

A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: EM FOCO AS HABILIDADES DO CAMPO DE ATUAÇÃO JORNALÍSTICO- MIDIÁTICO

THE NCCB AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: IN FOCUS THE SKILLS OF THE JOURNALISTIC-MEDIA FIELD

Rosana Maria Schmitt (UFSM)

rosanaschmitt30@gmail.com

Francieli Matzenbacher Pinton (UFSM)

francieli.matzenbacher@gmail.com

RESUMO: Neste artigo, objetivamos verificar em que medida as habilidades da BNCC (Ensino Fundamental), componente curricular Língua Portuguesa, contemplam objetos de conhecimentos e contextos de aprendizagem que focalizam uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos conforme indica a fundamentação pedagógica do documento. Para tanto, analisamos uma amostragem de 19 habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático, à luz do sistema de transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), com vistas a identificar a natureza dos processos cognitivos requeridos, a natureza dos participantes (objetos de conhecimento) e as circunstâncias (contexto da aprendizagem). Os resultados sinalizam que, de forma geral, as habilidades contemplam prioritariamente processos mentais, os quais demandam esforço cognitivo do aluno e requerem o domínio de objetos de conhecimento que contemplam, em alguma medida, os níveis linguístico e extralinguístico. Ademais, verificamos que as circunstâncias selecionadas evidenciam o contexto de aprendizagem e focalizam o texto/gênero em grande parte das habilidades, associando os conteúdos a contextos significativos.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular; Ensino Fundamental; habilidades de Língua Portuguesa; campo de atuação jornalístico-midiático.

ABSTRACT: In this article, we aim to verify the extent to which the BNCC skills (Elementary School), Portuguese Language curricular component, contemplate objects of knowledge and learning contexts that focus on a perspective of textual/discursive genres as indicated by the document's pedagogical foundation. Therefore, we analyzed a sampling of 19 skills in the field of journalistic-media activity, in the light of the Transitivity System (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), in order to identify the nature of the required cognitive processes, the nature of the participants (knowledge objects) and circumstances (learning context). The results indicate that, in general, the skills primarily contemplate mental processes that

demand a cognitive effort from the student and require the mastery of knowledge objects that contemplate, to some extent, the linguistic and extralinguistic levels. Furthermore, we found that the selected circumstances highlight the learning context and focus the text/genre on a large part of the skills, associating the content with meaningful contexts.

KEYWORDS: National Common Curricular Base; Elementary School; Portuguese Language skills; journalistic-media field.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, atual documento normativo da Educação Básica, afirma seguir “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). Para isso, estabelece conceitos, habilidades e competências que devem orientar, em grande medida, a elaboração e a adequação de currículos e projetos político-pedagógicos dos sistemas e redes de ensino, a produção de livros e materiais didáticos, a formação de professores e, principalmente, as práticas docentes desenvolvidas nas três etapas da Educação Básica.

No componente curricular Língua Portuguesa, ao indicar a continuidade do trabalho com gêneros textuais/discursivos, já previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a BNCC propõe diferentes campos de atuação para orientar o desenvolvimento das aprendizagens em contextos situados. Ao preocupar-se com o surgimento de novas práticas discursivas que envolvem textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, é destacado, como objetivo central do componente para a etapa Ensino Fundamental, a promoção do protagonismo dos alunos por meio de “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Em vista disso, buscamos verificar em que medida as habilidades da BNCC do Ensino Fundamental, componente curricular Língua Portuguesa, contemplam objetos de conhecimentos e contextos de aprendizagem que focalizam uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos, conforme sinaliza a fundamentação pedagógica do documento. Para tanto, analisamos uma amostragem de 19 habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático, à luz do Sistema de Transitivity (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), com

vistas a identificar a natureza dos processos/verbos, que explicitam os processos cognitivos requeridos; a natureza dos participantes, que explicitam os objetos de conhecimento; e as circunstâncias, que explicitam o contexto da aprendizagem requerida.

Desse modo, além desta seção de Introdução, retomamos brevemente os Fundamentos Pedagógicos da BNCC, referentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, e revisamos os principais conceitos da Gramática Sistêmico-Funcional, destacando o Sistema de Transitividade. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico e os resultados da análise. Por fim, expomos as considerações finais e listamos as referências bibliográficas.

Fundamentos Pedagógicos do componente de Língua Portuguesa

O texto que compreende a fundamentação pedagógica apresenta conceitos importantes para o desenvolvimento das aprendizagens de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e discute questões pertinentes acerca das categorias adotadas para organizar o componente curricular. Conforme representado na Figura 1, a seguir, o componente está organizado por campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento, anos/blocos de anos escolares e habilidades. Embora não estejam apresentadas de modo ordenado e linear na fundamentação pedagógica, essas categorias se propõem a organizar o componente curricular em termos pedagógicos que, em última instância, visam ao desenvolvimento das competências específicas propostas.



Figura 1 - Organização do componente curricular Língua Portuguesa na BNCC

Fonte: Schmitt (2021, p. 87)

Na Figura 1, a categoria campos de atuação está representada como ponto de partida para as demais, porque “os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (BRASIL, 2018, p. 85). Essa categoria

assegura a proposta de ensino, assumida pelo documento, que focaliza a relação dos textos “a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67), isto é, focaliza um ensino de língua/linguagem situado e contextualizado pelos gêneros textuais/discursivos e pelas práticas de linguagem.

Nesse sentido, os campos de atuação referem-se aos “cenários” em que as diferentes práticas de linguagem ocorrem, a fim de garantir que tais práticas sejam situadas em contextos significativos para os alunos e de reforçar que elas derivam, sempre, de situações da vida social (BRASIL, 2018, p. 84). No documento, são apresentados os diferentes campos que organizam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Em relação aos anos finais, focalizados neste estudo, são contemplados os campos: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, atuação na vida pública e jornalístico-midiático. Apesar de os fundamentos não mencionarem, as habilidades de Análise Linguística/Semiótica são, em sua grande maioria, contempladas por um campo “neutro”, denominado no documento de “Todos os campos”.

As práticas de linguagem são definidas pelo documento como concernentes aos eixos de integração já consagrados em documentos curriculares da área: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018, p. 71). Na fundamentação pedagógica, discutem-se as situações das quais elas decorrem e são apresentadas as dimensões que indicam como cada prática deve ser abordada no desenvolvimento das aprendizagens do componente. No componente Língua Portuguesa, as práticas de linguagem correspondem às chamadas unidades temáticas e são apresentadas separadamente. Tal separação é realizada com finalidade de organização curricular (BRASIL, 2018, p. 82), porém, tendo em vista a importância da integração entre os eixos de ensino, como o próprio documento sugere quando afirma que “as habilidades devem ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores” (BRASIL, 2018, p. 86), é válido destacar que faltam orientações teórico-metodológicas para que o professor realize essa articulação¹.

A categoria de objetos de conhecimento, por sua vez, compreende os conteúdos, conceitos e processos que organizam as aprendizagens de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018, p. 28). O arranjo de objetos de conhecimento é definido pelas unidades temáticas que, no componente curricular Língua Portuguesa, referem-se às práticas de linguagem. Dessa forma,

¹ Embora essa seja uma característica dos documentos oficiais da educação, já que eles não têm o propósito de apresentar orientações teórico-metodológicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, propunham essa perspectiva para o ensino – pautada pela articulação entre as práticas de linguagem – de modo mais didático, a fim de auxiliar a prática docente.

“cada unidade temática [prática de linguagem] contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades” (BRASIL, 2018, p. 29).

Conforme discutem Lourenço e Lino de Araújo (2019, p. 41), essa categoria (assim como habilidades, competências e tantos outros termos técnico-científicos do componente curricular) surge na BNCC sem uma conceituação detalhada, como se já fosse de conhecimento do público-leitor do documento. Desse modo, embora *objetos de conhecimento* e *objetos de ensino* sejam, muitas vezes, considerados termos sinônimos, é importante reiterar que eles apontam para paradigmas de ensino distintos. Nesse contexto, os objetos de conhecimento referem-se a uma categoria organizacional relacionada aos conteúdos curriculares indicados como essenciais para os alunos (LOURENÇO; LINO DE ARAÚJO, 2019, p. 41).

O componente curricular também está organizado em anos/blocos de anos escolares, categoria que busca garantir a progressão na complexidade das aprendizagens e na diversidade de gêneros trabalhados ao longo do Ensino Fundamental. Os anos ou blocos de anos podem ser identificados a partir do código alfanumérico que antecede cada habilidade proposta. Por exemplo, no código EF08LP06, o primeiro par de letras indica a etapa do ensino fundamental; o primeiro par de números indica o ano ou bloco de anos; o segundo par de letras indica o componente curricular; e o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou bloco de anos.

Além de campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e anos/blocos de anos escolares, o componente curricular Língua Portuguesa também está organizado em habilidades que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29). Consideradas andaimes que conduzem os alunos ao desenvolvimento de competências, as habilidades “são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade” (BRASIL, 2018, p. 86). Sua estrutura típica compreende: um ou mais verbos, que explicitam os processos cognitivos; o complemento dos verbos, que explicita os objetos de conhecimento e os modificadores, que “devem ser entendidos como a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida” (BRASIL, 2018, p. 30).

Em consonância com as categorias adotadas para organizar o componente curricular, a seção que apresenta os Fundamentos Pedagógicos destaca conceitos importantes no que diz respeito a gêneros textuais/discursivos. Considerando a categoria de campos de atuação e as

71 ocorrências do lexema *gêneros*, identifica-se uma perspectiva de ensino como gêneros textuais/discursivos, tendo em vista que o texto é assumido como “unidade de trabalho [...], de forma a sempre relacionar os textos a seus *contextos de produção* [...]” (BRASIL, 2018, p. 67, grifo nosso). Ademais, enfatiza a pertinência de um ensino que deve “estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do **gênero** [...]” (BRASIL, 2018, p. 77) e promover “a participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, **gêneros** e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.” (BRASIL, 2018, p. 75).

Na seção a seguir, apresentamos o aporte teórico empregado para a análise dos dados linguisticamente orientada.

Linguística Sistêmico-Funcional

Ancorada em pressupostos gerais da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) é um modelo de análise linguística que fornece ferramentas teórico-metodológicas para compreender os usos da língua e o seu funcionamento (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Ao enfatizar a importante relação entre linguagem e contexto social, a GSF procura compreender e elucidar os motivos responsáveis pela variação de uma língua em relação a grupos de falantes nos diferentes contextos de uso de um idioma. Além disso, também fornece categorias linguístico-discursivas de descrição textual que auxiliam a análise de aspectos sociais imbricados nos textos.

Para a GSF, de acordo com Fuzer e Cabral (2014), a língua é reconhecida como entidade viva presente em situações, grupos, eventos e, dessa forma, sofre influências desses e de outros fatores. Ela é variável, visto que diz respeito a um potencial de significados à disposição dos falantes para estabelecer relações, representar o mundo e, com isso, satisfazer determinadas necessidades em contextos sociais específicos. Desse modo, a seleção dessas opções disponíveis aos falantes não parte de uma motivação arbitrária, mas se dá por meio de escolhas em função do contexto em que os falantes estão inseridos.

Nesse contexto, a linguagem é entendida como um sistema sociosemiótico (com várias possibilidades de escolhas de significados) e caracteriza-se pela organização em estratos, de acordo com níveis de abstração. Nessa organização estratificada, a linguagem é concebida por meio de dois níveis inter-relacionados: o linguístico e o extralinguístico. O

nível mais abstrato, extralinguístico, abrange o contexto de situação e o contexto de cultura; o nível mais concreto, linguístico, compreende os estratos semântico, léxico-gramatical e grafológico/fonológico.

O nível linguístico, composto pelos estratos semântico, léxico-gramatical e grafológico/fonológico, sofre influência dos estratos contextuais do nível extralinguístico. No estrato semântico, cada variável do contexto de situação é realizada por uma das metafunções da linguagem, organizadas em significados ideacionais, interpessoais e textuais. O estrato da léxico-gramática diz respeito ao sistema de fraseados, envolvendo estruturas gramaticais e itens lexicais. Nesse estrato, as metafunções são realizadas pelos sistemas de Transitividade, Modo e Tema-rema. Por fim, o estrato da fonologia/grafologia diz respeito aos sistemas de sonoridade e de grafia, responsáveis pela realização da léxico-gramática. Nesta investigação, focalizamos o Sistema de Transitividade (metafunção ideacional) para descrição e análise dos dados.

Na metafunção ideacional, “a transitividade é o sistema da oração que afeta não apenas o verbo que serve como processo, mas também os participantes e circunstâncias” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 227)². Em vista disso, os significados de nossas experiências no mundo constituem uma figura que se diferencia de acordo com o tipo de processo envolvido (figuras de fazer e acontecer, de sentir, de ser/estar, de comportar-se, de dizer e de existir, conforme Figura 2), com sua associação a determinados participantes (que recebem diferentes denominações dependendo do tipo de processo) e, opcionalmente, com diferentes circunstâncias (que indicam tempo, lugar, meio, finalidade etc.).

² No original: “Transitivity is a system of the clause, affecting not only the verb serving as Process but also participants and circumstances.”

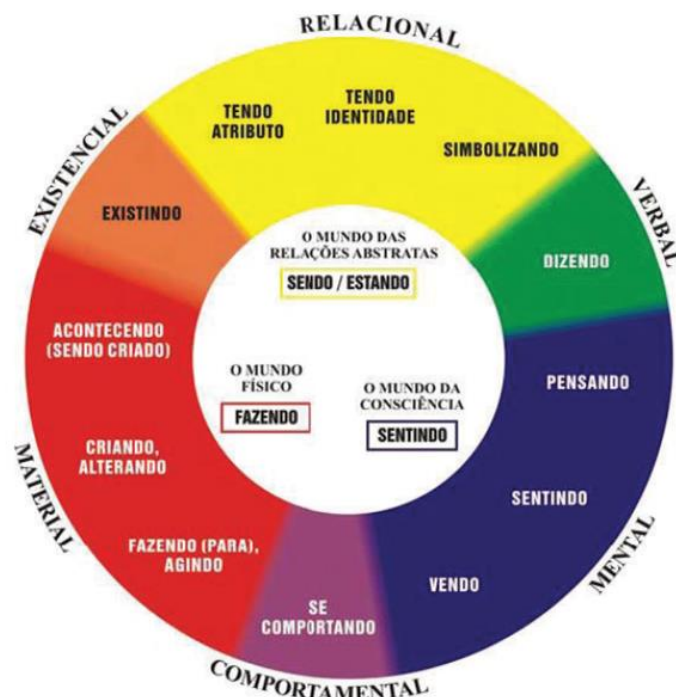


Figura 2 - Sistema de transitividade: tipos de processos

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

O processo, realizado tipicamente por um verbo, é o elemento central da oração, responsável por representar os eventos que constituem as experiências e atividades realizadas no mundo físico, mental e social. Os participantes, por sua vez, são gramaticalmente realizados por grupos nominais e estão diretamente envolvidos no processo, provocando sua ocorrência ou sendo afetados por ele de alguma forma. Sua natureza varia, portanto, de acordo com o tipo de processo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Além dos processos e dos participantes, a oração também pode apresentar circunstâncias que, realizadas tipicamente por grupos adverbiais ou preposicionais, especificam o desenvolvimento do processo quanto ao modo (como?), à causa (por quê?) ou à extensão e/ou localização no tempo (quando?) ou no espaço (onde?). Esse componente adiciona, desse modo, significados à oração pela descrição do contexto em que o processo se realiza, sendo, quase sempre, “ampliações opcionais da oração, e não componentes obrigatórios” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 221). Juntos, os processos, os participantes e as circunstâncias configuram-se como categorias semânticas que explicam, de maneira mais geral, como os fenômenos de nossa experiência no mundo são interpretados como estruturas linguísticas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 224).

Percurso metodológico

Esta pesquisa documental focaliza, na BNCC, o componente curricular Língua Portuguesa dos anos finais da etapa Ensino Fundamental e as habilidades do bloco de 6º a 9º ano do campo jornalístico-midiático. A seleção de habilidades do campo jornalístico-midiático se justifica, principalmente, em razão de o campo apresentar o maior número de habilidades, representando 31% (59 habilidades)³ do total das 185 habilidades distribuídas nos demais campos de atuação.

Dessa forma, o *corpus* deste trabalho é composto de 19 habilidades⁴ distribuídas no bloco do 6º ao 9º. Para descrição e análise dos dados linguísticos, partimos da estrutura típica das habilidades e da figura do Sistema de Transitividade, conforme a Figura 3.

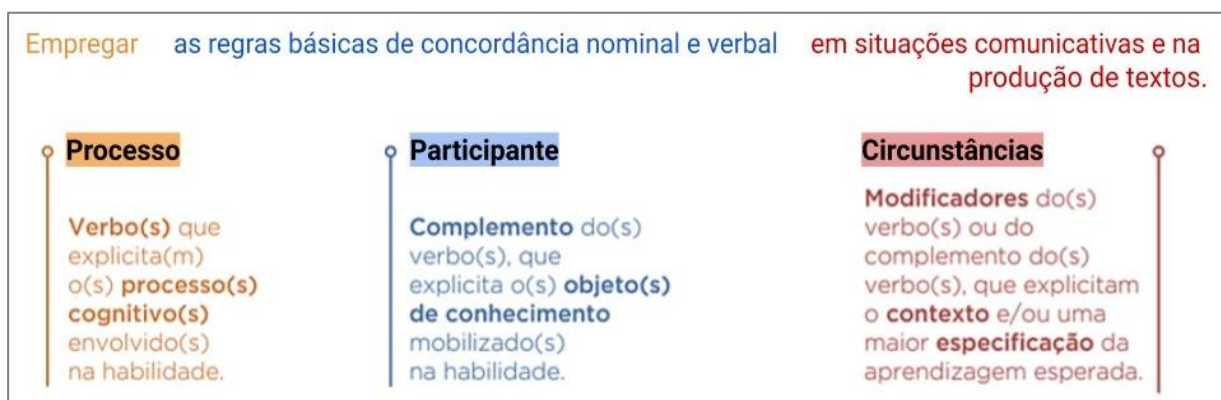


Figura 3 – Estrutura típica das habilidades na BNCC e da figura do Sistema de Transitividade

Fonte: Adaptada de Pinton *et al.* (2020, p. 376)

Com base nessa organização, adotamos os seguintes procedimentos: i) análise da natureza dos processos/verbos empregados que indicam os processos cognitivos⁵ requeridos; ii) análise da natureza dos participantes que indicam o objeto de conhecimento; iii) análise das circunstâncias que indicam o contexto da aprendizagem demandada; iv) interpretação dos dados sob a ótica do sistema de transitividade.

³ As habilidades do campo jornalístico-midiático totalizam 59 habilidades, considerando os anos individuais (6º, 7º, 8º e 9º), os pares de anos (6º e 7º, 8º e 9º) e o bloco de anos (6º ao 9º).

⁴ O *corpus* desta pesquisa corresponde às habilidades do bloco de anos (6º a 9º), ou seja, analisamos 19 habilidades do total de 59.

⁵ Neste estudo, entendemos processos cognitivos como “operações mentais necessárias para alcançar determinados objetivos” (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 29), conforme proposto na Taxonomia dos objetivos educacionais do domínio cognitivo, elaborada por Bloom.

Análise e apresentação dos resultados

Na BNCC, o campo jornalístico-midiático objetiva, por meio das habilidades propostas, ampliar e qualificar a participação dos alunos nas práticas relativas à informação e à opinião. De acordo com o documento,

o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2018, p. 141).

Em consonância a esses objetivos, as 19 habilidades do agrupamento de 6º a 9º ano apresentam certo equilíbrio entre as práticas de linguagem no que diz respeito ao número de habilidades (Leitura 5 habilidades, Produção de textos 4 habilidades, Oralidade 6 habilidades e Análise linguística/semiótica 4 habilidades). No entanto, ao descrever as orações que as compõem, verificamos que esse equilíbrio não se mantém, tendo em vista que as 5 habilidades de Leitura se desdobram em 8 orações, as 4 habilidades de Produção de textos desdobram-se em 9 orações, as 6 habilidades de Oralidade desdobram-se em 15 orações e as 4 habilidades de Análise linguística/semiótica desdobram-se em apenas 5 orações.

Ainda, ao descrever o sistema de transitividade das habilidades do agrupamento selecionado, isto é, descrevê-las em termos de processos, participantes e circunstâncias, verificamos que a estrutura indicada pelo documento, composta por um ou mais processos/verbos (que explicitam os processos cognitivos), o complemento dos processos/verbos (que explicita os objetos de conhecimento) e os modificadores (que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada), efetiva-se em 14 das 19 habilidades (73,68%), tendo em vista que elas apresentam, em alguma medida, todos os elementos da estrutura indicada. Porém, ainda que nem todas habilidades efetivem a estrutura típica (26,31%), e muitas daquelas 14 habilidades que a efetivam apresentem uma construção linguística bastante complexa, com padrões linguísticos que dificultam a recontextualização pedagógica, dedicamo-nos a analisar as 19 habilidades selecionadas tal qual foram propostas.

De modo geral, no que se refere aos processos/verbos que explicitam os processos cognitivos envolvidos nas habilidades, verificamos que há uma predominância de processos mentais cognitivos – identificados, em maior número, em todas as práticas de linguagem –,

tendo em vista o contexto em que eles estão sendo empregados e os objetivos manifestados. O Excerto 1 apresenta 3 de 33 ocorrências identificadas.

Excerto 1: **Diferenciar** liberdade de expressão de discursos de ódio, **posicionando-se** contrariamente a esse tipo de discurso e **vislumbrando**⁶ possibilidades de denúncia quando for o caso (BRASIL, 2018, p. 141, grifos nossos; Habilidade de Leitura - #EF69LP01).⁷

Embora a maioria dos processos identificados (73,4%) demandem um esforço cognitivo do aluno e apresentem, em alguma medida, relação com figuras de pensar (que focalizam especificamente processos mentais cognitivos), também identificamos (conforme Figura 4, a seguir), em menor número, processos relativos a figuras de criar, como o processo material criativo *produzir* (Excerto 2); à figura de ter um atributo, que mobiliza o processo relacional atributivo *demonstrar* (Excerto 2); a figuras de dizer, como é o caso do processo verbal *apresentar* (Excerto 3); à figura de sentir, como o processo mental emotivo *respeitar* (Excerto 3); à figura de desejar, como o processo mental desiderativo *engajar-se* (Excerto 4).

Excerto 2: **Produzir** notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, **orientando-se** por roteiro ou texto, **considerando** o contexto de produção e **demonstrando** domínio dos gêneros (BRASIL, 2018, p. 143, grifos nossos; Habilidade de Oralidade - #EF69LP10).

Excerto 3: **Apresentar** argumentos e contra-argumentos coerentes, **respeitando** os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos (BRASIL, 2018, p. 145, grifos nossos; Habilidade de Oralidade - #EF69LP15).

Excerto 4: **Engajar-se** e **contribuir** com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social (BRASIL, 2018, p. 145, grifos nossos; Habilidade de Oralidade - #EF69LP13).

Com exceção dos processos mentais cognitivos (que ocorrem em todas as práticas de linguagem) e dos materiais criativos (que ocorrem nas práticas de linguagem Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica), os demais processos (verbais, mental emotivo, mental desiderativo e relacional atributivo) ocorrem apenas em habilidades de

⁶ O processo *vislumbrar* (assim como o *perceber*, empregado na habilidade #EF69LP17 de Análise linguística/semiótica), embora seja um processo tipicamente mental perceptivo, está relacionado, nesse caso, a uma figura de pensar. Considerando os participantes envolvidos e o contexto das orações em que esses processos são empregados, entendemos que eles focalizam a compreensão ou o reconhecimento (o que difere da percepção, relacionada aos cinco sentidos).

⁷ A classificação dos tipos de processos analisados está sinalizada, nos excertos, conforme o sistema de cores representado na Figura 2: **processos materiais** (vermelho), **processos mentais** (azul), **processos relacionais** (amarelo) e **processos verbais** (verde). Há, ainda, **processos comportamentais** (roxo) e **existenciais** (laranja), que não foram identificados no *corpus* analisado.

Oralidade, prática de linguagem que reúne o maior número de orações e variedade de processos. A Figura 4 sintetiza tais achados.

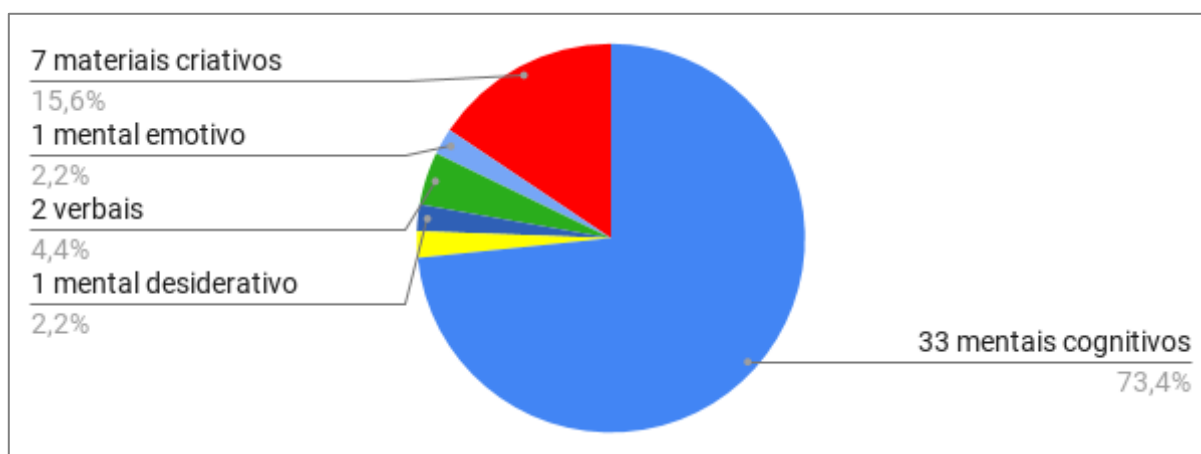


Figura 4 - Natureza dos processos/verbos empregados nas habilidades do campo jornalístico-midiático

Fonte: elaborada pelas autoras

Levando em consideração a natureza dos processos/verbos que orientam a construção das aprendizagens, analisamos também os participantes e as circunstâncias empregadas nas habilidades, ou seja, a figura completa das orações a fim de verificar a natureza dos objetos de conhecimento e quais circunstâncias focalizam gêneros específicos.

Para isso, em primeira análise, consideramos os tipos de participantes empregados nas habilidades e verificamos se eles focalizam, como objeto de conhecimento, conteúdo(s) relativo(s) ao componente e/ou gênero(s) ou texto(s). Observamos, nesse sentido, que todas as habilidades (com exceção da habilidade #EF69LP02) contemplam conteúdos como objeto de conhecimento na posição de participante (conforme estrutura típica), empregados enquanto complemento dos processos (exemplo: “analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.” #EF69LP19). Por sua vez, considerando que diversas habilidades apresentam mais de uma oração, também constatamos que 7 habilidades contemplam, na posição de participante, gênero(s) ou texto(s) como objeto de conhecimento (exemplo: “produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação [...]” #EF69LP07), embora reconheçamos que esse emprego ocorre principalmente em habilidades que envolvem

a produção de textos e, portanto, focalizam o texto ou o gênero como complemento de processos materiais criativos como *produzir*.

Em um segundo momento, centramos a análise nas circunstâncias empregadas nas habilidades e constatamos que, de acordo com a estrutura preconizada pelo documento, 10 (52,6%) habilidades mobilizam gênero(s) ou texto(s) na posição de modificador, enquanto circunstâncias, principalmente, de lugar, isto é, situam o conteúdo que deve ser desenvolvido em um contexto (exemplo: “identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem [...]” #EF69LP03). Ainda assim, é importante destacar que, em 4 habilidades, o objeto de conhecimento não está contextualizado (exemplo: “engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou relevância social” #EF69LP13).

Por fim, para verificar a natureza dos objetos de conhecimento requeridos nas habilidades, analisamos a figura das orações com base nos níveis de estratificação da linguagem propostos pela GSF. Para isso, adotamos como categorias analíticas os estratos da grafologia/fonologia, da léxico-gramática, da semântica, do contexto de situação e do contexto de cultura. Dessa forma, conforme representado na Figura 5, identificamos, a partir da análise, 15 habilidades que contemplam o estrato do contexto de situação, 9 habilidades que contemplam o estrato da léxico-gramática, 9 que contemplam o estrato da semântica, 6 que contemplam o contexto de cultura e 3 que contemplam a grafologia/fonologia.

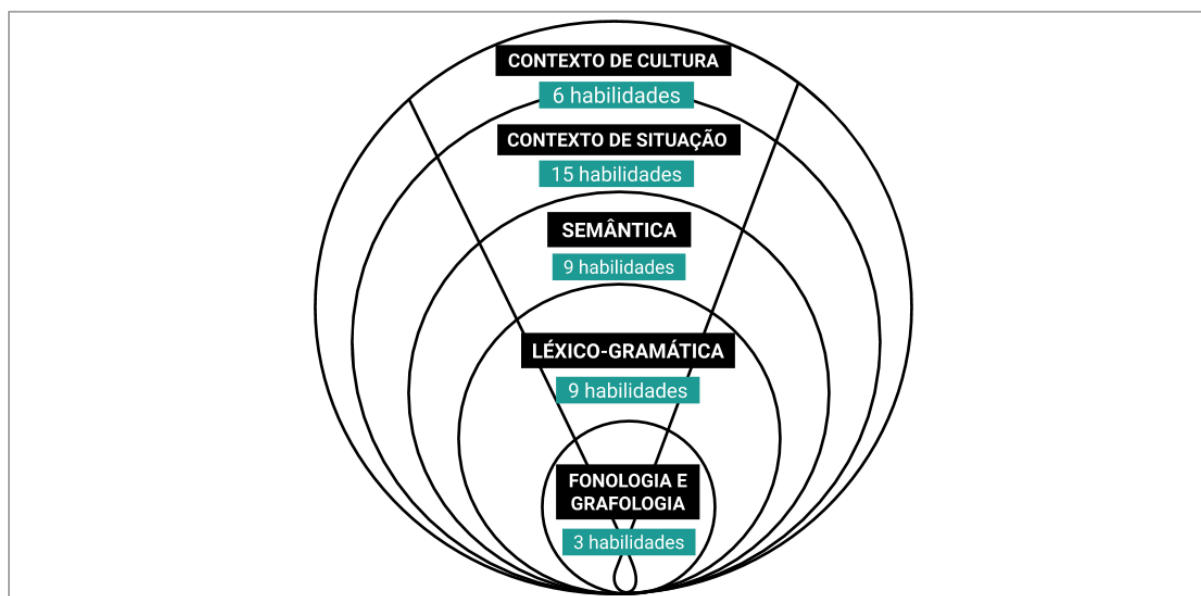


Figura 5 - Número de habilidades que contempla cada nível de estratificação da linguagem

Fonte: elaborada pelas autoras

Embora tenhamos constatado a predominância de conteúdos relacionados, principalmente, ao contexto de situação, os estratos da léxico-gramática e do contexto de cultura também ocorrem em todas as práticas de linguagem. Em menos ocorrências, também identificamos o estrato da grafologia/fonologia contemplado nas práticas de linguagem Leitura e Produção de textos e o estrato da semântica contemplado em todas as práticas de linguagem, exceto Oralidade. A Figura 6 apresenta, por prática de linguagem, o número de habilidades que manifesta cada estrato.

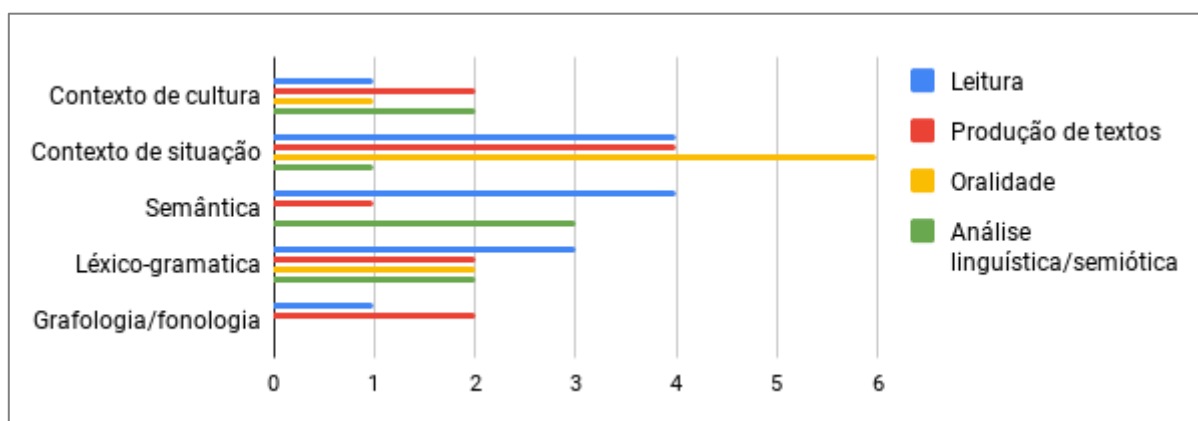


Figura 6 - Número de habilidades que contempla cada nível de estratificação

Fonte: elaborada pelas autoras

Como pode ser verificado na Figura 6, as práticas de linguagem Leitura e Produção de texto contemplam, em maior ou menor número, todos os estratos da linguagem, indicando certo equilíbrio no que diz respeito à natureza dos objetos de conhecimento envolvidos nas aprendizagens. Os excertos apresentados a seguir representam as habilidades propostas para as práticas de linguagem mencionadas.

Excerto 5: **Analisar** e **comparar** peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (BRASIL, 2018, p. 141, grifos nossos; Habilidade de Leitura - #EF69LP02).

Excerto 6: **Planejar** uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que

serão utilizadas etc. (BRASIL, 2018, p. 143, grifos nossos; Habilidade de Produção de textos - #EF69LP09).

A habilidade #EF69LP02 de Leitura, apresentada no Excerto 5, prestigia os estratos da léxico-gramática, do contexto de situação e do contexto de cultura, uma vez que focaliza o estilo (aspecto que perpassa todos os estratos), a adequação do texto à construção composicional (aspecto relativo ao contexto de cultura, responsável por caracterizar e diferenciar os diferentes gêneros), além do reconhecimento das especificidades das várias semioses e mídias, da adequação das peças publicitárias ao público-alvo e aos objetivos do anunciante e/ou da campanha (conteúdos relacionados ao contexto de situação). Quanto à habilidade #EF69LP09 de Produção de textos, apresentada no Excerto 6, podemos verificar que ela contempla, principalmente, o estrato do contexto de situação, tendo em vista a proposta de definição do público-alvo e do texto (isto é, do gênero) ou peça a ser produzida. Além disso, em certa medida, essa habilidade também se relaciona ao estrato da semântica, por meio da definição das estratégias de persuasão que serão utilizadas.

Com relação à prática de linguagem Oralidade, o estrato do contexto de situação ocorre em todas as 6 habilidades. No entanto, acerca dos demais estratos, apenas a léxico-gramática (2 habilidades) e o contexto de cultura (1 habilidade) são contemplados nas habilidades.

Excerto 7: Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (BRASIL, 2018, p. 145, grifos nossos; Habilidade de Oralidade - #EF69LP12).

A habilidade #EF69LP12, apresentada no Excerto 7, é a única de Oralidade que manifesta os três estratos mencionados, contemplando principalmente o contexto de situação, por meio do objetivo de adequação de textos orais, áudio e/ou vídeo aos contextos em que foram produzidos e ao estilo. Ainda no nível extralinguístico, o estrato do contexto de cultura se manifesta em razão da proposta de adequação dos textos à forma composicional e também pode estar relacionado, assim como no contexto de situação, à adequação aos contextos em que foram produzidos, já que essa adequação pode envolver aspectos do contexto mais amplo. Por fim, o estrato da léxico-gramática é contemplado, especialmente, em razão do objetivo de considerar a variedade linguística, os elementos relacionados à fala e os elementos cinésicos.

Na prática de linguagem Análise linguística/semiótica, diferentemente das demais práticas, apenas uma habilidade contempla o contexto de situação. Além desse estrato, do total de 4 habilidades, 3 contemplam o estrato da semântica, 2 o estrato da léxico-gramática e 2 o estrato do contexto de cultura. O Excerto 8, a seguir, representa algumas dessas ocorrências.

Excerto 8: **Utilizar**, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.). (BRASIL, 2018, p. 145, grifos nossos; Habilidade de Análise linguística/semiótica - #EF69LP18).

Na habilidade #EF69LP18 de Análise linguística/semiótica, apresentada no Excerto 8, o estrato da léxico-gramática é contemplado a partir da proposta de utilização de recursos linguísticos e de operadores de conexão adequados aos tipos de argumento, e o estrato da semântica pode ser constatado, principalmente, em razão do emprego de lexemas como relações de sentido, a fim de garantir a coesão, a coerência e a progressão temática. O estrato do contexto de cultura, por sua vez, manifesta-se em razão da forma de composição de textos argumentativos, a qual é responsável por caracterizar diferentes gêneros de acordo com os propósitos sociais.

Conforme apresentado nos excertos, de modo geral, no bloco de 6º a 9º ano são propostas habilidades bastante pertinentes para o campo jornalístico-midiático, as quais buscam dar conta, em alguma medida, dos níveis linguístico e extralinguístico, bem como relacionar os conteúdos a contextos significativos para os alunos. Em Leitura e Produção de textos, todos os estratos são contemplados, embora tenha sido pouco explorado o contexto de cultura, por exemplo, essencial para uma análise, compreensão e produção crítica dos textos, que partam da noção de propósito social.

No que diz respeito às práticas de linguagem Oralidade e Análise linguística/semiótica, verificamos fragilidades significativas: em Oralidade, as habilidades contemplam principalmente o contexto de situação e, nesse sentido, parece haver uma fragilidade no que se refere ao trabalho com a composição de gêneros orais, tendo em vista que apenas 1 habilidade do estrato do contexto de cultura e 2 habilidades da léxico-gramática são mobilizadas; em Análise linguística/semiótica, diferentemente das demais práticas de linguagem, o estrato do contexto de situação se manifesta em apenas 1 habilidade, ou seja, faltam habilidades que promovam uma análise linguística atrelada a situações de uso e uma análise dos efeitos de sentido em gêneros específicos, tendo vista que os estratos da léxico-

gramática e da semântica estão pouco relacionados com os níveis extralinguísticos. Contrastando os achados a respeito da análise do emprego de participantes e circunstâncias, ainda verificamos que, em 4 habilidades, o objeto de conhecimento não está relacionado a gêneros específicos, ainda que outras tantas também não focalizem contextos específicos, já que são indicados apenas domínios de gêneros ou textos.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos verificar em que medida as habilidades da BNCC do Ensino Fundamental, componente curricular Língua Portuguesa, contemplam objetos de conhecimento e contextos de aprendizagem que focalizam uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos conforme indica a fundamentação pedagógica do componente (BRASIL, 2018, p. 67-86; 136 -139). Nesse sentido, analisamos as habilidades do campo jornalístico-midiático, bloco de 6º a 9º anos, com vistas a identificar a natureza dos processos/verbos (que explicitam os processos cognitivos requeridos); a natureza dos participantes (que explicitam os objetos de conhecimento); e as circunstâncias (que explicitam o contexto da aprendizagem requerida). Os resultados sinalizam que, em grande medida, as habilidades desse campo dialogam com a perspectiva de ensino como gêneros textuais/discursivos proposta pelo documento.

De forma geral, podemos afirmar que as habilidades do campo em questão contemplam, prioritariamente, processos mentais que demandam um esforço cognitivo do aluno e requerem o domínio de um objeto de conhecimento que focaliza conteúdos que contemplam, em sua grande maioria, os níveis linguístico e extralinguístico. Ademais, verificamos que as circunstâncias selecionadas evidenciam contexto de aprendizagem e focalizam o texto/gênero em grande parte das habilidades, associando os conteúdos a contextos significativos.

No que diz respeito ao emprego de participantes e circunstâncias, verificamos que, em 4 habilidades, o objeto de conhecimento não está relacionado a gênero(s) específico(s) ou a texto(s), ainda que outras tantas também só indiquem domínios de gêneros ou textos. Nesse sentido, cabe ao professor crítico e reflexivo manter uma postura ativa frente às habilidades propostas para que elas sejam recontextualizadas de acordo com os objetivos educacionais aos quais os alunos têm direito e com os conhecimentos que precisam ser construídos no componente curricular língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf Acesso em: 30 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. *Introdução à Gramática Sistemico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1985 [1994].
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. New York: Routledge, 2014.
- LINO DE ARAÚJO, D. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- LOURENCO, D. G.; LINO DE ARAÚJO, D. *A proposta de Análise linguística/Semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento*. *Revista Eutomia*, Recife, n. 23, v. 1, p. 88-107, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/%20241617/33806>. Acesso em: 20 set. 2020.
- MUNIZ DA SILVA, E. D.; SOARES, R. Processos materiais em um relato pessoal. In: CABRAL, S. R. S.; BARBARA, L. (Orgs.). *Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do projeto SAL*. Santa Maria: Editora PPGL, 2018. p. 141-157.
- PINTON, F. M.; VOLK, R.; SCHMITT, R. M. *A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem: (in)congruências teórico-metodológicas*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 2, p. 364-383, 2020.
- SCHMITT, R. M. *Base Nacional Comum Curricular: Análise Crítica de Discursos sobre Ensino de Língua Portuguesa*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

Artigo submetido em: 21 abr. 2021

Aceito para publicação em: 19 maio 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.113270>