



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**



FRANCISCA FRANCINALVA VIEIRA NOBRE

**LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR E NA PROPOSTA CURRICULAR
DO ESTADO DA PARAÍBA**

**JOÃO PESSOA
2025**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

FRANCISCA FRANCINALVA VIEIRA NOBRE

**LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM PRESENTES NA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NA PROPOSTA
CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri.

**JOÃO PESSOA
2025**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N7541 Nobre, Francisca Francinalva Vieira.

Língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções de linguagem na base nacional comum curricular e na proposta curricular do estado da Paraíba / Francisca Francinalva Vieira Nobre. - João Pessoa, 2025.

69 f. : il.

Orientação: Hermes Talles dos Santos Brunieri.

Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Concepções de linguagem. 2. Ensino - língua portuguesa. 3. Currículo. 4. Ensino fundamental. I. Brunieri, Hermes Talles dos Santos. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.3.016(043.2)

**LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM PRESENTES NA
BNCC E NA PCEP**

FRANCISCA FRANCINALVA VIEIRA NOBRE

Monografia de Conclusão de Curso apresentada
como requisito parcial para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia pela Universidade
Federal da Paraíba.

Aprovada em 01 de outubro de 2025.

Banca Examinadora



Prof. Dr. **Hermes Talles dos Santos Brunieri**
DME/CE/UFPB
Orientador



Prof. Dr. **José Leonardo Rolim de Lima Severo**
DHP/CE/UFPB
Examinador



Prof. Dr.ª **Patrícia Silva Rosas de Araújo**
DME/CE/UFPB
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a mim mesma, pela coragem de permanecer, pela força de resistir e pela ousadia de seguir sonhando, mesmo quando o mundo insiste em dizer “desista”. Agradeço por não ter sucumbido a um sistema que oprime, desencoraja e subverte a lógica de “uma gente que ri, quando deve chorar, e não vive, apenas aguenta” (Milton Nascimento, *Maria, Maria*, 1978).

Agradeço a todas as pessoas que estiveram comigo nessa travessia árdua e prazerosa: aos meus filhos, Nicolas e Nicole, razão maior da minha luta, faróis que iluminam os dias nublados e que me fazem nadar contra a maré com a esperança serena de, um dia, vencê-la; a minha tia, Josefa Lins, que acolheu minhas tempestades e suportou com amor as minhas fúrias, de vez em quando; ao meu companheiro, Márcio Domingos, que tantas vezes adormeceu no carro, só para estar por perto no fim de cada aula; a minha mãe, Francisca Vieira Lins, e a minhas irmãs e irmãos, que, mesmo a distância, sempre estiveram comigo nessa jornada.

Agradeço às professoras e aos professores que cruzaram meu caminho e semearam coragem. Especialmente à professora Ingrid Bezerra, ao professor Estevam Dedalus, à professora Ivonildes Fonseca, ao professor Joseval Miranda, meu coordenador no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e, com especial gratidão e admiração, ao meu orientador Hermes Brunieri, por acreditar em mim, por caminhar ao meu lado e por ser, antes de tudo, um ser humano admirável.

Agradeço também, com o coração transbordando de alegria, às minhas amigas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Dalvanir, Aparecida, Amanda, Erika, Mariana Laurindo, Maria, e às colegas de TCC que trocaram experiência e semearam conhecimentos nos encontros coletivos de orientação. De forma muito especial, agradeço à amiga-irmã que a vida me presenteou, Indianara Dias de Oliveira.

Por fim, agradeço, também, à professora Patrícia Rosas, por ter aceitado o convite de fazer parte da minha banca de defesa, da qual já tive a honra de ser aluna e acompanhar de perto as valiosas temáticas por ela abordada - sua história de luta e sua resistência me inspiram tanto como mulher, quanto como futura pedagoga; ao professor Leonardo Severo, fiquei muito feliz por ter aceitado de prontidão o convite para, também, compor minha banca e fazer parte da minha história - trata-se de um ser humano ímpar e um professor incrível, comprometido com uma educação de qualidade e um mundo mais justo e inclusivo.

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido orientado por diferentes correntes teóricas entre elas, *linguagem como expressão do pensamento*, *linguagem como instrumento de comunicação* e *linguagem como processo de interação* (Geraldi 1984). Cada uma delas guiam tanto as mediações docentes quanto as condutas didáticas dos professores, na medida que definem concepções diferentes sobre as abordagens teóricas e didáticas com oralidade, leitura e escrita no contexto escolar. Assim, considerando que a concepção de linguagem como *processo de interação* foi explicitamente adotada pela Base Nacional Comum curricular [BNCC] (Brasil, 2017) e pela Proposta Curricular do Estado da Paraíba [PCEP] (Paraíba, 2018), surge o seguinte questionamento: de que maneira tais documentos oficiais orientam o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental e quais concepções de linguagem e ensino estão implícitas ou explícitas nessas diretrizes? O objetivo dessa investigação foi identificar nas habilidades de ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, presentes na BNCC, e nos Objetivos de Aprendizagem da PCEP as concepções de linguagem nelas presentes. Para o alcance desse objetivo foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, com abordagem interpretativa, por meio da técnica de análise documental. Os resultados revelaram que ambos os documentos apresentam orientações vinculadas às três concepções de linguagem inicialmente mencionadas e não apenas àquela declarada como adotada por ambos. De um lado destacam-se prescrições ortográficas e gramaticais de caráter normativo, bem como direcionamento de condutas didáticas que remetem a um ensino mecanicista, voltado para memorização e para codificação e decodificação de signos linguísticos. Por outro lado, identificou-se também a valorização da linguagem como ação interativa, conferindo ao texto papel central no processo de interação por meio dos gêneros textuais em uso social.

Palavras-chave: Concepções de linguagem; Ensino de Língua Portuguesa; Currículo; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

RESUMEN

La enseñanza de la Lengua Portuguesa en Brasil ha estado orientada por diversas corrientes teóricas, entre las cuales se destacan: el lenguaje concebido como expresión del pensamiento, como instrumento de comunicación y como proceso de interacción (Geraldi, 1984). Cada una de estas perspectivas fundamenta tanto las prácticas pedagógicas como las intervenciones docentes, en la medida en que establecen concepciones diferenciadas acerca de los enfoques teóricos y didácticos relativos a la oralidad, la lectura y la escritura en el contexto escolar. En este sentido, considerando que la concepción del lenguaje como proceso de interacción fue explícitamente adoptada por la Base Nacional Común Curricular [BNCC] (Brasil, 2017) y por la Propuesta Curricular del Estado de Paraíba [PCEP] (Paraíba, 2018), emerge la siguiente problemática: ¿de qué manera tales documentos oficiales orientan la enseñanza de la Lengua Portuguesa en los primeros años de la educación primaria y qué concepciones de lenguaje y de enseñanza se encuentran implícitas o explícitas en dichas directrices? El objetivo de la presente investigación consistió en identificar, en las habilidades de enseñanza de la Lengua Portuguesa previstas en la BNCC y en los Objetivos de Aprendizaje de la PCEP para los años iniciales de la educación primaria, las concepciones de lenguaje que sustentan dichas propuestas. Para el logro de este propósito se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativo, con un enfoque interpretativo, a partir de la técnica de análisis documental. Los resultados evidenciaron que ambos documentos contemplan orientaciones vinculadas a las tres concepciones de lenguaje inicialmente mencionadas, y no únicamente a aquella declarada como adoptada por ambas instancias. Por un lado, se destacan prescripciones ortográficas y gramaticales de carácter normativo, así como la orientación hacia prácticas pedagógicas que remiten a un modelo mecanicista de enseñanza, centrado en la memorización y en la codificación y decodificación de signos lingüísticos. Por otro lado, se constató también la valorización del lenguaje como acción interactiva, atribuyendo al texto un papel central en el proceso de interacción mediante los géneros discursivos en uso social.

Palabras-clave: Concepciones del lenguaje; Enseñanza de la lengua portuguesa; Currículo; Educación primaria – Primeros años.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL ...	19
QUADRO 2. SÍNTESE DAS CONDUTAS DE LEITURA, ESCRITA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM CADA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM.....	30
QUADRO 3. PALAVRAS E CONCEITOS NORTEADORES PARA SELEÇÃO DAS HABILIDADES DA BNCC E OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA PCEP	42
QUADRO 4. MAPEAMENTO QUANTITATIVO DAS HABILIDADES DA BNCC.....	44
QUADRO 5. MAPEAMENTO QUANTITATIVO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS DA PCEP POR ANO ESCOLAR E EIXO DE APRENDIZAGEM (DO 1º AO 5º ANO)	46
QUADRO 6. EXPRESSÃO DO PENSAMENTO – HABILIDADES DA BNCC E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA PCEP.....	47
QUADRO 7. INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO – HABILIDADES DA BNCC E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA PCEP.....	52
QUADRO 8. PROCESSO DE INTERAÇÃO – HABILIDADES DA BNCC E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA PCEP.....	56

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1. Concepções de Linguagem e suas influências no ensino de Língua Portuguesa no Brasil .	15
2.2. A Influência das Concepções de Linguagem nos Eixos do Ensino de Língua Portuguesa .	20
2.2.1. Linguagem como Expressão do Pensamento: Repercussões na Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística.....	21
2.2.2. Linguagem como Instrumento de Comunicação: Implicações na Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística.....	24
2.2.3. Linguagem como Prática Social: Contribuições para a Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística.....	26
2.3. Currículo em disputa: ideologias, reformas e políticas, e a BNCC	31
3. METODOLOGIA.....	40
4. ANÁLISE	44
4.1. Mapeamento das Habilidades da BNCC e dos Objetivos de Aprendizagem da PCEP do 1º ao 5º ano	44
4.2. Análises a partir das concepções de linguagem.....	47
4.2.1. Expressão do pensamento	47
4.2.2. Instrumento de Comunicação.....	52
4.2.3. Linguagem como processo de interação	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	65

1. INTRODUÇÃO

Meu contato com a cultura escolar teve início ainda na infância, influenciada pelo contexto familiar no qual fui criada. Oriunda de uma família de professoras, cresci observando de perto a rotina profissional das minhas tias, especialmente da minha tia-mãe, Josefa Lins Neta. Ela se dedicava com afinco a planejamento de aulas, correção de provas e organização de materiais pedagógicos, sempre demonstrando zelo e amor pela profissão. Naturalmente, esse ambiente marcou profundamente minha infância e influenciou minhas brincadeiras, muitas vezes centradas no desejo de ser professora.

Desse modo, desde cedo, percebo que o cenário em que vivi despertou em mim o interesse pela docência. No entanto, a falta de incentivo das pessoas mais próximas, muitas vezes motivadas pela desvalorização social e econômica da profissão, me levou a optar, no ensino médio, por uma formação científica, deixando em segundo plano o interesse pela docência. Ainda assim, hoje compreendo que a Pedagogia já havia me escolhido, mesmo antes que eu me desse conta.

Foi então, em 2017, na minha terceira tentativa de ingresso via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que optei pelo curso de licenciatura em Pedagogia, como primeira opção. Acreditava que, entre todas as licenciaturas, essa reunia de forma mais abrangente os fundamentos necessários para a atuação em sala de aula. Minha expectativa era obter uma formação sólida e posso afirmar que ela foi não apenas atendida, mas superada. A formação pedagógica teve um impacto transformador em minha vida.

Posso dizer, também, que, por meio da graduação no curso de Pedagogia, ressignifiquei meu papel como mãe, filha e cidadã. Rompi com uma visão de mundo reacionária e sectária (Freire, 2017), desconstruindo percepções naturalizadas da realidade. Passei a adotar uma postura mais crítica diante do mundo, compreendendo os fenômenos sociais e culturais como construções humanas e não como frutos de forças abstratas. A partir dessa transformação, fortaleceu-se em mim o compromisso de lutar por mudanças sociais por meio da educação, compreendida não apenas como instrumento de preparação para o mercado de trabalho, mas como um direito fundamental que permite aos sujeitos se reconhecerem como protagonistas de sua própria história, com dignidade e autonomia.

A palavra *dignidade*, em especial, possui um significado marcante em minha trajetória. Filha de agricultores, nascida no sertão da Paraíba, na cidade de Igaracy, a 400 quilômetros da capital, cresci acreditando que a escola era apenas uma etapa obrigatória da

vida. Mais tarde, compreendi, à luz da Constituição de 1988, que a *educação* é um direito garantido a todos, mas que exige mais do que acesso: requer permanência, qualidade e sentido de pertencimento.

Foi nesse contexto, ao concluir o ensino médio, em uma cidade pequena e com recursos limitados, que percebi que aquele espaço, embora acolhedor, era pequeno para os meus sonhos. Com coragem e ousadia, migrei para João Pessoa em busca de novas oportunidades. Enfrentei desafios intensos: trabalhei como garçom no período noturno, enfrentei dificuldades financeiras e, mesmo assim, alimentava diariamente o desejo de cursar o ensino superior. Sempre que passava pelo campus da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), dizia a mim mesma: *um dia estudarei aqui*. Apesar de ouvir que seria difícil, sobretudo por ter vindo da escola pública, mantive firme a convicção de que era justamente a universidade pública que deveria acolher estudantes como eu.

Em 2017, fui aprovada na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *campus* Guarabira. Contudo, como o curso era noturno, enfrentei o desafio da falta de transporte para retornar a João Pessoa. Por um período, considerei pernoitar em locais públicos até o primeiro ônibus do dia. Foi então que a professora Ivonildes Fonseca, à época, diretora do *campus* e hoje vice-reitora da UEPB, ao tomar conhecimento da minha situação, organizou uma rede de apoio com professores que retornavam à capital, permitindo que eu continuasse os estudos com segurança.

Em 2020, por meio do Processo Seletivo de Transferência Voluntária, consegui me transferir para a UFPB, concretizando um sonho que me acompanhava há muito tempo. Ao ingressar nessa academia do saber, abracei todas as oportunidades que esse espaço proporciona, mesmo enfrentando os desafios e as dificuldades de organizar meu tempo com os afazeres domésticos e com a postura de mãe que adoto, participando ativamente da rotina diária dos meus filhos. Nesse cenário, conciliar a maternidade com os estudos não foi simples, principalmente com a chegada da minha caçula, Nicole, que nasceu com o cromossomo do amor, a *trisomia do 21*, doze anos após o nascimento do meu primogênito, Nícolas.

Nesse contexto, reconheço que fui corajosa ao desafiar minhas próprias limitações e enfrentar a sobrecarga diária para aproveitar ao máximo as oportunidades de vivenciar a tríade universitária: monitoria, extensão e pesquisa. Na monitoria pude perceber que a responsabilidade docente transcende a sala de aula, pois o planejamento das aulas e as correções de atividades são afazeres extraclasse; na extensão, foi notório o compromisso e o estreitamento de laço da universidade com os problemas sociais – tais experiências me foram enriquecedoras e marcantes; mas foi na investigação científica que encontrei minha maior

fonte de entusiasmo e realização intelectual. Apoiada em Freire (2017, p. 30), acredito que meu interesse pela pesquisa é valioso e significativo para a docência, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando”. Isso se deve ao fato de que o conhecimento está em constante transformação, impulsionado pelos avanços tecnológicos, que trazem novas condutas sociais, culturais, políticas e econômicas, com seus respectivos vieses ideológicos.

Foi com esse espírito investigativo que me aproximei do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Linguagem – GPEAL” (CNPq/UFPB), no qual passei a discutir e refletir sobre temas ligados ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase no ciclo de alfabetização. Nesse grupo, tive a oportunidade de conhecer o professor Hermes Talles dos Santos Brunieri, meu orientador no projeto de pesquisa intitulado: *“A linguagem como Processo de Interação e o Texto como Objeto Fundamental do Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o que indica as habilidades da BNCC e da PCEP?”*, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPB).

Assim, a escolha deste tema nasceu, portanto, da minha vivência no referido projeto, que me permitiu aprofundar meus estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sobre a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP), especificamente sobre o ensino de Língua Portuguesa. A partir dessa experiência, pude compreender de forma mais crítica os desafios e as potencialidades que essas diretrizes oferecem no cotidiano dos anos iniciais do ensino fundamental.

No que se refere à relevância teórica e acadêmica, percebi que a PCEP ainda é pouco explorada no campo científico. Apenas dois trabalhos foram encontrados sobre a temática: *“Entre a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba: (des)continuidades conceituais do eixo oralidade no ensino fundamental”* (Nascimento; Araújo, 2023) e *“Alfabetização e letramento: análise da proposta curricular do estado da Paraíba para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental”* (Silva, 2024). Essa escassez reforça a necessidade de aprofundamento da discussão sobre a implementação dessa diretriz no ensino de Língua Portuguesa na rede estadual paraibana de ensino público.

Diante disso, este estudo se justifica na medida em que olhar para a relação entre tais documentos, a BNCC, de esfera nacional, e a PCEP, estadual, ajuda na compreensão melhor das influências do primeiro no segundo, bem como do entendimento de como ambos se

fundamentam teoricamente o que, conseqüentemente, afeta a prática de ensino docente e a aprendizagem discente nas salas de aulas. Assim, ao optar por analisar as concepções de linguagem presentes na BNCC e na PCEP sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acredito estar contribuindo para o fortalecimento de uma educação inclusiva e democrática, alinhada aos princípios sociointeracionistas que veem a língua como um fenômeno vivo, social e dinâmico, conforme defendido pelo Círculo Linguístico Soviético¹. Essas perspectivas são fundamentais para garantir que todas as alunas, independentemente de sua origem linguística ou social, desenvolvam suas competências comunicativas em contextos significativos e interativos. Por isso, considero que esta investigação vai além da análise crítica das orientações curriculares: ela poderá fortalecer ações docentes mais inclusivas, significativas e coerentes com a realidade socioeconômica e linguística do país.

Assim, para que se possa adotar um posicionamento mais fundamentado e crítico em relação às propostas curriculares de caráter nacional e regional, é necessário reconhecer que nenhuma prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental é neutra. Todas as abordagens metodológicas estão ancoradas em concepções linguísticas que possuem fundamentos científicos, filosóficos e ideológicos. Como aponta Geraldi (1984), toda escolha metodológica está vinculada a um viés político e orientada por uma teoria que interpreta a realidade.

Considerando esse aspecto, as correntes linguísticas que influenciaram as metodologias de ensino da Língua Portuguesa estiveram presentes nos documentos oficiais desde a LDB de 1961. Nesse documento, a tendência linguística defendida era a da linguagem como **expressão do pensamento**, ancorada no subjetivismo psicológico. Já na LDB de 1971, adotou-se a concepção de linguagem como **instrumento de comunicação**, embasada na Teoria da Comunicação de Roman Jakobson e no estruturalismo de Ferdinand de Saussure (Doretto e Beloti, 2011). Entretanto, com a virada linguística e com a quebra paradigmática que passou a compreender o uso da língua como um fenômeno social, histórico e interativo, guiada pela “teoria enunciativa discursiva”, referida por Doretto e Beloti (2011, p. 83) e nomeada por Silva e Leite (2013, p. 43) como “teoria da interação verbal”, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, adotaram a concepção de linguagem conhecida por

¹ “Os estudos desenvolvidos pelo círculo linguístico soviético têm por maior expoente o filósofo russo da linguagem, Mikhail Bakhtin (1895-1975). Fortemente influenciado por pressupostos do materialismo histórico/dialético (cf. VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2006), tal círculo pondera que questões de ordem sócio-histórica e cultural, exercendo forças tensivas mutuamente, contribuem para a constituição da linguagem” (Santos, 2017).

processo de interação. Tal concepção está presente também nos textos introdutórios da BNCC (2017) e da PCEP (2018).

Desse modo, considerando a influência desses documentos especificamente da BNCC e da PCEP, no ensino de Língua Portuguesa, que estão em vigor e defendem explicitamente a concepção de linguagem como **processo de interação**, este estudo propõe-se a investigar: de que maneira a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP) orientam o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, e quais concepções de linguagem e ensino estão implícitas nessas diretrizes?

Para responder à indagação proposta, o **objetivo geral** deste estudo visa analisar quais concepções de linguagem fundamentam as habilidades da BNCC e os Objetivos de Aprendizagem da PCEP para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, os **objetivos específicos** consistem em: analisar e discutir às concepções de linguagem; identificar quais concepções de linguagem estão presentes nas habilidades e nos Objetivos de Aprendizagem desses documentos oficiais; averiguar se tais documentos orientam o ensino da língua materna com base no texto como unidade principal de ensino-aprendizagem; e analisar se os conceitos e conhecimentos linguísticos propostos estão coerentes com a concepção de linguagem enquanto processo interativo, social e histórico.

Esta investigação situa-se no paradigma qualitativo e empregou a pesquisa documental, pois, conforme explica Gil (2002), "vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa" (Gil, 2002, p. 45). Nesse sentido, ao dizer que os documentos "[...] podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa", (Gil, 2002, p. 45), o autor ressalta o papel ativo do pesquisador no processo de construção do conhecimento, assim, o documento não é apenas um dado bruto a ser descrito, mas um ponto de partida para análises críticas, interpretações e reconstruções de sentido à luz do problema investigado. Trata-se, pois de pesquisa documental, também, porque se emprega a análise das fontes primárias oficiais da esfera nacional do Brasil, BNCC, e estadual da Paraíba, PCEP.

Por fim, esta monografia está organizada em cinco capítulos, além das referências bibliográficas, distribuídos da seguinte maneira: **1.** Introdução; **2.** Referencial teórico, em que são apresentadas e explicadas as concepções de linguagens, suas relações com cada prática linguística e, por fim, o desenvolvimento histórico até a constituição da BNCC; **3.** Metodologia, em que se caracteriza a natureza desta investigação científica e se detalham o

percurso de pesquisa, os documentos oficiais a BNCC e a PCEP analisados, e a dinâmica de análise dos dados; **4.** Análise, no qual são expostas e examinadas as habilidades da BNCC e os Objetivos de Aprendizagem da PCEP, de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, conforme cada concepção de linguagem, refletindo se tais documentos de fato se alinham à concepção declarada por eles como fundante, isto é, *processo de interação*; e, por fim, **5.** Considerações finais, nas quais retomo os objetivos de pesquisa e discorro sobre os resultados encontrados.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, são retomadas e explicadas três grandes concepções de linguagem, *expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação* (Geraldi, 1984; Neder, 1993; Fuzza *et al.*, 2011; Doretto; Beloti, 2011). Primeiro, retomam-se como cada concepção influenciou historicamente o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Depois, explica-se teoricamente cada concepção linguística e como elas orientam o trabalho com as práticas de linguagem, isto é, leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística. Por fim, uma reflexão sobre currículo de ensino, sua importância e disputas, bem como o processo de constituição histórica da BNCC.

2.1 Concepções de Linguagem e suas influências no ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Este subtópico está organizado da seguinte forma: inicialmente, aborda-se, à luz de vertentes teóricas e filosóficas, as características da concepção de linguagem como expressão do pensamento e suas repercussões no ensino de Língua Portuguesa, em consonância com a legislação vigente. Em um segundo momento, discute-se a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, também fundamentada em bases teóricas e filosóficas, com ênfase no ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme as orientações da segunda LDB (1971). Na sequência, trata-se da ruptura paradigmática proposta pela concepção de linguagem como processo interativo, fundamentada na teoria bakhtiniana e em sua influência nas propostas de ensino ancoradas na sociolinguística presente nos PCN (1996) e na LDB (2017). Por fim, apresenta-se um quadro-síntese com as principais bases teóricas das concepções de linguagem discutidas ao longo do texto.

As políticas educacionais, pautadas em um modelo de ensino padronizado, revelam, em seu contexto histórico, uma duplicidade no processo educacional brasileiro, oriunda de propostas distintas para diferentes grupos sociais, a saber: uma educação mais crítica e reflexiva destinada às elites, e outra mais tecnicista e instrumental voltada às camadas populares, conforme demonstram Freire (1967), em sua obra, *Educação como prática da liberdade*, e Saviani (1999), em *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Essa lógica desigual também se expressa nas concepções de linguagem presentes nos documentos oficiais, que ora reforçam uma visão

normativa e padronizada da língua, ora apontam para abordagens mais interativas e contextualizadas, dependendo das disputas ideológicas e dos interesses que orientam a formulação curricular.

Diante disso, para que se compreenda o ensino de Língua Portuguesa na escola brasileira sob a ótica da linguagem, é fundamental revisitar as correntes teóricas, filosóficas e linguísticas que influenciaram determinadas orientações curriculares. Essa análise deve considerar o contexto social, histórico e científico, cujas transformações e descobertas impactaram diretamente as formas de conceber a aprendizagem da língua materna.

Nesse contexto, percebe-se que, ao longo da história, distintas concepções de linguagem e de aprendizagem têm influenciado as mediações docentes no ensino de Língua Portuguesa, refletindo-se nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira. Nesse sentido, Geraldi (1984) identifica três principais correntes que nortearam o ensino da língua materna no ambiente escolar: *a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como processo meio de interação*.

Assim, a concepção de *linguagem como expressão do pensamento*, vinculada ao subjetivismo idealista presente na tradição gramatical prescritiva (Bakhtin/Volochinov, 1992), teve forte influência no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Entre seus principais representantes, destacam-se Wilhelm von Humboldt e Karl Vossler, conforme elucidado por Silva e Leite (2013). Essa tendência esteve presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, embora sem um direcionamento claro para ações pedagógicas voltadas aos anos iniciais do ensino primário. Tal concepção entende a linguagem como uma manifestação do pensamento individual, desvinculada do meio social. Para Doretto e Beloti (2011, p. 84), “[...] a teoria dessa corrente prega que “quem não escreve bem é porque não pensa bem”, nesse sentido, segundo as autoras mencionadas, essa concepção está relacionada ao subjetivismo psicológico, ou seja, um ser capaz de reproduzir a linguagem por meio das aptidões inatas.

Destarte, para Silva e Leite (2013, p. 39), “os defensores do subjetivismo idealista têm a ideia de que o fator social não interfere na enunciação e de que o modo como o sujeito se expressa está relacionado com a capacidade deste de pensar”. Nota-se que, por meio dessa lógica, a linguagem ocorre de dentro para fora, sendo assim, o próprio sujeito sem a necessidade de convívio social daria conta de se expressar verbalmente. Desse modo, essa concepção de linguagem tomada ou confundida, por vezes, com a mente, assume toda centralidade na elaboração da expressão verbal, considerada como uma ação naturalizada, isolada e individual. Bakhtin/Volochinov (1992 *apud* Fuza *et al.*, 2011, p. 481) considera que,

nessa tendência, “a língua é concebida, assim, como um produto acabado, um sistema estável, um depósito inerte”. Nessa concepção, o sujeito nasceria pronto linguisticamente, sua competência consistiria em acionar as faculdades mentais, por isso, “a expressão, isso é a linguagem, se constrói no interior, sendo sua exteriorização apenas uma tradução, é a atividade mental que organiza a expressão, modelando e determinando sua orientação” (Neder, 1993, p.76). Pode-se dizer, então, que as sinapses neurais são excitadas biologicamente e o pensamento resulta ou, ainda, depende da organização propiciada pela linguagem.

Nessa linha, a linguagem é responsável pela organização lógica e compreensível do pensamento, dando a ele forma. Em última instância, para essa concepção, só se pensa articuladamente através da linguagem. Diante disso, Doretto e Beloti (2011, p.84) comentam que a intencionalidade da linguagem como *expressão do pensamento* configura-se como “[...] um depósito imutável de regras gramaticais [...]”. A função da língua, então, é exteriorizar um pensamento, desde que de acordo com as regras gramaticais. Dito de outra maneira, essa exteriorização do pensamento é resultado de sua organização mental em palavras.

Já a segunda concepção, que entende a *linguagem como instrumento de comunicação*, está associada à corrente filosófica estruturalista, vinculada ao objetivismo abstrato (Bakhtin/Volochinov, 1992). Um de seus principais representantes é Ferdinand de Saussure, apontado por Silva e Leite (2013), cuja abordagem de origem é à corrente linguística estruturalista resultando na “*gramática descritiva*” conforme destacam Doretto e Beloti (2011, p. 82). Essa perspectiva também se fundamenta na Teoria da Comunicação de Roman Jakobson, enfatizando uma compreensão sistemática da língua, centrada em sua estrutura e nas regras gramaticais, sob essa ótica, Saussure, ao distinguir entre língua e fala, afirma que a essência da linguagem reside na língua, compreendida como um sistema estável, homogêneo e compartilhado por uma comunidade linguística (Silva; Leite, 2013).

Nessa perspectiva, entende-se que a função da linguagem é a transmissão da mensagem do enunciador ao coenunciador, independentemente do conteúdo significativo que está sendo comunicado, desconsiderando, assim, a construção social e histórica dos sujeitos envolvidos na atividade comunicativa (Doretto; Beloti, 2011). Assim, Travaglia (1996, p. 22) esclarece que, nessa corrente, a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”. Dito de outro modo, os sons se agrupam formando palavras, obedecendo à estrutura gramatical, e se organizam em frases e textos para transportar informações entre locutor e ouvinte.

Desse modo, diferentemente da primeira tendência, que versa sobre as aptidões inatas para a elaboração do discurso, aqui, segundo Doretto e Beloti (2011, p. 85, grifo meu), “[...] a linguagem é tomada como pronta e acabada, **exterior ao indivíduo**”. Assim, é por meio da apropriação do saber de fora para dentro, por mecanismos repetitivos ou por assimilação de comportamentos, que a aprendizagem da língua ocorrerá (Neder, 1993). Grosso modo, implica dizer que a língua tem a função de estabelecer a ligação entre o emissor e o receptor.

Essa concepção de linguagem influenciou o ensino de Língua Portuguesa, conforme expresso na LDB de 1971, ao orientar um ensino baseado em registros linguísticos, isto é, diferentes formas de construção linguística, conforme as situações de comunicação - algo próximo à noção de variedades linguísticas. Contudo, a maior orientação foi com relação ao emprego de superestruturas textuais, isto é, “esquemas ou formas convencionais que caracterizavam um tipo específico de discurso. Elas ordenam a sequência textual das sentenças e atribuem funções específicas a tais seqüências” (Van Dijk, 1986, p. 158). Tais estruturas, no Brasil, foram resumidas a *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*. Além disso, essa tendência também introduziu fortemente as noções de tipologias, ainda hoje, muito conhecidas no meio educacional: narrativa, descritiva, expositiva, dissertativa e injuntiva. Contudo, a mencionada LDB, manteve a ênfase no ensino da norma culta e da padronização da linguagem.

A terceira corrente linguística, tomada como *linguagem como processo ou meio de interação*, inspirada na teoria de Mikhail Bakhtin, referida por Doretto e Beloti (2011, p. 83) como: “teoria enunciativa discursiva”, e por Silva e Leite (2013, p. 43) como: “teoria da interação verbal”, foi adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, uma vez que, com a ampliação do acesso à educação e a crescente diversidade linguística dos estudantes, percebeu-se que as concepções tradicionais já mencionadas com seu caráter pautado no ensino gramatical isolado e descontextualizado da realidade, não atendiam às necessidades de uma população com realidades e repertórios sociolinguísticos distintos.

Diante desse cenário, observa-se uma quebra paradigmática, pois essa concepção de linguagem cumpre a função dialógica entre o enunciador e coenunciador por intermédio do texto, conferindo protagonismo a ambos na relação interativa, “assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos” (Fuza *et al.*, 2011, p. 489). Nessa concepção, a linguagem não ocorre de dentro para fora nem parte do individual para o coletivo, nota-se, que “a formação da expressão depende das condições sociais, assim, temos o social interferindo no

individual” (Fuza *et al.*, 2011, p. 489). Destarte, o contexto sociocultural exerce influência na dinâmica interativa das pessoas, influenciando, inclusive, suas produções linguísticas.

Nessa linha, Doretto e Beloti (2011, p.88) apontam que “[...] a língua não deixa de ser expressão e comunicação, mas, além disso, passa a ser uma atividade sociointerativa”. Observa-se pelo exposto que restringir a língua a determinadas funções, além de não contemplar em sua totalidade, contribui com a exclusão e segregação dos que não dominam tais mecanismos impostos. Nesse sentido, Possenti (1996, *apud* Neder, 1993, p.85) esclarece que “as línguas assim, não são sistemas que pairam acima dos que falam e não são isentas de valores atribuídos pelos que falam”. Assim, sendo a língua um fenômeno social, tais sistemas são elaborados por seres humanos e possuem viés ideológico que se modificam ao longo do tempo e do espaço.

Sob essa perspectiva, a linguagem não serve apenas para comunicar, mas para agir no mundo sobre o outro. Trata-se de um processo dialógico, no qual os interlocutores são coautores do sentido como afirmam Doretto e Beloti (2011, p.88), “a linguagem é vista como um processo de interação [...], usada não apenas para a comunicação, mas também para estabelecer a interação social.” Nesse Mesmo direcionamento,

Bakhtin/Volochínov compreende a língua como resultado de uma interação verbal, posto que a língua só produz sentido quando inserida no contexto das relações entre os sujeitos, negando, desse modo, que a essência desta esteja somente no indivíduo ou apenas na estrutura das formas linguísticas. (Silva; Leite, 2013, p. 42-43).

A citação mostra que, para Bakhtin/Volochínov (1992), a linguagem só faz sentido quando usada em situações reais de comunicação entre as pessoas. Eles defendem que o significado do enunciado não está apenas no que o indivíduo pensa como no subjetivismo ou nas regras da língua como no estruturalismo, mas sim na relação que se estabelece entre os sujeitos por meio da linguagem.

Essa concepção bakhtiniana está presente na introdução da BNCC, Brasil (2017), especialmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, refletindo uma abordagem centrada no uso social da linguagem e na valorização da interlocução como espaço de construção de sentido.

O quadro, abaixo, sintetiza as concepções de linguagem e suas respectivas lentes teóricas e filosóficas, com base em Bakhtin/Volochinov (1992) e Geraldi (1984):

Quadro 1. Concepções de Linguagem no Ensino da Língua Portuguesa no Brasil

Concepção de Linguagem	Fundamento	Base Teórica/Filosófica
------------------------	------------	-------------------------

Expressão do pensamento	A linguagem é manifestação do pensamento individual.	Subjetivismo idealista ou psicológico (Humboldt, Vossler)
Instrumento de comunicação	A linguagem é um instrumento para transmitir informações.	Objetivismo abstrato, Estruturalismo (Saussure, Jakobson)
Forma/Processo de interação	A linguagem é prática humana de interação social.	Interacionismo sociodiscursivo, Teoria da enunciação (Bakhtin/Volochínov)

Fonte: Elaborado pela autora

Dando continuidade à análise das concepções de linguagem no contexto do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a seguir, será abordado como cada uma dessas perspectivas compreende os processos de ensino e aprendizagem da oralidade, da escrita e da leitura, considerados eixos fundamentais na formação linguística dos estudantes.

2.2. A Influência das Concepções de Linguagem nos Eixos do Ensino de Língua Portuguesa

Os estudos científicos desenvolvidos por Fuza et al. (2011), Doretto e Beloti (2011) e Neder (1993) abordam as diferentes concepções de linguagem que fundamentam teoricamente e influenciam metodologicamente as condutas didáticas voltadas ao ensino da língua materna no ambiente escolar. Nesse contexto, a depender da concepção adotada, a condução do ensino pode variar desde uma compreensão da linguagem como um fenômeno de natureza mental até sua interpretação como um fenômeno social e histórico, sujeito a transformações ao longo do tempo e em distintos contextos. À luz dessas mudanças, tanto históricas quanto científicas, um aspecto que passou a assumir papel central, conforme apontam as ciências linguísticas, é o texto, compreendido como elemento essencial para a produção de sentido nos enunciados e para a mediação das interações humanas por meio da linguagem oral e escrita.

Diante disso, Bonini (2002) realiza um recorte histórico, tratando do intenso surgimento de novas metodologias voltadas ao ensino da produção textual na década de 1960, no Brasil. É importante destacar que, nesse momento da história do país, as classes populares passaram a ter acesso ao ensino formal. A partir de então, as abordagens pedagógicas tradicionais passaram a ser questionadas, como observa Santos (2018, p.169-170)

No Brasil, no que tange ao ensino linguístico, com a introdução das classes populares na escola, a partir da segunda metade do século XX, o modelo de ensino de língua materna, dito tradicional, mostrou-se inadequado e inconsistente, entre outros fatores, por trabalhar exclusivamente com uma variante linguística que seria, para alguns, o modelo exemplar da língua portuguesa brasileira, mas que, em alguns casos, não condizia com a variante linguística empregada pelos estudantes em seu cotidiano.

Santos (2018) aponta que, com a entrada das classes populares na escola a partir da segunda metade do século XX, o modelo tradicionalista de ensino da língua materna revelou-se limitado e excludente. Isso porque priorizava apenas uma variante considerada “padrão” da língua portuguesa, desvalorizando as formas linguísticas utilizadas pelos estudantes em seu cotidiano. Porém, não ocorreu uma ruptura com as correntes filosóficas tradicionais, essas ainda mantiveram suas influências vigorando na formulação dos textos pela direção metodológica “normativista e a texto-instrumental” (Bonini, 2002, p.27). Desse modo, as tendências linguísticas e metodológicas tradicionais e contemporâneas passaram a se entrelaçar.

Por conseguinte, torna-se fundamental compreender de que forma cada concepção de linguagem orienta as práticas de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, influenciando diretamente o ensino da língua materna no contexto escolar. Desse modo, a produção científica a seguir expõem-se as especificidades de cada abordagem, considerando os eixos mencionados.

2.2.1. Linguagem como Expressão do Pensamento: Repercussões na Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística

Na concepção de *linguagem como expressão do pensamento*, a prática de leitura privilegia a extração literal do sentido do texto. Nesse processo, compete ao leitor identificar o pensamento do autor, atentando-se ao conteúdo e à clareza lógica, assumindo uma postura passiva e sem protagonismo. Dessa maneira, Doretto e Beloti (2011, p. 83) esclarecem que “ler, nessa perspectiva, é reconhecer o pensamento do autor do texto, ou seja, decodificar imediatamente os sinais linguísticos, que devem ser transparentes para o leitor”. Significa dizer que cabe ao leitor compreender o pensamento do autor do texto, e extrair os sinais linguísticos idênticos ao contido no próprio texto, conforme aponta Fuza (2010, p.12-13)

o ato de ler é visto como processo de decodificação de letras e sons e o texto é processado em sua linearidade, uma vez que a leitura não é um processo ativo em que o leitor busca e traz informações para o texto; na verdade, o que interessa é o simples reconhecimento das palavras e das ideias.

O exposto evidencia uma concepção mecanicista de leitura, na qual o leitor assume uma postura passiva, limitada à identificação de informações e à interpretação mais fiel possível do pensamento do autor, sem espaço para a construção ativa de sentido ou para o diálogo com o texto.

Tratando-se do texto, nessa perspectiva, o pensamento abstrato é considerado responsável por sua produção, que deve estar orientada pelas regras da lógica e da sintaxe. Dessa forma, a organização das palavras segue um roteiro prescrito pela gramática normativa. Nesse contexto, Bonini (2002, p. 27) afirma que é “o método retórico-lógico” que confere coerência à produção textual, por meio da adequada organização do pensamento. Sob essa ótica, Fuza *et al* (2011, p. 483) esclarecem que “[...] o texto é constituído da representação do pensamento do produtor e é visto como um produto”. Isso implica compreender o texto como uma manifestação exclusiva do pensamento do autor. Assim, escrever reduz-se a um exercício lógico de organização de ideias previamente formuladas.

Considera-se, portanto, que o texto é um produto bruto, desarticulado de seu contexto e desvinculado das práticas sociais de linguagem. Diante disso, Travaglia (1996, p. 21) observa que “falar e escrever bem” está relacionado ao domínio das regras gramaticais normativas. Isso significa que, dentro dessa concepção, não é necessário que a linguagem esteja contextualizada em questões sociais, históricas e culturais, pois expressar-se corretamente, de acordo com os padrões da língua, é visto como suficiente para a produção textual adequada.

Referente a oralidade, nessa abordagem, Doretto e Beloti (2011, p. 85) apontam que “o trabalho com a oralidade quase não acontece, pois ela é considerada como idêntica à escrita”. Essa submissão da oralidade à escrita também é observada na produção científica de Santos (2017). Tal cenário leva à reflexão de que reduzir oralidade e escrita a uma única dimensão significa desconsiderar as especificidades de cada uma, bem como suas distintas funções e contextos de uso.

Nesse sentido, Araújo (2014, p. 13) afirma que “[...] o trabalho com a oralidade nas aulas de língua materna foi desprezado durante o domínio da concepção tradicional de ensino”. Ainda segundo a autora (Araújo, 2014, p. 21), o desprezo pela oralidade justificava-se pela crença de que, ao chegar à escola, os educandos já sabiam falar, cabendo à instituição escolar apenas ensinar o “falar corretamente”, segundo os padrões da norma culta.

É inegavelmente sabido que o primeiro contato do ser humano com a linguagem se dá por meio da língua falada. Esse foi um dos motivos pelos quais por muito tempo

o ensino de língua materna menosprezou o trabalho com a oralidade, pois se acreditava que os alunos já sabiam falar. O trabalho em sala de aula era focado na escrita e se detinha, na maioria das vezes, na exploração de aspectos gramaticais e na elaboração de textos (as tão conhecidas “redações”). Cultivava-se ainda a ideia de que a língua falada não possuía regras de utilização, o que a tornava impossível de ser ensinada. Os alunos eram levados a acreditar que havia duas línguas diferentes, a falada e a escrita, sendo, portanto, o único dever do professor de Língua Portuguesa ensinar a expressar-se corretamente por meio da escrita (Araújo, 2014, p.21).

O exposto revela a marginalização da oralidade no ensino de língua materna por compreendê-la inata e sem regras, circunstância que culminou com a priorização da escrita e da gramática, reforçando a ideia equivocada de que a fala e a escrita são línguas diferentes, assim caberia somente a escrita ser ensinada na escola

Diante dessa centralidade dada à gramática normativa e prescritiva, bem como da subjugação da oralidade no processo de ensino, é importante destacar que tal concepção de linguagem compromete o desenvolvimento pleno da análise linguística. Isso porque sua ênfase recai sobre a metalinguagem, desconsiderando os saberes epilinguísticos e o uso da linguagem como prática interativa, histórica e social.

Geraldi (2011, p. 62), em seu artigo intitulado “*Unidades básicas do ensino de Português*”, que integra a coletânea “*O texto na sala de aula*”, esclarece as finalidades da análise linguística dentro do paradigma contemporâneo de uso da linguagem, conforme aponta

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

A exposição demonstra que a análise linguística não se restringe ao domínio das regras gramaticais, pois envolve uma dimensão interacional entre o enunciador e o coenunciador. Isso fica evidente quando Geraldi (2011, p. 62) afirma que “trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina”. Em termos gerais, a produção textual do aluno deve ter uma finalidade de uso real, inserida em contextos sociais concretos.

Cabe ressaltar ainda, que nessa abordagem, o modelo de gramática aplicada é o prescritivo, conforme apontam Doretto e Beloti (2011, p. 84), “a concepção de gramática dessa tendência é a gramática prescritiva ou tradicional (GT): conjunto de regras que devem

ser seguidas, que corresponde ao conjunto de todas as regras e normas impostas para falar e escrever bem de acordo com a norma culta, com os clássicos.” O domínio dessa gramática limita-se ao conhecimento das regras e normas que formalizam a língua culta, o que significa dizer que seu uso considera dois eixos opostos: o certo e o errado. Essa variante linguística está associada principalmente ao aspecto social de grupos privilegiados, sendo valorizada especialmente em contextos formais.

Neder (1993, p. 83) discorre que, “a gramática para essa tendência é concebida como definitiva e é explorada nas aulas de forma fragmentada e arbitrária [...]”. Assim, limitar o ensino à gramática prescritiva é, portanto, reduzir a compreensão dos educandos sobre a língua como um processo dinâmico, vivo e articulado com as múltiplas finalidades de uso no universo social.

2.2.2 Linguagem como Instrumento de Comunicação: Impactos na Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística

Partindo para a compreensão de leitura na concepção de *linguagem como instrumento de comunicação*, observa-se nesse viés que o ato de ler restringe-se à decodificação de uma mensagem previamente formulada. Cabe ao leitor apenas internalizar o conteúdo, sem realizar inferências ou construir significados próprios. Isso implica dizer que não há protagonismo do leitor, pois toda a informação deve ser extraída diretamente do texto, como esclarece Fuzza (2010, p. 12-13),

Nessa perspectiva, o ato de ler é visto como processo de decodificação de letras e sons e o texto é processado em sua linearidade, uma vez que a leitura não é um processo ativo em que o leitor busca e traz informações para o texto; na verdade, o que interessa é o simples reconhecimento das palavras e das ideias.

Por meio do exposto, nota-se uma intencionalidade de leitura mecanicista, centrada na extração de informações, com ênfase na linearidade dos sinais linguísticos e no reconhecimento da estrutura dos signos da língua. Desse modo, compete ao leitor, enquanto receptor, decodificar a mensagem codificada pelo autor emissor da mensagem, conforme esclarece Fuza *et al.* (2011, p.487) “A leitura é concebida, na perspectiva em foco, como um processo de decodificação”. Assim, a dinâmica da leitura ocorre por meio da interpretação do código comunicativo com a função de transmitir a mensagem enviada pelo remetente (Doretto; Beloti, 2011).

Quanto à produção de textos nessa concepção linguística, a intencionalidade é a reprodução de estruturas inspiradas nos modelos ou padrões linguísticos. “Produzir textos, então, é seguir os modelos já existentes, que se baseavam nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação” (Doretto; Beloti, 2011, p. 86). Observa-se, assim, um modelo mecanicista do uso da língua, cuja intencionalidade é a reprodução de estruturas ou modelos linguísticos. Nesse ponto, referente às metodologias adotadas para o ensino de produções textuais, Bonini (2002, p.27) aponta duas vertentes: *a textual-comunicativa e a textual-psicolinguística*. Nota-se um deslocamento das aptidões inatas da primeira concepção no processo das dinâmicas de produções textuais, porém, vale ressaltar que o modelo norteador ainda é o texto literário, segundo Bonini (2002).

Na vertente *textual-comunicativa*, o foco da produção textual fundamenta-se no trabalho com tipologias textuais, isto é, narrativa, descritiva, expositiva, dissertativa, injuntiva e conversacional (Cavalcante, 2022). Elege-se uma dessas tipologias como base para o ensino e a produção de texto. Na vertente *textual-psicolinguística*, o foco recai em macroestruturas e esquemas organizacionais dos textos (Van Dijk, 1986). Por exemplo, nas narrativas, estabelecem-se os esquemas de, por exemplo, contextualização, conflito, clímax e desfecho; na dissertação, apresentação da tese, argumentação e conclusão. De modo geral, tal perspectiva difundiu a noção vaga, ainda hoje, muito comum no contexto escolar de que todo texto possui introdução, desenvolvimento e conclusão. Essa macroestrutura, embora explique, de forma muito imprecisa a constituição de um texto, na prática não ajuda a entender como, de fato, ele se constitui para além da dimensão estrutural. Ou seja, aspectos enunciativos e discursivos não são abordados de forma articulada à língua, nessa concepção.

Nesse rumo, Santos (2018) sinaliza que já ocorre uma mudança da frase para o texto, porém ressalva que a intencionalidade não é o uso desse elemento para interação. O propósito é a junção dos elementos linguísticos para garantir a comunicação. O foco é puramente a língua em sua materialização por palavras que se organizam estruturadamente em textos.

Nota-se, então, que o estudo e a aprendizagem da língua são direcionados à compreensão do funcionamento do sistema linguístico e sua materialização através do código linguístico nas estruturas que, combinadas, formam o texto, tendo em vista que “a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória que o indivíduo só pode aceitar como tal” (Neder, 1993, p. 73). O esclarecimento de Neder demonstra as normas sistemáticas como fechadas em si mesmas como um sistema estruturado, que devem ser adquiridas para que alcance o domínio da língua materna.

Nesse sentido, Doretto e Beloti (2011, p. 86) apontam que, no ensino, “a oralidade começa a ser considerada em uma abordagem sincrônica, mas ainda há uma predominância da língua escrita”. Nessa perspectiva, pode-se dizer que há uma valorização embrionária da oralidade, enquanto mensagem transmitida entre um locutor e um ouvinte, porém, embora seja reconhecida, ainda fica subordinada à língua escrita, que é mais fácil de ser manuseada no contexto escolar, por conta de sua materialidade visual. Com isso, a oralidade não é devidamente explorada. Apesar de já aparecerem reflexões sobre variedades linguísticas, elas quais ficam muito situadas no âmbito lexical, deslocadas de sua contextualização sociocomunicativa.

No que se refere à análise linguística, sob a perspectiva da linguagem como instrumento de comunicação, observa-se que essa concepção tampouco contempla plenamente os aspectos interativos da linguagem. Ainda que reconheça a existência de um emissor e um receptor, ela reduz a linguagem à sua função de transmissão de informações, desconsiderando os conhecimentos epilinguísticos envolvidos no uso da língua. Nesse sentido, assim como a concepção de linguagem como expressão do pensamento ignora a dimensão social e interacional do discurso, a abordagem comunicativa também se mostra limitada ao concentrar-se nas estruturas e regras gramaticais de forma descritiva. Isso implica dizer, segundo os apontamentos de Neder (1993, p. 83), que “a gramática estrutural tem a concepção de linguagem como meio de comunicação, não implicando, todavia, o aspecto da interlocução”. Assim, tal qual a concepção de linguagem como *expressão do pensamento*, nesta também não se trabalha efetivamente com a intencionalidade da análise linguística, que, conforme Silva (2010), configura-se como um processo de investigação e reflexão sobre a própria linguagem e suas finalidades de uso, favorecendo a articulação entre os saberes epilinguísticos e metalinguísticos. O limite que se chega sobre isso é a reflexão sobre a adequação da linguagem ao meio (canal) e ao público, mas não de forma a compreender como contexto sociocultural mais amplo afeta a constituição linguística.

2.2.3. Linguagem como Prática Social: Contribuições para a Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística

Na concepção de linguagem como prática social, a leitura, apontada por Fuza *et al.* (2011), prevê um leitor crítico, capaz de estabelecer conexões com o texto; com o enunciador e com sua própria leitura de mundo. Isso porque, segundo Fuza (2010, p. 8) “a prática da leitura é uma das responsáveis pelas relações sociais entre os sujeitos [...]”. Ler, nesse sentido,

significa articular o conteúdo textual às experiências vivenciadas e presenciadas pelo leitor, conferindo-lhe protagonismo para concordar, discordar e justificar seus posicionamentos.

Assim, ler nessa concepção, “[...] não é tida apenas como uma prática de extração, haja vista que implica compreensão e conhecimentos prévios que são constituídos antes mesmo da leitura” (Fuza *et al.*, 2011, p. 494). Nota-se, nessa dinâmica, que a concepção de mundo dos sujeitos estabelece sintonia com as leituras realizadas, conferindo ou influenciando na construção de sentidos de um texto, sempre de forma contextualizada e não ingênua, possibilitando, assim, a aprendizagem da língua a partir de situações reais de interação.

Dessa forma, Doretto e Beloti (2011, p.88) confirmam que, “assim, ler é relacionar o texto com os diversos contextos que o cercam. Logo, nenhum texto tem um único sentido possível, ao contrário, os sentidos são produzidos pelos sujeitos leitores em cada situação de leitura [...]”. Observa-se pela citação que os textos são plurívocos e ocupam o núcleo interativo na relação dialógica cujas experiências e vivências com o contexto social, histórico e visão de mundo fazem pontes conectoras. “Sendo assim, o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas é constituído da interação entre eles” (Fuza *et al.*, 2011, p. 494). Melhor dizendo, é a interação e o posicionamento ativo sobre o recurso linguístico, mobilizado pela leitura que confere a produção e compreensão de sentidos de um texto.

Tratando-se do texto nessa vertente linguística, esse, passa tanto a ocupar um lugar multidimensional na relação dialogadora, como, também, um espaço de mediação na interlocução entre os sujeitos. Bakhtin (1997, p. 261) expõe que, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [...]”, sejam eles orais ou escritos. Diante disso, é notório que os gêneros discursivos ocupam todos os espaços da comunicação humana, pois, é por meio do texto oral ou escrito “[...] que a ação entre os sujeitos se constrói. E é nele e através dele que a linguagem se manifesta” (Val; Vieira, 2005, p.37). Nessa perspectiva, a essência do texto está no sentido que ele promove por meio da interação dialógica.

Bakhtin (1997, p. 279) descreve os gêneros, como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Tal definição deve-se às variações de usos com suas finalidades em diferentes espaços que constituem as relações humanas. Nesse contexto, concordando que os gêneros discursivos se configuram como recursos produzidos pela sociedade, Bakhtin (1997, p.268) enxerga-os como: “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Assim, é a essência do enunciado e o objetivo que a ele é atribuído, que definem o gênero a ser criado.

Tal compreensão é essencial para o uso dos gêneros do discurso como objeto de ensino e aprendizagem, uma vez que, trata-se de um fenômeno social e humano, que dinamiza e acompanha as mudanças tecnológicas, a fim de atender as necessidades impostas no campo das relações humanas. Nesse processo, é imprescindível os diálogos interativos, conferindo uma participação ativa entre todos os envolvidos. Bakhtin (1997, p. 271) menciona a importância do protagonismo do coenunciador na relação interativa estabelecida:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva; concorda ou discorda deste (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o prepara-se para usá-lo, etc.

Ter clareza disso é fundamental para promover sujeitos críticos e reflexivos na dialogicidade promovida pelos gêneros do discurso, a fim de explorá-los de modo consciente e evitar interpretações equivocadas, como ocorreu com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre a diversidade dos gêneros trabalhados com foco na restrita identificação destes, sem fazer ponte com a realidade dos educandos (Fuza *et al.*, 2011).

Nesse contexto, cujos gêneros textuais têm ocupado esse espaço na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, cabendo o entendimento sobre as *esferas comunicativas* que estes pertencem como também, o viés político ideológico que atravessam, é preciso que sua exploração contemple um trabalho integrativo através da interação *leitor-texto-autor* conferindo sentido ao texto pela sua relevância. Ciente disso, é essencial o sentido que o texto deve conferir no processo dialógico entre o enunciador e o enunciatário. Conforme aponta Bonini (2002, p.34)

Esta abordagem está centrada na instauração de um ambiente em que a produção textual do aluno se constitua como uma autêntica produção de sentido, mediante a execução de uma ação de linguagem. Dessa forma, é essencial um ambiente propício para a interação, em que a linguagem preencha a função mediadora entre duas posições enunciativas, a de um sujeito enunciador e a de pelo menos um sujeito enunciatário.

O trecho versa sobre a importância de promover uma relação dialógica que faça sentido no contexto interativo. Desse modo, é essencial ter consciência sobre o que está sendo produzido pela escrita e quem irá explorar tal produção textual. Provocar essas habilidades nos educandos, é promover escritores que dialoguem com a realidade social e cultural, desconstruindo a intenção de escrever para agradar o/a professor/a (Bonini, 2002).

Convém ressaltar ainda que “a oralidade, nessa perspectiva, é tida como tão importante quanto à escrita, pois a adequação de ambas depende da situação real de interação

comunicativa” Doretto e Beloti (2011, p.88). Nesse contexto, leitura e produção textual, tanto de textos escritos quanto orais, são processos indissociáveis e recíprocos. Ciente disso, é pertinente compreender a estreita articulação que existe entre oralidade e escrita, bem como reconhecer a relevância do uso dos gêneros textuais, orais e escritos, no contexto das práticas sociais, conforme

o essencial, então, é abarcar essas singularidades no ensino e demonstrar aos discentes que não existem modalidades “puras” (textos puramente orais ou puramente escritos), nem suportes ou modalidades melhores ou piores que outras, mas apenas diferentes, que se complementam naturalmente no uso, a serviço do sentido que se pretende atingir na interlocução (Magalhães; Carvalho, 2018, p. 118).

Nota-se, na citação a intencionalidade e a valorização das pluralidades das ações discursivas, rompendo com o paradigma hierárquico das modalidades entre os gêneros discursivos. Destaca-se também a interdependência entre o oral e o escrito, uma vez que um está contido no outro e vice-versa. Dessa forma, a relevância de cada modalidade reside não em uma superioridade estrutural, mas na função que desempenha e na necessidade de uso conforme as finalidades interativas entre os envolvidos.

Assim, nessa concepção, a análise linguística é contemplada e viabilizada, uma vez que considera

[...] a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem, por intermédio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas (Silva, 2010, p.955).

O exposto permite refletir que somos seres *cognoscentes*, ou seja, capazes de pensar e refletir sobre a própria linguagem que utilizamos em nossas práticas sociais. Nesse sentido, torna-se pertinente articular os conhecimentos formais e informais, uma vez que o uso da linguagem abrange uma variedade de contextos e funções, indo além da norma gramatical para se constituir como instrumento de interação e construção de sentidos.

Desse modo, a escola, por meio do ensino intencional, deve considerar a bagagem de conhecimentos que os educandos constroem em seu convívio social, possibilitando a construção de inferências nesse diálogo entre a formalidade e a informalidade. Assim, é possível compreender que o uso da língua é diversificado e condicionado pelos variados contextos em que circula, corroborando os apontamentos de Bezerra e Reinaldo (2013, p.35), de que “[...] os sujeitos, com suas formações discursivas construídas ao longo de suas histórias, imprimem sentidos na linguagem em busca de intercompreensão.” Esse apontamento das autoras dialoga diretamente com o conceito de letramento tratado por Soares (2020), cuja intencionalidade de ensino não deve se pautar unicamente nas habilidades

técnicas, pois restringe as potencialidades da linguagem como espaço de reflexão, análise crítica e posicionamento dos educandos.

Considerando isso, a proposta deve partir do social para o escolar, conforme esclarece Mendonça (2006, p. 203), “[...] a aquisição da linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada; ocorre, portanto, do macro para o micro.” A aprendizagem sistematizada deve ocorrer em estreita simbiose com o uso da linguagem nas práticas sociais para conferir sentido ao ensino escolarizado.

Em síntese, as concepções de linguagem exploradas evidenciam as intencionalidades políticas e ideológicas presentes no uso da língua, reconhecendo que ela se transforma conforme as dinâmicas sociais e culturais. Nesse sentido, compreender as metamorfoses paradigmáticas no campo da linguística é admitir que a língua não é neutra em seu uso. Por essa razão, faz-se necessário apropriar-se conscientemente das diferentes concepções de linguagem e compreender as dinâmicas que orientam suas intencionalidades. Só assim será possível estabelecer práticas significativas, que promovam a compreensão das funções da língua por meio da linguagem de forma qualificada, inclusiva e respeitosa diante dos múltiplos contextos sociolinguísticos.

O quadro a seguir, aponta sinteticamente os reflexos que cada concepção de linguagem apresenta sobre a conduta da leitura, da escrita e da produção textual.

Quadro 2. Síntese das condutas de leitura, escrita e produção textual em cada concepção de linguagem

Concepção de Linguagem	Leitura	Escrita	Produção textual
Expressão do pensamento	Atividade passiva, de identificação do pensamento do autor; ênfase no sentido pretendido pelo autor.	Transcrição de ideias mentais, foco no emprego da língua culta, por meio de preceitos da gramática normativa.	Exteriorizar, por meio da fala ou da escrita, pensamentos pessoais, conforme preceitos da gramática normativa e, assim, conformem-se à variedade culta.
Instrumento de comunicação	Decodificação de mensagens e identificação dos significados nelas codificados.	Codificação de significados em mensagens para os transmitir ao leitor.	Codificar os significados em mensagens, organizando-os conforme a estrutura linguística, de forma a garantir a transmissão de ideias objetivas.

Processo meio de interação	Prática ativa e dialógica; construção de significados a partir da relação entre o texto, o contexto e as experiências do leitor.	Ato social e situado; resposta a contextos e interlocutores.	Gênero textual, contexto, propósito comunicativo e coenunciador definem a forma textual.
-----------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse contexto apresentado sobre as intencionalidades das concepções de linguagem no processo de ensino e/ou aprendizagem da língua materna no universo escolar, o próximo tópico apresentará uma síntese das políticas educacionais curriculares por meio de uma retrospectiva histórica com recorte na primeira Lei Geral da Educação, de 1827, traçando um percurso histórico até a então elaboração da Base Nacional Comum Curricular, de 2017.

2.3. Currículo em disputa: ideologias, reformas e políticas, e a BNCC

Refletir sobre o currículo no contexto histórico da educação escolar brasileira exige uma análise atenta dos contextos econômicos, ideológicos e políticos que o moldaram ao longo do tempo. As propostas curriculares, nesse sentido, não surgem de forma neutra, mas estão inseridas em um cenário de disputas e conflitos, uma vez que o currículo se consolidou como um instrumento estratégico na formação de sujeitos ajustados aos modelos sociais, econômicos e culturais dominantes.

Nesse contexto, a concepção de currículo pode assumir diferentes perspectivas, o que implica dizer que na proposta de manutenção da estrutura social classista a teoria curricular que se aplica é o modelo tradicionalista também chamada de enciclopédico, tal modelo tem como foco a transmissão de conteúdos considerados universais, neutros e atemporais (Brunieri, 2024). Por meio dessa vertente, o professor é visto como o detentor do saber, e o aluno, como um recipiente passivo. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica está voltada para a formação de sujeitos disciplinados e obedientes, preparados para reproduzir o conhecimento vigente e manter a ordem social estabelecida.

Desse modo, ao realizar um recorte histórico que vai da era das cadeiras isoladas ao surgimento dos grupos escolares no Brasil, percebe-se a intencionalidade de instituir um currículo sistematizado, por meio de uma proposta de ensino homogênea, delineada por séries, calendário escolar e carga horária definida (Ramos, 2024). Essa organização buscava romper com o modelo de ensino isolado e individual. Segundo Pinheiro (2001, p. 157), “no período de passagem da Era das Cadeiras Isoladas para a Era dos Grupos Escolares, o Estado

brasileiro introduziu no currículo conteúdos específicos destinados a atender as demandas tanto do meio rural como do urbano”. Isso implica reconhecer que, nesse contexto histórico, os ideais do Estado pautavam-se no propósito de promover o progresso por meio de uma educação sistematizada, que atendesse aos interesses econômicos e assegurasse o controle social. Nessa perspectiva, Ramos (2024, p. 9) destaca a proposta de “racionalização do currículo”, isto é, um currículo uniformizado, no qual a distribuição dos conteúdos selecionados era organizada de acordo com as séries e níveis de conhecimento dos alunos.

Meira (2021, p.189) ressalta que essa intencionalidade de um novo sentido de currículo da educação básica inspirado no modelo norte-americano aproxima-se de uma proposta “[...] de plano de estudos ou programa de ensino e mais distante do cognato curso”, tal proposta distanciou-se das intencionalidades de um conhecimento democrático para garantir os interesses elitistas impulsionadas pelo surgimento das cidades, pelo o avanço das demandas industriais e consequentemente pelos interesses do sistema capitalista.

Através dessas exigências, Dias (2021, p. 11) elucida que, “é nesse espírito de mudança que importantes figuras da História da Educação brasileira, como Anísio Teixeira, percebe a necessidade de uma reorganização do currículo da educação básica”, pode-se afirmar que a tentativa de mudança alavancada pelos pioneiros da Escola Nova, especialmente na figura do já mencionado Anísio Teixeira, não se limita à reorganização curricular como uma simples decisão técnica, ao contrário, representa um enfrentamento direto ao viés político e ideológico estabelecido, impulsionado pelas novas demandas sociais do Brasil nas primeiras décadas do século XX.

Entretanto, sem desconsiderar o mérito e a importância do movimento escolanovista, é imprescindível compreender que, “o enraizamento da Escola Nova se processou conforme as ideias liberais, e então se pôde dizer que o escolanovismo representou, ortodoxamente, o liberalismo no setor da escolarização” (Santos; Prestes; Vale, 2006, p. 136). Essa afirmação indica que, embora o movimento tenha proposto uma reorganização da educação no Brasil, não ocorreu uma interrupção com a ordem social vigente, uma vez que os interesses da elite foram preservados e, em certa medida, reforçados.

Assim, nesse cenário de disputas ideológicas e interesses políticos entre grupos liberais progressistas e conservadores, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino, que passaram a apresentar, de forma segmentada, propostas educacionais específicas para o ensino primário e secundário. No que se refere à proposta curricular exposta no Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 — que estabelece a Lei Orgânica do Ensino Primário —, o Art. 7º determina os seguintes componentes curriculares:

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física. (Brasil, 1946, p.2)

Nota-se, a partir do que dispõe o Art. 7º, com seus sete incisos, que a proposta curricular prevista pela Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, expressa propósitos dualistas, condizentes com a estrutura de uma sociedade estratificada. Tal organização curricular revela que a educação voltada às camadas populares, especialmente à classe operária, priorizava o desenvolvimento de eficiências técnicas e a dominação do comportamento por meio dos trabalhos manuais, o canto orfeônico e a educação física. Esses componentes, associados à valorização do civismo e do patriotismo, evidenciam uma orientação pedagógica voltada para a formação de sujeitos obedientes e disciplinados, preparados para atender às determinações do mercado e à lógica do capital, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e emancipadora.

Nesse contexto, Saviani (1999, p. 27) declara que “todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”. Tal citação evidencia uma crítica ao fracasso das reformas educacionais em promover mudanças reais, ao afirmar que a escola segue desempenhando o papel de reforçar a sociedade estratificada e o mecanismo de produção capitalista. Nessa perspectiva, a escola, longe de ser neutra ou libertadora, atua como instrumento de manutenção das desigualdades, ajustando os indivíduos às exigências do sistema, sem enfrentar suas raízes estruturais.

Assim, no contexto das tensões entre os interesses do capital e os persistentes problemas sociais oriundos das desigualdades históricas de um sistema escravocrata, observa-se um movimento de busca por alternativas desenvolvimentistas para o país através da educação brasileira. Diante disso, com a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Marchelli (2014, p. 1482), versa que “a primeira LDB (Brasil, 1961) volta-se para a base curricular dos três graus de ensino por ela consignados: o primário, o médio e o superior”. Nesse cenário, nota-se uma tentativa de sistematizar o ensino nacional com a criação de uma matriz curricular estruturado da seguinte forma:

[...] as disciplinas obrigatórias, as disciplinas optativas, o currículo mínimo e a base comum. As disciplinas obrigatórias e optativas são isoladas dentro da estrutura e o tipo de concepção de currículo por elas engendrado propicia que uma relação linear e paralela se estabelece como um caminho natural para as práticas escolares (Marchelli, 2014, p. 1497).

A citação revela como a LDB, de 1961, estruturou o currículo de forma estratificada, refletindo uma concepção tecnicista de educação. Ao isolar disciplinas obrigatórias e optativas e estabelecer um currículo mínimo, determinou às práticas escolares uma lógica linear e paralela, que limita a integração do conhecimento e esvazia a dimensão crítica do processo educativo. Grosso modo, essa organização curricular desconsiderava as diferenças sociais e culturais dos alunos brasileiros, tratando todos como se tivessem as mesmas oportunidades.

Em 1971, o caráter técnico curricular intensificou-se ainda mais, adaptado exclusivamente aos interesses mercadológicos propostos pela outorgada Lei 5.692, de 1971 na efervescência do regime militar. Marchelli (2014, p. 1503-1504), esclarece que:

A organização curricular da 5.692/71 pretendeu aparelhar o sistema de ensino de 1º e 2º graus com uma proposta profissionalizante, no sentido de tornar possível às escolas formarem técnicos para ocuparem vagas específicas no mercado de trabalho oriundo das políticas desenvolvimentistas que o governo militar implantou no Brasil.

A citação acima evidencia que a organização curricular da LDB nº 5.692/71 esteve fortemente alinhada às políticas desenvolvimentistas do regime militar, buscando tornar a escola um instrumento de formação técnica voltada diretamente ao mercado de trabalho. Essa proposta profissionalizante visava preparar mão de obra qualificada e funcional para sustentar o modelo econômico implantado, subordinando a educação aos interesses produtivistas do Estado.

Ao refletir sobre as propostas curriculares contidas nas LDBs de 1961 e 1971, é possível perceber que, embora apresentem diferenças em termos de centralização — sendo a de 1961 mais descentralizadas e a de 1971 marcada por um currículo centralizador e inflexível — ambas compartilham uma concepção tecnicista de currículo. Como aponta a citação, “o currículo torna-se então um problema de planejamento, uma questão técnica, isento e afastado de qualquer conteúdo político” (Reis, Oliveira, 2018, p.3). Essa aparente neutralidade curricular está diretamente ligada à histórica dualidade educacional no Brasil, que destina às camadas populares uma formação limitada e voltada ao trabalho subalterno, enquanto às elites é reservado um ensino de prestígio, voltado ao acesso aos espaços de poder e decisão. Assim, o currículo cumpre o papel de reforçar e reproduzir as desigualdades sociais, ao invés de questioná-las ou superá-las.

Após a ditadura militar, com a conquista da Constituição Federal de 1988, em um processo de redemocratização no Brasil é possível fazer um paralelo com a nova perspectiva

de currículo que questionava os modelos tradicionais por sua postura neutra, apolítica e instrumental conforme esclarecem Reis e Oliveira (2018, p.3)

As décadas de 1970 e 1980 marcaram as formulações de perspectivas novas sobre o currículo. As críticas ao caráter instrumental, apolítico e técnico da concepção dominante (tradicional) foram o material inicial para a elaboração das chamadas teorias críticas de currículo, que dominaram a cena educacional do período. Recuperando a dimensão política dos currículos, as teorias críticas botaram abaixo velhas crenças sobre o mesmo, desestabilizando dogmas a muito cristalizados. Elas desvelaram o caráter intencional do fazer pedagógico, negaram intensamente a possibilidade da neutralidade dos conhecimentos e introduziram a categoria poder como central e afirmaram a força das classes sociais e da ideologia na configuração dos currículos escolares. Portanto, de uma questão técnica, os currículos, após as teorias críticas, se tornam uma questão política.

O exposto destaca um momento de grande transformação no campo educacional, especialmente no que diz respeito à compreensão do currículo. Nas décadas de 1970 e 1980, sob forte influência das lutas sociais, do processo de redemocratização e das críticas ao autoritarismo, emergem as teorias críticas do currículo como contraponto às concepções tradicionais que tratam o currículo como um instrumento neutro e meramente técnico. Essas novas abordagens rompem com a ideia de neutralidade do conhecimento e evidenciam que o currículo é um espaço de disputa, onde atuam interesses ideológicos, relações de poder e forças sociais.

Destarte, ao afirmar o currículo como uma construção política, essas teorias revelam que o que se ensina, como se ensina e quem define isso está diretamente relacionado a projetos de sociedade. Assim, o fazer pedagógico deixa de ser uma prática desprovida de intencionalidade e passa a ser compreendido como uma atitude contextualizada, que considera a realidade social dos educandos e reconhece seu papel na construção de sentidos e saberes dentro de um projeto social. Em convergência com essa compreensão, Brunieri (2024 p.5) destaca que

Em um paradigma crítico, currículo envolve a organização prévia do processo educacional, porém considera também os sujeitos envolvidos e suas interações com esse processo, suas experiências e vivências, discutindo quais e porque esses e não aqueles conteúdos e a organização deles serão adotados no processo de ensino. Trata-se de algo maleável e flexível.

A ênfase na flexibilidade e maleabilidade do currículo também indica uma abertura ao diálogo, à escuta e à transformação, valorizando a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento. Nesse sentido, tanto o docente quanto o discente são protagonistas no processo de ensino aprendizagem.

Assim, nesse terreno fértil de transformações e inovações educacionais, é implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, cuja

redação, no Art. 26, estabelece a criação de uma Base Nacional Comum, cabendo às redes de ensino ampliarem-na conforme as especificidades dos contextos regionais, em reconhecimento à diversidade cultural e às particularidades de cada região brasileira.

Em paralelo a essa determinação, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210, já havia prescrito que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 160). Segundo Azanha (2001, p. 30), “esse seria o fundamento constitucional para a iniciativa do MEC na proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. A necessidade dessa política pública alinha-se também à parceria firmada entre o Brasil e a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia.

Nesse contexto, nota-se que as novas exigências educacionais são impostas por um mundo globalizado, influenciado por interesses políticos e ideológicos do neoliberalismo. Assim, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 115), “a globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social”. É possível compreender que esse cenário globalizado intensifica ainda mais as desigualdades sociais, na medida em que desconsidera as especificidades e realidades econômicas de cada nação. Diante disso, a educação nos países periféricos é profundamente impactada, e as políticas educacionais, muitas vezes centralizadas e orientadas por organismos internacionais, acabam priorizando os interesses do mercado global em detrimento das necessidades locais e sociais.

Diante disso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) criticam a elaboração centralizada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), destacando a exclusão da comunidade universitária e a ausência de um debate mais amplo com o universo educacional brasileiro. Segundo os autores (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2003, p. 141)

[...] o centralismo apresentou-se mais nitidamente na formação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a qual, embora tenha contado com a participação da sociedade civil em um dos momentos de sua discussão, pecou por ignorar a universidade e as pesquisas sobre currículo e não contemplou, desde o início de sua elaboração, o debate com a sociedade educacional.

O desprezo pela participação da comunidade acadêmica na elaboração dos PCNs suscita reflexões críticas, uma vez que as universidades e as instituições de ensino da educação básica estão, sem dúvida, mais próximas das reais necessidades e da diversidade dos contextos educacionais do país. Assim, nesse cenário neoliberal, marcado por interesses evidentes na construção de uma base nacional comum para todos os cidadãos brasileiros, a

organização curricular passou a se configurar da seguinte maneira, conforme Veronese *et al.* (2016): os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), ambos, publicados em 1998. Posteriormente, em 2000, foram elaborados os PCNEM, voltados para o Ensino Médio. Assim, cada etapa da educação básica passou a contar com uma proposta curricular específica.

Desse modo, o processo que culminou na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, ocorreu em um cenário de crítica e remodelação das políticas curriculares brasileiras. Destarte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), embora representassem uma lente orientadora para as propostas pedagógicas com temas transversais, foram amplamente criticados por estudiosos e pesquisadores por seu caráter centralizador e pela exclusão dos profissionais da educação em sua elaboração (Moreira *et al.*, 2024).

Tais críticas evidenciaram a necessidade de maior participação social e diálogo com as redes de ensino. Além disso, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, instituída pela Lei nº 11.274/2006, alterou significativamente a estrutura do sistema educacional, exigindo novas diretrizes que contemplassem essa reorganização.

Em resposta a esse cenário, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica, promoveu o Seminário Nacional “Currículo em Debate”, em 2006, envolvendo representantes de estados e municípios para refletir sobre os rumos do currículo nacional. Posteriormente, em 2009, foi lançado o programa “Currículo em Movimento”, que abarcou diferentes segmentos sociais com o objetivo de subsidiar de forma democrática e plural, a formulação de diretrizes alinhadas aos princípios da inclusão, diversidade e qualidade social da educação (Malanchen; Santos, 2020).

Esse conjunto de debates e ações culminou na aprovação das mencionadas DCNs de 2010, que passaram a orientar, de forma mais abrangente e flexível, as propostas pedagógicas das redes e instituições escolares em todo o país, incorporando, inclusive, os fundamentos da teoria multiculturalista. Subsequente, o Plano Nacional de Educação [PNE] (Brasil, 2015) estabelece em sua meta 7,

[...] estratégias 7.1 estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (Brasil, 2015, p. 61. Grifo meu)

Trata-se de uma proposta desafiadora, cujas intencionalidades são pertinentes para a promoção de uma educação de qualidade que contemple o multiculturalismo. Nessa perspectiva, a diretriz mencionada aponta para um possível alinhamento com os pressupostos da teoria pós-crítica do currículo, ao sugerir um deslocamento da hegemonia de um conhecimento único e padronizado para a valorização de saberes diversos e contextualizados, respeitando as especificidades regionais, estaduais e locais.

Contudo, esse caminho em direção a uma abordagem curricular mais plural e flexível foi interrompido com a terceira e última versão da BNCC vigente. Segundo Brunieri (2024, p. 6), tal documento oficial assume dois aspectos principais: o primeiro configura-se como “[...] um conjunto organizado e estruturado de conhecimentos coerente com a perspectiva de currículo tradicional”, enquanto o segundo extrapola o conceito de currículo, ao se apresentar como uma base que orienta as redes e instituições de ensino na elaboração de seus currículos. Para compreender melhor esse processo, convém destacar que a elaboração da BNCC teve início em 2015, embora sua versão final só tenha sido concluída em 2017, Brunieri (2024, p. 3) esclarece que, nesse percurso, foram elaboradas “[...] três versões até chegar à sua aparente versão final (A BNCC [...], 2017), visto que não há nela data de publicação, a qual foi homologada oficialmente em 2018”.

Para os críticos da BNCC, o documento representa uma ruptura com as propostas mais democráticas e participativas que vinham sendo construídas anteriormente. Essa crítica também é sustentada por instituições que protagonizaram movimentos de resistência ao texto final, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), entre outros grupos e movimentos sociais que tiveram participação ativa na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Para esses sujeitos coletivos, a versão final da Base excluiu segmentos sociais fundamentais e, ao mesmo tempo, abriu espaço para a atuação de grupos empresariais vinculados a interesses neoliberais, mencionados por Malanchen e Santos (2020).

Assim, mesmo diante dessas críticas, é importante reconhecer que, enquanto marco normativo com força de lei nacional, a BNCC permite certa margem para a elaboração de currículos regionais e locais. Embora influenciados pela lógica da Base, esses currículos podem apresentar alinhamentos e até rupturas em relação à sua proposta. Nesse sentido, considerando o currículo do Estado da Paraíba, elaborado por meio da Resolução CEE/PB Nº 500/2018, Nascimento e Araújo (2023, p. 267) esclarecem que “[...] a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (doravante PCEP) é um currículo local e situado que se organizou a partir

da BNCC, sendo uma referência para escolas públicas e privadas das redes municipal e estadual do território paraibano.”

Ainda sob essa ótica e nesse dilema entre os dois documentos normativos, Nascimento e Araújo (2023, p. 268) atentam para suas naturezas e especificidades, segundo eles,

No caso da BNCC, a sua natureza deslizando produz um “efeito cascata” sobre outros documentos, neste caso, sobre a construção de currículos locais, como a Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Da mesma forma que são currículos contínuos pelo fato de que um deles (BNCC) prevê a criação do outro (PCEP), de modo que estejam alinhados, ao mesmo tempo são descontínuos, no sentido de que um possui caráter nacional e o outro estadual (local), visando a públicos específicos. São descontínuos, também, porque foram criados por autores diferentes, em contextos diferentes, não sendo apenas uma mera reprodução. Desse modo, defendemos que currículos, como os supracitados, guardam resquícios/ecos entre si, assim como há, por outro lado, movimentos disruptivos manifestados pela linguagem.

O exposto demonstra a complexidade existente na relação entre os dois currículos, uma vez que são contínuos pelo caráter orientador da BNCC para os currículos locais e regionais, ao mesmo tempo são de naturezas distintas porque foram elaborados por sujeitos diferentes com concepções de mundo divergentes, assim pode se dizer que são construções heterogêneas marcadas por conflitos, ressignificação e autonomia relativa diante da política central.

3. METODOLOGIA

Considerando que esta investigação teve por inquietação analisar as concepções de linguagem presentes nas habilidades da BNCC – Base Nacional Comum Curricular – e nos Objetivos de Aprendizagem da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP), com foco no direcionamento do ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seu caráter metodológico configura-se como uma pesquisa documental, uma vez que emprega a análise das fontes primárias oficiais das esferas nacional e estadual. Conforme descrevem Marconi e Lakatos (2017, p. 193), “a característica da pesquisa documental é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina fontes primárias”.

Nessa perspectiva, esta pesquisa insere-se no paradigma científico qualitativo, valendo-se de uma análise interpretativa que “[...] envolve uma visão holística dos fenômenos analisados, demonstrando que os fatos sociais sempre são complexos, históricos, estruturais e dinâmicos” (Godoy, 1995, p. 25). No contexto da pesquisa qualitativa, exige-se atenção redobrada do pesquisador, considerando que “na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio” (Chizzotti, 2000, p. 84). Isso significa que, nesse tipo de pesquisa, é imprescindível considerar as entrelinhas contidas nas informações, de modo a abarcar o processo em sua totalidade na dinâmica da análise dos dados.

Ciente disso, compreende-se que os documentos elaborados por seres humanos estão carregados de sentidos, embora as intencionalidades nem sempre estejam explícitas. Desse modo, Gonçalves (2001, p. 68) esclarece que tal situação “[...] impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”, a qual deve ser amparada nos conhecimentos científicos, mobilizando o procedimento da pesquisa de modo a possibilitar interpretar, comparar e descrever com responsabilidade o fenômeno social investigado.

Nesse sentido, é relevante considerar o caráter subjetivo presente tanto no objeto analisado quanto no mecanismo interpretativo e intuitivo do pesquisador, cuja proposta investigativa está situada em um determinado período histórico, social e cultural, passível de transformações e configurando-se em novas interpretações. “Assim, a análise de conteúdo temática tem sido considerada subjetiva e até mesmo impressionista, pois desde o início ela repousa sobre uma atividade interpretativa e uma ‘codificação intuitiva’ do pesquisador” (Oliveira *et al.*, 2003, p.15) o que implica que, amparado na exploração científica e

epistemológica, o pesquisador carrega consigo um posicionamento ideológico que se manifesta em sua análise interpretativa e intuitiva.

Destarte, a escolha e a relevância desta investigação estão diretamente vinculadas à experiência adquirida durante a graduação, bem como à pesquisa científica realizada sobre as concepções de linguagem. Tal temática revela-se de grande importância para a atuação da professora polivalente, especialmente no ensino de Língua Portuguesa e no ciclo de alfabetização. Cabe ressaltar ainda que a escolha da PCEP se deveu ao fácil acesso e disponibilidade ao público, e também por ser uma referência para os currículos municipais, conforme apontado que essa diretriz “constitui-se, dessa maneira, como um documento norteador para a elaboração das propostas curriculares no âmbito dos municípios e para construção dos projetos pedagógicos das escolas no estado da Paraíba” (Paraíba, 2018, p.20).

Assim, considerando que o **objetivo geral** deste estudo visa analisar quais concepções de linguagem fundamentam as habilidades da BNCC e os Objetivos de Aprendizagem da PCEP para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, a análise dos dados ancorou-se nas três fases essenciais definidas por Bardin (1977, p. 95): “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Assim, a primeira fase, foi a das escolhas do material investigado, da elaboração das hipóteses e dos objetivos traçados; já a segunda fase consistiu na condução sistemática das definições estabelecidas; e na terceira e última fase, foram feitas as inferências, as comparações e interpretações.

Para esse desmembramento, o primeiro documento investigado foi a terceira e atual versão da BNCC, um documento oficial normativo homologado em dezembro de 2017, que contempla as três etapas da Educação Básica, o foco por meio desse documento com recorte para o ensino de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental explorou as seguintes sessões: 1. Língua Portuguesa (Brasil, 2017, p. 63-82); 2. Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental (Brasil, 2017, p.83); e 3. Língua portuguesa no ensino fundamental - anos iniciais: práticas de linguagem objetos de conhecimento e habilidades (Brasil, 2017, p.85-131).

Nesse processo, foram selecionadas as habilidades da BNCC e categorizadas de acordo com a concepção de linguagem à qual demonstraram estar vinculadas, considerando os diferentes enfoques de aprendizagem do uso da língua e da linguagem que cada concepção orienta. Essa categorização também levou em conta os fundamentos teóricos e metodológicos implícitos e explícitos nas habilidades elencadas, bem como a forma como essas concepções linguísticas definem o processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Quanto ao segundo currículo explorado, a PCEP, trata-se de um documento de caráter normativo estadual, estabelecido pela Resolução CEE/PB Nº 500/2018, e norteado pela BNCC, cuja função é ser “[...] um documento norteador para a elaboração das propostas curriculares no âmbito dos municípios e para construção dos projetos pedagógicos das escolas no estado da Paraíba[...]” (Paraíba, 2018, p.20).

Nessa dinâmica de interlocução normativa entre a BNCC e a PCEP, compreende-se que a PCEP é orientada pela Base Nacional. Assim, a análise do Currículo Estadual da Paraíba, com foco no componente de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, concentrou-se nos Objetivos de Aprendizagem, considerando seus respectivos eixos, anos e a ordem em que estão organizados linearmente no documento, especificamente no trecho que abrange as páginas 87 a 104.

Desse modo, a análise dos dados não se restringiu apenas à leitura das habilidades da BNCC e dos Objetivos de Aprendizagem e Conteúdos da PCEP. O processo analítico contemplou, inicialmente, a exploração das seções introdutórias de ambos os documentos curriculares, bem como a área de Linguagens, com ênfase no componente de Língua Portuguesa voltado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse movimento permitiu compreender os pressupostos teóricos, metodológicos e filosóficos que sustentam cada documento e, em consonância com os conhecimentos sobre as concepções de linguagem, possibilitou elencar um conjunto de palavras-chave que orientaram a seleção e posterior categorização das habilidades e dos objetivos analisados, conforme exposto no quadro, a seguir.

Quadro 3. Palavras e conceitos norteadores para seleção das habilidades da BNCC e os Objetivos de Aprendizagem da PCEP

Linguagem como expressão do pensamento	Gramática, palavra, frase, pensamento, mente e lógica.
Linguagem como instrumento de comunicação	Código, codificar, decodificar, locutor, ouvir, emissor, receptor, mensagem, transmissão e estrutura.
Linguagem como forma de interação	Gêneros discursivos ou textuais, interação, enunciador, coenunciador, contexto, letramento, esferas de circulação, texto e sentido.

Fonte: Elaborado pela autora

No capítulo seguinte, será apresentado o mapeamento das habilidades da BNCC e dos Objetivos de Aprendizagem da PCEP. Além disso, serão exibidos, de forma

categorizada e selecionada, os excertos da matriz curricular nacional e estadual que correspondem às respectivas concepções de linguagem.

4. ANÁLISE

Nesta seção, apresentam-se o mapeamento geral das habilidades da BNCC e dos objetivos de aprendizagem da PCEP referentes ao 1º e ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esse mapeamento tem como finalidade explicitar o *lócus* específico da investigação, sendo o foco, na BNCC, as habilidades e, na PCEP, os objetivos de aprendizagem. A partir desse levantamento inicial, realizaremos as análises posteriores, organizadas conforme as categorias definidas: Categoria I – Linguagem como expressão do pensamento; Categoria II – Linguagem como instrumento de comunicação; Categoria III – Linguagem como forma de interação.

Para a BNCC (Brasil, 2017), o mapeamento será apresentado por meio dos códigos oficiais das habilidades. Já em relação à PCEP (Paraíba, 2018), como não há codificação dos Objetivos de Aprendizagem e Conteúdos, criamos uma sistematização própria: utilizamos as letras iniciais dos eixos de Oralidade (O), Produção de Texto (PT), Leitura (L) e Análise Linguística/Semiótica (AL/S), seguidas do ano escolar e da linha em que aparecem nos quadros. Assim, por exemplo, o código ALS4ª6 corresponde a um objetivo ou conteúdo do eixo de Análise Linguística/Semiótica, destinado ao 4º ano, localizado na sexta linha da PCEP.

4.1. Mapeamento das Habilidades da BNCC e dos Objetivos de Aprendizagem da PCEP do 1º ao 5º ano

O mapeamento das habilidades de Língua Portuguesa da BNCC, do 1º ao 5º ano, possibilitou organizar a quantidade total por ano, perceber aquelas compartilhadas entre diferentes séries e destacar algumas inconsistências na numeração. A seguir, apresenta-se no quadro, a seguir, o mapeamento quantitativo das 206 habilidades.

Quadro 4. Mapeamento quantitativo das habilidades da BNCC

Ano escolar	Total de habilidades	Observações
1º ao 5º ano (gerais)	19	Válidas para todos os anos
Exclusivas do 1º ano	26	
1º e 2º ano	19	Compartilhadas entre os dois anos
Exclusivas do 2º ano	29	

3º e 5º ano	31	Compartilhadas entre os dois anos
Exclusivas do 3º ano	26	
Exclusivas do 4º ano	27	Equívoco: habilidade 25 não aparece; código da 27 repete. Conforme: (EF04LP 27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia; (EF04LP 27) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena
Exclusivas do 5º ano	28 (29- na contagem)	Repetição do código sequencial 25 em duas habilidades. Conforme: (EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto; (EF05LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor

Fonte: Elaborado pela autora

Esse mapeamento facilitou a seleção das habilidades da BNCC com a finalidade de categorizar suas habilidades nas respectivas concepções de linguagem, tais como: Categoria I – Linguagem como expressão do pensamento; Categoria II – Linguagem como instrumento de comunicação; Categoria III – Linguagem como forma de interação. Como também, promoveu um conhecimento mais ampliado sobre a influência das habilidades e competências propostas pelo referido documento. Em consonância com esse processo foram mapeados o quantitativo dos Objetivos e Aprendizagem da PCEP organizados por ano escolar e eixos de aprendizagem, conforme o quadro IV a seguir:

Quadro 5. Mapeamento quantitativo dos Objetivos de Aprendizagens da PCEP por ano escolar e eixo de aprendizagem (do 1º ao 5º ano)

1º Ano		
Eixos	Objetivos de aprendizagem/ conteúdos	Organização da distribuição dos objetivos em linhas
Oralidade	8	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª 7ª, 8ª
Leitura	6	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª
Produção de texto	5	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª
análise linguística/ semiótica	6	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª
2º Ano		
Oralidade	8 (dois unificados- 2 juntos)	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª 7ª- (na 1ª linha há dois objetivos)
Leitura	8 (quatro unificados- 2+2 juntos)	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª- (na 1ª linha há dois objetivos; e na 4ª linha têm dois objetivos)
Produção de texto	7	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª 7ª
análise linguística/ semiótica	8 (cinco unificados- 2+3 juntos)	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª- (na 1ª linha há três objetivos; e na 5ª linha têm dois objetivos)
3º Ano		
Oralidade	8 (seis unificados- 3+3 juntos)	1ª, 2ª, 3ª, 4ª- (na 1ª linha têm há objetivos; e na 3ª linha há três objetivos)
Leitura	9 (cinco unificados)	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª- (na 4ª linha há cinco objetivos)
Produção de texto	7 (quatro unificados 2+2)	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª- (na 1ª linha há dois objetivos e na 4ª linha há dois objetivos)
Análise linguística semiótica	8	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª 7ª, 8ª
4º Ano		
Oralidade	10 (dois unificados)	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª 7ª, 8ª, 9ª- (na terceira linha há dois objetivos;
Leitura	15 (cinco unificados 3+2)	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª, 12ª- (na 4ª linha há três objetivos; e na 7ª linha há dois objetivos)
Produção de texto	7	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª

Análise Linguística semiótica	9 (dois unificados)	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª 7ª, 8ª- (na 4ª linha há dois objetivos)
5º Ano		
Oralidade	9 (dois unificados)	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª 7ª, 8ª- (na 1ª linha há dois objetivos)
Leitura	16 (sete unificados 4+3)	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª- (na linha 9ª há quatro objetivos; e na linha 11ª há três objetivos)
Produção de texto	6	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª
Análise linguística semiótica	8 (dois unificados)	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª 7ª- (na linha 3ª há dois objetivos)

Fonte: Elaborado pela autora

Esse panorama facilitou a seleção dos objetivos de aprendizagem situado sobre o ano escolar e o eixo de aprendizagem condizente com as concepções de linguagens estudadas. Desse modo, a seguir serão apresentadas as habilidades da BNCC e os Objetivos de Aprendizagem e Conteúdos da PCEP pertencentes a cada concepção de linguagem com suas respectivas características.

4.2. Análises a partir das concepções de linguagem

Inicialmente, serão apresentadas as habilidades da BNCC e os Objetivos de Aprendizagem da PCEP que se fundamentam na concepção de linguagem como *expressão do pensamento*.

4.2.1. Expressão do pensamento

A seguir são apresentados dois quadros com habilidades extraídas e categorizadas das BNCC e, depois, os objetivos de aprendizagem da PCEP.

Quadro 6. Expressão do Pensamento – Habilidades da BNCC e Objetivos de Aprendizagem da PCEP

Linguagem como expressão do pensamento - BNCC
--

(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos;	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.	(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.
(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso	(EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.	(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.
(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas	EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas	(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch;	EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s;

(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas;	EF03LP06) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas	(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão;	(EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação;
(EF03LP09) Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.	(EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras	(EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema- -grafema regulares diretas e contextuais	(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).
(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).	(EF04LP07) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).	(EF04LP08) Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas)	(EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
(EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.	(EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.	EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.	(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas;
Linguagem como expressão do pensamento - PCEP			

ALS1°5 Compreender, oralmente, as separação silábica e suas distintas composições.	L2°6 Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a concepção mais adequada à situação de uso.	ALS2°1 Reconhecer e utilizar diferentes tipos de letras de acordo com as necessidades da escrita;	ALS3°8 Pontuar o texto.
ALS4°2 Empregar adequadamente o sistema ortográfico da língua, associando à significação das palavras.	ALS4°3 Apropriar-se das normas ortográficas da LP, acentuando corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, associando ao seu significado\sentido.	ALS4°5 Reconhecer e usar em produção textual algumas classes de palavras.	ALS5°1 Empregar adequadamente o sistema ortográfico da língua, associando à significação das palavras.
ALS5°2 Empregar adequadamente os sinais de acentuação de acordo com a norma ortográfica da língua.	AL5°5 Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo		

A partir da seleção apresentada no quadro acima, foi possível apreender que as habilidades da BNCC, EF12LP03, EF02LP01, EF02LP10, EF35LP06, EF35LP07, EF35LP09, EF35LP14, EF03LP08, EF03LP09, EF04LP06, EF04LP07 e EF05LP26, bem como o Objetivo de Aprendizagem da PCEP, ALS3°8, ainda que mencionem o texto em suas descrições, estão pautadas na concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento. Isso ocorre porque o texto é tratado como mero pretexto para a aplicação de regras e convenções da norma culta, desconsiderando sua função primordial de mediação no processo de interação social e de produção de sentidos nas práticas discursivas.

Nesse sentido, as ênfases observadas nessas habilidades recaem sobretudo em ortografia, pontuação, segmentação e normatização. A habilidade (EF02LP01) por exemplo, propõe “utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação” (Brasil, 2017, p.95), evidenciando um enfoque centrado nas normas gramaticais de forma isolada. Assim, tais intencionalidades aproximam-se do esclarecimento de Bonini (2002, p. 29), quando afirma que “nesta acepção, então, aprender a escrever equivale a conhecer as regras gramaticais que, em última instância, valem mais como fórmulas lógicas do raciocínio que como uma descrição da língua”. Dessa forma, o domínio das regras da gramática normativa é considerado fundamental para o encaixe das palavras em suas devidas posições, configurando uma dinâmica de montagem da escrita sustentada por elos lexicais.

Nessa dinâmica, pautada no uso da língua exclusivamente segundo as normas gramaticais, observou-se ainda que outras habilidades da BNCC, como EF02LP09, EF03LP07, EF04LP04, EF05LP05, EF05LP06, e os Objetivos de Aprendizagem da PCEP, ALS1°5, ALS2°1 e ALS5°2 também se ancoram na concepção de linguagem como expressão do pensamento, fundamentada sobretudo no domínio das normas gramaticais. Essa perspectiva é evidenciada, principalmente, pelo uso do verbo *identificar* em EF03LP07 e EF05LP05, cuja finalidade é reconhecer tempos verbais e empregar adequadamente a pontuação na leitura e na escrita. Outras habilidades igualmente apresentam verbos de caráter gramatical normativo, como *acentuar* e *flexionar*, ou como se depreende, também, em “(EF02 LP09) usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação” (Brasil, 2017, p. 97) Tais comandos reforçam a ênfase no domínio da norma culta, com foco em pontuação, ortografia e concordância verbal.

Desse modo, a proposta pedagógica orientada por essas habilidades privilegia um ensino centrado na gramática normativa e prescritiva. Para Doretto e Beloti (2011, p. 84), esse modelo parte de “[...] um depósito imutável de regras gramaticais [...]”, de modo que o domínio da língua se dá pela internalização de preceitos normativos, desconsiderando a linguagem como artefato cultural e instrumento de interação social.

De forma semelhante, outras habilidades da BNCC, como EF01LP15, EF02LP11, EF35LP13, EF03LP01, EF03LP02, EF03LP03, EF03LP04, EF03LP05, EF03LP06, EF03LP10, EF04LP01, EF04LP08, EF05LP03, e os Objetivos de Aprendizagem da PCEP L2°6, ALS4°2, ALS4°3, ALS4°5, ALS5°1 e ALS5°5 também revelam essa concepção ao priorizarem práticas de análise linguística centradas na perspectiva da palavra isolada. A ênfase recai sobre a classificação gramatical e a aplicação de regras, sem considerar o sentido e o contexto no processo de interação. Nessa direção, Doretto e Beloti (2011, p. 92) explicam que tal proposta pedagógica se configura na “classificação de palavras; análise lógica; regras gramaticais”. Assim, a tendência pedagógica privilegia a categorização e a normatização da língua, deixando em segundo plano seu caráter social, histórico e cultural.

Nesse contexto, observa-se que o destaque dado à análise linguística pelas habilidades da BNCC, como EF01LP02 e EF02LP08, mantém a lógica das anteriores, ao restringir o ensino da língua à análise de frases e orações. Tal perspectiva, como esclarece Santos (2018, p. 169), parte da compreensão de que “[...] o objeto de estudo dessa gramática tem por limite máximo o nível da frase (ou da oração)”. Mais uma vez, evidencia-se a intencionalidade de uma aprendizagem fragmentada, que privilegia a segmentação e a classificação das palavras de acordo com sua função gramatical. Essa perspectiva confirma uma tendência de ensino

centrado em estruturas isoladas, em detrimento da compreensão da língua como prática social em organismos culturais situados.

Cabe ressaltar ainda que, na seleção dos Objetivos de Aprendizagem da PCEP, a maioria está concentrada na prática de linguagem do eixo Análise Linguística/Semiótica isso ocorre porque em grande parte as situações de análise linguística ainda permanecem centrada “na higienização do texto” com foco nos padrões normativos da língua escrita, como descreve (Geraldi, 2011, p.62) “[...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se a higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais ortográficos, limitando-se a “correções”. Isso implica conhecer a pertinência de uma abordagem mais ampla e contextualizada nas práticas de análises linguísticas através do uso do texto como elemento central, isso possibilita ao educando conferir sentido no uso da língua como prática de linguagem.

Na sequência serão apresentadas as habilidades da BNCC e os Objetivos de Aprendizagem e Conteúdos da PCEP que se fundamentam na concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*.

4.2.2. Instrumento de Comunicação

A seguir são apresentados dois quadros com habilidades extraídas e categorizadas das BNCC e, depois, dos Objetivos de Aprendizagem da PCEP.

Quadro 7. Instrumento de Comunicação – Habilidades da BNCC e Objetivos de Aprendizagem da PCEP

Linguagem como instrumento de comunicação - BNCC				
(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos;	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado;	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	
(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.	(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor;	

impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.		experimentações)	
(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).	(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros	(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.
(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF03LP16) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").	(EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.	(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.	(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	(EF04LP26) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página.
(EF04LP27) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.			
Linguagem como instrumento de comunicação - PCEP			
L1º4 Localizar informações explícitas nos textos;	L2º3 Localizar informações explícitas nos textos;	L2º5 Ler em voz alta, em distintos contextos;	L3º4 Localizar informações explícitas nos textos;

L3°4 Ler em voz alta, em distintos contextos;	AL/S3°4 Reconhecer e utilizar palavras ou expressões que retomem o que já foi dito no texto e que conectem suas partes, estabelecendo a coesão e coerência textual;	O4°6 Declamar poemas tradicionais e da cultura nordestina (cordel, repentis, emboladas etc)	L4°1 Ler, apreciar e declamar poemas, compreendendo a sua composição e recursos rítmicos, sonoros e metáforas, além dos estilísticos gráficos
L4°4 Compreender o texto, inter-relacionando informações explícitas e implícitas.	O5°7 linha- Aprender performance orais para declamar poemas e/ou textos dramáticos, utilizando elementos linguísticos e paralinguísticos.	L5°2 Distinguir a forma de composição do texto narrativo para ser encenado, considerando o suporte textual e a situação comunicativa	PT5°1 Planejar, revisar e editar textos empregando as tecnologias tradicionais e as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTIC).

Nas habilidades da BNCC, EF15LP03, EF15LP09, EF02LP15, EF02LP20 e EF02LP27 e nos Objetivos de Aprendizagem da PCEP, L1°4, L2°3, L3°4, L4°4 e ALS3°4, observaram-se que as propostas de aprendizagens contempladas atendem a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, uma vez que indiciam uma proposta didática de caráter mecanicista no uso da língua portuguesa. A demonstração disso ocorre por meio de verbos de ação que se limitam a localizar, reconhecer e reescrever, reduzindo, assim, a complexidade do processo de leitura e de escrita, conforme esclarece Fuza (2010, p.12-13),

Nessa perspectiva, o ato de ler é visto como processo de decodificação de letras e sons e o texto é processado em sua linearidade, uma vez que a leitura não é um processo ativo em que o leitor busca e traz informações para o texto; na verdade, o que interessa é o simples reconhecimento das palavras e das ideias.

Assim, não há protagonismo do leitor, cuja função é apenas localizar informações explícitas transmitidas pela mensagem.

No currículo da PCEP, essa proposta está explicitada nos objetivos anteriormente expostos e previstos para o 1º, 2º e 4º ano escolar. No campo da escrita, a ênfase recai sobre a reprodução de modelos já dados, visando à memorização de estruturas até que o aluno consiga repeti-las. Nesse sentido, “produzir textos, então, é seguir os modelos já existentes, que se baseavam nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação” (Doretto; Beloti, 2011, p. 86). A aprendizagem, portanto, é reduzida a um exercício mecânico de repetição, desconsiderando a necessidade de elaborar inferências, refletir criticamente e posicionar-se diante das informações trabalhadas.

Do mesmo modo, nas habilidades da BNCC, EF01LP19, EF35LP17, EF04LP27, e nos Objetivos de Aprendizagem L2°5ª, L3°4 e O4°6, a atuação do educando restringe-se à

internalização e reprodução de informações, como recitar, buscar e identificar. Esse direcionamento fica evidente, por exemplo, na habilidade “(EF04LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando às rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia” (Brasil, 2017, p. 129) Nota-se que, mais uma vez, a leitura é concebida como processo mecânico e informativo, centrado na identificação de dados explícitos.

Com isso, a língua portuguesa é reduzida a um código, que deve ser devidamente combinado e organizado na estrutura linguística disponível e cuja função é transmitir mensagens de um emissor a um receptor (Neder, 1993). Nessa linha, Travaglia (1996, p. 22) ressalta: “a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”. Esse conceito de língua, revela uma concepção de caráter transmissivo, na qual a comunicação é compreendida como uma ação linear de envio e recepção de mensagens. Nessa perspectiva, a linguagem é reduzida a um código estruturado por regras que organiza signos de forma objetiva, cabendo ao emissor codificar e ao receptor apenas decodificar a informação transmitida pela mensagem.

Nesse contexto, pautado nos ideais estruturalistas, observa-se que, embora esses indicadores da BNCC, EF15LP17, EF01LP20, EF01LP25, EF12LP14, EF02LP16, EF02LP25, EF35LP09, EF35LP23, EF03LP16, EF03LP17, EF04LP26, e esses Objetivos de Aprendizagem da PCEP, L4º1, L5º2, O5º7 e PT5º1, mencionem os gêneros textuais, o foco central do processo de ensino e aprendizagem recai sobre aspectos formais, como “formatação e diagramação” específicas, “forma de composição”, “estrutura narrativa” e outras expressões que refletem a filosofia estruturalista que marcou essa tendência linguística (Van Dick, 1986, p.158). Assim, o uso do texto não se volta para as relações sociais e históricas entre os sujeitos, mas para o cumprimento das regras do sistema linguístico.

Nessa perspectiva, o domínio da língua restringe-se ao atendimento da norma estrutural, uma vez que, como afirma Neder (1993, p.73), “a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória que o indivíduo só pode aceitar como tal”. Desse modo, embora se considere a noção de gênero, esta é reduzida a um de seus aspectos mais restritos: a estrutura, o que reitera a visão estruturalista da linguagem, entendida como instrumento de comunicação.

De maneira semelhante, nessas habilidades da BNCC, EF35LP24 e EF04LP17, percebe-se uma intencionalidade superficial no trabalho com os gêneros textuais, pois as propostas didáticas limitam-se à perceber a organização do texto e a identificação dessas modalidades textuais com interesses de abarcar uma diversidade dessas formas de enunciados

sem explorar suas finalidades em práticas sociais e pessoais, o que resulta em um uso reducionista, como já apontaram Fuza *et al.* (2011, p.491), “[...] o trabalho do gênero pelo gênero, a tendência em apenas trabalhar com sua estrutura, em tomá-lo como mais uma metalinguagem e em conduzir um trabalho apenas de leitura e identificação do gênero [...]”. Tais habilidade e objetivos de aprendizagem demonstram que não há uma exploração dos gêneros textuais por meio da análise de suas finalidades de uso nas práticas sociais, de modo que o estudante perceba suas pluralidades de usos sociais e culturais.

Na sequência serão apresentadas as habilidades da BNCC e os Objetivos de Aprendizagem e Conteúdos da PCEP que se fundamentam na concepção de linguagem como *forma de interação*.

4.2.3. Linguagem como processo de interação

A seguir são apresentados dois quadros com habilidades extraídas e categorizadas das BNCC e, depois, objetivos de aprendizagem da PCEP.

Quadro 8. Processo de Interação – Habilidades da BNCC e Objetivos de Aprendizagem da PCEP

Linguagem como forma de interação - BNCC		
(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam;	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas;	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas;
(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de

	sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto;
(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
(EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto;	(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto;	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo,	(EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de

características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/ finalidade dos textos.	barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto;
(EF04LP10) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto;	(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
(EF04LP23) Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto;
(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto	(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.
(EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.		
Linguagem como forma de interação PCEP		
O1°1 Interagir e respeitar a diversidade de formas de expressão oral em diversos contextos sociais;	O2°2 Compreender, planejar e produzir gêneros orais distintos, com finalidades diversas e em diferentes contextos de produção,	L2°4 Ativar conhecimentos prévios relacionados aos textos lidos (pelo professor ou outro leitor), reconhecendo suas

	identificando as especificidades de cada texto;	finalidades.
PT2°3 Produzir textos escritos coesos, com diversidade vocabular e coerentes com sua finalidade;	ALS2°4 Perceber a adequação de um texto ao seu contexto de produção, identificando seus interlocutores, suporte, função social, esfera de circulação, tema, estilo entre outros;	O3°1 Interagir e respeitar a diversidade de formas de expressão oral em diversos contextos sociais;
L4°3 Ler, compreender, apreciar e comparar textos que circulam no cotidiano social, relacionando, quando for o caso, a linguagem verbal com a não verbal compreendendo a sua função social.	L5°1 Aprofundar o conhecimento geral, por meio da leitura de textos narrativos, artísticos e literários, compreendendo as peculiaridades culturais, as convenções de gêneros variados, bem como a finalidade do texto, segundo a situação comunicativa.	O5°4 Planejar e produzir textos argumentativos de uso oral, individualmente ou com a colaboração de colegas, com a orientação de roteiro, considerando a situação comunicativa e o tema\assunto do texto.
L4°9 Ler e entender textos expositivos e/ou argumentativos, dos gêneros: jornalístico, de divulgação científica, da vida cotidiana, compreendendo o tema\assunto, considerando a situação comunicativa.	L5°6 Ler/assistir e compreender com autonomia textos da esfera jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.	L1°3 Identificar os gêneros textuais/discursivos quanto à estrutura composicional, função social, suporte, linguagem, interlocutores, esfera de circulação entre outros;
ALS1°6 Perceber a adequação de um texto ao seu contexto de produção, identificando seus interlocutores, suporte, função social, esfera de circulação, tema, estilo entre outros	ALS3°3 Reconhecer e utilizar diferentes escritas na produção de gêneros textuais/discursivos diversos;	L4°8 Ler e compreender textos diversos da vida cotidiana, tais como: boleto, carnês, faturas, tabelas, diagramas, cartas de reclamação e de solicitação

Por meio dessa seleção de habilidades da BNCC e dos Objetivos de aprendizagem da PCEP, tomamos como ponto de partida a análise da habilidade “(EF15LP15) reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (Brasil, 2017, p.93), essa escolha se justifica porque tal habilidade articula a dimensão estética e lúdica da literatura com sua inserção em uma realidade social, histórica e cultural, evidenciando uma proposta pedagógica de valorização da literatura em sua integridade.

Nesse sentido, Neder (1993, p.80) explica que “a abordagem dada a essa tendência, não separa a enunciação de seu curso histórico [...]”. Assim, a autora ressalta que toda produção textual está vinculada às condições sociais que a geraram. Desse modo, a literatura, enquanto patrimônio da humanidade, possibilita a interação entre sujeitos e contextos, promovendo não apenas a valorização estética, mas também a compreensão das transformações culturais e históricas que atravessam os enunciados.

Em consonância com essas intencionalidades, essas outras habilidades da BNCC, EF15LP01, EF15LP05, EF15LP13, EF01LP17, EF12LP05, EF12LP06, EF12LP12, EF02LP13, EF02LP22, EF02LP24, EF04LP11, EF04LP22, EF05LP12, EF05LP18 EF05LP25, e estes Objetivos de Aprendizagem da PCEP, O1º1, O2º2, L2º4, PT2º3, ALS2º 4, O3º1, L4º3 e L5º1, expõem que o trabalho com o texto se aproxima do entendimento de Val e Vieira (2005, p.38), ao afirmarem que “o sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é co-produzido pelos interlocutores, a cada ‘acontecimento discursivo’ de uso da língua”. Isso significa que a compreensão dos significados de um texto não é dada somente por ele, ou pelas palavras nele presentes, mas pela interação dele com o leitor e de seus conhecimentos socioculturais mobilizados na situação de comunicação. Nessa perspectiva, os conhecimentos sobre gêneros, textos, língua, norma-padrão e múltiplas linguagens (semioses) devem ser orientados para o desenvolvimento de competências de leitura, produção e uso da linguagem, de modo a ampliar as possibilidades de participação dos estudantes em práticas de distintas esferas e campos da atividade humana (BRASIL, 2017).

As habilidades da BNCC, EF01LP22, EF12LP13, EF02LP14, EF03LP22, EF04LP09, EF04LP10, EF04LP23, EF05LP09, EF05LP10, assim como os Objetivos de Aprendizagem da PCEP, O5º4, L4º9 e L5º6, vinculam-se à concepção de linguagem como forma de interação, uma vez que contemplam a relação entre a situação comunicativa e o texto. Por meio desse reconhecimento, é pertinente ressaltar que embora o Objetivo de Aprendizagem L5º6 possa, à primeira vista sugerir uma proposta mecanicista, sua provocação “ler\assistir e compreender com autonomia textos da esfera jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos”(Paraíba, 2018, p. 102), aproxima-se da linguagem como prática interativa, pois envolve textos inseridos em prática sociais e vinculados a contextos de cidadania a reflexão crítica sobre o exercício dos direitos.

Nesse sentido, as intencionalidades de ensino aprendizagem assumem uma relação estreita com a função dos gêneros discursivos em que a tríade autor-texto-leitor assume papel central. Nessa perspectiva, Fuza (2010, p.23) esclarece que

dessa forma, em um processo dialógico, a atitude responsiva pode ser externa, quando se escreve para que as pessoas conheçam as ideias do autor e apresentem uma compreensão e uma resposta e, também, pode haver uma atitude responsiva interna, quando o indivíduo dialoga consigo mesmo sobre o texto que produziu, realizando uma reflexão, uma tomada de decisão, diante do produzido.

O excerto evidencia a necessidade de um protagonismo compartilhado entre enunciador e coenunciador, o que requer um posicionamento crítico e reflexivo capaz de, por meio da educação escolar, transformar contextos sociais marcados pelo silenciamento e pela negação da dignidade humana. Segundo Freire (2017, p. 29), “a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante”. Nessa perspectiva, compreender a língua como um fenômeno social, histórico e cultural implica reconhecer que suas normatizações foram concebidas e impostas por sujeitos situados historicamente e ideologicamente, com determinadas finalidades e interesses voltados a atender objetivos específicos no universo do letramento sistematizado.

Nesse contexto, a relação entre interação linguística e contexto social está expressa nas habilidades da BNCC, EF15LP02, EF35LP11, EF05LP19, assim como nestes objetivos de aprendizagem da PCEP, L1°3, ALS1°6, ALS3°3 e L4°8, esses indicadores consideram a função social do texto, as pluralidades regionais no uso da língua e a subjetividade, desse modo, Val e Vieira (2005, p. 37) destacam que

Dessa perspectiva interacionista, o texto (oral ou escrito) passa a ser visto como o espaço em que a ação entre os sujeitos se constrói. E é nele e através dele que a linguagem se manifesta. O processo de sua construção é, pois, uma atividade dialógica de indivíduos que se constituem sócio-culturalmente como sujeitos, nas interações verbais de que participam, visando, conjuntamente, à produção de sentidos quanto ao assunto sobre o qual falam ou escrevem, ouvem ou lêem.

Nota-se por meio dessa abordagem que o texto, seja pelo eixo da oralidade ou da escrita, além de ser a unidade de interação linguística, não é estático, mas um meio pelo qual os seres humanos negociam significados, demonstrando a importância do uso da linguagem na formação de indivíduos críticos e participativos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções de linguagem carregam consigo interesses ideológicos que se manifestam por meio de suas lentes filosóficas, epistemológicas e metodológicas. Nesse contexto, pode-se dizer que, enquanto as duas primeiras concepções, *expressão do pensamento* e *instrumento de comunicação* abordam o uso da língua de maneira isolada, fundamentada em suas respectivas matrizes linguísticas normalizadas, sistematizadas e estruturadas, o interacionismo sociodiscursivo compreende a língua como um fenômeno sociocultural, cujo uso é diversificado nos diferentes contextos sociais e culturais.

Desse modo, referente ao ensino de Língua Portuguesa nas instituições escolares brasileiras, as duas primeiras concepções de linguagem, conforme percebido de maneira implícita ou explícita nos documentos legais, principalmente nas LDB de 1961 e de 1971, respectivamente, exerceram influências didáticas e metodológicas no ensino da língua materna, que perduram até hoje, principalmente no contexto escolar.

Com a virada linguística, os PCN, de 1998, adotaram a concepção de linguagem do currículo soviético e, por sua vez, a BNCC conforme explicitado em sua introdução manteve a concepção assumida pelos referidos Parâmetro Curriculares Nacionais. Como PCEP deve legalmente fundamentar-se a partir da BNCC, ela também declara assumir a concepção de linguagem como *processo de interação* como basilar para o ensino da língua portuguesa.

Ciente disso, tivemos como proposta a identificação das concepções de linguagem presentes nas habilidades BNCC e nos Objetivos de Aprendizagem da PCEP para o ensino da língua portuguesa. A partir dos esforços empreendidos neste trabalho, especialmente com um recorte voltado ao ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma abordagem qualitativa e de uma análise interpretativa, considera-se que a BNCC e PCEP, em suas formulações iniciais, assumem o compromisso de um ensino pautado na concepção de linguagem como processo de interação, já defendida nos PCNs (Brasil, 1998), conforme mencionado. Contudo, nossa análise evidenciou contradições entre o inicialmente declarado e o presente nas habilidades e objetivos de aprendizagem de tais documentos oficiais.

Por exemplo, para melhor esclarecer, quando as habilidades da BNCC requerem que o aluno reconheça a sílaba tônica das palavras, classificando-as como oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas; ou solicitem a identificação e distinção, em textos, de substantivos e verbos, assim como suas funções na oração, agente, ação e objeto da ação (Brasil, 2017),

percebe-se uma intencionalidade voltada ao ensino da gramática normativa, em detrimento da análise linguística em sua dimensão histórica, cultural e social. Isso revela uma dupla face entre o que se define e o que se orienta no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, sendo importante salientar que outras habilidades com esse mesmo viés estão presentes nos currículos analisados. Dessa forma, a perspectiva subjacente é a *expressão do pensamento*, nesse caso.

Cumprе também destacar a identificação de habilidades ancoradas na concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, sustentadas pela filosofia estruturalista, cuja finalidade é a exploração da estrutura do gênero textual com foco nas regras da gramática descritiva, assim como, finalidades na identificação de informações explícitas nos textos, restringindo-se a percepção da transmissão de uma mensagem. Tal proposta busca estruturar o texto em unidades de sentido, segmentando-o em parágrafos conforme as normas gráficas e as características do gênero textual (Brasil, 2017). Mais uma vez, evidenciam-se lacunas na perspectiva de linguagem como processo de interação nessas habilidades.

Entretanto, é válido reconhecer que há igualmente habilidades que se inserem na concepção de linguagem como processo de interação em ambos os documentos, nas quais o texto ocupa lugar central e a finalidade comunicativa é valorizada. Isso ocorre quando o gênero textual, ao ser explorado, leva em conta a situação comunicativa, os interlocutores, a finalidade de uso, o contexto social em que circula, o suporte e o tema, implica dizer que todos os elementos necessários para contextualizar seu uso nas práticas sociais e pessoais são explorados.

Nessa lógica, o texto adquire sentido por meio do aproveitamento de seu uso no meio social e cultural, vinculado à língua como prática interativa. Assim, é preciso compreender que somente as habilidades que assumem o uso da língua em situações reais de interação, entendendo, produzindo gêneros discursivos e reconhecendo as diferenças entre formas de expressão, como afirma Geraldi (1984), tanto na BNCC quanto na PCEP, confirmam a linguagem como processo de interação. Qualquer outra intenção que proponha analisar ou identificar elementos linguísticos isoladamente está centrada nas estruturas ou nas regras gramaticais e não contempla a totalidade de seu uso.

Nesse cenário, considerando que nos Objetivos de Aprendizagem da PCEP também se observam mesclas dessas concepções linguísticas, pois se baseiam na aprendizagem da gramática normativa de modo isolado, visando, por exemplo, à acentuação correta das palavras, à identificação da sílaba tônica para classificá-las como oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas; à compreensão da segmentação silábica; e à organização sintática para

elaborar frases e textos, ao mesmo tempo em que propõem a exploração de gêneros textuais considerando enunciador, coenunciador, suporte, tema, função social e esfera de circulação, entre outros elementos.

Tudo isso implica dizer que, a presença dessas múltiplas concepções de linguagem nas mediações docentes indica a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a formação docente e o apoio pedagógico destinado aos professores. Assim, diante desses desafios, cuja linguagem exige uma dimensão *supraestrutural*, ou seja, extrapola a normatização e a estrutura do uso da língua com finalidades negociadas entre enunciador e coenunciador em um mundo pluralizado e diversificado (Leal; Suassuna, 2014). Destarte, é essencial que a formação inicial e continuada aborde criticamente as diferentes concepções de linguagem e suas implicações no ensino-aprendizagem, capacitando os docentes a articular as orientações curriculares com condutas didáticas que, de fato, promovam o desenvolvimento integral dos estudantes para o uso da língua em seus diversos contextos de uso.

Desse modo, conclui-se, portanto, que, embora haja a adoção de uma corrente linguística nos currículos estudados, coexistem diferentes concepções de linguagem nas habilidades da BNCC e nos Objetivos de Aprendizagem e Conteúdos da PCEP, nas quais o texto nem sempre ocupa posição central como objeto de ensino, sendo substituído por frases e orações isoladas. Dessa forma, torna-se prioritário que os professores ressignifiquem as finalidades de determinadas habilidades cuja proposta de ensino e aprendizagem se mostra fragmentada. Reiteramos ainda, que ao chegarmos a essa conclusão, esse estudo deu margem para uma nova inquietação científica com a finalidade de perceber, de que maneira os professores têm construído suas condutas pedagógicas a partir das determinações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental?

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Flávia Barbosa de Santana. **A Avaliação da Oralidade em Aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12840/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FI%C3%A1via%20Barbosa%20de%20Santana%20Ara%C3%BAjo.pdf>. Acesso em: 16/07/2025.

AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola. **International Studies on Law and Education**, n. 3, p. 23-32, 2001. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/48d1bfa7-3cca-4ba6-8af4-62dc3434b285/Azanha_Jos%C3%A9_Mario_Pires_Parametros_curriculares_nacionais_e_a_utomomia_da_escola.pdf. Acesso em 27/07/2025.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. *Coleção das Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM15-10-1827.htm Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/116986/1946_Decreto-lei%20n.%208529%2C%20de%202%20de%20janeiro%20de%201946_Lei_Organica_Primario.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 06/07/2025

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 1961. [Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>]. Acesso em: 12/06/2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12/06/2025

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 28/07/ 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: [disciplina]. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 12/06/2025

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08/06/2025.

BRASIL, Plano Nacional de Educação 2014-2024 : **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>. Acesso em: 28/07/2025.

BRUNIERI, Hermes Talles dos Santos. Base Nacional Comum Curricular e currículo por áreas do conhecimento: motivações e implicações para o ensino. **Revista e-Curriculum, São Paulo**, v. 22, p. 1-29, 2024. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/57155/44767>. Acesso em: 06/07/2025

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHIVOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva, Florianópolis**, v.20, n.01, p.23-47, jan./jun. 2002.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Presses Univcrsitaires de France. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro, Lisboa, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo.Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em 08/08/2025.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. São Paulo- Cortez, 2000. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas_em_Ciencias_Humanas_Sociais.pdf. Acesso em 08/08/2025.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista. Recife**, 8 (2): 79-94, jul./ dez.2011.

DIAS, Iasmine Bispo. **A importância do currículo escolar, e sua atualização permanente para aprendizagem do estudante de forma significativa**. Goiânia 2021. Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3129/1/Monografia%20Iasmine%20Bispo%20Dias.pdf>. Acesso em: 06/07/2025.

FUZA, Ângela Francine. **O conceito de leitura da prova brasil**. Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos. MARINGÁ – PR 2010. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4176/1/000180869.pdf>. Acesso em: 07/08/2025.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. [64.ed](#)- Rio de Janeiro /São Paulo. Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GERALDI, João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula: Leitura e produção**. Cascavel. Assoeste, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5105755/mod_resource/content/1/368122895-Geraldi-J-W-O-Texto-Na-Sala-de-Aula.pdf. Acesso em 08/06/2025.

GERALDI, João Wanderley (org.); ALMEIDA, Milton José de; et al. **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: <https://dokumen.pub/o-texto-na-sala-de-aula-1nbsped-9788508149278.html>. Acesso em: 07/06/2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**- 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 12/06/2025.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08/08/2025.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP : Editora Alínea, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção docência em formação/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido pimenta.

LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**. Reflexões sobre currículo. São Paulo: Autêntica Editora, 2014. Ebook. ISBN 9788582179062. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582179062>. Acesso em 15/10/2025.

MOREIRA, Antonio F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Pc-Pjuvh21wC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 06/07 2025.

MOREIRA, Ana Santana; SILVA, Emerson Pires da; SOUZA, Wárica Santos; ECHEVERRÍA, Agustina Rosa. O esvaziamento das Diretrizes Curriculares Nacionais na

Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 25 out. 2024. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/RhDkFKwzx5s9wtMs6NxdFmF/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 27/07/2025.

MARCHELLI, Paulo Sergio. DA LDB 4.024/61 AO DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE AS BASES CURRICULARES NACIONAIS. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/> Acesso em: 06/07/ 2025.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v99n251/2176-6681-rbep-99-251-111.pdf>. Acesso em: 26/07/2025.

MENDONÇA, Márcia R. S. **Análise linguística no Ensino Médio**: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia R. S. (orgs.). Português no Ensino Médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Silva Alves dos. Políticas e reformas curriculares no brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Rev. HISTEDBR On-line v.20**. Campinas, SP. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967/22647>. Acesso em: 28/07/2025

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. – São Paulo : Atlas, 2017. Disponível em
https://ia804601.us.archive.org/7/items/Fundamentos_de_metodologia_cientifica_8_ed._www.meulivro.biz/Fundamentos_de_metodologia_cientifica_8_ed._www.meulivro.biz.pdf. Acesso em: 08/08/2025.

MEIRA, Leticia Mara De. **A história do conceito de currículo no brasil**: da emergência do termo à formação do campo de pesquisa (1823-1986). Curitiba-2021. Disponível em :
[file:///C:/Users/User/Downloads/R%20-%20T%20-%20LETICIA%20MARA%20DE%20MEIRA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/R%20-%20T%20-%20LETICIA%20MARA%20DE%20MEIRA%20(1).pdf). Acesso em: 11/10/2025.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa**. Mato Grosso, 1993. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1215>. Acesso em: 06/07/2025.

NASCIMENTO, Antônio Naéliton do; ARAÚJO, Denise Lino. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba: (des)continuidades conceituais do eixo oralidade no ensino fundamental. **Revista ENTRELETRAS (Araguaína)**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2023. Disponível em:
<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/16485/21216>. Acesso em: 07/08/2025.

Oliveira, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 9**, p. 11–27, 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6479/6383>. Acesso em 08/08/2025.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1qQbrcc_3AmUaIbaDZtPR2ONtiZhqOjLL/view. Acesso em: 09/06/2025.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP.2001. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/pinheiro_antoniocarlosferreira_d%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/pinheiro_antoniocarlosferreira_d%20(1).pdf). Acesso em: 11/10/2025

REIS, Geovana; OLIVEIRA, Joao Ferreira de. **A constituição do currículo escolar no brasil: dilemas, impasses e perspectivas**. PUC Goiás, 2018. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Geovana-Reis_-Joao-Ferreira-de-Oliveira.pdf. Acesso em: 09/07/2025.

RAMOS, Géssica Priscila. A criação dos grupos escolares no contexto da república: uma análise a partir do estado de são paulo (1893-1920). **Rev. HISTEDBR On-line Campinas, SP v.24**. 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674315/33822>. Acesso em: 11/10/2025.

SANTOS. Hermes Talles dos. Ensino de língua portuguesa: entre a frase e o texto na sala de aula. **Solettras**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Samsung/Downloads/shirleycarreira,+31938+art+7+n.35+2018+Hermes%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/shirleycarreira,+31938+art+7+n.35+2018+Hermes%20(3).pdf) Acesso em: 02/06/2025.

SANTOS, Hermes Talles. Tradição e Ciência: tensões no ensino de língua portuguesa contemporâneo. **Linguagem & Ensino, Pelotas, v.20**, n.2, p. 351-387, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15239>. Acesso: 09/07/2025

SANTOS, Hermes Talles. **Representações sociais dos professores de língua portuguesa sobre o ensino gramatical**. 2017, 289f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SILVA, Alcibele dos Santos. **Alfabetização e letramento: análise da proposta curricular do estado da paraíba para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. João Pessoa/PB 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/32724/1/ASS19112024.pdf>. Acesso em 07/08/2025.

SILVA, Noadia Íris da. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **RBLA, Belo Horizonte, v. 10**, n. 4, p. 949-973, 2010. disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/st5y4RFQ6gH9ZWGs5P5V6ph/?format=pdf&lang=pt>. acesso em : 17/07/2025.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. BRASIL, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e Disputa entre Escola Pública e Escola Privada. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22**, p.131 –149, jun. 2006. Programa de Mestrado em Educação: UEPG-PR. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em: 06/07/2025

SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no círculo de Bakhtin. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli | V. 2, N. 2**, ago. 2013, p. 38-45. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230134585.pdf>. Acesso em: 12/06/2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política 32. ed. Campinas, SP. Autores Associados , 1999. Coleção polêmica do nosso tempo, volume 5.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VAL, Maria da Graça Costa; VIEIRA, Martha Lourenço. **Língua, Texto e Interação**. Belo Horizonte. UFMG, 2005. p. 37-38.

VAN DIJK, T.A. News Schematta. **Studying writing**: Linguistics Approaches, Sage Piublications, London, 1986.

VERONEZE, Daniela Jéssica; NOGARO, Arnaldo; SILVA, Fernanda Levandoski da; ZANOELLO, Simone Fátima. **Consensos e dissensos entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. In: Encontro Nacional de Educação Matemática. Anais São Paulo- 2016. Disponível em: https://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6407_2669_ID.pdf. Acesso em: 27/07/2025.