

REFORMAS CURRICULARES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Eliane Soares de LIMA

Universidade de São Paulo – USP

Resumo: A proposta deste estudo é a de examinar, de um ponto de vista histórico e crítico, as diferentes propostas curriculares para o ensino básico de Língua Portuguesa que foram surgindo ao longo dos anos (Guias Curriculares, 1975; Proposta Curricular, 1987; Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; Base Nacional Comum Curricular, 2018), estabelecendo um diálogo com estudos já realizados sobre a constituição da disciplina. Para isso, os documentos serão discutidos de forma cronológica, como diferentes momentos da construção curricular para o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase para a “novidade” trazida por eles em resposta às demandas colocadas à escola pelo contexto sócio-político e econômico imediato, bem como os consequentes desafios que a partir daí passam a se impor à atividade cotidiana do professor.

Palavras-Chave: Reformas curriculares. Ensino. Língua portuguesa. Educação básica.

CURRICULAR REFORMS IN PORTUGUESE TEACHING

Abstract: The proposal of this study is to examine, from a historical and critical point of view, the different curricular proposals for the basic teaching of Portuguese language that have emerged in Brazil over the years (Guias Curriculares, 1975; Proposta Curricular, 1987; Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; Base Nacional Comum Curricular, 2018), establishing a dialogue with studies already carried out on the history of this discipline. To this end, those documents will be discussed chronologically, as different moments in the construction of curricula for the teaching of Portuguese language, with an emphasis on the "novelty" brought by them in response to the demands placed on the school by the immediate socio-political and economic context, as well as the consequent challenges that from then on are imposed on the daily activity of the teacher.

Keywords: Curricular reforms. Teaching. Portuguese language. Fundamental education.

REFORMAS CURRICULARES EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA PORTUGUÉS

Resumen: La propuesta de este estudio es examinar, desde un punto de vista histórico y crítico, las diferentes propuestas curriculares para la enseñanza básica de la lengua portuguesa que han ido surgiendo en Brasil a lo largo de los años (Guias Curriculares, 1975; Proposta Curricular, 1987; Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; Base Nacional Comum Curricular, 2018), estableciendo un diálogo con los estudios ya realizados sobre la constitución de la disciplina. Con este fin, los documentos serán discutidos cronológicamente, como diferentes momentos de la construcción

de los planes de estudio para la enseñanza de la lengua portuguesa, haciendo hincapié en la "novedad" que aportan en respuesta a las exigencias que el contexto sociopolítico y económico inmediato impone a la escuela, así como los consiguientes desafíos que a partir de entonces se imponen a la actividad cotidiana del profesor.

Palabras-clave: Reformas curriculares. Enseñanza. Portugués. Educación básica.

INTRODUÇÃO

Pensar nas diferentes propostas curriculares para o ensino básico de Língua Portuguesa que foram surgindo ao longo dos anos (Guias Curriculares, 1975; Proposta Curricular, 1987; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1998; Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018) é também constatar as contribuições trazidas a esse domínio pela Linguística – desde que começou a ser ensinada como disciplina obrigatória nos cursos de Letras do Brasil, no início dos anos 1960. Um novo olhar para a língua e a linguagem de modo geral foi aos poucos se configurando e com ele uma outra concepção das funções e dos objetivos da escola, do que deve ser ensinado e do tipo de material que o professor deve explorar em suas aulas; uma discussão sobre a própria prática didática foi ganhando cada vez mais espaço. Essas mudanças foram ainda fortalecidas, ou mesmo impulsionadas, pelo contexto sócio-político de cada época. Tem sido, desde então, um caminho tortuoso, sem dúvida, mas contínuo, como se pode perceber pelas orientações trazidas à cena pelas propostas oficiais. Conforme detalha Pietri (2007, p. 264):

Esses documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação se apresentam como propostas curriculares, parâmetros curriculares, ou diretrizes curriculares, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público alvo – nesse caso, em primeiro lugar, o professor – como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em conseqüência, nas práticas de ensino.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é justamente o de examinar, de um ponto de vista histórico e crítico, esses referenciais, e, de outro, nos estudos já realizados sobre a constituição do ensino da disciplina de Língua Portuguesa (SOARES, 1998, 2002; PIETRI, 2010; BUZEN, 2011). Para isso, os documentos serão discutidos de forma cronológica, como diferentes momentos da construção curricular para o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase para a “novidade” trazida por eles em resposta às demandas colocadas à escola pelo contexto sócio-político e econômico

imediate, e os consequentes desafios que a partir daí passam a se impor à atividade cotidiana do professor. Interessa, pois, apreender a concepção de ensino apresentada nos documentos examinados, os saberes a ensinar ali indicados, os objetos de ensino e a prática pedagógica neles prevista, de constituição e exploração desses objetos.

1. OS GUIAS CURRICULARES (1973/1975)

O primeiro documento de orientação curricular ao ensino na Educação Básica, em resposta à Lei de Diretrizes e Bases de 1971, foram os *Guias Curriculares* (1973/75), o chamado “Verdão”, homologado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no contexto da ditadura militar e da “democratização” do ensino, quando, com vistas à “modernização do país” – que por isso requeria a formação de mão de obra –, amplia-se o acesso das camadas populares à escolarização. Conforme explica Soares (2002, p. 167):

[...] já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores [...] como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes já fossem, em grande parte, oriundos das recém-criadas faculdades de filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes.

Nesse contexto, os *Guias* serviam de norteadores para a elaboração dos planejamentos escolares, como o currículo oficial das escolas estaduais, e vigoraram até meados dos anos 1980. Não havia neles uma preocupação com a mudança da prática didática em si, mas sim, diante da expansão dos meios de comunicação de massa, com os objetos e objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Conforme explica Soares (2002, p. 169), “trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais”. Os objetivos eram pragmáticos e utilitários, de instrumentalização: a educação a serviço do desenvolvimento econômico do país.

Assim, esse documento, inspirado nas teorias behavioristas sobre a aprendizagem e apegado, portanto, à ideia de “aquisição de comportamentos linguísticos”, esboça uma primeira tentativa, bastante frágil ainda, de fazer passar do ensino centrado apenas no conhecimento da

e *sobre* a língua, como sistema, para privilegiar o desenvolvimento de seu *uso* cotidiano. A esse respeito, assinala Soares (2002, p. 169, grifos da autora):

A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas comunicação e expressão, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e comunicação em língua portuguesa, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser Língua portuguesa e literatura brasileira.

É preciso lembrar que, nessa época, os estudos linguísticos voltados ao texto, apenas começavam a se intensificar nas universidades, ainda que já mostrassem a sua relevância e importância de modo suficiente para influenciar as instâncias de determinação do saber a ensinar. Isso talvez explique o fato de muito pouco se discorrer nesses documentos sobre as possibilidades práticas de realização dessa mudança de enfoque. O que ali é descrito exaustivamente, em forma de objetivos gerais e específicos, são já as habilidades comunicativas esperadas, numa apropriação equivocada do discurso científico da Linguística no discurso pedagógico (GREGOLIN, 2007): mistura-se a perspectiva da gramática normativa com a da teoria da comunicação – naquela época ainda muito pouco conhecida, mesmo no meio acadêmico –, o ponto de vista estruturalista com o do gerativismo, apontando para uma visão da linguagem apenas como instrumento de comunicação, como conjunto de códigos utilizados por um emissor para mandar mensagens a um receptor, com a produção textual concebida como produto lógico do pensamento – “concepção esta sobre a qual se apoiaram a maioria dos livros didáticos” (PIETRI, 2007, p. 266). A própria ênfase ao desenvolvimento da eficiência comunicativa é contrariada pela manutenção da oração como a unidade base de ensino, de modo que a ideia de linguagem que prevalece nos *Guias* é ainda aquela de língua como expressão do pensamento, conforme aos estudos tradicionais com base no ensino da gramática.

O resultado foi, portanto, uma miscelânea que muito pouco servia ao trabalho prático dos professores, mas que tinha ainda assim bem explicitados, como metas a serem cumpridas dentro de um planejamento bastante rígido, as competências e habilidades esperadas. Embora no texto de apresentação o documento anunciasse que os *Guias* deveriam “ser entendidos não como modelos para fiel reprodução, mas como pontos de referência para o planejamento das atividades a ser elaborado pelo professor” (BRASIL, 1975, p. 5), uma vez que “da criatividade do mestre é que realmente decorre a revitalização da prática” (Idem, *ibid.*), a verdade é que, tal como estavam constituídos, “a programação dos Guias Curriculares proporcionava pouco espaço

de criação de novas propostas de ensino aos professores. O processo era absolutamente dirigido” (DURAN, 2012, p. 18).

Diante disso, os manuais didáticos começam a ocupar lugar de destaque na condução das aulas, transformando o saber a ensinar em saber ensinável por meio da definição dos conteúdos a serem trabalhados, o seu modo de apresentação e sequenciamento, bem como os textos complementares de base para atividades a serem feitas em sala e em casa. Fica, portanto, a cargo deles, dos livros didáticos, a tarefa de didatização das orientações oficiais e por isso “passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática” (SOARES, 2002, p. 167), com comentários, notas e explicações que orientam o trabalho didático; ou seja, “já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele” (Idem, *ibid.*).

Permanece, desse modo, a concepção de ensino baseada na transmissão de conteúdos, agora já bem delimitados e prontos para serem executados pelo professor a partir do livro didático em uso. Esse ponto de vista só começará a ser combatido com o processo de revisão dos *Guias Curriculares*, que, no início dos anos 1980, no contexto de redemocratização do país, dará início a um movimento de reorientação curricular, baseado em uma concepção mais humanista e social do ensino.

2. AS PROPOSTAS CURRICULARES (1983/1987)

É em um contexto de abertura política que surgem as *Propostas Curriculares* (1983/87), marco divisório na forma de pensar a ação educativa e, em especial, o ensino de Língua Portuguesa. Segundo Candau (2002, p. 150):

Para todos nós esta era uma exigência iniludível: articular os processos educacionais com as dinâmicas de transformação e recuperação do estado de direito no país. A área de educação passava por um momento de grande mobilização e ampla produção acadêmica. Conscientes de que a educação tinha um papel, limitado mas significativo, no processo sócio-político e cultural de afirmação da democracia, colocamos nossos melhores esforços na construção de uma pedagogia e uma didática em consonância com esta perspectiva. O nosso horizonte utópico era claro e um referente fundamental para as plurais reflexões e práticas desenvolvidas. Certamente a década dos [19]80 constituiu uma etapa

fecunda e mobilizadora de um pensamento pedagógico e didático original e diversificado, assim como de diferentes propostas, tanto a nível de sistemas educativos como de escolas e salas de aula.

Partindo de uma proposta de reformulação completa da visão sobre o ensino de língua materna, o objetivo pedagógico passa a ser não a pura instrumentalização do aluno, mas uma formação cidadã emancipatória, que, de um lado, respeite suas individualidades linguísticas, próprias a seu contexto de origem, e, de outro, prepare-o para uma inserção plena nas práticas sociais de uso da linguagem. Nesse sentido, já no texto de Apresentação a *Proposta Curricular* se coloca “contra a lista de objetivos”, “contra o planejamento rígido”, e atenta aos “problemas quanto à seriação”, aos “pontos de programa”, às “sugestões metodológicas”. Ainda que já no “Verdão” (nos *Guias*) se falasse em partir dos conhecimentos prévios de aluno, mas assumindo para isso o ponto de vista da gramática gerativa, é só então que isso será tomado como princípio de base, agora a partir das propostas sociointeracionistas da Linguística (Bakhtin) e da Pedagogia (Vygotsky).

Assim, enquanto os *Guias* enfatizavam o desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir; ler e escrever, priorizando para isso o estudo da gramática, a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau* – elaborada em um contexto já mais consolidado dos estudos acadêmico-científico do texto e do discurso – buscava, por sua vez, salientar a importância de aprimorar o desempenho do aluno com e sobre a língua, acentuando a sua funcionalidade, o seu papel mediador na relação homem-mundo, a sua contribuição para uma maior participação na sociedade (PALMA FILHO, 2005). Mais do que uma sequência de frases, o texto passa a ser visto como uma atividade interacional, com a finalidade de produzir sentidos: “A linguagem não é uma atividade escolar. É uma atividade humana, histórica e social” (BRASIL, 1987, p. 16).

Pautada por essa perspectiva, a seleção e a organização dos conteúdos procuravam levar em conta o cotidiano do aluno, a relevância social e a adequação desses conteúdos ao desenvolvimento intelectual do educando. Defendia-se a educação como prática social e o educador como agente de transformação, ressaltando a necessidade de articulação do processo educativo com a realidade contextual do aluno. Nesse sentido, o ensino da língua devia levar em conta sua dimensão gramatical, mas também a semântica e a discursiva, a partir de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, para que pudesse ser compreendida como ação

comunicativa histórica e social: “ a linguagem é uma atividade sujeita a 'regras', não somente regras relativas aos modos de construir e interpretar as expressões (que se descrevem aproximadamente em suas gramáticas), mas também regras próprias de conduzir a conversação” (BRASIL, 1987, p. 16).

Datam dessa época (1981-1987) o início do “desenvolvimento de ações de educação continuada envolvendo professores e gestores de educação, por meio de cursos ministrados em convênios com as Universidades (USP/UNESP/UNICAMP)” (PALMA FILHO, 2005, p. 1). A preocupação era a de oferecer um aprimoramento da prática educativa, com base em uma reflexão crítica sobre o ensino, a partir da qual o professor era convidado a pensar sobre o “para quê”, o “quê” e o “como ensinar”, desde a alfabetização, abrangendo a totalidade dos professores em exercício no Ciclo Básico, até a formação específica dividida por disciplinas escolares nos ciclos intermediário e final. Esses cursos dedicavam-se ao debate sobre o papel da interação social escolar, o conhecimento e a representação do mundo, a criatividade e a necessidade de desenvolvimento dos recursos expressivos, o respeito à linguagem da criança e o ensino da norma padrão como fator de inclusão social, a eliminação de preconceitos e discriminações e o ensino de gramática voltado à prática de escrita; assim, “questões que só iriam aparecer na Proposta em 1986, já muito antes, por meio dos cursos, estavam sendo discutidas com os professores e gestores de educação” (PALMA FILHO, 2005, p. 1).

É nesse momento que o projeto de educação inclusiva e emancipatória, em defesa de um maior protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem baseado em conteúdos significativos, começa a tomar forma, ganhando maior ênfase nas formulações apresentadas pelos PCNs em meados dos anos 1990.

3. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1995/1998)

Os PCNs foram os primeiros documentos de orientação curricular de âmbito nacional, dirigidos inicialmente apenas ao ensino fundamental¹. Como explica Palma Filho (1997, p. 15):

Os PCNs partem do pressuposto de que as diferenças sócio-culturais marcantes existentes no País e que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, não devem ocultar também o fato, não menos

¹ Apenas em 1999 é que será publicada uma versão própria ao Ensino Médio, os PCNEM e os PCN+.

importante, de que para o exercício competente da cidadania, há um conjunto comum de aprendizagens que deve estar disponível a todas as crianças e adolescentes, independentemente das condições infra-estruturais e das condições sócio-econômicas desfavoráveis em que vivem muitos desses brasileiros.

Vale dizer, antes de apresentá-los em mais detalhes, mas sem nos aprofundarmos na questão², que os PCNs – assim como a BNCC, elaborada alguns anos depois e da qual falaremos mais adiante – respondem a “expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação” (LIBÂNEO, 2016, p. 43), com vistas ao “alívio da pobreza”, prejudicial à globalização. Isso explica o fato de ele ter sido interpretado por muitos dos estudiosos da Educação como uma orientação curricular preocupada – para além do discurso em torno do “exercício competente da cidadania” – com resultados instrumentais imediatos, centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer que visam em primeiro plano a empregabilidade.

Esse “currículo por competências”, de fato, explica a não valorização nesses documentos, conforme assinala Libâneo (2016), do ensino de conteúdos científicos e dos processos pedagógico-didáticos pelos quais se possibilita aos alunos o desenvolvimento das capacidades intelectuais; e, assim, “a escola se reduz a atender conteúdos 'mínimos' de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho” (Idem, p. 47). Nesse sentido, o grande objetivo por trás desse modo de conceber e de controlar o ensino, pela orientação curricular, é o de oferecer uma matriz de referências para a elaboração dos materiais didáticos e das avaliações de larga escala. Explica Geraldi (2015, p. 283): “o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem a testes”.

Para o autor (Idem, *ibid.*), nesse período, “inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados etc. Inicia-se a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos”; e acrescenta: “As avaliações de larga escala, obrigatórias e já

² Para um aprofundamento sobre esse aspecto das políticas educacionais, consultar Libâneo, 2016.

agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores, tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula” (Idem, *ibid.*).

No que diz respeito especificamente aos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa, a perspectiva sociointeracionista continua a ser a fundamentação teórica de base, apoiada nas teorias da enunciação, em especial a bakhtiniana – ainda que essa filiação teórica não apareça explicitada no documento. Em diálogo com a consolidação no campo acadêmico-científico dos estudos sobre o letramento, já a parte de introdução dos PCNs de Língua Portuguesa apresenta a preocupação com a questão, colocando, por isso mesmo, em primeiro plano, como peça-chave do processo de ensino-aprendizagem o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita; e isso para o ensino básico de modo geral. Diz o documento (BRASIL, 1998, p. 31): “A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina”; acrescentando: “A idéia de que se expressar com propriedade oralmente ou por escrito é 'coisa para a aula de Língua Portuguesa', enquanto as demais disciplinas se preocupam com o 'conteúdo', não encontra mais ressonância nas práticas sociais das diversas ciências” (*ibid.*).

Assim como nas *Propostas*, o texto é que é definido como a unidade de ensino e os gêneros do discurso como os objetos de aprendizagem, para ampliação do domínio ativo do discurso (a capacidade de ler, escrever, falar e escutar dos alunos), sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem. Dá-se, assim, atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua, sobre a variedade de usos possíveis, com ênfase para a questão da variação linguística. De acordo com Marcuschi (1999, p. 115, grifo do autor), “esses pontos formam uma espécie de *ideário* e, no geral, inserem-se na perspectiva funcionalista, dedicando-se mais à exploração do uso que ao estudo formal da língua”, e acrescenta que “esta perspectiva resulta numa orientação do ensino de língua voltada essencialmente para a produção e a compreensão de textos em seus mais variados aspectos” (Idem, *ibid.*).

São mencionados, para tanto, princípios organizadores dos conteúdos, divididos em dois eixos de práticas de linguagem: as de *uso* e as de *reflexão*. Sobre isso, detalha Rojo (2000, p. 29, grifos da autora):

Os conteúdos indicados para as práticas do eixo do *uso da linguagem* são eminentemente enunciativos e envolvem aspectos como: a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção no processo de significação. [...]

Já os conteúdos indicados para as práticas do eixo *da reflexão sobre a língua e a linguagem* abrangem aspectos ligados à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos.

Fortalece-se, assim, a orientação para o envolvimento ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem – agora realmente pautado pela produção e recepção de diferentes tipos de texto –, procurando levá-lo a construir, por si mesmo, mas sempre a partir da condução do professor, significados sobre os conteúdos aprendidos. Espera-se a efetiva apropriação desses conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada, por sua vez, pela interação com o outro.

Essa nova perspectiva sobre o processo de ensino-aprendizagem traz à cena, portanto, a necessidade premente de investimentos na formação dos professores em exercício, primeiro para a compreensão do embasamento teórico que fundamenta tais proposições, segundo para viabilizar a transposição didática desses pressupostos ao contexto de sala de aula. Isso porque trata-se de uma transformação substancial da prática didática, que os PCNs vão anunciar como “uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares” (BRASIL, 1997, p. 51), ou seja, “ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (Idem, *ibid.*).

Dentro dessa nova dinâmica para a prática didática, para o trabalho com os objetos de ensino em sala de aula, coloca-se ao professor a missão, o desafio, de criar as condições necessárias ao desenvolvimento de capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética de seus alunos (BRASIL, 1997); pois são elas que passam a estar no centro da proposta curricular, apresentando-se como *metas* educacionais. Mesmo a seleção dos conteúdos fica a elas subordinadas. A esse respeito, declara o documento: “O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de

conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes” (Idem, p. 51).

É com base nessa visão que serão, então, definidas três grandes categorias de conteúdos, que devem conduzir, de maneira integrada, o processo de ensino-aprendizagem: os conceituais, os procedimentais e os atitudinais. A explicação que se apresenta no texto dos PCNs sobre cada um deles é, todavia, bastante confusa e não permite uma delimitação coerente da distinção entre um e outro, muito menos o vislumbre de um tratamento didático possível. No documento específico para o ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, essas três classes de categorias serão tomadas como três diferentes *dimensões* dos conteúdos, remetendo ao documento de Introdução para a definição do que seria cada uma delas.

Também o tópico destinado justamente a “Orientações didáticas” (p. 61-68) é pouco esclarecedor. A discussão ali apresentada em relação aos “tópicos sobre didática considerados essenciais pela maioria dos profissionais em educação: autonomia; diversidade; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização do tempo; organização do espaço; e seleção de material” (p. 61), é feita, em grande parte, com base em definições gerais do que sejam cada um desses tópicos, sem mostrar preocupação com orientações de fato práticas, capazes de oferecer exequibilidade à transposição desses ideais para atividade docente cotidiana. Fixam-se, assim, novos objetivos de ensino, mas sem que se fale, que se discuta de modo mais consistente questões práticas relacionadas às condições de aprendizagem das capacidades.

As orientações didáticas específicas ao ensino de Língua Portuguesa são um pouco mais específicas, oferecendo indicações mais claras sobre *com o que* e *como* conduzir a prática didática; mas trazem a desvantagem de apresentar uma discussão ainda muito próxima do discurso científico, baseada em uma série de noções também nem sempre bem delimitadas e esclarecedoras. Fala-se em língua/ linguagem, discurso/ texto, conhecimento linguístico/ conhecimento discursivo, competência discursiva/ competência linguística/ competência estilística, práticas de linguagem, atividade metalinguística/ epilinguística, dimensão histórica das práticas de uso da linguagem. A esse respeito, relata Marcuschi (1999, p. 115-116):

Permanecem, no entanto, alguns problemas gerais, como: (a) indefinição do interlocutor a quem o material se dirige; (b) falta de especificidade em

alguns temas tratados; (c) definições por vezes muito técnicas* e, em certos momentos, problemáticas e com falta de precisão**; (d) detalhamento excessivo em certos casos*** e vagueza em outros****; (e) sugestões globais sem possibilidade de aplicação imediata; (f) desconsideração do grau de conhecimento do professor que irá operar com esse material; (g) repetições exaustivas e redundância****, resultando na falta de concentração em temas específicos.

Também a modalidade oral da língua e a noção de intertextualidade ganham maior destaque, ainda que, no caso da primeira, tenha faltado “argumentar sobre o porquê da relevância de se tratar da língua falada no ensino de língua materna” (MARCUSCHI, 1999, p. 117), e, no da segunda, de discutir a sua produtividade para o trabalho com a tão mencionada “dimensão histórica das práticas de uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 34).

Outra novidade trazida pelos PCNs, visando fomentar a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, foi a da definição de temas transversais a serem trabalhados durante o processo de formação básica. A organização do conhecimento escolar foi, pois, dividida em áreas e temas transversais, como forma de integrar na concepção teórica das áreas e de seus

* Nota de rodapé tal qual consta no texto citado: “Exemplo típico disso é a observação da p. 21, quando se consideram os dois eixos do ensino de língua com estas assertivas técnicas carregadas de teorias complexas não retomadas e de termos não definidos: 'O ensino de LP deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas práticas. Conseqüentemente, a análise da dimensão discursiva e pragmática da linguagem é privilegiada. Os conhecimentos sobre a língua com os quais se opera oferecem os suportes necessários para a compreensão dos fenômenos da interação.' É difícil saber o quê decorre de quê e o quê fundamenta o quê. Os termos aí compreendidos, tais como 'dimensão histórica', 'dimensão discursiva', 'dimensão pragmática' e 'fenômenos da interação' são de difícil definição até para os técnicos nessas áreas”.

** Nota de rodapé tal qual consta no texto citado: “Veja-se o caso desta passagem que deixa completamente vaga a noção de 'complexidade' e 'simplicidade', com um uso não técnico dos termos: 'os procedimentos de refacção começam de maneira externa, através da mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), e ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto).’” (p. 59) Esta forma de se expressar é comprometedor e não deixa claro o que é complexo e simples.

*** Nota de rodapé tal qual consta no texto citado: “Caso extremo disso pode ser visto na (p. 64), quando são feitas sugestões para o tratamento da variação lingüística: 'uma matéria sobre Aids para o caderno destinado a adolescentes de algum grande jornal e outra para uma revista **Veja** ou **Isto É**.’”

**** Nota de rodapé tal qual consta no texto citado: “Um caso de extrema vaguza quanto ao tipo de atividade a ser realizada é este (p. 64): 'edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir a comparação entre as características de cada uma das modalidades’.”

***** Nota de rodapé tal qual consta no texto citado: “Por exemplo, fica difícil entender as diferenças entre as três vezes que se dá o título "práticas de produção e compreensão" como se fossem coisas muito diversas. Aquelas abordagens poderiam ter sido tratadas todas num único conjunto ordenando os aspectos. No final, aqueles pontos não passaram de listas pouco proveitosas e geralmente desnorteantes porque não se fazem acompanhar de exemplos.”

componentes curriculares, por meio da prática didática, o tratamento transversal de questões sociais relevantes, que “constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo” (BRASIL, 1997, p. 44). A esse respeito, Palma Filho (1997) chama a atenção para o fato de que, ao contrário do que se procura anunciar no documento, “há muito pouca experiência acumulada em nosso meio educacional, quanto ao tratamento curricular transversal” (p. 17), acrescentando: “É preciso ter claro, que estamos diante de duas racionalidades curriculares diferenciadas, de um lado, o tratamento disciplinar ou de área e de outro lado, a transversalidade cultural [...] que demanda ser muito bem trabalhada com os professores e com os seus formadores” (PALMA FILHO, 1997, p. 17) para que se cumpra, de fato, o efeito esperado. A justificativa para essa nova proposição foi a de que “se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêm confrontados no seu dia-a-dia” (BRASIL, 1997, p. 45).

Os PCNs trazem ainda, dada a ênfase no desenvolvimento de capacidades (cognitiva, física, afetiva, social, ética e estética) como o objetivo básico do processo de ensino-aprendizagem, mudanças na forma de conceber a avaliação, indo além da verificação do rendimento escolar apenas do aluno. Segundo o próprio documento, “a concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional” (BRASIL, 1997, p. 55); assim, ela passa a ser “compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (Idem, *ibid.*).

Com base nessa nova perspectiva sobre a avaliação, é o processo formativo como um todo que passa a ser avaliado: do professor ao aluno e também à escola. Ao primeiro deve servir como subsídio para uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a necessidade de criação de novas estratégias, de aspectos que devem ser revistos ou ajustados. Ao segundo, como instrumento de tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades de maior envolvimento na tarefa de aprender. À escola, por fim, como uma oportunidade para verificar a exequibilidade de seu projeto educacional, definindo prioridades e aspectos que demandam maior apoio e formas de intervenção.

São várias, portanto, as novas demandas que se colocam à prática didático-pedagógica cotidiana do professor, com uma transposição didática interna³ desafiadora, ainda por fazer, reivindicando, por isso mesmo, para sua realização, um grande trabalho de orientação, de fortalecimento (e atualização) da formação profissional. Essa necessidade ganha muito mais peso quando o que eram apenas orientações se transformam em normas a ser seguidas.

4. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2015-2018)

Ao contrário dos PCNs, que visavam não a determinação de conteúdos, mas a orientação de linhas gerais de ação para o ensino, fundadas em conceitos próprios à perspectiva sócio-interacionista de ensino-aprendizagem, a BNCC, retomando esses mesmos princípios e pressupostos teóricos, vai justamente ocupar-se de apresentar maior pormenorização e delimitação dos conteúdos, competências e habilidades específicas, definidas agora como aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo do processo de formação básica, bem como dos objetos de ensino a serem trabalhados como saber ensinado em cada etapa da escolaridade. Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 63):

[...] tendo em vista a emergência de um discurso acentuado de que não há compreensão pelos professores [a partir dos PCNs] do que fazer em sala de aula com as turmas, ou seja, de qual conhecimento deve se desenvolver em cada período letivo, semestre, bimestre ou dia de aula, temos uma BNCC que discrimina os descritores de competência e habilidades de todas as áreas do conhecimento escolarizado detalhadamente.

Todavia, agora não se trata mais de orientações curriculares apenas, mas de um conjunto normativo-prescritivo de objetivos de aprendizagem (habilidades e conhecimentos) fundamentais para cada ano e componente curricular, ao qual todas as instituições de Educação Básica do país precisam se adequar, “como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 23).

Trata-se, pois, de um documento com menor densidade teórica – comparado aos PCNs – cuja preocupação primeira é a de fixar conteúdos por meio das habilidades descritas; uma referência curricular comum para todo território nacional, com força de lei, segundo previsto na

³A noção de transposição didática interna está sendo usado aqui tal qual formulada por Chevallard (1991).
Caminhos em Linguística Aplicada Taubaté, SP v. 24 n. 1 p. 080-100 1º sem. 2021

Constituição Federal de 1988 e reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e no Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE), para escolas, municípios e estados elaborarem suas propostas curriculares e pedagógicas.

Não há nessa proposta de detalhamento da BNCC mudanças propriamente ditas em relação aos objetivos educacionais já pregado pelos PCNs, e sim novas ênfases:

- nos objetos de ensino, como é o caso dos gêneros discursivos contemporâneos da cultura digital – esfera a ser privilegiada no trabalho em sala de aula, para garantir um posicionamento crítico dos alunos diante das informações que ali circulam;
- na problemática dos multiletramentos impostos pelas “práticas de linguagem contemporâneas”, levando em conta as dimensões ética, estética e política dessas novas situações de comunicação no contexto digital;
- na diversidade cultural (multiculturalismo na seleção dos textos a serem trabalhados) com a orientação de que “é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p. 70);
- na especificação do ensino de gramática por meio da análise linguística, a ser feita de maneira contextualizada às práticas sociais, substituindo a memorização de regras pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação, e fazendo dialogar a dimensão gramatical com a pragmática;
- e na progressão dos conteúdos e das diferentes etapas da formação escolar, priorizando os objetivos a serem atingidos, elencados por área, por etapa da escolaridade e por componente curricular, os quais servirão como critérios de avaliação.

A orientação didático-pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa continua, pois, a ser a de que:

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67)

Mantém-se, assim, a preocupação com a proatividade do aluno, com o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, pelo aprimoramento da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Contudo, assim como nos PCNs, também a BNCC não mostra nenhuma preocupação com uma discussão sobre a questão prática da aprendizagem de habilidades (como saber a ensinar), deixando de oferecer ao professor maiores subsídios para adaptação de sua conduta didática. Na verdade, o texto de introdução insiste no discurso de que a maneira como o saber a ensinar ali prescrito será transposto em saber ensinado é algo que os Estados, os Municípios e as escolas terão de discutir (de descobrir!). A única indicação nesse sentido no documento é a de “que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (p. 13), ressaltando a necessidade de:

[...] indicação clara do que os alunos devem 'saber' (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...] (BRASIL, 2018, p. 13)

São definidas para Educação Básica de modo geral dez competências gerais, que “consustanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 8). Entre as habilidades previstas para cada uma delas estão as de: “valorizar e utilizar os conhecimentos”; “exercitar a curiosidade intelectual”; “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais”; “utilizar diferentes linguagens”; “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica”; “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais”; “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis”; “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional”; “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação”; “agir pessoal e coletivamente com autonomia” (p. 9-10).

Essas competências gerais distribuem-se pelas áreas do conhecimento que organizam o Ensino Fundamental e Médio, divididas, por sua vez em diferentes componentes curriculares (como é o caso da Língua Portuguesa). Como explica o documento:

Cada área do conhecimento estabelece *competências específicas de área* [...] que explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas *competências específicas do componente* [...] a ser desenvolvida pelos alunos [...] que possibilitam a *articulação horizontal* entre as áreas perpassando todos os componentes curriculares, e também a *articulação vertical*, ou seja, a *progressão* entre o *Ensino Fundamental – Anos Iniciais* e o *Ensino Fundamental – Anos Finais* e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de *habilidades*. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes *objetos de conhecimento* – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em *unidades temáticas*. (BRASIL, 2018, p. 28, grifos dos autores)

Há, como se pode ver, uma grande sistematização no critério de organização e distribuição das habilidades a serem trabalhadas em cada etapa da escolaridade, com a explicitação/prescrição dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do seu agrupamento em unidades temáticas, indo do mais amplo e geral (finalidades) ao mais específico (objetos de ensino).

No caso particular do componente curricular Língua Portuguesa, são as chamadas “práticas de linguagem” – a saber: oralidade, leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica, análise linguística/semiótica – que definem os eixos de organização curricular e de habilidades específicas. Cada um desses eixos de formação é detalhadamente descrito no documento, em termos de ações a serem desenvolvidas – que se cruzam, interpenetram e retroalimentam nas práticas condutoras de uso e reflexão. Há quadros para detalhar e explicar o que deve ser contemplado em cada um dos eixos ou, mais especificamente, em cada uma das práticas de linguagem. Além disso, os quatro eixos apresentados devem ser trabalhados a partir de “práticas de linguagem situadas”, de modo que uma outra categoria organizadora do currículo a elas se articula, a dos campos de atuação. De acordo com o referencial:

Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem [...] 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, 2018, p. 84, grifo dos autores)

Foram, então, determinados cinco campos de atuação para guiar o trabalho didático-pedagógico do professor, na seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos – o da vida cotidiana (nos Anos Iniciais); o artístico-literário; o das práticas de estudo e pesquisa; o jornalístico-midiático; e o de atuação na vida pública –, com a justificativa de que “a escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar” (p. 84).

A partir deles, derivam-se unidades curriculares específicas que respondem, por sua vez, pelos objetos de ensino do componente Língua Portuguesa, que passa a insistir na necessidade de ir além dos gêneros mais valorizados socialmente para explorar também aqueles que circulam nas práticas culturais dos alunos, estendendo o trabalho didático, portanto, às novas linguagens, às práticas de linguagem contemporâneas, em especial, aquelas do contexto digital.

Dessa forma, de um lado, a BNCC apenas consolida alguns dos princípios já contemplados pelos PCNs – como, por exemplo, a importância de contextualizar o estudo da língua nas práticas sociais de linguagem –, mas, de outro, ela traz – como uma forma de atualização da proposta educativa nacional ao momento histórico e sócio-cultural presente – elementos novos, relacionados agora ao impacto da tecnologia e das novas mídias sobre essas práticas, ressaltando as competências e habilidades que precisarão, então, ser desenvolvidas para garantir a inserção plena dos alunos nesse novo contexto; daí a inclusão de novos gêneros como objetos de conhecimentos e o multiletramento como objetivo de ensino.

Em suma, não são trazidas pela BNCC mudanças propriamente ditas para a prática pedagógica dos professores que já não tivessem sido colocadas pelos PCNs. O que há, isso sim, são novos e maiores desafios à ação didática, como, por exemplo, o de lidar em sala de aula com uma gama ainda maior de gêneros discursivos, agora muito mais complexos e desconhecidos, porque constantemente emergentes, híbridos. Coloca-se a tarefa de garantir, por meio deles, o multiletramento dos alunos – o que traz consigo a necessidade de considerar também as várias mídias e suportes – e o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e consciente no contexto da esfera digital predominantemente. Nesse sentido, a continuidade entre as proposições de um e outro documento se mostra ainda na permanência da laboriosa empreitada de pensar em como esses princípios educacionais prescritos como saber a ensinar podem ser

traduzidos em atividades práticas, organizadas no planejamento das aulas, na ação docente cotidiana. Uma vez mais é a questão da formação profissional que se coloca como condição de realização dos ideais educacionais manifestados nesses referenciais curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa análise mais detida dos documentos oficiais relacionados às reformas curriculares no sistema de ensino brasileiro mostrou-nos que não há ali uma preocupação direta com a caracterização da prática didática ela mesma, e sim com a determinação dos objetivos e objetos de ensino, os princípios que devem pautá-lo, cabendo, em última instância, ao professor operar a transposição dessas determinações à sua atividade cotidiana. Ainda assim, mesmo essa rápida incursão pelos documentos aponta para uma tensão entre duas práticas didático-pedagógicas distintas – reforçada nos discursos recentes voltados à atividade docente de ontem e hoje –, bem como a necessidade de substituição de uma a outra: passa-se a combater, desde as *Propostas* e com mais veemência nos *PCNs*, a validade da aula pautada na perspectiva da pedagogia tradicional, na qual o professor é o detentor do saber e, por isso, ocupa papel de destaque na ação educativa, para defender uma prática didático-pedagógica que poderíamos chamar renovada, em que o aluno é quem deve ser o centro da ação, o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, passa a ser encarado como um aprofundamento, uma ampliação daquilo que ele já sabe e deve ainda saber para uma plena inserção social.

Isso mostra-nos, de um lado, a necessidade premente de conscientização dos professores sobre essa mudança e o que ela implica de fato à sua prática em sala de aula, como condição à eficácia da efetiva implementação do projeto educacional presente nesses documentos oficiais, de outro, a tarefa urgente e essencial de uma caracterização mais objetiva dessa transformação, a partir de uma racionalização da atividade didática, que deveria aparecer de modo mais explícito já nos documentos de orientação curricular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final homologada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.



BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34. Curitiba, 2011. p. 885-911. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513> Acesso em: 10 mar. 2020.

CANAU, Vera Maria Ferrão. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: _____. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 149-160.

CURY, Carlos Roberto J.; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

DURAN, Marília Claret Geraes. A CENP e as propostas curriculares para a rede pública de ensino do Estado de São Paulo. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, UNICAMP, Campinas, 2012. p. 14-25.

GERALDI, João Wanderlei. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17. Brasília, 2015. p. 381-396. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661> . Acesso em: 07 mar. 2020.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, Djane Antonucci (org.). **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 51-78.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 46, n. 159. Fundação Carlos Chaga, 2016. p. 38-62. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3572>. Acesso em: 18 mar. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. **Scripta**, v. 2, n. 4. Belo Horizonte, 1999. p. 114-129.

PALMA FILHO, João Cardoso. As mudanças curriculares na década de 1980: uma análise da Proposta Curricular de Língua portuguesa para o Ensino Fundamental. **Texto apresentado no 15º Congresso de Leitura do Brasil**, 2005. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoesanteriores/anais15/alfabetica/FilhoJoaoCardosoPalma.htm>. Acesso em: 14 fev. 2020.



PALMA FILHO, João Cardoso. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Nuances**: estudos sobre Educação, vol. 3, n. 3. Unesp, Presidente Prudente, 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/51/48> . Acesso em: 07mar. 2020.

PIETRI, Émerson. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43. 2010. p. 70-83. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, 2007. p. 263-283. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pietri.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental**. São Paulo: SE/CENP, 1997.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau**. São Paulo: SE/CERHUPE, 1975.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002a. p. 155-177.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998b. p. 53-60.

Eliane Soares de LIMA

Pós-Doutoranda do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Bolsista FAPESP.

Recebido em 06/04/2020 - Aceito em 27/07/2020