o debate sobre as concepções de linguagem que orientam as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. Considera-se que muito

já se discutiu e se discute sobre o ensino de língua portuguesa no país, qual concepção linguística deve ser assumida, quais orientações metodológicas devem ser tomadas, se a gramática deve ou não ser ensinada, dentre outras questões, mas ainda há questões que permanecem em aberto e demandam investigações mais aprofundadas. Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo de pesquisa compreender de que maneira são apresentadas as diretrizes de ensino de língua portuguesa no que concerne ao eixo análise linguística/semiótica da Base Nacional Comum Curricular, com o intuito de contribuir para esse debate e apontar novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa.

Foi possível perceber, a partir das análises e reflexões aqui feitas, que há na BNCC a presença simultânea de algumas habilidades que propõem a reflexão linguística (visto que utilizam-se de verbos pertencentes à categorias superiores da Taxonomia de Bloom e direcionam para o entendimento de questões que vão além do estudo da língua por ela mesma, levando em conta fatores extralinguísticos) e habilidades que prezam os estudos tradicionais da gramática, os quais utilizam critérios nocionais e metalinguísticos para descrever a língua, padronizá-la e prescrevê-la (no sentido de lhe impor regras que por vezes não atendem à sua realidade). Portanto, essa concomitância entre habilidades que direcionam para o estudo tradicional da gramática e habilidades que partem de pressupostos discursivos/enunciativos da língua aponta que, apesar de haver uma preocupação em avançar nos estudos da língua, há uma resistência que caminha no sentido oposto e se materializa nessas habilidades que se limitam à compreensão de questões linguísticas muito superficiais e que não desenvolverão nesses alunos a capacidade de refletir sobre a língua.

Por fim, é importante destacar a relevância deste trabalho devido à pertinência de investigarmos o direcionamento que tomam as diretrizes de ensino de língua portuguesa no país para que, quem sabe um dia, haja uma libertação das amarras que prendem a escola ao ensino

tradicional da gramática.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BEZERRA, G. G. R.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Atividades epilingüísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: COLE, 2007. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss07\\_07.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss07_07.pdf). Acesso em: 22 abr. 2023.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- CASTILHO A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2016.
- COELHO, J. M. M.; BORGES, F. G. B. Educação linguística e práticas de letramento no ensino de português escrito para surdos: Um relato de experiência na educação de jovens e adultos. *Educação Por Escrito*, [s.l.], v. 13, n. 1, p. e39328, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/39328>. Acesso em: 18 out. 2024.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.
- FARIA, V. *O ensino de literatura: articulação entre as orientações oficiais e a pesquisa universitária*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2009.
- FARIA, V. F. S.; MACEDO, A. M. Linguistic theories reconfigured in curriculum documents: the case of Brazilian Base Nacional Curricular Comum (BNCC). *Journal of Modern Education Review*, [s.l.], v. 11, n. 9, p. 994-1006, 2021. DOI: [http://dx.doi.org/10.15341/jmer\(2155-7993\)/09.11.2021/006](http://dx.doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/09.11.2021/006).
- FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>. Acesso em: 18 out. 2024.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

PERINI, M. A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. p. 31-40.

SOARES, M. Que professor de português queremos formar? *Boletim da ABRALIN*, Fortaleza, v. 25, p. 211-218, 2000. Disponível em: <https://abralin.org/wp-content/uploads/2020/02/Boletim-Abralin-N%C2%BA-25.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

---

### Paula De Col Campanha

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Cesumar (2022). Graduanda no curso de Licenciatura em Letras na Universidade do Estado de Mato Grosso (2019-Atual). Atuou como bolsista no Programa de Iniciação à docência – língua inglesa (2019). Participou como bolsista no Programa Residência pedagógica (2021-2022) e como voluntária (2022-2023). Atuou como bolsista articuladora/facilitadora no Programa de Formação de Células Cooperativas (2022-2023). Atualmente é mestranda e bolsista CAPES no mestrado em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

---

### Vanessa Fabiola Silva de Faria

Bacharel em Letras (Alemão/Português) pela FFLCH-USP (2004), mestre em Educação Linha Linguagem e Educação, pela FE-USP (2009) e doutora em Estudos da Linguagem – Linha Estudos Linguísticos do Texto (2015). Professora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e atuou também como coordenadora do subprojeto Língua Portuguesa da Residência Pedagógica – Núcleo Sinop. Experiência na área de Letras – Língua Portuguesa, com ênfase nos estudos linguísticos do texto e do discurso e ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e médio.

---

### Endereço para correspondência

**VANESSA FABIOLA SILVA DE FARIA**

**PAULA DE COL CAMPANHA**

Av. dos Ingás, 3001

Jd Imperial Sinop, 78555000

Campus Imperial, MT, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*