



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 13, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 13 - EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. ESTUDOS DA LINGUAGEM.

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.13.27>

Recebido em: **10/08/2020**

Aprovado em: **07/09/2020**

A PRESENÇA DO COMPONENTE METALINGUÍSTICO NA BNCC DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL; THE PRESENCE OF THE METALINGUISTIC
COMPONENT IN THE BNCC OF THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL;
EDUCATION. LA PRÉSENCE DE LA COMPOSANTE MÉTALINGUISTIQUE AU BNCC
DES PREMIÈRES ANNÉES DE L'ÉDUCATION FONDAMENTALE.

KARINY LOUIZY AMORIM DA ROCHA VANDERLEI

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2046-9071](https://orcid.org/0000-0002-2046-9071)

KAROLYNNE KAYA MARIA AMORIM MOURA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-6932-3981](https://orcid.org/0000-0001-6932-3981)

RESUMO

Considerando-se os estudos atuais na área da aprendizagem da língua escrita, que indicam a importância da compreensão metalinguística no desenvolvimento das competências em leitura e em escrita associado às práticas de ensino e aprendizagem da língua materna efetuadas na escola, no presente estudo, buscamos identificar a inserção e o tratamento atribuído ao componente metalinguístico nas orientações e diretrizes curriculares propostas para o ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular dirigida aos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro. Nossas análises apontam para um perceptível distanciamento terminológico quanto à noção de metalinguagem no documento, embora se preconize através da análise linguística o desenvolvimento de uma competência metalinguística.

ABSTRACT

Considering the current studies in the area of written language learning, which indicate the importance of metalinguistic understanding in the development of reading and writing skills associated with the teaching and learning practices of the first language carried out at school, in this study, we seek to identify the insertion and treatment attributed to the metalinguistic component in the curricular orientations and guidelines proposed for the teaching of the Portuguese Language in the National Common Curricular Base addressed to the early years of Brazilian Elementary School. Our analyzes point to a noticeable terminological gap regarding the notion of metalanguage in the document, although the development of metalinguistic competence is advocated through linguistic analysis.

RESUMÉ

Compte tenu des études en cours dans le domaine de l'apprentissage de la langue écrite, qui indiquent l'importance de la compréhension métalinguistique dans le développement des compétences en lecture et en écriture associées aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la langue maternelle menées à l'école, dans cette étude, nous cherchons à identifier l'insertion et le traitement attribués à la composante métalinguistique dans les lignes directrices curriculaires et les orientations proposées pour l'enseignement de la Langue Portugaise dans le National Common Curricular Base adressé aux premières années de L'École Primaire brésilienne. Nos analyses mettent en évidence une lacune terminologique notable concernant la notion de métalangage dans le document, bien que le développement de la compétence métalinguistique soit préconisé par l'analyse linguistique.

Introdução

A efervescência de estudos no âmbito da aprendizagem da língua, sobretudo a partir do final do século passado, tem trazido à evidência a importância do desenvolvimento da competência metalinguística na formação dos sujeitos enquanto leitores e produtores de textos, em seus mais variados gêneros (BAKHTIN, 1992) e possibilidades discursivas.

Neste contexto, é então realçada a íntima relação que se estabelece entre o desenvolvimento desta competência e as intervenções pedagógicas realizadas através das práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita efetuadas na escola (GOMBERT, 2003), em especial aquelas relacionadas ao tratamento dos conteúdos gramaticais e à reflexão e análise da língua em sua estrutura e modo de funcionamento (CAMPS et. al, 2000; MYHILL, 2005, 2018).

No quadro do desenvolvimento metalinguístico, ainda, são definidas diferentes capacidades e habilidades, operacionalizadas através de atividades metalinguísticas subjacentes às práticas de leitura e de escrita e interligadas a aspectos diversos no domínio destas aprendizagens (BIALYSTOK, 1993). Nessa perspectiva, consideramos alguns destaques teóricos para fundamentar nossa investigação em âmbito metalinguístico, no eixo Análise Linguística da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, para compreendermos o processo de ensino e aprendizagem proposta pelo referido documento normativo.

Considerando-se estes pressupostos e tendo em vista o direcionamento atual no tocante à formulação de diretrizes curriculares para a educação brasileira, traduzido na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dirigida às diferentes etapas da educação básica no Brasil, neste trabalho, através de uma análise bibliográfica e documental, investigamos a presença e o tratamento do componente metalinguístico nas discussões e orientações apresentadas no referido documento com relação à área de Linguagens e ao ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos, então, identificar as concepções e interpretações embutidas neste tratamento, analisando-as à luz das teorias atuais referentes ao desenvolvimento da capacidade metalinguística associado à aprendizagem da língua no contexto escolar.

Desenvolvimento metalinguístico: pressupostos e delineamentos

Como uma noção que ainda necessita de maiores definições e sistematizações, tendo em vista a sua complexidade e diversidade conceitual (CAMPS e MILIAN, 2000), o termo “metalinguagem”, como explicitado por Ray-Debove (1997), faz elo com o modo típico de autorregular as formas de expressão e de comunicação das línguas naturais. No território da Linguística, é Roman Jakobson quem introduz o conceito, discorrendo sobre a ‘função metalinguística’ da linguagem. Para o autor (1975, p. 127), tudo na linguagem produziria, por expansão ou condensação, um ato metalinguístico. Ou seja, projetando-se sobre si mesma, a metalinguagem colocaria a linguagem em condições de produzir autossignificação. Em seus estudos, Gombert (2003) propõe que os tratamentos linguísticos da criança, manipulando a linguagem sob a forma de compreensão e produção, começam muito cedo, ocorrendo de modo espontâneo e progredindo mais tarde para uma abordagem linguística feita de modo consciente. Esta capacidade, por sua vez, se materializaria no desenvolvimento da chamada ‘consciência’ ou ‘compreensão metalinguística’, diferenciando-se de uma simples possibilidade de linguagem.

Neste viés, o autor distingue dois tipos de procedimentos nas relações que a criança estabelece com a linguagem, associando à intencionalidade um papel determinante: as atividades designadas como “epilinguísticas” (referentes aos comportamentos espontâneos em relação à linguagem, produzidos

naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança); e as atividades consideradas como “metalinguísticas”, ancoradas em conhecimentos linguísticos que o indivíduo já possui, os quais são aplicados conscientemente em suas produções linguageiras (GOMBERT, op. cit.).

Sob este prisma, a atividade metalinguística, “inerente ao uso da língua”, de acordo com Camps (1999, p. 103), é realizada de modo consciente pelo sujeito ao refletir e regular intencionalmente sua atividade linguística e ocorreria através do desenvolvimento de capacidades derivadas de aprendizagens explícitas, geralmente de natureza escolar (GOMBERT, 2003, p. 21). Assim, de modo análogo ao que ocorre no domínio da aprendizagem da língua escrita, o desenvolvimento metalinguístico pressupõe a necessidade de uma instrução explícita, de uma exposição sistemática e progressiva dos sujeitos ao sistema e à estrutura linguística, uma vez que a aprendizagem deste sistema impõe a necessidade de um mais alto nível de abstração, controle e elaboração cognitiva em relação, por exemplo, à aquisição da linguagem oral (GOMBERT, 1991).

É neste horizonte que se evidencia a importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, reconhecidas como componentes fundamentais dos processos de aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita, a partir do processo de escolarização. Tal como defendido por Gombert:

As habilidades metalinguísticas são, portanto, apresentadas, de todo modo, como um subproduto do aprendizado da manipulação da escrita. É necessário, sem dúvida, considerar que, ao contrário da conversação oral, a manipulação da escrita requer um conhecimento explícito da língua e a capacidade de direcionar seu uso passo a passo. Em outras palavras, verdadeiras habilidades metalinguísticas. Essas habilidades, anteriormente desnecessárias, parecem surgir durante a atividade que as convoca. (1991, p. 145)

Isto posto, o processo de aprendizagem e a manipulação da escrita pelos aprendizes teria como consequência a atualização destas habilidades metalinguísticas, as quais, paralelamente, lhes são necessárias (GOMBERT, 1991, p. 146).

Dentro deste conjunto de concepções, Correia (2004), reportando-se à multidimensionalidade vinculada ao conceito de metalinguagem, faz menção a diferentes habilidades metalinguísticas associadas ao desenvolvimento da chamada ‘consciência metalinguística’. E, dentre estas habilidades, figuram (BIALYSTOK, 1993): a consciência fonológica (que envolve a análise da estrutura fonológica da língua); a consciência da palavra (compreensão da natureza da palavra como unidade); a consciência sintática (voltada para a estrutura sintática da língua); a consciência pragmática (referenciada nos usos sociais da linguagem); a consciência morfológica (LEVIN, RAVID e RAPAPORT, 1999; CARLISLE, 2000) e a consciência textual, relacionadas, respectivamente, à reflexão sobre a estrutura morfológica da língua e ao conhecimento e controle intencional da compreensão e da produção de texto.

Não obstante, a emergência e o desenvolvimento deste tipo de habilidades ocorre à medida que as crianças vão se tornando mais sensíveis às propriedades estruturais da linguagem, dependendo do nível de representação requerido em cada habilidade e do grau de atenção e controle envolvidos nas diversas atividades que as circundam (CORREIA, 2004, p. 70). Assim, pesquisas recentes neste domínio dão conta de que as capacidades metalinguísticas se produzem no indivíduo em paralelo com as aprendizagens da leitura e da escrita, em geral, promovidas no ambiente escolar.

Reflexões e Atividades Metalinguísticas: entrelaçamentos com a aprendizagem da língua escrita

Gombert (1993, p. 571) afirma que “a manipulação da escrita suscita a mobilização de conhecimentos metalinguísticos não mobilizados espontaneamente no oral”. Desta feita, é importante destacar a concepção de ação consciente e refletida embutida na compreensão do conceito de ‘atividade metalinguística’. Para além do uso de termos da metalinguagem, este tipo de atividade, como já assinalado, remete ao controle e à análise da atividade de uso da língua, podendo ser desenvolvida em vários níveis de consciência e de explicitação (CAMPS et al., 2000, 2001).

Esta tomada de consciência metalinguística, entretanto, não é operada automaticamente (GOMBERT, 1996, p. 47), significando que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas no indivíduo depende fundamentalmente de uma intervenção, e, assim sendo, para acontecer precisa da reunião de determinadas condições, tal como acontece na aprendizagem da língua escrita.

Camps (1999, p. 104) chama a atenção para o fato de que os contextos escolares favorecem o uso da linguagem escrita trazendo-a ao foco da observação e da reflexão operada pelo aprendiz em seus tratamentos linguísticos. Consequentemente, segundo a autora, “as situações de ensino e aprendizagem visam a escrita em e para contextos significativos que resultam em uma grande quantidade de atividade metalinguística”. Em outro estudo, Camps et. al (2000) reforçam ainda esse posicionamento situando a escola como ambiente privilegiado para se desenvolverem as capacidades e habilidades metalinguísticas pelos alunos, em uma íntima relação com as práticas de escritura efetivadas durante as aulas:

A ativação das operações metalinguísticas e metacognitivas vem da relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o processo de composição da escrita. Tais operações permitem ao indivíduo tornar-se consciente da atividade comunicativa e da atividade de aprendizagem. (op. cit., p. 105)

Tolchinsky (1999) e Fortune (2005) teorizam a favor deste entrelaçamento, testemunhando, em suas pesquisas, que a atividade metalinguística representa um imprescindível elemento da escrita, isto é, é seria praticamente impossível escrever sem se envolver neste tipo de atividade em algum nível. Para Gombert (2003), a intervenção pedagógica realizada pelo professor em sala de aula se configura como o motor da evolução nestes processos.

Camps et al. sinalizam ainda que:

A atividade metalinguística explícita na interação social pode ser acompanhada pelo uso de uma metalinguagem específica. Esse uso não é inerente à atividade, mas os alunos podem se referir à linguagem que usam usando termos cotidianos. No entanto, o progresso na competência linguística exigirá a aprendizagem de conceitos que as ciências da linguagem têm sistematizado em diferentes níveis. Esse progresso requer o conhecimento adequado e o uso de termos específicos para se referir a estes conceitos. (2000, p. 104)

Assumindo esta problemática como um dos focos de suas pesquisas, Chen e Myhill (2016, p. 102) defendem a promoção e o fortalecimento do ensino explícito das categorias linguísticas – nomeadamente, do conteúdo gramatical – nas aulas de ensino de língua materna na escola. As autoras apontam que “desenvolver compreensão metalinguística significa estar apto a pensar gramaticalmente sobre escolhas linguísticas na escrita”. Assim, para as autoras, ainda, instrumentalizar os estudantes com conhecimento metalinguístico representa um importante meio de melhorar a sua participação na aprendizagem; e o acesso ao conhecimento elaborado sobre a língua

seria, então, essencial para todos os estudantes que estão desenvolvendo a compreensão de como a língua funciona, para, através deste conhecimento, alcançar maiores e melhores resultados educacionais.

Myhill, ainda, em conjunto com outros autores (MYHILL, 2005; MYHILL et al., 2012; MYHILL, 2018), propõe uma discussão na qual se preconiza e se defende um ‘ensino explícito funcionalmente orientado’ da gramática, mediante uma visão descritivista que permitiria reconhecer como o texto escrito gera sentido em diferentes contextos e para diferentes propósitos. Esta proposta, filiada a estudos de Halliday and Matthiessen (2004, p. 10), estaria orientada em função de “mostrar a gramática como um recurso de construção de sentido”. Dessa forma, a autora põe em relevo uma prática de ensino da escrita que leve os jovens aprendizes a perceberem como as escolhas de linguagem que eles fazem em suas produções não são arbitrárias, mas, centrais para o modo como são comunicadas as suas ideias. Esta é, então, uma oportunidade ímpar para o desencadeamento e ampliação das habilidades metalinguísticas nestes aprendizes, oportunizando-os uma maior competência enquanto leitores e escreventes.

A BNCC e o ensino da Língua Portuguesa: o eixo Análise Linguística e a reflexão linguística

A BNCC é um documento de caráter normativo, cujo intuito é delimitar o conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos submetidos a desenvolver, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

Conforme descrito na Base, as competências gerais para a Educação Básica visam articular a construção de conhecimento, desenvolvimento das habilidades e da formação, bem como atitudes e valores, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 2019, p.8). Dentro desse linear, buscamos investigar se o documento trata da formação educacional, quanto ao processo de ensino e aprendizagem, pautado nas referências metalinguísticas.

Identificamos um extenso número de estudos que investigam o comportamento das orientações da BNCC em relação às análises linguísticas, tanto na esfera Linguística quanto na Educação, ao abordar uma perspectiva intrinsecamente dialógica e interacionista bakhtiniana, como Moretto e Feitoza (2019), Souza (2019) e Silva e Silva (2019). Todavia, a título deste estudo, destacamos a necessidade da BNCC contemplar, em caráter de urgência, o tratamento dedicado à atividade metalinguística.

Ao buscarmos o documento, em primeira instância, especificamente, no âmbito da linguagem, verificamos que felizmente este registro normativo considera que as atividades humanas são realizadas a partir de práticas sociais que dialogam com diferentes formas de linguagens, sejam verbais sejam não verbais. Entretanto, quando adentramos nas concepções de linguagem que direcionam o ensino da língua, especificamente no eixo prática de análise e reflexão linguística, constatamos outra realidade descrita na Base, dentre as quais destaca-se o uso da expressão “Análise Linguística”, centrado numa fundamentação teórica pautada nos recursos textuais e enunciativos em que situa o ensino da gramática habitando, nessa relação, em espaços de reflexão.

A prática de análise linguística, conforme propõe a BNCC (2018), trata-se da concepção de língua como ação interlocutória sujeita às interferências dos falantes, centrada nos efeitos de sentido e possibilidade de fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla a interseção das condições de produção dos textos e escolhas linguísticas (TEIXEIRA, 2011), além de envolver um trabalho paralelo com a metalinguagem e a epilinguagem, mediada por uma metodologia reflexiva a partir do ensino da leitura e da produção textual.

Embora a emergência de análise e reflexão linguística concentre-se em um dos eixos de ensino de língua portuguesa, desde os PCN (1997), e apareça reiteradamente na proposta da BNCC (2018), desenvolver dispositivos didáticos, metodologias e estratégias capazes de efetivá-la é ainda um desafio para a formação de jovens aprendizes. Nessa perspectiva, advogamos que quando o ensino da língua, ao permitir e defender limitações explícitas do ensino quanto às categorias e concepções referenciais metalinguísticas, amordaça a autonomia do discente no processo de formação e consolidação de conhecimentos linguísticos.

Nesse viés, salientamos que, na verdade, o que se almeja é a oportunidade de associar as reflexões linguísticas produzidas pelos alunos, no processo de ensino e aprendizagem, especificando o devido espaço que este deve ocupar diante de sua relação com o ensino da gramática em sala de aula. Aliado a essa ideia, os PCNs (1997) disciplinam que:

[...] trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem [...] por meio de situações didáticas [...] focadas na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística (BRASIL, 1997, p. 31).

Como ensina Gombert (1997), as reflexões linguísticas são importantes evidências de que o aluno está relacionando o texto com os conhecimentos já consolidados durante o ensino da língua, seja na relação com o gênero textual em produção, seja na oportunidade de relacionar o contexto sociocultural ao qual pertence. Nessa relação, a prática de atividades que conduzem o ensino do texto e da análise linguística orientam o discente a ampliar os mecanismos expressivos da fala e da escrita e, ainda, a construir a sua própria linguagem.

Sobre isso, segundo o que orienta a BNCC (BRASIL, 2018), a análise linguística cumpre a função de refletir sobre a língua considerando seu uso efetivo em uma dada situação de interação entre os interlocutores. Ora, Como falar em reflexão e ao mesmo tempo negar a presença do componente metalinguagem? Parece-nos contraditória a sistemática de ensino proposta pela BNCC diante do ensino da língua materna, pois espera-se que a atividade metalinguística aconteça dentro de uma situação didática objetivando a ocorrência de associações dos aspectos da língua, de suas características específicas, principalmente, de implicações semânticas que essas ocorrências geram.

Além de tudo isso, outro fator apontado pela BNCC (2018), e que também ganha destaque nesta nossa análise é a respeito da análise linguística, que tem o foco no ensino da língua ser centrado nas habilidades de leitura e de escrita, promovendo uma intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas necessárias à produção do texto. A exemplo disso, destacamos três habilidades que orientam a análise linguística no âmbito da produção textual:

LILP8FOA209: Identificar as diferentes vozes em notícias e reportagens, apreendendo o modo de introduzi-las (discurso direto, indireto).

LILP8FOA210: Mobilizar diferentes tipos de argumentos, como explicação, exemplificação, voz de autoridade, comprovação científica, etc.,

LILP8FOA212: Produzir gêneros textuais argumentativos, como artigo de opinião, carta do leitor, carta aberta, editorial, empregando de forma adequada operações de referência textual (anafórica e catafórica) e conectivos na articulação entre as partes do texto. (BRASIL, 2018, p.69-70)

Como vemos, a BNCC orienta um trabalho de linguagem tomando o texto como unidade de trabalho. Essa relação presume que muito mais que uma construção de informação, habita, na linguagem, um lugar de interação humana e, conseqüentemente, de reflexão metalinguística. Não há como negar que a atividade faça parte da construção de aprendizagem do aluno na escola.

Sendo assim, a habilidade LILP8FOA209, por exemplo, propõe que o aluno, ao produzir material textual, busque identificar as diferenças nas vozes verbais (tratando-se, explicitamente, de um conteúdo gramatical), mesmo o próprio documento tendo omitido a presença do componente metalinguístico em sua fundamentação teórica e também na terminologia final de análise. Visto isso, como, então, identificar as vozes do discurso, sem falar do discurso, como propõe a referida habilidade? Como abordar gêneros textuais, como notícias e reportagens, sem caracterizar suas diferenças estruturais, informativas e especificidades discursivas? Ora, todo esse movimento de retorno constante à língua é medida obrigatória dentro de qualquer análise linguística prevista pela BNCC; e, por isso, fica a nossa inquietação e questionamento ao documento de que não é possível tratar a língua sem considerar a presença e a importância da atividade metalinguística para o processo de ensino e aprendizagem.

O mesmo ocorre com as habilidades LILP8FOA210 e LILP8FOA212 que sugerem a reflexão do aprendiz sobre temas linguísticos, como conhecer critérios e particularidades de cada tipo textual, suas características e uso de moderadores argumentativos (como os conectivos de coesão). E, mais uma vez, quando o documento normativo limita a análise linguística ao contexto textual sem permitir o acesso à gramática (a qual constrói com a atividade metalinguística uma linha tênue), como propor o uso desses moderadores argumentativos sem situá-los em suas categorias linguísticas, ele se contradiz.

Diante dessas inquietações, consideramos que as orientações previstas no eixo “análise linguística” na BNCC apresentam contradições em dois principais aspectos: o primeiro, trata da tentativa de negar que suas orientações estão imbricadas na relação direta com a atividade metalinguística e, conseqüentemente, com a gramática; a segunda por não reconhecerem a real relevância da abordagem metalinguística para ao ensino de língua materna e formação do aluno em sala de aula.

Essa resistência da BNCC, ao nosso olhar, no entanto, não tem fundamentos claros; pois dentro desse intenso e complexo processo de ensino e aprendizagem da língua materna, sabemos que oportunizar o aluno a refletir sobre o contexto de uso, bem como suas relações de comunicação de língua, é o propósito descrito pelo documento supracitado:

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2018, p. 80).

O que se observa dessa descrição da proposta de ensino de análise linguística do texto é que o processo deve se pautar no conhecimento linguístico sobre a língua para contribuir com a leitura e produção escrita. A título de mais uma exemplificação, o documento orienta como deve ocorrer o trabalho; para tanto, e a fim de avaliarmos outras habilidades propostas pela BNCC, destacamos outra habilidade prevista no eixo “análise linguística”:

EF15LP14- Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias). (BRASIL, 2018, p. 97)

A habilidade acima demonstra que a BNCC insiste, acertadamente, em orientar que o aluno deve articular conhecimentos com o intuito de construir sentidos e, para tanto, o documento segue orientando a retomada de recursos gráficos, a exemplo da habilidade EF15LP14, em que sugere a onomatopeia, um recurso linguístico de reprodução de sons. Ora, como tratar o elemento linguístico “onomatopeia” sem apresentar tal categoria para o aluno?. Significa dizer que termos como esses e tantos outros aqui demonstrados (exemplo de coesão, coerência, elementos conectivos, vozes discursivas) devem ser explicitados, pois a manutenção da atividade metalinguística está intrinsecamente associado ao ensino da gramática e são construções essenciais para a formação dos segmentos cognitivos do discente.

Considerações

Como vimos em nosso trabalho, a prática de Análise Linguística, proposta na última atualização da BNCC, acompanha o ensino de Língua Portuguesa, porém ainda rende muitas discussões no âmbito acadêmico. No campo da Linguística e da Educação, principalmente, as pesquisas têm abordado diferentes perspectivas teóricas; dentre elas, a compreensão sobre a Análise Linguística em vários discursos que se entrelaçam, como na prática docente, nos livros didáticos e/ou nos documentos curriculares de ensino.

A partir dessa abrangência de estudos sobre a prática da análises linguística acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua, entendemos ser relevante nos debruçarmos sobre a Base Nacional Comum Curricular como documento norteador da prática didática e do currículo das aulas do ensino da língua materna na escola. Como afirmamos neste estudo, a BNCC aponta para um trabalho de ensino de Língua Portuguesa na escola, cujo intuito é criar investimentos potencializados nas reflexões entre leitores e escritores em cunho qualitativo interpretativo e que possibilitem ao alunos um processo de reflexão sobre a língua, mas principalmente sobre o contexto a que pertence.

Contudo, sabemos que assim como nenhum documento se resvale de neutralidade, o mesmo também ocorre com a BNCC. Vivemos em todas as esferas sociais relações de poder que perpassam todo o processo de construção e homologação, inclusive da Base, resultado de lides, acordos e desacordos de diferentes grupos responsáveis por sua constituição. Diante desse cenário, é quase que impossível não haver indiferença nesse percurso de elaboração do referido documento. Consideramos que essa questão, analisada em uma perspectiva tempestiva, apesar do tempo longínquo até sua homologação, é de extrema importância para entendermos a constituição do documento e as possíveis reflexões na parte Língua Portuguesa, procurando, assim, clarificar as diferentes demandas constitutivas e os sentidos atribuídos principalmente na esfera acadêmica.

Dito isso, concluímos, à priori, com base nos fundamentos teóricos propostos e nas análises articuladas com as habilidades da BNCC que, em que pese constataremos o evidente distanciamento da BNCC quanto ao uso da terminologia “metalinguagem”, em opção pela análise linguística, em todo seu corpo de norma descritiva, o documento percorre, em suas habilidades propostas, as diretrizes de um trabalho expressamente metalinguístico, como bem demonstramos nas análises das habilidades indicadas.

À posteriori, evidenciamos o que Camps et al. (2000, p. 105) declara ao ensinar que “aprender a escrever é alcançado apenas escrevendo, isto é, atividades de escrita devem ser consideradas como um objetivo e como um meio para se aprender a escrever”. Somado a isso, a autora salienta que as

ações para o ensino e a aprendizagem da língua podem ser incorporadas precisamente dentro do processo de composição, caracterizado como terreno fértil para a emergência de reflexões e atividades metalinguísticas nas suas mais diversas manifestações. Além disso, defende-se que a realização de um trabalho em modo colaborativo, seja entre alunos, seja entre alunos e professores, eleva a níveis consideráveis a ocorrência e a diversificação deste tipo de atividades (CAMPS, 2009).

A observação dos dados deste estudo nos leva a concluir que os estudantes, de fato, podem e têm capacidade de estabelecer uma relação bastante recursiva com o texto que produzem (CALIL, 2016). Este retorno constante ao texto e as reflexões – linguísticas, textuais – decorrentes deste trabalho, feitas simultaneamente pelos alunos, se apresentam sob formas bastante diversas (CAMPS et. al., 2000; CALIL, 2016, 2017), conforme descrevemos nas discussões anteriores.

Nossa intenção com esta proposta de pesquisa não necessariamente esteve focada em descaracterizar as orientações propostas pela BNCC, mas em verificar que apesar dela não considerar explicitamente a abordagem metalinguística, esta é visivelmente presente nas propostas situadas no eixo “análise linguística”.

De maneira mais ampla, nosso olhar investigativo esteve voltado para todo um conjunto de fatores que podem ser intervenientes neste processo, embora esta seja uma discussão ainda em vias de maiores aprofundamentos, à qual pretendemos nos dedicar em trabalhos futuros.

Na esteira desta pesquisa e a reboque dos demais estudos a partir dos quais estabelecemos nossas análises e reflexões, podemos reafirmar aqui a importância de nos voltarmos para as práticas de produção textual realizadas em ambiência escolar, como forma de compreendermos cada vez mais esclarecidamente os processos que se desdobram no misterioso terreno da aprendizagem da língua.

Sobre estes processos, concordamos com Gombert (1992) quando diz que o desenvolvimento metalinguístico parece ser de primeira importância para a aprendizagem da escrita, descortinando-se aí um processo de aprender como construir sentidos com base nos recursos semióticos disponíveis (CHEN e MYHILL, 2016). E isto significa, para além de um acúmulo de conhecimentos linguísticos (gramaticais), uma capacidade de operar com eles nesta construção de sentido, o que inevitavelmente toca também na questão das práticas de ensino da língua efetivadas nas escolas. Mas esta é uma questão para outro momento.

Por tudo, consideramos que o eixo específico sobre Análise Linguística aponta, em grande parte das habilidades propostas, para uma perspectiva da prática de análise linguística em associação com a gramática normativa, orientando para uma formação de ensino de língua que recorra constantemente às categorias, classificações e conceituações da própria língua, gerando, conseqüentemente, uma relação direta com a atividade metalinguística, perceptíveis facilmente pelas formas verbais aplicadas nas habilidades, como “identificar”, “construir”, “reconhecer”, por exemplo.

É interessante ressaltar, por fim, que este estudo não esgota as explicitações acerca do componente Análise Linguística (o que pode chegar a ser abordado em uma investigação futura), mas no reconhecimento da Base Curricular dirigida aos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro, importante documento que sedimenta o processo de ensino de Língua Portuguesa, pelo componente atividade metalinguística. Este estudo apontou aquilo que inicialmente presumimos, isto é, um perceptível distanciamento terminológico quanto à noção de metalinguagem, embora se preconize, mediante a análise linguística, o desenvolvimento de uma competência metalinguística.

Referências

BIALYSTOK, E. Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. In: PRATT, C.; GARTON, A. F. (orgs.). **Systems of representation in children: Development and use**. New York: Wiley, 1993. p. 211-233.

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BROSSARD, M. **Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et activités scolaires**. *Repères*, v. 9, 1994. p. 29-36.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: Acesso em: 7 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 7 de agosto de 2020.

BRASIL. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98. Acesso em 7 d agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizeseducacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 7 de agosto de 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 7 de agosto de 2020.

CALIL, E. **Processus de création et ratures: analyses d'un processus d'écriture dans um texte rédigé par deux écoliers**. *Langages & Société*, [S.l.], v. 103, 2003. p. 31-55.

CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Londrina: Ed. da UEL, 2009.

CALIL, E. Dialogues between two pupils during the process of writing a fictional story. Verbal erasures and their forms of representation. In: COOREN, F.; LETOURNEAU, A. (eds.). **(Re)presentations and dialogue**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2012. p. 325-341.

CALIL, E. Dialogisme, hasard et rapture oral. Analyse génétique de la création d um texte par des élèves de 6 ans. In: BORÉ, C.; CALIL, E. (eds.). **L'école, l'écriture et la création: études franco-brésiliennes**. Louvain-la-neuve: L'Harmattan-Academia, 2013. p. 157-188.

CALIL, E. **O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma diáde de alunas de 7 anos de idade**. *Alfa*. São Paulo. v. 60. n.

3, 2016. p. 531-555.

CALIL, E. Rasura oral comentada: Definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: SILVA, C. L.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (orgs.). **A criança na/com a linguagem: Saberes em contraponto**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.

CAMPS, A. **Actividad metalinguística y aprendizaje de la gramática**: hacia un modelo de enseñanza baseado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, nº 21, 2009. p. 199-213.

CAMPS, A.; MILIAN, M. **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000.

CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (eds.). **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 103-124.

CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. L'écrit dans l'oral: le texte proposé. In: BOUCHARD, R.; GAULMIN, M. M.; RABATEL, A. (eds.). **Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix**. Paris: L'Harmattan, 2001. p. 293-310.

CARLISLE, J. F. **Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words**: impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, v. 12, n. 3-4, 2000. p. 169-190.

CHEN, H.; MYHILL, D. **Children talking about writing**: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, v. 35, 2016, p. 100-108.

CORREA, J. **A avaliação da consciência sintática na criança**: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20 n. 1, jan.-abr. 2004. p. 69-75.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**. São Paulo: Memnon, 2000.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (org.). **The nature of intelligence**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1976.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. **Cognitive development**. 3ª ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1993.

FORTUNE, A. **Learners' use of metalanguage in collaborative form-focused L2 output tasks**. *Language Awareness*, n. 14, 2005. p. 21-38.

GOMBERT, J. E. **Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite**. *Repères*, n. 3, 1991. p. 143-156.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, J. E. **Metacognition, metalanguage and metapragmatics**. *International Journal of Psychology*, v. 28, n. 5, 1993. p. 571-580.

GOMBERT, J. E. **Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue**. In: *AILE*, n. 8, Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues, 1996. p. 41-55.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.

São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.

GUTIÉRREZ, X. **What does metalinguistic activity in learners' interaction during a collaborative L2 writing task look like?** *The Modern Language Journal*, v. 92, 2008. p. 519-537.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar, third edition.** London: Arnold, 2004.

JAKOBSON, R. **Style in language.** Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1960.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1975.

KARMILOFF-SMITH, A. **Language development as a problem-solving process.** *Papers and Reports on Child Language Development*, v. 22, 1983. p. 1-22.

KARMILOFF-SMITH, A.; GRANT, J.; SIMS, K.; JONES, M. C.; CUCKLE, P. **Rethinking metalinguistic awareness:** Representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, v. 58, n. 2, 1996. p. 197-219.

LEVIN, I.; RAVID, D.; RAPAPORT, S. Developing morphological awareness and learning to write: A two-way street. In: NUNES, T. (org.). **Learning to read:** An integrated view from research and practice. Dordrecht: Kluwer, 1999.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 10, 1997. p. 125-145.

MORETTO, M; FEITOZA, c. **A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística.** Revista: **Eutomia**. 2019.

MYHILL, D. A. **Ways of knowing:** Writing with grammar in mind. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 4, n. 3, 2005. p. 77-96.

MYHILL, D. A. 'The ordeal of deliberate choice': Metalinguistic development in secondary writers. In: BERNINGER, V. (ed.). **Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology.** New York: Psychology Press/Taylor Francis Group, 2011. p. 247-274.

MYHILL, D. A.; JONES, S. M.; LINES, H. E.; WATSON, A. **Re-Thinking grammar:** the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, v. 27, n. 2, 2012. p. 139-166.

MYHILL, D. **Grammar as a meaning-making resource for improving writing.** *LI. Educational Studies in Language and Literature*, v. 18, 2018. p. 1-21.

REY-DEBOVE, J. **Le métalangage.** 2ª ed., Paris: Armand Colin, 1997.

REGO, L. L. B. **O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita.** *Temas em Psicologia*, v. 1, 1993. p. 79-87.

SILVA, B; SILVA, E. **O tratamento da análise linguística na base nacional comum curricular.** UFRPE: 2019.

SOUZA, E. **Ensino de língua portuguesa na base nacional comum curricular (BNCC): criando inteligibilidade para a prática de análise linguística.** UFSC: Florianópolis, 2019.

SCARPA, M. E. **Aquisição da linguagem.** In. MUSSALIN, F.; BENTES, A. S. (orgs.) **Introdução**

à **linguística**: domínios e fronteiras. v. 2, São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

TOLCHINSKY, L. Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and metalinguistic reflection in academic writing. In CAMPS, A.; MILIAN, M. (eds.). **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 29-48.

VALTIN, R. The development of metalinguistic abilities in children's learning to read and write. In: DOWNING J.; VALTIN, R. (eds.). **Language awareness and learning to read**. New York: Spring-Verlag, 1984. p. 207-226.

* Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Assistente do Curso de Pedagogia da UFAL - *campus* Arapiraca. Membro do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME/UFAL). Email: kariny.louizy@gmail.com.

** Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME/UFAL). Email: karol_kaya@hotmail.com.

*** Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Fundador/Coordenador do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). Email: calil@cedu.ufal.br