



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

## LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO ENSINO ESCOLAR: sentidos projetados aos anos iniciais do Ensino Fundamental

LENGUA PORTUGUESA EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA ESCOLAR:  
sentidos proyectados a los primeros años de la Educación Primaria

PORTUGUESE LANGUAGE IN THE CONTEXT OF SCHOOLING:  
meanings projected to the early grades of Elementary School

Geniana dos Santos  
Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Cuiabá  
genianacba@gmail.com

Liliane Gomes de Oliveira  
Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Cuiabá  
lilianegomeslila@gmail.com

Marlene Neris de Almeida  
Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Cuiabá  
marlene.neris12@hotmail.com

Maria Gabriela Ferreira Pereira  
Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Cuiabá  
gabrielafferreira1620@gmail.com

**Resumo:** Este artigo focaliza a Língua Portuguesa como objeto de ensino escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é evidenciar, a partir da análise documental, os sentidos projetados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às práticas pedagógicas desenvolvidas pelo pedagogo. O estudo assume a compreensão de linguagem como construção cultural (MORTATTI, 2000, 2004; SMOLKA, 1993; VYGOTSKY, 1991) e a definição de currículo como território de disputas por significação (LOPES, 2019). A partir do levantamento realizado, foi possível compreender que a história desse componente curricular marca os sentidos que privilegiaram a leitura e a literatura como síntese de aprendizagem, mecanismo de apropriação/democratização de conhecimento e significação que foi parcialmente acolhida nas produções curriculares nacionais contemporâneas, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na BNCC. No contexto da BNCC, mais especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível destacar um esvaziamento da compreensão da leitura e do trabalho com a literatura em uma perspectiva discursiva, tendo em vista a ênfase nos processos de alfabetização baseados na ortografização e na aquisição da escrita.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Currículo. Anos iniciais do Ensino Fundamental.



**Resumen:** Este artículo focaliza a la Lengua Portuguesa como objeto de enseñanza escolar en los primeros años de la Educación Primaria. El objetivo es evidenciar, a partir del análisis documental, los sentidos proyectados por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para las prácticas pedagógicas desarrolladas por el pedagogo. El estudio asume la comprensión del lenguaje como construcción cultural (MORTATTI, 2000, 2004; SMOLKA, 1993; VYGOTSKY, 1991), y la definición del currículo como territorio de disputas de significación (LOPES, 2019). A partir de la encuesta realizada, fue posible comprender que la historia de este componente curricular está marcada por sentidos que favorecen la lectura y la literatura como síntesis de aprendizaje y mecanismo de apropiación / democratización del conocimiento, significación que fue parcialmente aceptada en producciones curriculares nacionales contemporáneas, como en los Parámetros Curriculares Nacionales y en el BNCC. En el contexto de BNCC, más específicamente en los primeros años de la Educación Primaria, es posible destacar una falta de comprensión de la lectura y del trabajo con la literatura en una perspectiva discursiva, teniendo en vista el énfasis en los procesos de alfabetización basados en el aprendizaje de la ortografía y en la adquisición de la escritura.

**Palabras clave:** Lengua Portuguesa. Currículo. Primeros años de la Educación Primaria.

**Abstract:** This paper focuses on the Portuguese language as an object of school education in the early grades of Elementary School. The objective is to highlight, from the documentary analysis, the meanings projected by the National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) for the pedagogical practices developed by the pedagogue. The study assumes the understanding of language as a cultural construction (MORTATTI, 2000, 2004; SMOLKA, 1993; VYGOTSKY, 1991), and the definition of curriculum as a territory for disputes over meaning (LOPES, 2019). From the survey carried out, it was possible to understand that the history of this curricular component is marked by meanings that favored reading and literature as a synthesis of learning and a mechanism for the appropriation/democratization of knowledge, a meaning that was partially accepted in contemporary national curriculum productions, as in the National Curriculum Parameters and in the BNCC. In the context of the BNCC, more specifically in the early grades of Elementary School, it is possible to highlight a lack of understanding of reading and working with literature in a discursive perspective, in view of the emphasis on literacy processes based on spelling and writing acquisition.

**Keywords:** Portuguese language. Curriculum. Early grades of Elementary School.

## Introdução

Neste trabalho, destacamos sentidos contemplados em Políticas Curriculares que orientam a organização pedagógica do componente de Língua Portuguesa (LP). Enfatizamos paradigmas relacionados ao ensino desse componente, direcionando a atenção aos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), espaço de atuação do pedagogo com formação multidisciplinar. O enfoque empírico documental considera a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, bem como os sentidos projetados ao ensino a partir das práticas de linguagem.

Entendemos que um direcionamento pedagógico às práticas de linguagem não deve ser compreendido como oposição aos elementos teóricos e metodológicos que permeiam a aprendizagem da linguagem, mas, sim, em relação ao “[...] desenvolvimento de uma teoria da prática” (LUCENA, 2015, p. 69) no contexto das ações educativas produzidas no âmbito escolar. Tal investimento teórico em torno da prática de linguagem relaciona-se aos saberes



construídos no campo da Linguística Aplicada e envolve a compreensão de que o ensino necessita contemplar os modos e os usos da linguagem nas relações humanas.

Para a reflexão proposta, consideramos aspectos concernentes à avaliação, conforme Popkewitz (2013), e ao componente de LP nos últimos processos de reformulação curricular (GERALDI, 2015). De acordo com esses autores, ressaltamos que a normatividade dos documentos de referência, muitas vezes entendidos como síntese do que seja currículo, justifica-se por meio dos números, dos índices de proficiência e do *ranking* de diferentes realidades educativas, impactando práticas pedagógicas.

Desse modo, é comum identificarmos a lógica cíclica em que propostas curriculares se ancoram em diagnósticos advindos de avaliação de larga escala, expressos em números e em grades de inteligibilidade, de modo a impulsionar outras tantas (novas) políticas educacionais de cunho reformista, provocando a descontinuidade das políticas de currículo.

Salientamos que uma proposta de LP, que se oriente pela lógica das evidências científicas<sup>1</sup> e dos índices das avaliações de larga escala, pode instigar uma experiência escolar de ensino preparatória, copista, baseada no silêncio, no trabalho individual de replicação e de memorização, em uma escrita sem sentido para a criança.

No tocante ao aspecto teórico que impacta o ensino da LP, assumimos que a linguagem é uma construção social, e como tal, depende dos processos de interação para sua efetivação, sendo extremamente produtivo o incentivo da interação<sup>2</sup> no contexto da sala de aula (GERALDI, 2015; MORTATTI, 2000, 2004).

Este trabalho, portanto, consiste em uma possibilidade de produção discursiva em prol de um ensino dialógico que considere as práticas de linguagem no âmbito da escolarização, sensíveis às necessidades das crianças que vivenciam os anos iniciais do EF, espaço da atuação do pedagogo. Essa reflexão pauta-se na perspectiva discursiva de currículo (LOPES, 2019) e de ensino da língua, assumindo como referencial teórico-metodológico a compreensão dialógica de linguagem (BAKTHIN, 1990; MORTATTI, 2000, 2004; SMOLKA, 1993; VYGOTSKY, 1991). Nesse sentido, este trabalho contempla a centralidade da cultura nos processos de interação e de formação social do conhecimento em linguagem. Essa relação é retroalimentadora, pois a cultura tanto projeta sentidos quanto é construída nos processos dialógicos que produz.

1 Esta é uma das lógicas que sustenta as práticas discursivas sobre a crise de qualidade da educação, geralmente propostas por organismos e organizações, como, por exemplo, o movimento “Todos pela Educação”, que cada vez mais tem demonstrado capilaridade no terreno de disputas políticas.

2 A interação, neste estudo, não é compreendida como ferramenta para a ação pedagógica, simplesmente. É concebida, sobretudo, como princípio para uma educação dialógica, crítica e humanizadora. Essa significação, cara à construção da relação de aprendizagem, tem sido constantemente ameaçada por propostas reformistas conservadoras.



Tendo em vista a problemática focalizada neste estudo, recorremos aos pressupostos das pesquisas qualitativas em Educação (GATTI, 2012), a fim de produzirmos uma revisão sobre o tema por meio da investigação documental (PIANA, 2009). Evidenciamos, assim, neste texto, aspectos que sustentam a compreensão sobre a LP em seu processo de escolarização no contexto dos anos iniciais.

A pesquisa ora apresentada foi desenvolvida a partir da revisão bibliográfica e documental, a fim de compreendermos como os sentidos sobre o ensino de LP afetaram/afetam a produção curricular nacional e as políticas voltadas ao trabalho com a linguagem nos anos iniciais do EF. São marcos dessa temporalidade: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e suas atualizações; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de LP (BRASIL, 1997); e a BNCC (BRASIL, 2017).

## **Aspectos teóricos que impactam as concepções de ensino**

A cultura é aspecto central para os estudos contemporâneos em linguagem. Aranha e Martins (2009) enfatizam que o símbolo e a sua apreensão consistem na expressão mais efetiva do pensamento abstrato. As autoras asseguram que linguagem e pensamento são temas de interesse de vários grupos sociais, como filósofos, psicólogos, linguistas, educadores, entre outros, e que nem sempre a linguagem foi entendida como constitutiva do social.

A afirmação da primazia do pensamento ou da linguagem já foi tema de muitos debates, sendo um importante elemento para a estruturação do nosso conhecimento sobre a capacidade humana. O ser humano é constituído por linguagem, uma vez que, antes mesmo de sua interação com o ambiente, ele já é pensado por meio da simbolização de outrem. Essa compreensão advém da concepção de que a linguagem é um sistema de representação e a sua aprendizagem é possível por meio da intervenção humana, seja ela sistematizada ou não nos processos de escolarização. Tal compreensão auxilia-nos na superação do essencialismo<sup>3</sup> que culmina na ideia de um mundo que sugestiona, por meio de sua essência, seu nome e significado.

Saussure (2004) já destacava o signo linguístico a partir de uma faceta social. Assim como ele, outros autores destacam a linguagem como um sistema de representação. Bakhtin (1990), a partir de sua filosofia da linguagem, descreveu aspectos intertextuais que asseguram o diálogo entre textos, em um registro histórico/dialético. Sua noção de dialogia em muito possibilitou uma concepção de linguagem que privilegie a interação social.

<sup>3</sup> No contexto da filosofia da linguagem, o essencialismo pode ser situado, principalmente, nas questões apresentadas no Crátilo de Platão. Para um estudo mais aprofundado sobre a temática, considerar o trabalho de Manfredo A. de Oliveira, denominado Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea (2006).



Já Vygotsky (1991) posicionou o lugar da linguagem, na construção dos sentidos, na cultura e no pensamento. Além de pontuar a escola como um espaço privilegiado de mediação cultural, destacou a cultura escrita como um sistema de representação de segunda ordem, retirando todo o suposto caráter natural que o ato de escrever poderia representar.

Nesse sentido, Vygotsky (1991) evidenciou as limitações e os desafios vivenciados pela escola em lidar com a cultura da linguagem, da escrita, da produção de conhecimento e, sobretudo, da produção de sentidos. Suas pontuações corroboram à reflexão sobre as práticas escolares de ensino baseadas na repetição e na memorização, criando espaço para a criação e a significação. Sobre a escrita, Vygotsky (1991, p. 70) pondera:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

No Brasil, autores como Geraldi (1984, 1991a, 1991b), Marcuschi e Dionísio (2007), Mortatti (2000, 2004), Smolka (1993), entre outros, problematizaram a necessidade de reinventar-se o ensino de LP ao longo da Educação Básica, contemplando não somente a produção escrita, mas a oralidade, a leitura e o letramento em uma perspectiva discursiva.

Nesse rol de objetos de ensino, oficializados nos documentos curriculares, alguns foram enfatizados mais do que outros, quase sempre de modo hibridizado por aportes teóricos que se distanciam. Ademais, em muitos momentos discursivos, tais objetos foram e são apresentados de modo dicotomizado; é, por exemplo, o caso da leitura em relação à oralidade e da alfabetização em relação ao letramento (MARSCUSCHI, 2010; MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007). Para Silva (1995, p. 14):

A leitura, sem dúvida, ajuda nas caminhadas em direção àquele horizonte (cultura e do conhecimento), mas leitura não é tudo. A passos largos, temos de imediatamente construir uma atmosfera de interlocução nas salas de aula, para que as atividades de ler não ofusquem as atividades de falar, discutir, contar, debater, ouvir, escrever, etc.

Pensar os objetos de ensino fora das dicotomias é um exercício importante para a área de estudos da linguagem. Tal movimento abre espaço para uma prática de ensino mais complexa e desafiadora desse componente curricular, especialmente ao pedagogo, tendo em vista que os aportes teóricos que fundamentam o componente curricular são, em sua maioria, do campo dos estudos linguísticos, algo pouco aprofundado na formação do pedagogo.



Com mais inserção na formação pedagógica, Smolka (1993) vem contribuindo para que sentidos de um ensino discursivo sejam construídos entre futuros professores dos anos iniciais do EF. A autora destaca a importância dos processos de mediação para que a dialogia esteja presente na sala de aula e que não impere, nesse espaço, a lógica do silêncio. Nesse viés, a teórica contribui para considerarmos a oralidade e a produção de sentido no contexto do ensino de uma língua, modificando, assim, como educadores compreendem a cultura escrita.

Mortatti (2000, 2004) também ressalta a produção de sentido no contexto da sala de aula por meio de práticas que considerem os usos da língua, a leitura e o trabalho com a literatura no contexto da infância escolarizada. Presentes nas disputas teóricas da formação pedagógica, suas ideias sobre a linguagem auxiliam o futuro docente e os docentes já em exercício na compreensão sobre o trabalho pedagógico da formação de leitores.

As práticas de linguagem contemporâneas relacionam-se a um entendimento na área de ensino de LP, diz respeito ao trabalho contextualizado em sala de aula que não privilegia apenas um tipo de texto, a cópia ou a reprodução, mas, sim, a argumentação dos estudantes em sua produção de sentido.

De certo modo, Smolka (1993) e Mortatti (2000, 2004), além de outros autores<sup>4</sup>, têm representado essa conexão com os saberes sobre a linguagem entre Pedagogia e Licenciaturas em Letras por conseguirem apresentar um caráter teórico-metodológico para o trabalho com a linguagem na infância.

Rojó e Moura (2012)<sup>5</sup>, cujo pensamento e referência podem ser identificados nos documentos curriculares mais recentes, propõem acerca da concepção de multiletramento, assinalando para o ensino pautado nos contextos de uso e das ferramentas e dos portadores de textos diversos.

Essa compreensão auxilia-nos a entender que alguns textos e seus portadores são mais potentes para o trabalho pedagógico com as crianças nos anos iniciais do EF e que a ideia de letramento está atualmente situada nesses múltiplos contextos. Nesse entender, ao privilegiarmos a produção de sentido, concebemos que a interação é promotora da linguagem e, por conseguinte, da estruturação de um pensamento cada vez mais complexo.

---

4 Citamos, a título de exemplo, Magda Soares, cujo pensamento tanto contou com maior adesão nos documentos orientadores do Ministério da Educação em determinado período histórico quanto com difusão no campo acadêmico.

5 No contexto de estudos da linguagem, os autores citados assumem perspectivas discursivas diversas. São apresentados em conjunto neste texto, tendo em vista como eles contribuem com o ensino de LP e o impacto que cada um tem em diferentes políticas curriculares.





## Língua Portuguesa na organização curricular: aspectos históricos

O ensino da LP envolve aspectos e conhecimentos teórico-práticos referentes à natureza da língua, da sua origem, da sua estrutura, de seu uso e de sua expressão<sup>6</sup>. Para seu ensino, é preciso considerarmos os processos dialógicos de produção cultural por meio das expressões oral e escrita e, também, os elementos referentes às políticas educacionais, como o currículo e a avaliação, pois ambos buscam determinar o que ensinar e como ensinar.

Contudo, destacamos que antes de ser pensada uma organização para o ensino de LP como disciplina/componente curricular, o próprio objetivo da instrução escolar<sup>7</sup> já recorria à leitura e à escrita como instrumentos progressistas voltados à democratização de conhecimento.

Zilberman (2012) aponta que, com a regulamentação do ensino, a partir da criação do Ministério da Educação na década de 1930, foi instituída a disciplina denominada “Português” que visava, especialmente, a aquisição efetiva da Língua Portuguesa, a aprendizagem da expressão correta da língua, a formação do gosto pela leitura de bons escritores e a formação do espírito para a educação literária.

Nem leitura, nem literatura, contudo, têm consistência suficiente para se apresentarem como disciplinas autônomas. [...] Quando a leitura tornou-se passagem para a literatura, revelando a ênfase agora dada ao escrito, tomou acento na cadeira de Português, junto com seus companheiros de viagem, os textos literários. Mas nunca deixou de ser propedêutica, preparando para o melhor, que vem depois. (ZILBERMAN, 2012, p. 36).

Após a construção desse consenso, diferentes reformas no ensino de Português podem ser observadas. As principais são decorrentes da primeira LDB n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), assim como a LDB n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) quando se modificou a oferta do Ensino Básico, com reestruturação, inclusive, dos materiais de leitura, especialmente dos livros didáticos do período.

Essa ampliação dos objetos de ensino mostrou-se presente também nas décadas de 1980 e 1990, provocados pelas teorias sobre a leitura e a aprendizagem no Brasil. Registramos, aqui, a produção de autores/professores e pesquisadores brasileiros como Freire (1989)<sup>8</sup>, Geraldi (1984, 1991a, 1991b), Silva (1981, 1986, 1995, 1998) e Smolka (1993).

6 Tais conhecimentos são aprendidos tanto em cursos de Letras quanto em cursos de Pedagogia, dado que cada contexto formativo é direcionado por concepções de ensino e de aprendizagem muitas vezes distintas.

7 Destacamos que a noção de instrução esteve presente no princípio da educação pública (com a massificação do ensino) e retornou em alguns discursos educacionais contemporâneos por meio de documentos curriculares oficiais.

8 Fala de abertura do terceiro Congresso de Leitura do Brasil (COLE), em 1983, posteriormente transformado no livro A importância do ato de ler (FREIRE, 1989).



A ampliação dos cursos de pós-graduação também contribuiu para esse contexto de mudanças, ao mobilizar a conexão entre os estudos de linguagem e o ensino, assim como impulsionar a circulação do pensamento científico internacional sobre a educação, a aprendizagem e o ensino da língua em congressos e associações de pesquisa, registramos aqui a significativa contribuição do Congresso de leitura do Brasil (COLE) e, por conseguinte, a Associação de Leitura do Brasil (ALB).

Todas as movimentações mencionadas colaboraram para que um campo de disputa sobre o ensino de LP fosse fortalecido, ampliando os sentidos sobre o que é importante aprender desse componente curricular. Além disso, os objetos de ensino foram mais amplos com as perspectivas textuais e com o trabalho dialógico e contextualizado da linguagem. Os documentos curriculares oficiais reconhecem que:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. (BRASIL, 1997, p. 19).

Geraldi (2015) salienta que, após a redemocratização do Brasil, houve uma convocação para a participação nas reflexões sobre as práticas pedagógicas em todos os segmentos escolares. Isso ficou mais acentuado a partir de 1990, quando diferentes documentos curriculares foram apresentados como orientações para a construção de um projeto educacional coletivo<sup>9</sup>.

Esse processo de mudança, atrelado às ideias de gestão democrática, foi sendo neutralizado a partir das tentativas de acompanhamento dos princípios da globalização, em que os projetos educacionais, cada vez mais orientados pela tentativa de equalizar as discrepâncias relacionadas ao ensino, buscavam parâmetros e indicadores de referência fora da realidade escolar.

Conforme Geraldi (2015, p. 383): “O mundo se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz”, essa premissa impõe ao projeto de escolarização novos princípios formativos, alocando a aprendizagem em linguagem como mediadora para outras aprendizagens. Tal lógica impõe também um caráter de fiscalização e responsabilização docente acerca das proficiências alcançadas ou não pelas crianças em avaliações de larga escala. Como indica Geraldi (2015), a partir dos PCN, destaca-se um direcionamento que conecta a necessidade de organização do ensino ao atendimento de

<sup>9</sup> Nesse sentido, cabe destacarmos o papel determinante do documento denominado Educação: um tesouro a descobrir para a disseminação de projetos normativos nacionais. Organizado por J. Delors (1996), no contexto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com financiamento do Banco Mundial, o documento institui pilares universais para a educação no século XXI. Esse documento retoma e amplia o Aprender a Ser: a educação do futuro, organizado por Faure et al. (1972), que focalizava uma proposta humanista para os processos de escolarização.





novas demandas de trabalho. Nesse sentido, a LP possui centralidade no currículo<sup>10</sup>, visto que expressões como “melhoria da qualidade da educação” e “fracasso escolar” são tidas como elementos intimamente conectados ao ensino.

De certo modo, os PCN (BRASIL, 1997) destacam aspectos que continuam sendo defendidos nos demais documentos curriculares: melhorar o ensino da língua incide na melhoria da qualidade educacional, e, além disso, reforça um ensino orientado pelos usos sociais da língua em múltiplos contextos. É possível afirmarmos que os documentos curriculares brasileiros, como propõem os movimentos de reformas curriculares transnacionais, reforçam a noção de domínio do conhecimento, expressão conectada às proposições de uma Pedagogia dos Domínios<sup>11</sup>.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15).

Nos PCN, de modo geral, podemos vislumbrar uma modificação de paradigmas que focaliza mais o que se faz com o que se aprende e menos o quanto se aprende, a partir da *noção de domínio*, indicando uma compreensão instrucional e funcionalista dos conhecimentos de LP. Assim, “[...] o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p. 19).

No que tange à orientação para o ensino, três campos são ressaltados. O aluno e seus interesses; o conhecimento que se alcança com a ação pedagógica; a mediação, ação necessária para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam possíveis. Nessa orientação, o objeto texto assume maior relevância, já que, na qualidade de materialidade discursiva, torna-se o meio privilegiado para que a ação pedagógica ocorra (BRASIL, 1998).

A oposição texto oral *versus* escrito é apresentada, existindo uma valorização do primeiro em relação ao segundo, algo que já foi evidenciado por autores como Marcuschi (2007), a partir da discussão sobre as falsas dicotomias da língua. Nesse escopo, é possível identificarmos o texto literário também como um objeto de ensino, o qual possibilitaria a autonomia, a formação e a reflexão dos estudantes.

10 LP e Matemática sempre ocuparam centralidade no currículo escolar organizado por disciplinas. Efeitos dessa centralidade podem ser observados a partir da distribuição de carga horária desses componentes curriculares. No trabalho do pedagogo, junto aos anos iniciais, embora nem sempre essa organização por disciplinas seja fixa, existem, nas práticas pedagógicas, mais ênfase no ensino da leitura, da escrita e da Matemática (quanto tempo dedica-se para cada atividade/tema). Isso se deve também às cobranças sociais relacionadas às aprendizagens consideradas essenciais nessa primeira etapa do EF.

11 O vocábulo “domínio” aparece 52 vezes na BNCC e, substancialmente, nas proposições referentes ao ensino da linguagem como forma de expressar a aprendizagem. A Pedagogia dos Domínios refere-se ao modelo taxionômico de Bloom *et al.* (1956).



Sobre as peculiaridades do texto literário, são apresentadas suas potencialidades para a formação humana e para a construção de uma matriz de conhecimento superior a outros tipos de conhecimento (BRASIL, 1998). Como objetivos do ensino, são elencados: o domínio na escrita; o acesso a informações; o aprofundamento de esquemas cognitivos; a análise crítica dos discursos; a interpretação da realidade e de diferentes discursos; a identificação de intertextualidade; e a capacidade de análise linguística (BRASIL, 1998).

Já constante nos PCN, há menção às práticas de linguagem (ou usos sociais da língua). Elas são ressaltadas como meios de elaborar condições materiais para o desenvolvimento da vida humana, costumeiramente relacionados à ideia de contexto, este entendido como capaz de estruturar situações de mediação/aprendizagem caracterizada como gradativa, cumulativa, evolutiva. Tal compreensão foi se fortalecendo nos últimos anos, estabilizando algumas concepções e objetos de ensino na mais recente reforma curricular a atingir a LP.

## **Língua Portuguesa na BNCC: Projeções aos anos iniciais**

A BNCC é um documento normativo que estabelece direitos de aprendizagem para toda a Educação Básica mediante uma organização curricular por competências. No tocante à linguagem, propõe a articulação entre os componentes Língua Portuguesa, Arte e Educação Física nos anos iniciais do EF, e Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física nos anos finais do EF.

Nos anos iniciais do EF, a BNCC destaca a centralidade da alfabetização, afirmando que a aprendizagem em LP “[...] amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes” (BRASIL, 2017, p. 63), algo que, de certo modo, reforça a tradição curricular dessa disciplina. Já nos anos finais do EF, a BNCC sinaliza a necessária ampliação das práticas de linguagem desenvolvidas nos anos iniciais do EF, destacando o caráter progressivo das aprendizagens para a consolidação das competências da área.

Como elementos centrais da proposta curricular em foco, temos as práticas de linguagem, o texto (gênero textual), a cultura digital, as tecnologias e a perspectiva dos multiletramentos. Conforme sinaliza Lucena (2015, p. 70),

[...] entender as práticas de linguagem em contextos escolares significa entender as ações que são desenvolvidas repetidamente, porém não de uma perspectiva técnica ou metodológica, mas sim, a partir do conhecimento desenvolvido nos contextos específicos da vida cotidiana.



Tal conceituação pode significar um viés pragmático do ensino e, igualmente, uma forma de considerarmos as relações humanas e as interações vividas pelos sujeitos escolares como articuladoras das experiências e dos saberes da vida comum e escolares.

No tocante ao que defende a BNCC, enquanto objetivo pedagógico, a LP deve possibilitar a ampliação dos letramentos, viabilizando maior participação nas práticas sociais mediadas pela oralidade, escrita e outras linguagens (BRASIL, 2017). Tal objetivo retrata uma série de disputas teóricas que reconfiguram a relação entre currículo e ensino de língua portuguesa, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Conforme já problematizou Geraldi (2015, p. 384), “Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo”. Ainda para o autor, a BNCC herda dos PCN a concepção de que o sujeito é constituído como tal pela linguagem nos processos de interação verbal que participa. Nesse sentido, ele destaca que:

Há um segundo princípio assumido, este não mais relativo às concepções fundantes, mas ao objeto e à forma de trabalho escolar com a linguagem: trata-se de elevar as práticas de linguagem à posição de objeto e ao mesmo tempo de forma pela qual a aprendizagem de recursos expressivos a serem mobilizados se dará. Isso significa um grande avanço, já apontado nos PCN, nessa área: em lugar de aprender a descrição de uma variedade qualquer da língua (as disponíveis são aquelas supostamente sobre a variedade culta escrita) apostando que desse conhecimento, da gramaticalização, resultaria mais do que um conhecimento sobre a língua, mas também e miraculosamente sobre os usos da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita (e sempre na variedade de que se estudou a descrição!), aponta-se (junto com inúmeras propostas de ensino elaboradas na década de 1980) para as práticas linguísticas como o caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres. Daí o princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO que orienta toda a proposta curricular de língua portuguesa. (GERALDI, 2015, p. 384).

Na estruturação da LP como objeto de ensino escolar, a BNCC traz os eixos leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística e semiótica que se articulam às práticas de linguagem e aos campos de atuação. Tais elementos são entendidos nesse documento como categoria de organização curricular e possuem a função articuladora das práticas de ensino.

Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 84).



Os campos de atuação enfatizados pelo documento curricular citam a vida cotidiana – campo abordado somente nos anos iniciais do EF<sup>12</sup>, o contexto artístico-literário, o campo relacionado às práticas de estudo e pesquisa (BRASIL, 2017).

Existe na organização pedagógica dos anos iniciais uma condensação em que os dois últimos campos de atuação: jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública são fundidos para formalização do que seja o campo da vida pública.

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano. (BRASIL, 2017, p. 93).

A abordagem em questão utiliza os gêneros para um fim específico. O texto torna-se pretexto para o conhecimento estrutural (morfológico) da língua pela criança. Já o trabalho com a literatura é abordado na prática de linguagem leitura/escuta, no campo artístico-literário:

**CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO** – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros. (BRASIL, 2017, p. 96).

Esse trabalho com a literatura é expresso por meio dos objetos de conhecimento (protocolos de leitura, decodificação/fluência em leitura, formação do leitor). A BNCC destaca algumas habilidades para o trabalho com a literatura:

(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. 97).

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor. (BRASIL, 2017, p. 97).

(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura. (BRASIL, 2017, p. 111).

<sup>12</sup> Esse fator indica que o trabalho informal com aspectos da oralidade e de textos ordinários vão sendo substituídos por um repertório formal ao longo do EF.



(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor. (BRASIL, 2017, p. 111).

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p. 133).

Desse modo, identificamos as habilidades, os objetos de conhecimento e o campo destinado à literatura, dentre as habilidades que estruturam a proposta curricular para os anos iniciais do EF. É importante destacarmos que a maioria das habilidades existentes focalizam o conhecimento relacionado à alfabetização, em uma perspectiva cognitivista e pautada na lógica dos domínios, negando, assim, a produção discursiva para a alfabetização, conforme proposto para o componente de LP. Segundo a BNCC,

[...] podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de) codificação, que envolvem:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL, 2017, p. 93).

A perspectiva de alfabetização em destaque ressalta uma descontinuidade na proposição conceitual e pedagógica para o ensino de LP na BNCC, ao menos no tocante aos anos iniciais do EF. Ademais, há um investimento no ensino instrumental/tradicional, voltado à decodificação, à ortografização e não à compreensão e à produção de sentidos sobre as práticas sociais que envolvem a linguagem.

No que diz respeito aos pressupostos pedagógicos destacados na construção curricular para os anos iniciais do EF, salientamos que eles acenam para um conhecimento profundo da estrutura da LP e o trabalho com esse componente, ao passo que ignora as mudanças de paradigmas relacionados à alfabetização no campo educacional.

Trata-se de uma organização curricular inviável para o letrado, ainda que este tenha condições de compreender os elementos teóricos constituidores da proposta de ensino de LP da BNCC. Essa inviabilidade se intensifica na atuação do pedagogo, que dispõe de menor vivência com teorias textuais que poderiam tornar sua atuação no ensino de LP mais problematizadora nos anos iniciais.



## Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos um estudo descritivo, bibliográfico e documental sobre a Língua Portuguesa como objeto de ensino escolar. Como componente curricular, ela tem sido apontada como garantidora da progressão das aprendizagens dos estudantes da Educação Básica. Resgatamos que tal significação esteve presente na instituição do processo de ensino em massa, em que ensinar a ler e a escrever sintetizava o sentido de instruir, e posteriormente, de escolarizar.

Destacamos as principais limitações dos documentos curriculares, e nesse aspecto, reforçamos alguns problemas abordados por Geraldi (2015), a saber: 1. O excesso de elementos dispostos na BNCC como objetos de aprendizagem para os estudantes; 2. A noção de que toda a reflexão sobre o uso da linguagem se dará nas práticas escolares; 3. O excesso do trabalho com gêneros a partir de um trato metodológico exaustivo das habilidades previstas; 4. A simplificação do trabalho complexo com a linguagem, especialmente no tocante aos eixos organizadores da proposta curricular.

Ademais, indicamos outros pontos de tensão que julgamos relevantes, especialmente para os anos iniciais da EF, são eles: 1. A centralidade da alfabetização significada como proficiência<sup>13</sup> (via índices de insuficiência de leitura e escrita); 2. A fixação da alfabetização, ortografização, como um elemento garantidor da progressão das aprendizagens, sem que haja problematização do que se entende por alfabetização nesse contexto formativo, algo que faz retornar a concepção de aprendizagem leitora e escrita como decodificação; 3. Os poucos elementos que subsidiam o trabalho com a literatura, constituintes da organização das práticas pedagógicas de ensino da LP; 4. A noção de domínios como síntese da aprendizagem, não só nos anos iniciais do EF, mas ao longo da Educação Básica.

Sobre a formação para o ensino da LP, suspeitamos que o distanciamento entre a formação em pedagogia e em Letras impacta as práticas pedagógicas nos anos iniciais, podendo ser um dos fatores que sustentam os problemas relacionados à transição entre as etapas e as subetapas da Educação Básica. Com a BNCC, uma política organizada pela lógica dos domínios e do ensino a partir de evidências, as dificuldades advindas desse distanciamento formativo poderão ser ainda maiores, implicando na reprodução de políticas curriculares que pouco ou nada se relacionam com as pessoas (crianças reais) e suas práticas de linguagem.

---

13 Exterior constitutivo – dados referentes à Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2016), política nacional de alfabetização que opera de modo a impelir uma nova organização curricular em resposta à ausência de proficiência.





## Referências

- ARANHA, M. L. A. de; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2009.
- BAKHTIN, M. M. (Mikhail Mikhailovitch). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.
- BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956.
- BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.
- BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 de maio de 2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 21 maio de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: INEP, 2016.
- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 1996. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 28 maio 2021.
- FAURE, Edgar *et al.* **Aprender a ser – La educación del futuro**. Madrid: Ed. Cast. Alianza Editorial, S. A., 1972.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GATTI, B. A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, abr. 2012.



GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ação**. In: SCOZ, B. J. L. et al. (org.). *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991b. p. 19-25.

GERALDI, J. W. **O Ensino da Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

LOPES, A. C. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019.

LUCENA, M. I. P. **Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada**. *D.E.L.T.A.*, 31-especial, p. 67-95, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. DIONÍSIO, A. P. **Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita**. In: MARCUSCHI, L. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, M. A. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2006.

PIANA, M. C. **A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

POPKEWITZ, T. S. **Números e grades de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional**. In: TURA, M. L. R.; GARCIA, M. M. (org.). *Currículo, políticas e ação docente*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 19-50.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.



SILVA, E. T. ***A produção da leitura na escola: pesquisa x propostas***. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, E. T. ***Elementos de pedagogia da leitura***. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, E. T. ***Leitura na escola e na biblioteca***. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

SILVA, E. T. ***O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura***. São Paulo: Cortez, 1981.

SMOLKA, A. L. B. ***A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo***. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1993.

VYGOTSKY, L. S. ***A formação social da mente***. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, R. ***A Leitura e o ensino da Literatura***. Curitiba: Ibepe, 2012.

Recebido em: 14/12/2022

Aceito em: 14/12/2022