

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE SOBRE OS REFLEXOS DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE EARLY YEARS: AN ANALYSIS ON THE REFLECTIONS OF LANGUAGE STUDIES IN OFFICIAL DOCUMENTS

ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: ANÁLISIS DE LOS REFLEJOS DE LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS EN DOCUMENTOS OFICIALES

Luciane Sippert Lanzasova

Mestre em Educação nas Ciências, UNIJUÍ. Doutora em Letras, UFRGS. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Email: luciane-sippert@uergs.edu.br

Alex Sippert

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UNOPAR. Professor da Rede Pública Municipal de Sede Nova/RS. Email: alexsippert13@gmail.com

Franciane Heiden Rios

Mestre em Educação na área de formação de professores. Docente da UNINTER. Email: franciane_rios@hotmail.com

RESUMO

O artigo se volta para o estudo do processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, com o objetivo de observar como as principais discussões presentes nos estudos linguísticos, realizados nos últimos anos, perpassam os Parâmetros Curriculares Nacionais e a nova Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, foi traçado um percurso histórico dos estudos linguísticos sobre a língua e analisou-se como a Língua Portuguesa está contemplada nesses dois documentos oficiais. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica e análise documental, de cunho descritivo e interpretativo. Os resultados evidenciaram que a passagem de uma abordagem estruturalista da língua para uma abordagem enunciativo-discursiva produziu reflexos nos documentos oficiais que orientam e normatizam a Educação Básica no país. Especialmente, no que se refere ao objeto de ensino de Língua Portuguesa que deixou de enfatizar o ensino tradicional da palavra e das sentenças e passou a estudar o texto e, mais recentemente, os gêneros textuais, considerando principalmente a língua em uso. Embora os documentos oficiais ainda apresentem limitações, pode-se considerar que eles oportunizaram um avanço significativo no ensino de Língua Portuguesa, tanto nos Anos Iniciais como nas demais etapas da Educação Básica. O maior desafio no momento está na implementação destes conceitos teóricos em práticas de ensino em sala de aula.

Palavras-chave: Linguagem. Leitura. Escrita. Linguística textual. Linguística da enunciação.

ABSTRACT

This article focuses on the study of the teaching and learning process of the Portuguese language in the early years, with the aim of observing how the main discussions present in linguistic studies, carried out in recent years, pervade the National Curriculum Parameters and the new National Base Common Curricular. For this purpose, a historical path of linguistic studies on the language was traced and it is analyzed how the Portuguese language is included in these two official documents. It is a research of bibliographic review and documentary analysis, of a descriptive and interpretative nature. The results showed that the transition from a structuralist approach to language to an enunciative-discursive approach reflected in the official documents that guide and standardize Basic Education in the country. Especially, with regard to the object of teaching Portuguese language, which stopped emphasizing the traditional teaching of words and sentences and started to study the text and, more recently, the textual genres, considering mainly the language in use. Although the official documents still have limitations, it can be considered that they provided a significant advance in the teaching of Portuguese language both in the initial years and in the other stages of Basic Education. The biggest challenge now is to implement these theoretical concepts in teaching practices in the classroom.

Keywords: Language. Reading. Writing. Textual Linguistics. Linguistics of Enunciation.

RESUMEN

Este artículo se centra en el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa en los primeros años de la educación básica, con el objetivo de observar cómo las principales discusiones presentes en los estudios lingüísticos de los últimos años impregnan los Parámetros Curriculares Nacionales y la nueva Base Nacional Curricular Común. Para este propósito, se analizó el recorrido histórico de los estudios lingüísticos sobre el idioma y se estudió la forma como la enseñanza del portugués como lengua materna se incluye en estos dos documentos oficiales. Esta es una investigación de revisión bibliográfica y análisis documental, de carácter descriptivo e interpretativo. Los resultados mostraron que la transición del enfoque estructuralista de la lengua para el discursivo-enunciativo se refleja en los documentos oficiales que guían y normalizan la Educación Básica en el país. Especialmente en lo que se refiere al objeto de la enseñanza de la lengua, que dejó a un lado el trabajo tradicional centrado en las palabras y oraciones para el estudio del texto y, más recientemente, de los géneros textuales, considerando especialmente la lengua en uso. Aunque los documentos oficiales todavía tienen limitaciones, se puede considerar que permitieron un avance significativo en la enseñanza de la lengua portuguesa, tanto en los años iniciales como en las demás etapas de la Educación Básica. El mayor desafío en este momento es la implementación de estos conceptos teóricos en prácticas de enseñanza en el aula.

Palabras-clave: Idioma. Lectura. Escritura. Lingüística textual. Lingüística de la enunciación.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se volta para o estudo do processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, com o objetivo geral de observar como as principais discussões — existentes nos estudos linguísticos realizados nos últimos anos — perpassam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, pretende-se: retomar o percurso histórico dos estudos linguísticos sobre a língua e analisar como a Língua Portuguesa está contemplada na nova BNCC e o que mudou em relação aos PCNs.

O que motivou essa pesquisa foi o interesse pela operacionalização do ensino de Língua Portuguesa, que pelas avaliações externas realizadas em nosso país está bastante deficitário; esse déficit pode também ser identificado nas diferentes áreas do conhecimento ou disciplinas curriculares. Nos PCNs, menciona-se que o fracasso escolar está diretamente ligado à questão da leitura e da escrita. Cita-se, também, que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever:

Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (BRASIL, 1997, p. 15).

Passados 20 anos da publicação deste documento, segundo dados do Ideb¹ 2017, os índices dos anos iniciais da rede pública melhoraram e atingiram a meta 5,5; contudo, a meta 6,0, que é a meta nacional a ser atingida até 2022 e comparável a meta dos países desenvolvidos, ainda não foi atingida. Essas dificuldades repercutem no Ensino Superior, onde os alunos ainda continuam apresentando dificuldades, embora tenham passado onze anos ou mais na Educação Básica, estudando sua língua materna. Ao chegarem na graduação e relacionarem-se com textos que exijam um maior rigor acadêmico, demonstram limitações em questões básicas relacionadas à leitura e à escrita (SIPPERT, 2017).

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou por vários momentos distintos, e acompanhou especialmente o percurso dos estudos linguísticos, empreendidos a partir da segunda metade do século passado. O estudo sobre o texto, principalmente, teve uma

¹ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2019).

grande guinada a partir de 1960, quando este passa a ser objeto particular de investigação de diferentes teorias linguísticas como a Linguística Textual (FÁVERO; KOCH, 1988), Teoria da Enunciação (ORLANDI; GUIMARÃES, 1989; GUIMARÃES, 1987), Análise do Discurso (ORLANDI, 1996 e 2001), dentre outras. Esses estudos começaram a ter repercussão no Brasil, na década de 80, quando o ensino tradicional de Português baseado apenas na gramática tradicional passou a ser questionado, usando o texto apenas como pretexto. O ensino tradicional ao invés de habilitar os brasileiros a se expressarem em sua língua materna em diferentes contextos, obteve como resultado um número significativo de analfabetos funcionais ou de pessoas que não conseguem interagir com sucesso nas diferentes situações sociocomunicativas.

Nessa época, inúmeras discussões surgiram em torno do processo de alfabetização, o qual da mesma forma que o ensino tradicional da língua portuguesa, passou a ser questionado, principalmente, a partir do surgimento dos estudos voltados ao letramento².

Embora essas discussões sobre o ensino da língua portuguesa tenham iniciado no século passado, chegando no Brasil, mais especificamente, na década de 80, apenas no início deste século XXI, observou-se uma transformação conceitual com reflexos nas práticas escolares particularmente com os estudos sobre gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2002). Até então, a linguagem era entendida apenas como a expressão do pensamento e um instrumento de comunicação. Somente após os estudos linguísticos mais recentemente, esta passa a ser concebida como processo de interação, em uma perspectiva enunciativo-discursiva (BAKHTIN, 1997).

A partir desta nova concepção de linguagem, passa-se a considerar o texto/discurso³ como uma prática social e uma forma de interação, levando-se em consideração o contexto de produção dos textos, as funções sociocomunicativas, as relações semânticas e lexicogramaticais, baseadas em escolhas potenciais dos falantes/escritores (HALLIDAY, 2004). Assim, os gêneros textuais passaram a ser vistos como importantes instrumentos para a transmissão de mensagens, cujas características o

² O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29.).

³ Neste artigo o termo “discurso” é empregado como sinônimo de “texto”.

aluno precisaria aprender para estruturar seus textos escritos e também para identificá-las durante a leitura.

Essa noção de língua como atividade social, histórica, discursiva e interativa que perpassa os trabalhos de Travaglia (1998), Marcuschi (2002) e Koch e Elias (2006), dentre outros, representou uma nova guinada no ensino de língua, uma vez que passa a privilegiar a natureza funcional e interativa e não apenas o aspecto formal e estrutural da língua, envolvendo além de um interlocutor e uma mensagem que precisa ser compreendida, o contexto situacional e cultural desta. Tanto os PCN quanto a BNCC, aproximam-se dessa concepção de linguagem como um processo de interação entre sujeitos (DIAS; FERREIRA; SILVA, 2019).

Nesse sentido, levanta-se a hipótese de ambos os documentos analisados incorporaram essas discussões teóricas presentes nos estudos linguísticos voltados à língua em uso e aos gêneros textuais, o que amplia o enfoque voltado aos multiletramentos. Para verificar essa hipótese, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, de cunho descritivo e interpretativo (MARKONI; LAKATOS, 2010).

Para desenvolver esta temática, o presente artigo está organizado em 4 seções. Na primeira, procura-se apresentar o delineamento metodológico da pesquisa. Na segunda, retoma-se o percurso histórico dos estudos linguísticos após a Guinada Pragmática de 1960 até os dias atuais. Na terceira, verifica-se como a Língua Portuguesa está contemplada nos PCNs e na BNCC. Na quarta, faz-se uma aproximação entre esses dois documentos e uma reflexão sobre o que mudou na nova BNCC em relação aos PCNs. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Delineamento metodológico da pesquisa

Essa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, considerando o processo de construção de conhecimentos relacionados à área de estudos linguísticos e mais especificamente ao ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais. A investigação se caracteriza como bibliográfica, por utilizar-se de materiais escritos já publicados em livros, periódicos científicos impressos e online, entre outros (MARKONI; LAKATOS, 2010). Em relação aos instrumentos de pesquisa, foi realizada a partir de uma análise documental, que segundo Silva (2015, p. 58):

Corresponde à investigação em documentos internos ou externos de instituições e é utilizada tanto na pesquisa quantitativa como na qualitativa. Normalmente, os documentos internos referem-se a manuais, normas, regulamentos, estatutos, relatórios, dentre outros, enquanto os documentos externos são de órgãos governamentais (municipais, estaduais e federais), ou não governamentais. Podem ser leis, decretos, portarias, publicações parlamentares, documentos jurídicos, enfim, documentos oficiais que podem ser utilizados na pesquisa.

A opção pela análise documental, de cunho descritivo e interpretativo se deu pelo fato desta apresentar uma importante contribuição para o desenvolvimento e fundamentação da pesquisa bibliográfica, além de ser imprescindível para responder a pergunta de pesquisa deste artigo: Quais os principais reflexos dos estudos linguísticos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na nova Base Nacional Comum Curricular em relação ao ensino de Língua Portuguesa?

Os documentos analisados (PCNs e BNCC) foram publicados pelo Ministério da Educação do Brasil e estão disponíveis para acesso público no site do MEC (BRASIL, 1997; BRASIL, 2018).

Os procedimentos de análise consistiram no levantamento das obras relacionadas à temática do ensino de Língua Portuguesa, seleção, revisão bibliográfica, fichamento e análise das informações relacionadas à esta pesquisa, bem como a leitura e análise comparativa dos dois documentos oficiais, procurando identificar os aspectos em que estes se assemelham ou se diferenciam. Além disso, buscou-se evidenciar os reflexos dos estudos linguísticos nestas publicações.

Percurso Histórico dos estudos linguísticos

Atualmente, pode-se considerar consensual, no campo dos estudos da linguagem, o texto como unidade de análise, o que repercutiu no ensino dos gêneros textuais na disciplina de Língua Portuguesa nos últimos anos. Entretanto, para se compreender a passagem de uma abordagem da Linguística Estrutural, baseada na palavra ou na frase, para a Linguística de Texto e, mais tarde, para Linguística da enunciação, um amplo esforço teórico foi necessário. Assim, é relevante apresentar um breve percurso histórico de momentos considerados significativos dentro das discussões teóricas dos estudos da linguagem no Brasil.

O surgimento da Linguística Textual deu-se na Europa, em torno dos anos 60, sendo estudada mais em outros países do mundo, incluindo o Brasil, somente duas décadas mais tarde, isto é, a partir dos anos 80 do século passado (BLUHDORN; ANDRADE, 2009). Essa teoria linguística adotou o texto como unidade básica de análise e não mais a palavra ou a frase, como era na linguística estrutural, considerando que os textos representam a forma específica de manifestação da linguagem (FÁVERO; KOCH, 2002).

Os estudos sobre o texto, diferentemente dos estudos empreendidos pela Linguística Estrutural, procuram ir além dos limites da frase e reintroduzir em seu escopo teórico o sujeito e a situação da comunicação. Segundo Bentes (2001), a Linguística textual passou por três momentos significativos (2001): a análise transfrástica; a construção das gramáticas textuais; e a elaboração de uma Teoria do texto.

Essa mudança de perspectiva nos estudos linguísticos influenciou a abordagem do texto no ensino de Língua Portuguesa, que também passou a compreender o texto não como um produto acabado, mas como um processo, resultante de operações comunicativas e linguísticas em situações sociocomunicativas. Assim, aos poucos, passa-se a investigar a constituição dos textos, seu funcionamento e o seu uso.

Um dos principais motivos que gerou essa mudança de abordagem no estudo da linguagem foi o fato das gramáticas da frase apresentarem inúmeras lacunas no tratamento de fenômenos linguísticos, as quais só poderiam ser devidamente explicadas em termos de texto ou com referência a um contexto situacional (FÁVERO; KOCH, 2002).

As discussões estabelecidas nestes três primeiros momentos da Linguística Textual chegaram ao Brasil na década de oitenta do século passado e provocaram grande reviravolta nos estudos realizados no campo da linguagem. Segundo Koch (1999), grande parte dos trabalhos produzidos no país, fundamentaram-se em Halliday e Hasan, no tocante à coesão e em Beaugrande e Dressler, no que se refere aos fatores de textualidade. Mais tarde, Halliday (2001) propôs a realização de observações e investigações, em uma perspectiva sistêmica e funcional da linguagem. Para tanto, baseia sua pesquisa no domínio dos usos e funções da linguagem, compreendendo-a como um fenômeno social e cultural⁴.

No início da década de noventa, os pesquisadores brasileiros não somente passam a proceder uma revisão crítica dos critérios de textualidade como acrescentam vários

⁴ Essa abordagem hallidayana deu origem a uma importante linha de pesquisa dentro da Linguística, que é a Linguística Sistêmico-Funcional.

outros. Esses pesquisadores postulavam que a coerência não deveria ser considerada apenas um fator entre os demais, e sim, ser entendida como um macrofator da textualidade; assim, a coerência seria resultante da atuação conjunta de todos os demais fatores e, portanto, decisiva para a caracterização da textualidade (KOCH, 1999).

Desde a segunda metade da década de 90, inúmeros trabalhos vêm sendo realizados na área da Linguística Textual; destacam-se, dentre esses, estudos relacionados aos tipos, gêneros textuais e análise de textos orais. Nas duas últimas décadas, porém, percebe-se uma forte inclinação para a adoção de uma perspectiva sociointeracionista no tratamento da linguagem e uma ênfase no estudo dos processos e estratégias sociocognitivos envolvidos no processamento textual (quer em termos de compreensão, quer em termos de produção), especialmente por parte de pesquisadores como Koch e Marcuschi (2008).

Essa abordagem sociointeracionista, que predomina nos PCNs (BRASIL, 1997), vincula-se à uma concepção de linguagem como forma de ação e interação no mundo. Em uma perspectiva, então, da Linguística da Enunciação, preconizada por Bakhtin (1997), enfatiza-se o fato de que não se pode determinar o sentido de um enunciado se não se leva em conta a situação de enunciação⁵, o que está intrinsecamente imbricado com as concepções sobre gênero discursivo apresentada nos documentos oficiais.

Segundo Geraldi (2015, p. 384), evidencia-se uma semelhança dos PCNs com a BNCC, como é destacado a seguir:

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).

Assim, para entender as mudanças que ocorreram no ensino de Língua Portuguesa, é importante considerar a língua na esfera epistemológica, tanto como o objeto científico quanto conteúdo a ser ensinado na esfera didático-pedagógica. Apesar de serem campos

⁵ A enunciação, no sentido amplo, é o processo por meio do qual o sujeito falante encena o seu dizer – no sentido teatral do termo –, e isso se faz em função de diversos fatores a serem levados em consideração: a situação de comunicação em que os sujeitos se encontram e à qual se submetem e, nesse caso, envolve todo o entorno contextual; a imagem que o Eu faz de seu interlocutor para calcular os efeitos que quer nele produzir e a imagem (ethos) que projeta de si mesmo pelo próprio discurso; há ainda o universo de saber que presume compartilhar com seu interlocutor e o que pretende construir a partir desse universo (PAULIUKONIS et al., 2019, p. 137).

de atuação distintos, com objetivos diversos, essas esferas estão unidas pelo que lhes é essencial: o estudo da língua (SPERANÇA-CRISCUOLO; ABREU, 2016). Na próxima seção, procurar-se-á aprofundar essa análise em relação aos PCNs e a BNCC.

A língua portuguesa nos PCNs na nova BNCC

Os PCNs e a BNCC apresentam perspectivas teórico-epistemológicas que se complementam, como foi destacado na seção anterior. Contudo, essas perspectivas também se diferenciam em muitos aspectos, considerando o fato de que a elaboração de um e outro se dá em um intervalo de 20 anos. Nesse período, muitas mudanças ocorreram, especialmente em relação aos novos gêneros textuais — gerados a partir das Tecnologias da informação e comunicação (TICs) — que revolucionaram o modo de lidar com a linguagem. Nas subseções a seguir, procurar-se-á apresentar como a Língua Portuguesa é abordada nesses dois documentos.

- Abordagem da língua portuguesa nos PCNs

Os PCNs demonstram uma preocupação com a participação crítica do aluno diante de sua língua, ao mesmo tempo que reconhece as variedades linguísticas e a pluralidade de uso desta, a fim de desenvolver a sua competência discursiva⁶, o que fica evidente no próprio texto deste documento (BRASIL, 1997, p.03) nos excertos:

O propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

O objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem (BRASIL, 1997, p.29).

Embora muitas ideias contempladas nos PCNs não sejam novas, fazendo referências aos conceitos trabalhados pela Linguística Textual — apresentados no percurso histórico

⁶ *Competência discursiva*, neste artigo está sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo (cf. BRASIL, 2018).

da seção anterior —, os PCNs também procuram incorporar questões relacionadas à sociolinguística e à Teoria da Enunciação.

O que se percebe é que as principais críticas relacionadas a este documento, referem-se ao caráter impositivo, considerado por alguns, e também a falta de domínio teórico das questões contempladas a serem trabalhadas por profissionais até o 5º ano, por exemplo;, embora os profissionais supracitados tenham tido contato com as teorias de língua materna nos cursos de Pedagogia, este contato não consegue dar conta da complexidade destas abordagens teóricas. Assim, por deficiências na sua formação e/ou falta de atualização, o professor se confunde em meio a termos e teorias que não domina — como o conceito de gênero textual, por exemplo —, ao ler os PCN e os livros didáticos que adota e assim acaba recorrendo às suas crenças ou à sua cultura de ensinar (SIPPERT, 2005). Em virtude desta falta de compreensão da relação estabelecida entre leitura, gramática e produção textual, continua-se trabalhando como se estas fossem independentes e não estivessem inter-relacionadas, tanto no uso da língua quanto no processo de ensino e aprendizagem.

Nos PCNs aparece uma avaliação dos livros didáticos da época, destacando que “estes já não organizam os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece” (BRASIL, 1997, p. 35). Esses conteúdos também são propostos no documento, mas estão organizados em função do eixo USO-REFLEXÃO-USO. Aparecem, portanto, como “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua”.

Fica evidente nos PCNs de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental a preocupação com o uso da língua, o que está de acordo com a perspectiva dos estudos voltados ao letramento (SOARES, 2011); além disso, salienta-se a importância da interdisciplinaridade, para que o aluno considere a língua em uma perspectiva mais ampla e que a língua portuguesa se relacione de forma interativa com os temas transversais que norteiam os PCNs (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo). Além disso, este documento apresenta informações sobre projetos, uso de tecnologia em sala de aula e critérios de avaliação,

aspectos estes que não constituem o escopo deste artigo, mas que são extremamente importantes no cômputo geral do ensino.

Observa-se nos PCNs, a preocupação em mostrar a necessidade de se passar de um ensino baseado no excesso de regras e tradicionalismo típicos das escolas para um questionamento de regras e comportamentos linguísticos. Assim, a partir de uma perspectiva mais crítica de ensino de língua, a leitura e a produção de textos são trabalhadas, tendo como pressuposto o fato de que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Logo, o texto é visto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros não pode deixar de ser privilegiada na escola. Essa concepção do texto, como unidade de ensino, a fim de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, está presente nos trabalhos de Travaglia (1996, 2003), que concebe a língua, como um “conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 2003, p. 17)

Outra questão significativa dos PCNs foi a inclusão de textos orais no ensino de língua, que até então privilegiava apenas a língua escrita — o que podia ser evidenciado também nos livros didáticos de até então. O que ressignifica o trabalho produzido pelos próprios alunos.

Nos anos iniciais, portanto, os PCNs apresentam como elementos principais a leitura e a oralidade, sendo que as práticas de escrita estão interligadas às de leitura. Os textos verbais, verbo-visuais e multimodais são vistos como o centro do trabalho com língua. Por conseguinte, tratar de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental é falar sobre alfabetização e letramento. A partir destes pontos, trabalha-se com análise linguística, com os conhecimentos das ciências humanas e naturais e até mesmo com os saberes matemáticos.

- Abordagem da língua portuguesa na nova BNCC

Como a própria palavra “Parâmetro” significa uma “orientação”, os PCNs serviram de base para que os sistemas estadual e municipal e instituições escolares das redes pública e privada elaborassem suas matrizes curriculares (FERNANDES, 2018). Já a BNCC, que foi publicada em 2018, possui caráter “normativo”, indica o que todas as escolas do país

devem ensinar e o que todos os alunos precisam aprender. Esse documento se constituiu, assim, em uma referência obrigatória para as escolas públicas e privadas do país, uma vez que define, de acordo com Leal citada por Fernandes (2018, p. 181), um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” para a Educação Infantil, bem como Ensino Fundamental I e II.

A BNCC é, portanto, um documento basilar do sistema educativo brasileiro, que vem normatizar os PCNs e precisa ser observada na revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas. Apesar de a BNCC apresentar muitas questões que devam ser aperfeiçoadas, os primeiros passos demonstram uma tentativa de melhorar o ensino da língua materna no país, considerando as principais discussões teóricas apresentadas pelos estudos linguísticos e nos próprios PCNs. No entanto, é importante ter clareza em relação ao fato de que a BNCC não traz uma relação sistemática de conteúdos, mas apresenta de modo criterioso e sistematizado as competências e habilidades que, progressivamente, devem ser desenvolvidas nos alunos.

Nesse sentido, na BNCC, a língua portuguesa faz parte da área das linguagens e, seguindo as determinações da LBD, apresenta as competências de ensino específicas para cada etapa do ensino fundamental deste componente. A área de Linguagens nos Anos Iniciais é composta pelos componentes curriculares de: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. A finalidade desta área, segundo consta no documento é:

possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 63).

A Base aponta a progressão nos estados cognitivos, iniciando com atividades de identificação e avançando para atividades que envolvam análise. Ressalta-se a importância do exame histórico e contextual das práticas de linguagem de modo a possibilitar o entendimento dos motivos do seu uso, da sua valoração, dos interesses sociais que estão em pauta e das escolhas semânticas efetuadas em certos contextos de uso (GASPARIN, 2018). Nesse sentido, reforça-se a importância do trabalho com a linguagem imbricado com as práticas sociais mediadas por estas diferentes linguagens, como pode ser observado no excerto a seguir:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018, p. 63).

As linguagens embora articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar, de modo a possibilitar que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem nunca perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Para isso, deve-se ter presente que as linguagens são dinâmicas e estão em constante transformação (BRASIL, 2018).

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018).

No que se refere aos eixos de ensino, considerando as habilidades essenciais deste componente curricular, a Língua Portuguesa deve ser pensada a partir das quatro práticas: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística. Além Educação Literária, que ganha destaque devido ao amplo repertório de gêneros pertencentes às esferas literária e artística, gêneros ligados à cultura popular e também contos de língua portuguesa, a fim de enriquecer o universo cultural das crianças.

Na BNCC, o ensino de Língua Portuguesa continua embasado na concepção sociointeracionista da linguagem, na qual a dialogia ocupa o lugar central, pois é por meio desta que as interações humanas se estabelecem. De acordo com Cunha e Tavares (2016), a língua não pode ser vista como uma estrutura homogênea, pelo contrário, é maleável e sujeita às pressões de uso, como se observa na citação a seguir:

A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. A língua

está sempre entrelaçada às atividades interacionais em que as pessoas estão engajadas (CUNHA E TAVARES, 2016, p. 14-15).

Nessa perspectiva, o texto, entendido como discurso, produto das condições de produção, envolvendo um sujeito da enunciação e situado em um determinado contexto sociocultural é o foco do processo de ensino e aprendizagem. Assim, considerando a linguagem em uso, os gêneros discursivos continuam como objeto de ensino de Língua Portuguesa, o que já se encontrava pressuposto nos PCNs. Na próxima seção, pretende-se detalhar ainda mais essa relação teórica e prática existente entre estes dois documentos oficiais.

PCNs e nova BNCC: algumas aproximações teóricas e práticas

Constata-se que tanto a BNCC quanto os PCNs definem o texto como fio condutor das atividades de linguagem, ou seja, o texto em suas multimodalidades: verbal, oral, gestual, visual e sonoro. Apesar das mudanças observadas nos dois documentos, pode-se destacar que estes mantêm os gêneros textuais como objetos centrais do ensino de Língua Portuguesa, contemplando a relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, a interpretação e a intenção de quem o produz. Em ambos os documentos, os gêneros são vistos como importantes instrumentos de comunicação diretamente ligados às práticas sociais. Nesse sentido, o aluno precisaria aprender as características de cada um desses gêneros para reproduzi-los na escrita e também para identificá-los nos textos durante o processo de leitura.

Considerando a configuração linguístico-discursiva, segundo Dias, Ferreira e Silva (2019), os PCNs apresentam um padrão de linguagem mais acessível a professores de escolas de educação básica. Já a BNCC apresenta um padrão de linguagem mais técnica, que demanda uma formação continuada para compreensão/apropriação dos conceitos e encaminhamentos metodológicos adequados para o atendimento das especificidades de cada habilidade previstas.

Segundo Cunha (2003), os PCNs de Língua Portuguesa, embora apresentem um caráter intencional arrojado, apresentam algumas questões problemáticas nos níveis conceitual e formal, empregando termos tanto da perspectiva sociointeracionista como da estruturalista. Apesar dessas incongruências teóricas, segundo Stieg e Alcântara (2017), após a publicação destes, os gêneros textuais foram incorporados em muitos manuais de

ensino ou livros didáticos; destaca-se, porém, que os gêneros discursivos e/ou textuais, contemplados como novos objetos de ensino da língua não foram abordados a partir de sua discursividade, mantendo-se a atenção em seus elementos estruturais e composicionais.

Percebe-se que a BNCC apresenta inovação no sentido de contemplar, de modo mais explícito, as práticas de linguagem realizadas por meio dos textos multissemióticos, com um detalhamento de questões didático-metodológicas que podem favorecer uma atuação docente mais direcionada. Os PCNs apresentavam diretrizes mais gerais, como destaca Leal (2018) citada por Fernandes (2018), ao mencionar que a BNCC, do ponto de vista teórico e metodológico, apresenta um novo recorte, a partir das discussões sobre novos letramentos, dos letramentos múltiplos, do multiletramento e da multimodalidade. Essas mudanças se devem, especialmente, em relação aos meios de comunicação e à circulação da informação, relacionadas às diferentes possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas presentes especialmente nos textos eletrônicos, cada vez mais presentes no dia a dia dos alunos.

Essas mudanças podem ser observadas nos livros didáticos que foram selecionados no PNLD 2019, os quais apresentam unidades desenvolvidas em torno de gêneros textuais, tomados como objeto de ensino e aprendizagem. Percebe-se que em todas as coleções sugeridas há uma diversidade de textos verbais, não-verbais e multimodais. Além disso, a leitura é contemplada como ponto de partida das propostas didáticas. A partir dos textos, em sua maioria apropriados aos alunos dos Anos Iniciais, trabalha-se as práticas de leitura, escrita e análise linguística, conectadas às práticas sociais⁷.

Embora não seja o foco deste artigo, julgou-se relevante mencionar a abordagem recebida pelos livros didáticos, uma vez que estes se constituem como um elemento do cotidiano escolar, com importância pedagógica, política, econômica e social, não apenas um instrumento de ensino da língua portuguesa. Logo, a partir de uma análise superficial, pode-se observar a tentativa de implementar por meio de um trabalho com os gêneros textuais, os pressupostos teóricos do BNCC. Uma análise mais detalhada, exigiria um estudo diretamente voltado para esta questão.

⁷ Essas coleções podem ser acessadas no endereço eletrônico:
https://pnld.nees.com.br/pnld_2019/componente-curricular/lingua-portuguesa.

É interessante observar que a BNCC se preocupa em contemplar os letramentos multissemióticos, abordados nos estudos linguísticos e exigidos pelos textos contemporâneos, gerados especialmente a partir das novas TICs. Com isso este documento amplia a noção de letramento para além da escrita e contempla, também, o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos. Ademais, ao abordar estes diferentes gêneros textuais, preocupa-se com os letramentos críticos, que auxiliaram na formação de sujeitos protagonistas, os quais são capazes de interagir nesta sociedade do conhecimento saturada de textos de gêneros diversos (FERNANDES, 2018).

Esse trabalho, a partir dos diferentes gêneros textuais relacionados às práticas sociais, pressupõe uma concepção de leitura compreendida como um ato social, realizado entre dois sujeitos — leitor e autor. Esses sujeitos interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados, explicitados por meio de uma base textual, entendida como a materialização de significados e intenções de um dos interagentes à distância, via texto escrito ou processo discursivo (KLEIMAN, 1995). Nessa perspectiva, a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, isto é, um conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. Deste modo, o ato da leitura engloba tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos sociodiscursivos.

Na abordagem de escrita presente nos PCNs e na BNCC, quando alguém escreve um texto, por exemplo, propõe-se a fazer algo e tem uma intenção de que algo seja percebido de uma ou outra forma pelo leitor; ademais, através das marcas formais do texto, observa-se a escolha dos elementos linguísticos e gramaticais. No entanto, quando se considera a função social deste texto, deve-se levar em conta os aspectos discursivos e enunciativos, embasados em um contexto social e cultural. Sendo assim, tanto o processo de leitura quanto o processo de escrita pressupõem uma responsabilidade mútua entre autor e leitor e os conhecimentos mútuos dos interlocutores em relação aos gêneros textuais produzidos auxiliaram na compreensão do texto produzido. Neste caso, para a aquisição do conhecimento ou para se apropriar do sentido e da função do texto, pressupõem-se o domínio das práticas sociais em que o texto está inserido. Somente aquele que conseguir compreender as especificidades que os textos recebem em contextos discursivos distintos conseguirão acessar o potencial emancipador da linguagem.

A atitude responsiva pressupõe que o leitor se posicione em relação ao texto, concordando ou não com as ideias do autor, completando-as, adaptando-as, etc. Reafirmando o que Bakhtin (1997, p. 291) destaca: “toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz”. Essa concepção interacionista de leitura espera do leitor o esforço para recriar o sentido do texto, em uma busca inconsciente pela coerência deste, que é um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas. Para tanto, alguns caminhos tornam-se cruciais para o leitor, tais como: o engajamento, a ativação do conhecimento prévio (conhecimento linguístico, conhecimento textual e o conhecimento de mundo ou enciclopédico), estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura, bem como a formulação de hipóteses (KOCK; ELIAS, 2006).

A busca pela compreensão destes aspectos relacionados à leitura, bem como a sua operacionalização no ensino estão pressupostas nas habilidades preconizadas pela BNCC. Assim, reforça-se a necessidade de se elaborar situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, que contribuam para interação dos sujeitos nas diferentes práticas sociais discursivas, especialmente na interação com gêneros discursivos apropriados para os Anos Iniciais. Além disso, não se pode abdicar do trabalho com a oralidade e as práticas de análise linguísticas.

Evidencia-se assim tanto nos PCNs quanto na Base problemas em relação à aplicabilidade dos gêneros textuais, dada a abordagem limitadora que estes recebem segundo alguns autores como Gasparin (2018) e Dias, Ferreira e Silva (2019). Nesse sentido, fica o desafio para os educadores compreenderem o gênero textual como algo dinâmico, fluído, incapaz de ser assimilado somente através de classificações e de descrições linguísticas, muito menos como modelos estáticos para se confeccionar textos, devem trazer para a sala de aula discussões e análises que contemplem a língua em uso, nas diferentes modalidades, resultado de um verdadeiro processo discursivo-interativo.

Embora os PCNs apresentem conceitos relacionados à Bakhtin em relação aos gêneros textuais, segundo Fiorin (2006), a leitura da obra bakhtiniana apresenta alguns desdobramentos que refletem uma diversidade de compreensão, neste caso incorre-se na possibilidade de cada um o ler de acordo com seus propósitos. Giovani (2019) salienta que depois que os PCNs estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, surgiram uma infinidade de livros didáticos abordando os gêneros textuais como

um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. Nesse sentido, a ênfase mantém-se muito mais na estrutura composicional do que na função discursiva enunciativa, algo completamente avesso à teoria bakhtiniana, pois Bakhtin não teoriza o gênero levando em conta o produto, mas sim o processo de sua produção. Na BNCC, observa-se um avanço significativo neste sentido, mas ainda se pode afirmar que os documentos oficiais deixam a desejar em relação aos pressupostos teóricos apresentados pelos estudos mais recentes na área da linguagem, especialmente no que se refere à abordagem dos os enunciados e a sua função no processo de interação, bem como a sua operacionalização no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo observar como as principais discussões presentes nos estudos linguísticos realizados nos últimos anos perpassaram os PCNs e a BNCC. Nesse sentido, pode-se concluir que a passagem de uma abordagem estruturalista da língua para uma abordagem enunciativa apresentou reflexos nos documentos oficiais que orientam e normatizam a Educação Básica no país. Especialmente, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa que a partir da década de oitenta do século passado adotou o texto como objeto de ensino, embora este tenha sido usado na maioria das vezes como pretexto para leitura, interpretação e ensino gramatical.

Já no final da década de noventa, com a ascensão dos estudos bakhtinianos, e publicação dos PCNs, os gêneros textuais passam a ser reconhecidos como o objeto principal de estudo do ensino de Língua Portuguesa, considerando, especialmente, os estudos voltados à abordagem sociointeracionista e ao letramento, que evidenciam a importância de se estudar a língua em uso, isto é, nas práticas sociais da linguagem. Essa necessidade de mudança na abordagem do ensino de língua materna, deve-se especialmente ao fato de que o ensino tradicional estruturalista não estava tendo os resultados esperados, ou seja, desenvolvendo a competência comunicativa dos alunos.

Passados vinte anos da publicação dos PCNs o ensino de Língua Portuguesa continua embasado na concepção sociointeracionista da linguagem, na qual a dialogia ocupa o lugar central, pois é por meio desta que as interações humanas se estabelecem. Além disso, os estudos de Língua Portuguesa centrado nos gêneros mantêm-se com a

publicação da nova BNCC. Portanto, estudar a língua do ponto de vista *estrutural/formal* significa dar destaque à autonomia das formas linguísticas e a estrutura composicional dos gêneros textuais. No entanto, estudar a língua numa perspectiva discursiva-enunciativa pressupõem ir além contemplando a língua em uso e a competência comunicativa dos alunos. Reconhece-se, desse modo, que tanto a leitura quanto a escrita e a oralidade devem ser consideradas e trabalhadas a partir das práticas sociais, contemplando os diferentes contextos discursivos enunciativos.

Ao analisar as implicações inerentes ao processo de ensino da língua materna, torna-se mais significativo para o aluno analisar a língua em uso e compreender como a língua realmente funciona em determinadas situações discursivas. Assim, os alunos passam a compreender o potencial comunicativo da língua e perceber a leitura e a escrita não como produto, mas como um processo de construção de sentidos, em uma perspectiva interativa da linguagem.

Por fim, destaca-se a relevância que tiveram os estudos linguísticos para uma mudança de abordagem no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, salienta-se que embora os documentos oficiais ainda apresentem limitações, pode-se considerar que estes oportunizaram um avanço significativo no ensino deste componente curricular tanto nos Anos Iniciais como nas demais etapas da Educação Básica. Permanece, no entanto, como um desafio a ser superado a implementação destes conceitos teóricos em práticas de ensino em sala de aula, as quais resultem efetivamente na formação de leitores e escritores competentes, capazes de interagir com protagonismo nas diferentes situações sociocomunicativas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENTES, A.C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (org). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

BLUHDORN, H; ANDRADE, M.L. da. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. In: WIESER, H. P e KOCH, I.G.V. **Linguística textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p.17 a 37.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa de 1ª a 4ª séries. Brasília, 1997. 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-10-a-40-series>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 nov. 2019.

BRASIL. Ideb – Apresentação. **Portal do MEC.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CUNHA, M. A. F. da, et al (org.). **Linguística funcional:** teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice. **Funcionalismo e ensino de gramática.** Natal: Edufurn, 2016.

DIAS, Jaciluz; FERREIRA, Helena Maria; SILVA, Natany Avelar. Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras.** v. 1, n. 51, p. 10-31, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7328/5624>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual:** introdução. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, C. A. Entrevista leiva de figueiredo Viana Leal: A Base Nacional Comum Curricular - o mundo mudou. A vida mudou e a escola precisa mudar. **Revista do Instituto de Ciências Humanas.** v. 14, n. 19, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/viewFile/17866/13309>. Acesso em: 23 nov. 2019.

GASPARIN, Carolina Velleda A língua portuguesa na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular. In: RIBEIRO, Keila da Rosa; NASCIMENTO, Silvana Schuab, (org.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Língua Portuguesa (e)m debate [recurso eletrônico], Rio Grande: Editora da Furg, 2018. Disponível em: https://pgling.furg.br/images/BNCC_Lngua-Portuguesa-em-debate.pdf Acesso em: 20 nov. 2019.

HALLIDAY, M. A. K **An introduction to functional grammar.** 3 ed. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1978[2001].

KOCH, Ingedore; MARCUSCHI, L. Processos de referência na produção discursiva. **Delta**, São Paulo, v.14, n.esp., p.169-190, 1998.

KOCH, I.V. O desenvolvimento da linguística textual no Brasil. In: **DELTA**. v. 15, n. esp., 1999, p. 165-180.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, 2015.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade** – o gigolô das palavras – por uma nova concepção da língua materna. São Paulo: L&PM Editores, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ORLANDI, E. **Discurso e texto**. Formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Pucinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando Luiz. **Vozes e contrastes**: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

ORLANDI, E.P.; **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis,: Vozes, 1996.

PAULIUKONIS, Aparecida Lino et al. A enunciação enunciada: reflexões sobre interfaces entre linguística do texto e semiolinguística do discurso. **Revista (Con) textos Linguísticos**, v. 13, n. 25, p. 135-158, 2019.

SILVA, Airton Marques da et al. **Metodologia da pesquisa**. 2 ed. Fortaleza: EDUECE, 2015. Disponível em: https://200.130.18.160/bitstream/capes/432206/2/Livro_Metodologia%20da%20Pesquisa%20-%20Comum%20a%20todos%20os%20cursos.pdf. Acesso em: 07 jan.2020.

SIPPERT, L. **A influência das crenças dos professores no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa**, 2005, 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2005.

SIPPERT, L. **Análise da progressão textual e da estrutura temática em resenhas de alunos do ensino superior**: um olhar sistêmico-funcional aliado à perspectiva sociointeracionista, 2017, 308p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156422>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **O que é letramento e alfabetização**. In: Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina; ABRE, Antônio s. **Ensino de português e linguística: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

STIEG, Vanildo; DE ALCÂNTARA, Regina Godinho. **O percurso histórico do ensino da língua portuguesa e os documentos oficiais: da Lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Revista de Estudos de Cultura, 2017.

TRAVAGLIA L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA L. C. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

Recebido em: 02/02/2020

Parecer em: 17/03/2020

Aprovado em: 04/05/2020