

Concepções de Linguagem, Gêneros e Práticas Discursivas: O Ensino da Língua Portuguesa dos Anos Iniciais nos Documentos Educacionais

Language Conceptions, Genres and Discursive Practices: Portuguese Language Teaching to the Elementary Schools According to Educational Documents

Malta Moreira Dourado¹ e Mariangela Garcia Lunardelli²

1. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1464-7152>

2. Doutora em Estudos da Linguagem. Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino, UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2666-3350>
maltadourado@gmail.com e mglunardelli@gmail.com

Palavras-chave

Documentos educacionais
Ensino
Língua portuguesa
Práticas discursivas

Keywords

Discursive practices
Education
Educational documents
Portuguese language

Resumo:

A educação tem passado por transformações intensas nas últimas décadas, sobretudo no que diz respeito à elaboração dos documentos normativos que regulamentam o ensino na educação básica. Este artigo analisa como os gêneros discursivos e as práticas discursivas – oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica – são apresentados nesses documentos em níveis federal, estadual e regional. O estudo foca especificamente o Componente Curricular de Língua Portuguesa para o ensino fundamental I, sobretudo os 4º e 5º anos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento parametrizador dos objetivos de aprendizagem e orienta a educação em âmbito nacional. Já o Referencial Curricular do Paraná (RCP) orienta as escolas na elaboração das propostas pedagógicas, de modo que assegurem os direitos e objetivos a todos os estudantes paranaenses. Em nível regional, a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) atende às necessidades pedagógicas dos municípios. Para a pesquisa, realizou-se revisão bibliográfica, evidenciando que os gêneros discursivos são tomados como objeto de ensino de Língua Portuguesa para o trabalho com as práticas discursivas. O estudo confirmou a importância de que os professores compreendam e analisem os fundamentos teóricos que sustentam esses documentos, especialmente em relação à Proposta Pedagógica Curricular (PPC). É a partir da compreensão desses pressupostos teóricos – e sua análise crítica – que os professores podem refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, a fim de que avaliem caminhos mais efetivos, coerentes e emancipatórios de construção de conhecimento.

Abstract:

Over the last decades, the educational system has been passing through significant transformations, with emphasis in what concerns the elaboration of the normatives that implement education in the elementary years. This essay seeks to comprehend how discursive genres and practices - orality, reading/listening, production (writing and multi-semiotics), and linguistic/semiotic analysis - are represented in the official regional, state and federal documents. The focus is maintained specifically in the Curricular Component for Portuguese Language in the elementary school, mainly in the 4th and 5th years. The National Common Curricular Base (BNCC) regulates the educational guidelines and approaches to teaching at a national level. The Paraná State Curriculum of Reference (RCP) on the other hand presents orientations to pedagogical models that ensure objectives and rights to students on regional baselines and the Curricular Peda-

Artigo recebido em: 05.05.2023.

Aprovado para publicação em: 24.05.2023.

gical Proposals (PCC) refer to the municipal audiences. The bibliographical research of the aforementioned documents, demonstrated how the discursive genres are taken as means to teach Portuguese Language through a discursive approach. This study confirms how important it is that teachers analyse the theoretical foundations of the normative documents, mainly in what the Curricular Pedagogical Proposals (PCC) is concerned. From understanding the grounds of such documents, and critically analysing them, teachers can reflect on the methods to teach Portuguese Language and find more effective, coherent and emancipatory ways to organize the building blocks of knowledge in their classes.

INTRODUÇÃO

Nas décadas de 1970 e 1980, a expansão de oportunidades de escolarização resultou em um número expressivo de estudantes matriculados na escola básica, mas com altos índices de repetência e evasão escolar no ensino fundamental. Esses resultados, agravados em relação ao ensino e à aprendizagem, evidenciaram a necessidade da revisão do projeto educacional no país (BRASIL, 1997). Assim, deu-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. A pretensão do documento não foi resolver os problemas que afetavam a qualidade do ensino e da aprendizagem, mas a busca por ações para uma melhoria na qualidade da educação brasileira. Considera-se que o ensino de Língua Portuguesa foi orientado, por muito tempo, por uma perspectiva gramatical. Esse tipo de ensino mostrou-se ineficiente em relação à questão do ensino da leitura e escrita no ensino fundamental. Segundo Geraldi (2015), os professores, insatisfeitos com os resultados do seu trabalho em sala de aula, queriam encontrar novos caminhos para o ensino de Língua Portuguesa.

Nesse viés, repercutiram as discussões e produções empreendidas pelas universidades e pelos estudiosos em linguagem concernentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Entre esses estudiosos, destaca-se Geraldi (1984), acompanhado de outros. Foi delineada uma nova abordagem e compreensão sobre a concepção de linguagem, que propunha a linguagem como forma de interação, considerando o texto como unidade de trabalho. Essa concepção foi incorporada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com 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. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem serão extraídas para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo.

A BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem como embasamento para o ensino de Língua Portuguesa (LP). Nessa acepção, o texto dá ênfase à concepção de linguagem como forma de interação, o texto como unidade de trabalho no ensino da LP e [...] “na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem [...]” (BRASIL, 2018, p. 67).

Após a aprovação da BNCC em 2017, o estado do Paraná elaborou o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (RCP). O documento apresenta caráter obrigatório para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas da Educação Básica e suas modalidades de Ensino, além de assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem da Educação Infantil e Ensino Fundamental, “nas redes públicas e pri-

vadas tendo em vista os contextos sociais, econômicos e culturais que diferenciam as regiões do estado” (PARANÁ, 2019, p. 09).

O RCP aponta os mesmos pressupostos teórico-metodológicos semelhantes aos da BNCC. Adota a perspectiva enunciativa e reforça que a apropriação da linguagem ocorre por meio das interações sociais mediadas pelas práticas discursivas. E confirma o trabalho de LP pela centralidade do texto, de forma a relacionar os textos a seus contextos de produção (PARANÁ, 2019).

Com as alterações apresentadas desde a LDB n° 9394/96 e o novo ensino fundamental de 09 anos, os educadores da região oeste do Paraná elaboraram um currículo próprio da região, intitulado Proposta Pedagógica Curricular (PPC) (AMOP, 2020), subsidiados pela BNCC e pelo RCP. Portanto, o referido documento preconiza a concepção enunciativa e dialógica da linguagem, à luz dos pressupostos bakhtinianos, e incorpora os conceitos do gênero do discurso como instrumento de trabalho no ensino da língua materna e a metodologia da sequência didática.

Nesse contexto, o presente artigo baseia-se em uma revisão bibliográfica dos documentos oficiais vigentes em cada uma das esferas – federal, estadual e municipal –, com o objetivo de analisar de que forma os gêneros discursivos e as práticas discursivas (a oralidade, a leitura/escuta, a produção e análise linguística/semiótica) são apresentados e discutidos nesses documentos, de acordo com a concepção de linguagem preconizada em cada um deles. Cabe destacar que a BNCC, o RCP e a PPC apresentam lacunas em relação à compreensão da concepção de linguagem, aproximando-se ou distanciando-se da concepção dialógica da linguagem, conforme os pressupostos do Círculo de Bakhtin.

A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM E OS CONCEITOS DE ENUNCIADO E GÊNERO DISCURSIVO

A linguagem é uma prática social, produto da atividade humana; por meio dela, agimos, modificamos e organizamos todos os elementos do mundo. Com base nessa compreensão, as ideias do Círculo de Bakhtin têm sido discutidas desde o início dos anos 1980 e, aos poucos, têm influenciado os estudos linguísticos em nosso país (SOUZA *et al.*, 2019).

Nesse sentido, a concepção dialógica da linguagem fundamentada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin (2016, p. 92), parte do princípio de que “onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas [...]”. Portanto, a língua é compreendida como algo histórico, resultante das vivências dos sujeitos sociais, sendo construída por interações comunicativas, na construção do conhecimento e na resolução de problemas (KRAEMER *et al.*, 2020). Dessa forma, compreendemos que a língua é um fenômeno social da interação discursiva, uma vez que a língua(gem) forma-se no plano histórico “*e nunca pode ser compreendida nem explicada fora de uma situação concreta*” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 220, grifos do autor).

Por conseguinte, com a implementação dos documentos educacionais sobre o ensino de LP aos anos iniciais, é preciso “colocar em foco a reflexão sobre os usos que podemos fazer da língua(gem), buscando certo domínio das estratégias e recursos que ela nos oferece, para atingir as finalidades desejadas, no processo da interação discursiva” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 278). Nesse sentido, Rojo e Barbosa (2015) esclarecem que utilizamos, em nosso dia a dia, os gêneros discursivos, sem até mesmo dar conta disso, os quais vão desde as falas cotidianas até mesmo às formais: “como a mais simples saudação até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que a organizam e esti-

lizam, possibilitando que faça sentido ao outro” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18). Desse modo, é possível definir os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2016):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, grifos do autor).

Como o autor argumenta, o discurso só existe na forma de enunciados proferidos pelos sujeitos falantes, assim, os enunciados constituem o fluxo da interação discursiva e, na sua materialização, são tipificados em gêneros discursivos. Em outras palavras, “o **enunciado** como unidade de comunicação, por meio do qual o discurso se realiza materialmente; e os **gêneros do discurso** como um constructo histórico, social e ideológico, no qual todo enunciado se tipifica para promover as interações” (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021, p. 395, grifos dos autores).

Rodrigues (2005, p. 166) explica ainda que “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário”. Trata-se da dimensão extraverbal do enunciado. Para Costa-Hübes (2017, p. 562), os três elementos constituintes do enunciado – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão sempre relacionados às particularidades de cada esfera da atividade e da comunicação humana; dessa forma, correspondem à “dimensão verbal do gênero e que devem ser analisados no estudo de um texto-enunciado na perspectiva de compreender o ser expressivo e falante”.

O texto-enunciado ¹ é, portanto, ponto de partida para o estudo da língua nas ciências humanas e, na perspectiva do método sociológico bakhtiniano, atentamos, primeiramente, ao estudo do contexto extraverbal (social) e, depois, para a dimensão verbal ou verbovisual. Assim, entendemos que o trabalho com os gêneros discursivos requer, por parte do professor, a compreensão e a reflexão do conteúdo temático, estilo, a construção composicional do gênero discursivo e, claro, dos aspectos sócio-históricos e suas interações sociais/ideológicas/axiológicas. Um ensino voltado para as situações concretas e reais do uso da linguagem possibilitará a formação de leitores e produtores de textos orais/escritos coerentes, proficientes e críticos.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

Os documentos oficiais que parametrizam os componentes curriculares, a BNCC (2018) e o Referencial Curricular do Paraná (2019), subsidiaram a construção da Proposta Pedagógica Curricular (2020), o que os torna fundamentais para a análise neste estudo. Pois,

[...] o trabalho com as práticas de linguagem deve centrar-se no texto-enunciado, a partir do qual desencadeiam-se estudos/reflexões que permitirão ao aluno compreendê-lo como discurso vivo, produzido por um sujeito situado sócio historicamente, em função de um interlocutor e de um propósito discursivo. Logo, estudar a língua(gem), a partir de um texto-enunciado, significa refletir sobre valorizações, ideologias, posicionamentos axiológicos projetados na discussão do tema, impressos nas marcas estilísticas e

configurados em um gênero do discurso (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021, p. 397-398).

Consideramos que, nos três documentos, preconiza-se o uso dos gêneros discursivos para o trabalho com as práticas discursivas: a leitura/escuta (compartilhada e autônoma), a oralidade, a análise linguística/semi-ótica e a produção de texto (compartilhada e autônoma). Abordamos cada uma dessas práticas, seguindo a ordem dos documentos: níveis federal, estadual e municipal. Destacamos, ainda, que as práticas de linguagem do componente curricular de LP na BNCC estão estruturadas por eixos de integração e perpassam todos os campos de atuação.

Observemos cada uma dessas práticas, iniciando pelo **Eixo da Leitura/Escuta**, de acordo com a BNCC:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 71).

Analisando o excerto, percebe-se que a leitura ganha um sentido mais amplo que vai além dos textos escritos, graças às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que proporcionaram novas formas de comunicação e novos tipos de textos, tais como os letramentos digitais, multimidiáticos e multissemióticos – os multiletramentos. Assim como “as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p. 72).

No que diz respeito à RCP, o documento reforça as orientações da BNCC e argumenta, na sua introdução, sobre a importância de relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura/escuta. Assim posto:

[...] uma das preocupações deve ser a de propiciar a leitura de textos de literatura pretendendo não só a abordagem dos gêneros discursivos desse campo, mas principalmente o desenvolvimento de sensibilidade para o estético desses textos, a formação leitora preponderantemente pela fruição que esses textos podem provocar nos estudantes e, conseqüentemente, a continuidade do letramento literário (PARANÁ, 2019, p. 211).

Assim, cabe ao professor priorizar os textos de literatura aos anos iniciais, porém não se explicita a forma e como deve ser realizado. A PPC, no que se refere à metodologia do trabalho com a leitura, orienta que os momentos com a leitura em sala de aula devem ser planejados previamente, considerando os objetivos. O documento ainda adverte: “Não se trata apenas da leitura do texto literário, mas da leitura de textos de diferentes gêneros que estão sendo trabalhados” (AMOP, 2020, p. 172).

Constatamos que a PPC traz maior esclarecimento tanto no quesito didático como nos pressupostos teórico-metodológicos aos anos iniciais, ao contrário dos demais documentos normativos. Assim, “a leitura é compreendida nesse documento em sua dimensão crítica, entendida como uma prática social que, por sua vez, é também uma prática de letramento, o que a priori mostra que ler é ir além da decodificação mecânica de um texto” (AMOP, 2020, p. 167).

Atentamos, neste ponto, para o **Eixo da Oralidade**, disposto na BNCC:

O **Eixo da Oralidade** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlists comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 78-79, grifos do documento).

Diante do exposto e com apoio nas considerações de Záttera *et al.* (2019), observa-se que a BNCC não aborda questões metodológicas e nem didatização para a prática da oralidade do 1º ao 5º ano. Dessa maneira, houve ênfase às questões extralinguísticas.

No RCP, no campo de apresentação do Componente de Língua Portuguesa, verificamos que não foram observadas as orientações diferenciadas além do que já foi proposto pela Base relacionada a essa prática. No entanto, é importante ressaltar que a PPC apresentou informações adicionais em relação ao eixo da oralidade.

Em razão disso, Záttera *et al.* (2020, p. 246) corroboram as análises de outros autores² sobre a prática da oralidade em documentos oficiais (nacional, estadual e/ou municipal), os quais “mostram que o eixo oralidade está subestimado, apresentando ora lacunas conceituais, procedimentais, ora em relação às questões de transposição”.

Em princípio, a PPC contextualiza sobre a prática, informando ao professor que o aluno, ao adentrar na escola, precisa ser levado a familiarizar-se com as características de cada gênero, suas especificidades, sobre o contexto de produção e de circulação, a composição e o estilo (AMOP, 2020). Além disso, são enfatizadas a compreensão e a reflexão por parte do aluno, quanto à variação linguística, “uma vez que é necessário que o aluno compreenda que a língua falada é mais variada que a escrita”. Logo, “analisar a fala é uma forma de refletir sobre os aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, assim como suas formas de disseminação” (AMOP, 2020, p. 163).

Adentramos, neste ponto, ao **Eixo da Produção de Textos** na BNCC e, para isso, tomamos, como base, as reflexões de Menegassi *et al.* (2019): o documento avança nos processos de produção de texto ao considerar que “sua base é a interação, [...] pois a interação é elemento primário para a constituição do indivíduo em sociedade, [...] sua produção executa-se em variadas modalidades de textos [...] outras formas de linguagem” (MENEGASSI *et al.*, 2019, p. 229). Para o tratamento da prática do eixo da produção escrita, são apresentadas seis dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, sendo: condições de produção dos textos, dialogia e relação entre textos, alimentação temática, construção da textualidade, aspectos notacionais e gramaticais e estratégias de produção (BRASIL, 2018). Percebemos que tais conceitos estão relacionados às teorias enunciativo-discursivas atribuídas ao Círculo de Bakhtin. Todavia, sua autoria é silenciada no discurso da Base. Das seis dimensões do eixo produção de texto, apenas uma enfatiza adequadamente o procedimento da produção escrita, as estratégias de produção:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc (BRASIL, 2018, p. 78).

Conforme Menegassi *et al.* (2019), a estratégia da produção textual deixa entender que o professor já tem um conhecimento prévio das etapas do processo da prática de escrita, sem ao menos indicar qualquer referência quanto à sua execução em relação ao gênero discursivo proposto para produção. Ainda que a sustentação seja exarada na perspectiva enunciativo-discursiva, “o processo de produção de texto é basilar a toda e qualquer construção textual, em qualquer nível de ensino” (MENEGASSI *et al.*, 2019, p. 230).

Outro fator relevante refere-se ao fato de que o aluno deve ser levado “[...] a autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas [...]” (BRASIL, 2018, p. 78). Nesse item, notamos que a reescrita não foi considerada, reafirmando que as etapas são necessárias, mas nada é explicado sobre como fazer para que essa autonomia seja concretizada como uma habilidade. Sabemos que há lacunas nessas etapas: “nega-se a escrita como um processo discursivo e a aluno torna-se um reproduzidor de gêneros discursivos, mero executor de tarefas, pois suas habilidades essenciais não são trabalhadas e desenvolvidas” (MENEGASSI *et al.*, 2019, p. 231).

Ainda segundo Menegassi *et al.* (2019), a produção de texto compreende: “Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos [...]” (BRASIL, 2018, p. 78)”, como etapas do processo de escrita. No entanto, no RCP não há menção a essas etapas. Por outro lado, no documento municipal, é possível observar que o processo de etapas da produção de texto foi contemplado. Para embasar essa prática, a PPC buscou contribuições de vários autores, como Menegassi (2010), Geraldi (2003) e Costa-Hübes (2012)³, entre outros. Assim, norteia:

Ao encaminhar a produção de texto, seja oral, escrita ou multimodal, deve-se considerar que a linguagem requer um processo contínuo de ensino, que envolva situações reais de uso da linguagem verbal. Para a produção, tanto oral, como escrita, ou multissemiótica, há a necessidade de realização de atividades prévias de trabalho com o gênero que norteará o texto a ser produzido para dar condições de produção ao aluno (AMOP, 2020, p. 179).

Para a produção do texto escrito, devem-se considerar as etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita. A PPC sugere que, desde os anos iniciais de escolarização, é preciso ensinar para o aluno “o que é a escrita, para quê e como se utiliza a escrita e a prática da produção de textos coletivos” (AMOP, 2020, p. 179). Para isso, segundo Costa-Hübes (2012), a produção precede um encaminhamento por parte do professor que atenda aos elementos que organizam o discurso e, sobretudo, que respondam aos seguintes questionamentos: O quê (tema)? Qual (gênero)? Para quem (interlocutor)? Por quê (finalidade)? Como (estratégias)?

É fundamental, portanto, compreender que a linguagem somente é realizada por meio da interação discursiva. Assim, “recorremos a algum gênero a partir do qual organizamos nosso discurso, considerando o campo de atividade humana no qual atuamos (escola, família, universidade etc.) e para o qual direcionamos nosso dizer, o contexto de produção” (ROSA, 2020, p. 91).

No que se refere ao **Eixo da análise linguística/semiótica**, atemo-nos quanto à definição dada pela Base:

Envolve procedimentos de estratégias (meta) (cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido [...] (BRASIL, 2018, p. 80).

Ao analisarmos as dimensões do eixo de análise linguística/semiótica, na BNCC, “são apresentados quadros referentes a todos os campos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros” (BRASIL, 2018, p. 82). Percebemos que as habilidades apresentadas nesses quadros (p. 82 -83) referem-se exclusivamente às ações de conhecer, perceber, correlacionar e utilizar, os quais explicitam um ensino centrado nas nomenclaturas gramaticais, descontextualizadas das situações reais e concretas de uso da linguagem.

Com referência aos estudos de Souza *et al.* (2019), compreendemos que a análise linguística se articula com as práticas de leitura e de escrita. No entanto, a ênfase é dada à materialidade do texto, como sendo a responsável pela criação dos sentidos dos textos. Entretanto, em uma concepção dialógica de linguagem, compreendemos que “não são as materialidades dos textos que constroem os sentidos, elas apenas os veiculam, para que o leitor ao se deparar com os enunciados, os interprete e acrescente suas palavras e sua entonação ao que está lendo e analisando e crie enunciados-resposta” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 295).

Correlacionando a RCP que subjaz à Base, constatamos, nos inúmeros objetivos de aprendizagem, apenas um verbo relacionado à ação de analisar para o 4º ano e, no 5º ano, apenas dois verbos; além disso, dentre esses objetivos, ainda se perpetua a ação de memorizar para a prática de análise linguística/semiótica. Porém, o documento aponta:

Como exemplo, podem ser observados diversos objetivos de aprendizagem que fazem referência a conhecimentos gramaticais, mas esses sempre estão circunscritos a uma necessidade de uso da língua diretamente relacionado a uma situação de comunicação nos diferentes campos de atuação e práticas de linguagem, ou seja, do uso-reflexão-uso (PARANÁ, 2019, p. 209).

A nosso ver, o documento contradiz-se, pois indica objetivos que priorizam um trabalho centrado nas formas da língua, a memorização e, em apenas raras situações, propõe objetivos voltados para a análise, sem nenhuma menção aos verbos analisar, refletir e criticar. Ainda mesmo com a inserção da palavra semiótica para a prática de análise linguística, consideramos um trabalho que “se encaminha para um retorno ao entendimento de língua como sistema, negligenciando o seu caráter sócio-histórico e dialógico” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 303).

Dada a explicação, concentremo-nos na PPC, no que se refere à prática linguística/semiótica (alfabetização e ortografização): a PPC orienta que é preciso que todas as questões da estrutura gramatical sejam estudadas considerando “o gênero em questão, os interlocutores, o contexto de interação, a variante linguística adequada. Determinadas construções sintáticas ou mesmo escolhas lexicais só podem ser compreendidas em função do gênero e do objetivo que se vislumbra com ele” (AMOP, 2020, p. 176). Pois o estudo das palavras isoladas, frases e orações, descontextualizado da língua, “estão sob uma ordem de concepções subjetivista e/ou objetivista da linguagem” (ACOSTA PEREIRA, 2022, p. 20).

Além disso, é importante destacar que a PPC preconiza a concepção interacionista e dialógica da linguagem, porém, correspondem a duas vertentes teóricas distintas. A concepção interacionista da linguagem compreende a língua em uma perspectiva de interação social, enquanto a concepção dialógica da linguagem, considera que os sujeitos constroem o discurso em um processo de interação permeado por elementos extraverbais e contextuais que ecoam nos diversos enunciados possíveis entre locutor e interlocutor (ONOFFRE, 2021).

Em suma, consultamos a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular do Paraná e a Proposta Pedagógica Curricular para uma reflexão em que “é fundamental esclarecer que se trata de evidenciar o

discurso como grande objeto de ensino alinhado às práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística” (LUNARDELLI, 2021, p. 484).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de análise dos documentos normativos vigentes, podemos inferir que, de maneira geral, a BNCC e a RCP contemplam alguns conceitos bakhtinianos como gêneros discursivos, enunciados e esferas/campos de circulação de discursos. Entretanto, ainda existem lacunas no documento em relação à compreensão da concepção de linguagem sob uma perspectiva dialógica. Nesse sentido, destacamos que a BNCC e o RCP abordam o texto-enunciado e o discurso de maneira opacizada, de modo a emergir objetivos de aprendizagem de viés estruturalista, distanciando-se sobremaneira das concepções discursivas – enunciativa, interacionista e dialógica – da linguagem.

Por outro lado, ao examinar a PPC, foi possível identificar a concepção de linguagem que subsidia o Componente Curricular de Língua Portuguesa – interacionista e dialógica, ainda que com ressalvas conceituais. O documento traz mais esclarecimentos sobre os pressupostos teórico-metodológicos para os anos iniciais, o que subsidia o professor em seu trabalho com as práticas discursivas em sala de aula.

Por fim, é importante observar que os aportes teóricos que embasam tais documentos precisam ser mais bem discutidos, estudados e analisados pelos profissionais da educação e estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras. Isso é fundamental para o trabalho de ensino da língua portuguesa, de modo que os alunos possam compreender e utilizar a linguagem em diferentes contextos e para diferentes propósitos comunicativos, em uma perspectiva que esteja em consonância com as práticas sociais e seu uso real.

NOTAS

1. Consideramos o termo texto-enunciado, a fim de nos distanciar, primeiramente, do texto estudado tão somente dentro de suas materialidades linguísticas, desvinculado das situações de produção/recepção/circulação e descontextualizado do mundo real. O conceito de texto imbrica-se ao de enunciado, unidade de comunicação discursiva, situado em uma esfera de atividade humana, elaborado concretamente por sujeitos reais, em seu tempo-espaço de interação.
2. Autores apontados por Záttera *et al.* (2019): Magalhães (2007), Swiderski (2012, 2015), Baumgärtner (2015), Ferraz e Gonçalves (2015), Rodrigues e Luna (2016), Magalhães e Carvalho (2018).
3. Autores referenciados no documento: MENEGASSI, R. J.O leitor e o processo da leitura. In: GRECO, E.A; GUIMARÃES, T. B. (Org). **Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa**. Maringá, PR: EDUEM, 2010. GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: Leitura e Produção**. 3 ed. Cascavel: Assoeste, 1985/2003. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados com outros enunciados. **Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. Práticas de Linguagem em aulas de Língua Portuguesa na Educação básica: leitura e análise linguística. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João, 2021b. p. 385-418

ACOSTA PEREIRA, R. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica**: reflexões para leitores iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

AMOP – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Proposta pedagógica curricular**: ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP. Cascavel: AMOP, 2020.

BAKHTIN, M.. **Gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF: 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/1996. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em nov. de 2022.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados: em diálogo com outros enunciados. **Anais do X Encontro do CELSUL**, Cascavel: Unioeste, 2012, CD-ROM, ISBN 9788575901144.

_____. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 552-568, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/13>. Acesso em: 02 de mai. de 2023.

GERALDI, J. W.. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em jun. de 2022.

KRAEMER, A. D.; LUNARDELLI, M. G.; COSTA HÜBES, T. C.. A linguagem e sua natureza ideológica. In: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Estudos Dialógicos da Linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas-SP: Pontes, 2020. p. 63-87.

LUNARDELLI, M. G. Três gotas de poesia: a prática de análise linguística em uma proposta didática com o gênero haicai brasileiro infantil. In: A COSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 483-520.

MENEGASSI, R. J. *et al.* Aspectos sobre o processo da produção de textos na BNCC. In: COSTA-HÜBES, T. C., KRAEMER, M. A. D. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 217-244.

ONOFRE, J. F.. **Revisão e reescrita textual no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais**: um olhar para os documentos educacionais. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: em foco. Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Curitiba: SEED, 2021.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSA, D. C. O trabalho com a produção textual escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Língua Nostra**, v. 2, n. 2, p. 83-103, 19 ago. 2020. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/200>. Acesso em ago. de 2022.

SOUZA, T. F. B. *et al.* (In) compreensões do eixo de análise linguística/semiótica. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 277-306.

VOLÓCHINOV, Valentin V. **Marxismo e filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

ZÁTTERA, P. *et al.* (In) compreensões sobre a oralidade na BNCC. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. Dias (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 245-276.

