

Concepções de Linguagem no Ensino de Língua Portuguesa em Documentação Oficial de Diferentes Épocas e Contextos Sociais¹

Maria Eduarda Oliveira da Silva ²

RESUMO:

O objetivo do presente trabalho é analisar o ensino de língua portuguesa no Brasil por meio de documentos oficiais de diferentes períodos, analisando suas concepções de linguagem e contexto histórico. O estudo investiga a influência de fatores sociais e culturais no ensino da língua materna, utilizando o conceito de currículo de Sacristán (2013), que o considera como processo dinâmico moldado por valores e interesses do contexto. A metodologia qualitativa foca na análise de documentos oficiais, desde 1757 até 2018. O estudo traça uma linha do tempo a partir desses documentos para entender as concepções de linguagem presentes, baseando-se principalmente nas concepções postas por Geraldi (2011) e busca identificar mudanças e permanências no processo curricular do ensino ao longo dos anos, visando oferecer um estudo sobre a evolução do ensino de língua portuguesa e o papel dos documentos oficiais na definição das práticas pedagógicas. O estudo identificou mudanças nas concepções de linguagem que ditam as práticas pedagógicas ao longo do tempo, indo de concepções mais estruturais da língua à concepção mais sociointeracional. Observou-se que os documentos oficiais passaram de uma abordagem mais normativa para uma mais inclusiva e reflexiva, acompanhando as transformações sociais e culturais do país.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Documentos oficiais; Concepções de linguagem.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es analizar la enseñanza de la lengua portuguesa en Brasil a través de documentos oficiales de diferentes épocas, observando sus concepciones sobre la lengua y el contexto histórico. El estudio investiga la influencia de los factores sociales y culturales en la enseñanza de la lengua materna, utilizando el concepto de currículo de Sacristán (2013), que lo considera un proceso dinámico conformado por los valores e intereses del contexto. La metodología cualitativa se centra en el análisis de documentos oficiales desde 1757 hasta 2018. El estudio traza una línea de tiempo a partir de estos documentos para comprender las concepciones de lengua presentes, basándose principalmente en las concepciones planteadas por Geraldi (2011) y busca identificar cambios y continuidades en el proceso curricular de la enseñanza a lo largo de los años, con el objetivo de ofrecer un estudio sobre la evolución de la enseñanza de la lengua portuguesa y el papel de los documentos oficiales en la definición de las prácticas pedagógicas. El estudio identificó cambios en las concepciones de la lengua que dictan las prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo, desde concepciones más estructurales de la lengua hacia concepciones más socio-interaccionales.

¹ Trabalho apresentado na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso — TCC, ministrada pelo Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco — UFRPE, sob orientação do Prof. Ewerton Ávila dos Anjos Luna. E-mail: ewerton.luna@ufrpe.br

² Graduanda em Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: mariaeduardaoliveirasilva138@gmail.com

Se observó que los documentos oficiales han pasado de un enfoque más normativo a otro más inclusivo y reflexivo, siguiendo las transformaciones sociales y culturales del país.

PALABRAS CLAVE: Currículo; Documentos oficiales; Concepciones de la lengua

Considerações iniciais

Ao pensar sobre ensino de língua portuguesa, estamos contemplando um campo complexo e que passa por constantes mudanças, tendo em vista que sofre influência por uma grande série de fatores. Desde a colonização até a atualidade o ensino de língua portuguesa reflete fatores sociais, políticos, culturais e engloba os conhecimentos linguísticos da época (Soares, 2002).

O presente trabalho tem o objetivo de analisar o ensino de língua portuguesa no Brasil a partir de um panorama histórico, tendo como base os documentos oficiais que norteiam as práticas educacionais; além disso, fazer conexões com as concepções de linguagem presentes nos documentos. As concepções que serão levadas em consideração são as apresentadas por Geraldi (2011). O autor categoriza a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como uma forma de interação.

Ao examinar os documentos oficiais que abordam o ensino da língua portuguesa, pretende-se traçar uma linha cronológica das políticas educacionais no Brasil, destacando as mudanças e continuidades nas abordagens pedagógicas ao longo do tempo. Nesse contexto, será utilizado o conceito de currículo de Sacristán (2011), indo muito além de um conjunto de conteúdos, mas sim como um processo dinâmico e altamente influenciável pelo seu contexto. Assim o currículo é moldado por diversas tradições pedagógicas e discursivas, refletindo um espaço de interação e disputas entre diferentes atores sociais que moldam as práticas educacionais.

O presente trabalho traz inicialmente o conceito de currículo e as concepções de linguagem. No restante, serão analisados os documentos selecionados, fazendo uma avaliação de sua concepção de linguagem a partir de seus contextos históricos.

1. Referencial teórico

1.1 Concepção de Linguagem

A base teórica posta para as diferentes concepções de linguagem é fornecida por Geraldi (2011), que apresenta três visões distintas. Linguagem como expressão direta do pensamento: Segundo essa perspectiva, a capacidade de expressão verbal está diretamente ligada ao processo do pensamento. Indivíduos que têm dificuldade em se expressar verbalmente são considerados como tendo limitações em seu próprio pensamento.

Linguagem como ferramenta de comunicação: Nessa abordagem, a linguagem é vista como um sistema de símbolos que permite a transmissão de

mensagens entre os indivíduos. E a linguagem como forma de interação social: Aqui, a linguagem é entendida como uma ferramenta que vai além da mera transmissão de informações. Ela é vista como um meio para construir relações sociais e estabelecer conexões entre os falantes. Através da linguagem, não apenas se compartilha ideias, mas também se constrói identidades.

Essas três concepções refletem três correntes linguísticas, a gramática tradicional, o estruturalismo e o transformacionalismo, e a linguística da enunciação.

Assim como Geraldí, a concepção de linguagem adotada é aquela que a vê a língua como uma forma de interação social, o que sugere uma abordagem educacional que valoriza a linguagem como um instrumento para construir identidades e relações sociais. Isso ressalta a importância da linguagem no desenvolvimento dos indivíduos, indo além das visões tradicionais, e, conseqüentemente, ampliando a complexidade do ensino na vida dos alunos.

1.2 Currículo

De acordo com Sacristán (2013), desde os primórdios, o conceito de currículo tem sido associado à seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados, visando evitar a arbitrariedade na escolha do que será abordado em cada contexto educacional. Esse papel regulador do currículo, presente até hoje, desempenha um papel crucial no ensino. Ao estabelecer sequências de graus e associar conteúdos, idades e exigências, o currículo torna-se um importante regulador do desenvolvimento escolar e do progresso dos alunos ao longo de sua trajetória educacional. A adoção desse conceito foi influenciada pelos princípios eficientistas da educação escolar e da sociedade em geral, buscando introduzir uma ordem intermediária na totalidade do ensino. Por conta dessa influência, "o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos" (Sacristán, 2013, p. 18).

No entanto, isso também resultou em um maior controle externo sobre o ensino, reforçando a distinção entre disciplinas e determinando concretamente os conteúdos a serem ensinados, bem como refinando os métodos de ensino. Assim, o conceito de currículo estabelece uma norma para a escolarização, delimitando unidades ordenadas de conteúdos e períodos com um desenvolvimento definido, limitando a variação na prática educativa. Deste modo, afirma Sacristán sobre o currículo:

[...] um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem. (Sacristán, 2013, p.18)

Sacristán ainda enfatiza que o currículo é um documento que reflete os objetivos, interesses e valores em um determinado contexto histórico, influenciado por diversas variáveis, como decisões políticas, econômicas e culturais. Isso ressalta o fato de que o currículo não é neutro, podendo resultar em desigualdades entre diferentes grupos sociais.

No capítulo "Política, poder e controle do currículo", o autor afirma que o currículo adquire a capacidade de atuar em nome da política e do poder. Ele desafia a noção de um currículo substancial e essencialista, afirmando que este é, na verdade, um produto em constante evolução, cujo significado é moldado pelos contextos históricos e institucionais em que é produzido. Referir-se ao currículo de forma genérica é um equívoco, pois cada currículo é singular, inscrito em um determinado momento do desenvolvimento histórico. Como apresentado por Sacristán (2013, p. 42):

[...] existir uma política, uma submissão à gestão do poder e particularmente, um exercício de controle de todos eles atuando não só sobre um currículo anterior a essas influências e que se restabelece ao se submeter às mesmas, mas também que é a política permanente e diferenciada resultante de todas essas tensões políticas, exercícios de poder e efeitos de controle que, afetando e criando simultaneamente as interações entre os seres humanos, a natureza e os saberes prévios sobre esta em prol de sua transformação, perseguem a produção, seleção e valorização de conhecimentos formalizados, dispostos para sua distribuição diferencial.

Por fim, como o currículo possui uma "facilidade" para ser modificado, as reformas na educação frequentemente estão ligadas a essas modificações. No entanto, essas reformas curriculares frequentes, geralmente não alcançam seus objetivos, em grande parte devido à excessiva confiança na intervenção burocrática e nos especialistas, sem considerar plenamente a realidade das salas de aula.

Por fim, no presente trabalho, a visão macro de currículo anteriormente exposta, aqui é posta através de diferentes gêneros textuais, como os que serão analisados adiante.

2. Metodologia

Neste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa, empregando uma análise interpretativa para examinar os dados coletados. A análise está direcionada para descrever e analisar o contexto histórico dos documentos oficiais relacionados ao ensino da Língua Portuguesa.

O conjunto de dados escolhidos diz respeito a documentos oficiais, obtidos de fontes governamentais, que desempenham um papel importante na política educacional brasileira. Esses documentos são, ou foram, considerados essenciais para orientar as práticas de ensino e aprendizagem. A seleção foi baseada em sua relevância e época, buscando, assim, documentos que fossem abrangentes em um

sentido territorial, além de serem de diferentes épocas, uma vez que um dos objetivos é traçar uma cronologia dos diferentes períodos em relação ao ensino da língua portuguesa.

Documentos	Ano
Lei de 3 de maio de 1757	1757
Lei de 15 de outubro de 1827	1827
Decreto Couto Ferraz de 1854	1854
Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931/ Lei Francisco Campos	1931
Lei de Diretrizes e Bases	1971, 1996
Parâmetros Nacionais Curriculares	1997, 1998, 2000
Base Nacional Comum Curricular	2017, 2018

Os documentos serão examinados com foco nas prescrições no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na compreensão do contexto histórico da sua época e as concepções de linguagem adotadas.

3. Análise dos dados

3.1 Lei de 3 de maio de 1757

Fazendo um breve panorama do histórico do início da educação no Brasil, Garcia (2017) aborda que a educação tem seu início em 1549, por conta dos padres jesuítas que tinham objetivo de ensinar e de propagar a sua fé. Por mais de 200 anos os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil, o que perdurou até meados do século XVII (Barbosa, 2003 *apud* Garcia, 2017). O latim era a língua predominante no ensino secundário e superior, a alfabetização em português não era curricular.

O Marquês de Pombal, em 1759, promulgou reformas no sistema educacional, o que tornou obrigatório o uso do português na educação brasileira. A primeira peça que diz respeito ao ensino de línguas é a Lei do Diretório, em 3 de maio de 1757, tendo seus efeitos em todas as colônias de Portugal (Oliveira, 2022). Como se pode perceber no seguinte trecho:

Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Dominios, introduzir logo nos Povos conquistados o seu

proprio idioma, por ser indisputavel, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Povos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que se introduz nelles o uso da Lingua do Principe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo este prodente, e solido systema, nesta Conquista, se praticou tanto pelo contrario, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nella o uso, da Lingua, que chamarão geral; invenção verdadeiramente abominavel, e diabolica, para que privados os Indios de todos aquelles meios, que se podião civilisar, permanecessem na rustica, e barbara sujeição, em que até agora se conservarão. Para desterrar este perniciosissimo abuso, será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Lingua Portugueza, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escolas, e todos aquelles Índios, que forem capazes de instrucção nesta materia, usem da lingua propria das suas Nações, ou da chamada Geral; mas unicamente da Portugueza, na forma que Sua Magestade tem recomendado em repetidas Ordens, que até agora se não observarão com total ruina espiritual, e Temporal do Estado (Portugal, 1830, p. 508-509 *apud* Oliveira, 2022).

O trecho deixa claro as motivações da lei que são relacionadas à administração jesuíta sobre os indígenas e sua falta de capacidade para governá-los. Os objetivos incluíam a cristianização e civilização dos povos, utilizando meios como a agricultura e o comércio. Para atingir esses objetivos, era essencial o uso da língua do Príncipe, como uma forma de eliminar a “barbárie” dos costumes indígenas e promover a civilidade (Oliveira, 2022).

Nesse contexto histórico, a imposição da língua do colonizador é vista como uma estratégia para civilizar e "desterrar" os povos conquistados de seus "antigos costumes" considerados bárbaros. Assim, a língua torna-se uma ferramenta de dominação. Segundo Gondra e Schueler (2008) o ensino era uma ferramenta política com o objetivo de promover o império português. Nesse contexto, o ensino da língua é utilizado como um instrumento de poder, dominação e controle.

3.2 A Lei da Instrução Pública Primária de 1827

Segundo Castanha (2020), a chegada da Coroa Portuguesa ao Brasil em 1808 impulsionou o desenvolvimento local e a luta pela independência. Em 1821, Dom João VI retornou a Portugal, deixando Dom Pedro I como regente. Pressionado pelas elites, o príncipe proclamou a independência, convocou a Assembleia Constituinte e elaborou uma nova Constituição antes mesmo da oficialização. Com os debates limitando o poder imperial, Dom Pedro I dissolveu a Assembleia em novembro de 1823 e criou o Conselho de Estado, que apresentou e promulgou uma nova Constituição em março de 1824, dando ao Imperador poder moderador exclusivo.

Em 1827, houve debates legislativos que resultaram em medidas importantes na educação, como a criação de cursos jurídicos e o "piso salarial nacional" para

professores, indicando uma organização crescente da educação básica. Ainda segundo Castanha, de todas as medidas, a mais impactante foi a Lei de 15 de outubro de 1827, composta por 17 artigos. Foi a primeira lei da instrução pública do Brasil independente, conforme citado por (Silva, 2022). Apropriando-se do inciso XXXII do Art. 179 da Constituição de 1824, a lei determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e locais mais populosos. Essa iniciativa visava não só a educação, mas também o processo civilizatório da população, instilando novos padrões culturais e ajudando na formação de uma identidade nacional. A Lei refletia o espírito da época ao garantir a difusão do conhecimento essencial para “afastar a ignorância”.

Em relação aos professores, na década de 1830, foram criadas as Escolas Normais no Império, seguindo o modelo da Escola Normal de Niterói de 1835, com o objetivo de formar docentes qualificados. No entanto, na década de 1840, muitos desses estabelecimentos foram fechados devido à percepção de ineficiência e aos altos custos para os cofres públicos (Silva, 2022). Por fim, segue o Art.6 da A Lei da Instrução Pública Primária de 1827:

Art. 6o Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Brasil, 1827)

Quanto às diretrizes, há um documento simples, de acordo com Castanha, o conteúdo curricular parece muito básico, porém, para os padrões da época, é considerado complexo, e poucos tinham domínio dos temas sugeridos. O currículo mostra como a lei focou no ensino da gramática e na alfabetização, para capacitar os alunos a usar a língua portuguesa de forma "correta" e eficaz. A inclusão de textos como a Constituição do Império e a História do Brasil demonstra um interesse em transmitir conhecimentos essenciais para a formação cívica dos alunos. Tendo assim, a língua com o objetivo de formação patriota.

No entanto, segundo Castanha (2020), as condições históricas impediram que os objetivos da lei fossem alcançados. Conforme Westin (2020), as classes populares “resistiam” à escola, pois as famílias não podiam abrir mão da ajuda das crianças, que trabalhavam especialmente nas tarefas domésticas e na lavoura, pois a necessidade de sobrevivência era a prioridade. Além disso, a escola não era vista como um meio de ascensão social, uma vez que a maioria dos trabalhos disponíveis na época era braçal, e o conhecimento da leitura e escrita tinha pouco valor prático. A ideia de que a educação poderia garantir um futuro melhor só se consolidaria décadas mais tarde. A lei não era totalmente inclusiva; segundo Silva (2022), havia a exclusão de escravos, doentes contagiosos e não-vacinados, indicando uma tentativa de manter a “ordem social” vigente e prevenir a propagação de doenças. A Lei refletia o espírito da época ao garantir a difusão do conhecimento essencial para “afastar a ignorância”.

3.3 Decreto Couto Ferraz de 1854

De acordo com Silva (2022), o Decreto Couto Ferraz de 1854, implementado durante o gabinete da conciliação (1853-1857), trouxe mudanças significativas para a instrução primária e secundária no Município da Corte e nas províncias. Esse decreto estabeleceu um currículo dividido em níveis básico e complementar para o ensino primário e introduziu a formação prática de professores por meio da criação de cargos de professores adjuntos.

A formação de professores era predominantemente prática. Conforme Gondra e Schueler (2008), um modelo de formação docente da época envolvia o recrutamento de aprendizes e alunos das próprias escolas. Esses estudantes, atuando como monitores e professores adjuntos, eram treinados na prática e pela transmissão direta dos conhecimentos do ofício.

No que tange ao ensino da língua portuguesa, o currículo definido pelo decreto também não era detalhado. O Art. 47 especifica:

Art. 47. O ensino primário nas escolas públicas compreende:

Art. 47. O ensino primario nas escolas publicas comprehende:

A instrucção moral e religiosa,

A leitura e escripta,

As noções essenciaes da grammatica,
(Brasil, 1954)

O decreto determinava que o ensino primário incluísse leitura e gramática, com um enfoque voltado para a prática e aquisição de habilidades básicas, assim como a lei da instrução pública primária de 1827. É importante considerar que, embora pareça um currículo simples, grande parte da população não tinha esse conhecimento. Ademais, ao observar a época e os tópicos trabalhados, pode-se observar que a lei seguia uma abordagem que visava a formação cívica dos alunos.

3.4 DECRETO Nº 19.890, de 18 de abril de 1931/ Lei Francisco Campos

Conforme Dallabrida (2009 *apud* Bicudo, 1942; Moraes, 2000), as mudanças significativas no ensino secundário só começaram a ser implementadas após Getúlio Vargas assumir o governo. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, com Francisco Campos nomeado como ministro, o que demonstra o fortalecimento da educação.

Em 1931, o então ministro lançou uma ampla reforma educacional, conhecida como "Reforma Francisco Campos", trazendo a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização dos ensinos secundário e superior. A reforma foi importante para redefinir os conteúdos escolhidos para o currículo educacional, com ênfase no fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa, que passou a ser oferecida em todos os anos do Curso Fundamental, com o objetivo de promover o nacionalismo na sociedade brasileira (Dallabrida, 2009), como evidenciado no artigo 3º:

Art. 3º. Constituirão o curso fundamental as materias abaixo indicadas, distribuidas em cinco annos, de accôrdo com a seguinte seriação:

1º serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physucas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phyica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.
(Brasil, 1931)

O decreto adota uma visão nacionalista da linguagem ao incluir a Língua Portuguesa em todos os anos do Curso Fundamental. A ênfase na língua portuguesa, integrada ao currículo com outras disciplinas, reflete a ideia de que a educação deve fortalecer a cultura nacional, contribuindo para a formação de uma identidade unificada entre os cidadãos.

3.5 Lei de Diretrizes e Bases

Os ideais da década de 1930 só puderam ser retomados após a queda do Estado Novo, em 1945, trazendo o primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1948. Após uma longa trajetória, a LDB foi finalmente aprovada em 1961 (Lima 1969 apud Garcia, 2011). No entanto, com a instauração do regime militar em 1964, o movimento em favor da escola pública e os princípios

da primeira LDB foram interrompidos. O novo regime introduziu a segunda LDB que alterou a estrutura do ensino fundamental e superior, vinculando a educação aos planos econômicos para atender à demanda de qualificação de mão de obra (Garcia, 2011).

Nesse contexto, conforme Gatti (2010), a LDB trouxe mudanças significativas para as instituições de formação de professores, com um período de transição para sua implementação. Somente em 2002 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Quanto ao ensino de língua portuguesa, a lei enfatizava a importância do estudo da língua nacional como instrumento de comunicação. Em relação ao ensino de português, a LDB tinha maior foco na língua como interação e menos na gramática, como está no seguinte trecho: “No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971).

Nesse contexto, com essa mudança de perspectiva sobre a língua, ocorreu uma modificação até mesmo no nome da disciplina; nas séries iniciais, "português" foi alterado para "comunicação e expressão", enquanto nas séries finais do ensino fundamental passou a ser "comunicação em língua portuguesa". Somente no ensino médio o termo "comunicação" foi removido, e a disciplina retomou o nome "língua portuguesa e literatura brasileira" (Soares, 2002).

Ainda segundo Soares (2002), essa modificação ocorreu por conta da teoria da comunicação, que passou a dominar a abordagem do ensino de língua. O foco se deslocou do estudo teórico da gramática e da estética da língua para o desenvolvimento de habilidades práticas e utilitárias, como a capacidade de emitir e receber mensagens em diversos códigos, reduzindo a ênfase no estudo formal da gramática. Essa perspectiva vê a linguagem principalmente como um instrumento de comunicação, um código a ser utilizado.

Voltando ao contexto histórico, com o fim do regime autoritário em 1985 e a promulgação da Constituição de 1988, uma nova fase na educação brasileira teve início. A reforma educacional mais significativa dos anos 1990 foi a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, que instituiu a nova LDB, aprovada em 1996. Essa lei, ainda vigente, reforça a ampliação da escolaridade básica, a oferta de uma educação profissional mais ampla e assegura o ensino médio como um direito de cidadania (Garcia, 2017). A LDB também introduziu os Parâmetros Curriculares Nacionais, que definiram novas diretrizes para o ensino. Em relação ao ensino de língua portuguesa, a lei estabelece:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p.18.).

O trecho apresenta uma concepção de linguagem que vê a língua portuguesa como um instrumento essencial para a comunicação. De acordo com essa visão, a linguagem é considerada principalmente um meio para a troca de informações, a expressão de ideias e sentimentos, e a interação social; um conjunto de signos usado para facilitar o entendimento entre as pessoas (Geraldi, 2011). Com isso, o ensino de língua portuguesa deve focar no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, promovendo o acesso ao conhecimento e capacitando-os para uma participação ativa na sociedade, além de incentivar a reflexão sobre o uso da língua.

Fagundes (2021) acrescenta que a LDB trouxe mudanças significativas para o sistema educacional brasileiro ao abordar tanto questões acadêmicas quanto sociais, estabelecendo diretrizes para a administração educacional e criando oportunidades para inovações. No entanto, a implementação dessas transformações foi lenta, e muitos artigos da lei não foram aplicados ou considerados irrelevantes, o que restringiu seu impacto. Assim, apesar de seu potencial, a LDB não alcançou plenamente suas metas, resultando em falhas que ainda afetam a educação no Brasil.

3.6 Parâmetros Curriculares Nacionais

Logo em seu momento introdutório, o documento publicado em 1997, introduzido pela LDB, é descrito como:

(...) um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997, p. 10).

Os PCN de 1997, 1998, 1999 e 2000 tiveram um papel importante no do sistema educacional do Brasil, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento dos currículos e abordagens pedagógicas, exercendo forte influência sobre o processo de ensino e aprendizagem (Palma-Filho, 1997 *apud* Córdula e Nascimento, 2018). Tinha como objetivo aumentar a compreensão dos alunos sobre si mesmos e sobre a sociedade, e conectar a teoria e a prática, a fim de contextualizar o conhecimento e capacitar os cidadãos. O PCN de 1997, desenvolvido para o 1º e 2º ciclo - 1º a 4º série do Ensino Fundamental - traz em um dos primeiros tópicos “Linguagem e participação social” a percepção da língua como forma de interação social, pois é posta como o meio que possibilita a “plena participação social”:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (Brasil, 1997, p.21).

Já no tópico “Caracterização geral e eixos organizadores”, há o trecho: “O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais” (Brasil, 1997, p.35). Mais uma vez deixando claro o foco na língua como um instrumento de interação social.

O PCN de 1998 foi destinado ao terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª série). Sobre o ensino de língua portuguesa, logo no início temos os objetivos referentes ao ensino fundamental e sobre o uso da linguagem de forma geral temos a seguinte citação:

[...] utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (Brasil, 1998, p.7)

Na citação, percebe-se uma visão abrangente da linguagem, que vai além de ser simplesmente um conjunto de códigos, e engloba diversas formas de comunicação, levando a entender a língua como um meio de interação, reconhecendo a importância de diferentes formas de linguagem para expressar e comunicar ideias. Em outra seção, intitulada "Ensino e natureza da linguagem", destaca-se a importância do domínio da linguagem como uma atividade discursiva e cognitiva para a participação social dos indivíduos. O texto enfatiza que a linguagem desempenha um papel crucial na comunicação, na expressão e na construção de visões de mundo. Isso fica evidente no seguinte trecho: “Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade (...). (Brasil, 1998, p. 20). Também está presente a percepção de linguagem como forma de interação social.

No trecho: “(...) pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade (...)” (Brasil, 1998, p. 20) é possível notar a compreensão da linguagem como uma manifestação do pensamento, porém sem negligenciar sua função como meio de interação social. Isso sugere que o documento, mesmo abordando as três concepções, prioriza a linguagem como instrumento de interação social.

O tópico "Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa" é organizado em torno de dois eixos fundamentais: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Esses eixos orientam a divisão dos conteúdos propostos em duas categorias principais: a prática de escuta e leitura de textos, e a prática de produção de textos orais e escritos. Ambas estão interligadas no eixo de uso e reflexão. Os conteúdos associados ao eixo de uso incluem:

1. historicidade da linguagem e da língua;
2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais:
sujeito enunciador;
interlocutor;
finalidade da interação;
lugar e momento de produção.
3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes.
4. implicações do contexto de produção no processo de significação: representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos; articulação entre texto e contexto no processo de compreensão; relações intertextuais. (Brasil, 1998, p.33)

Já os conteúdos pertencentes ao eixo REFLEXÃO são desenvolvidos sobre o eixo USO para entender como a linguagem funciona em diferentes situações de comunicação, incluindo escuta, leitura e produção de textos. São eles:

1. variação lingüística: modalidades, variedades, registros;
2. organização estrutural dos enunciados;
3. léxico e redes semânticas;
4. processos de construção de significação;
5. modos de organização dos discursos.(Brasil, 1998, p.33)

No texto introdutório do PCN relacionado ao ensino médio (2000), na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o ponto de partida é o seguinte trecho:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. A linguagem é uma herança social, uma "realidade primeira", que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo.'(Brasil, 2000, p.5)

Um dos conceitos presentes nesse trecho é que a linguagem é "a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los", sugerindo que a linguagem é uma maneira de expressar tanto pensamentos individuais quanto coletivos. O que está alinhado com uma concepção cognitiva, tendo em vista que o foco é na percepção humana e no estudo dos significados (Martelotta, 2008).

De modo geral, o texto introdutório explora a interconexão entre linguagem, sociedade e tecnologia, ressaltando a coexistência de diversas formas de expressão lingüística e meios de comunicação. Enfatiza-se a importância de compreender a linguagem como um instrumento de interação social, que possibilita aos alunos

expandirem sua compreensão sobre o outro e sobre si mesmos, promovendo, dessa forma, um entendimento mútuo, conforme demonstrado no trecho a seguir:

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística.(Brasil, 2000, p.5)

O texto aborda uma variedade de enfoques, pois é notória a presença das três concepções de linguagem, sendo o principal foco sempre o contexto do aluno e a interação social.

Em "Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa", há um foco nas competências fundamentais para o estudo da língua, com ênfase na exploração dos recursos expressivos, na compreensão de textos literários. Os PCNs oferecem uma base para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e para uma compreensão mais aprofundada da linguagem como elemento essencial à participação na sociedade. Portanto, os PCN são documentos amplos em suas concepções de linguagem, apresentando múltiplas abordagens. Contudo, nota-se uma maior ênfase na visão da língua como meio de interação social, promovendo a construção de relações interpessoais.

3.7 Base Nacional Comum Curricular

Em 1996, o Brasil ainda não tinha uma base curricular nacional como a constituição de 1988 tinha proposto, logo a LDB de 1996 também indicou a necessidade de uma criação de uma Base nacional comum, como está em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 9)

A elaboração da BNCC teve seu início na 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE) em 2014. Em 2015, o I Seminário Interinstitucional e a Portaria n. 592 instituíram uma comissão de especialistas para criação do documento. O processo envolveu a colaboração do MEC, dos Estados, Distrito Federal e Municípios, com consultas públicas e seminários estaduais. Logo, a primeira versão foi divulgada em 2015, a segunda em 2016 e, após debates e reformulações, a versão final para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017, e para o Ensino Médio em 2018, seguindo o histórico posto por Fraga (2020).

Segundo Geraldi (2015), a BNCC surge em um contexto neoliberal que traz a valorização da eficiência e um foco nas avaliações em larga escala para medir o desempenho das escolas, isso gerou uma pressão por resultados imediatos, deslocando o foco da educação para a preparação dos alunos para testes. Deste modo, a BNCC é colocada como uma imposição, sem uma verdadeira integração com as práticas escolares, percebida como algo externo ao ambiente educacional e sem contextualização necessária, mesmo sendo fruto de consultorias com estudiosos, técnicos e especialistas.

Reportando especificamente ao que se refere a língua portuguesa, a BNCC mantém coerência com o que é apresentado nos PCNs, pois na introdução da parte direcionada à Língua Portuguesa temos o seguinte trecho: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (Brasil, 2018, p. 67). Deste modo, a BNCC apresenta-se como um documento que tem foco na interação social. Ademais, a linguagem também é vista de uma forma plural, como se pode notar na citação do PCN para explicação da concepção de linguagem adotada pela BNCC: “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20 *apud* Brasil, 2018, p. 65).

Em sua organização, a BNCC divide as práticas da linguagem em eixos

[...] já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses(Brasil,2017p.71).

Deste modo, pode-se notar um foco na contextualização do que é trabalhado. Além disso, a BNCC também demonstra uma preocupação com as mudanças que a tecnologia pode trazer e a forma com que os alunos vão se adaptar a essas mudanças no mundo e no mercado de trabalho, como no seguinte trecho: “crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens (...) (Brasil, 2017, p.69). Nesse contexto, sobre a linguagem, o documento afirma que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. [...] Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (Brasil,2017, p.68).

Sobre a língua portuguesa no ensino médio, a BNCC traz esses objetivos para os alunos “(...) vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos (...)”. (Brasil, 2018, p.486). Assim, o documento prioriza cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública. Esses campos de atuação têm o objetivo de organizar a área de Linguagens, a partir de vivências contextualizadas e complexas para os estudantes, possibilitando organização curriculares diferentes, como: “laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.” (Brasil, 2018, p. 489). Essas formas diversificadas flexibilizam o currículo, permitindo escolhas que atendam aos diferentes campos da BNCC e suas articulações.

A BNCC não prescreve textos específicos, apenas sugere critérios de seleção, focando em autores que melhor atendam aos objetivos pedagógicos com foco na importância de incluir autores regionais. No entanto, o documento deixa claro que o objetivo principal do ensino de literatura na escola é a formação de leitores.

Por fim, a BNCC adota uma abordagem abrangente e contextualizada em relação à concepção de linguagem, similar aos PCNs. A BNCC reconhece a linguagem não apenas como um conjunto de códigos, mas como uma forma de interação que pode ser direcionada para finalidades específicas por meio do ensino.

4. Considerações finais

Ao observar os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa no Brasil ao longo do tempo, pode-se notar as mudanças e permanências. O que nunca mudou, desde a Reforma Pombalina até a BNCC, é o fato de que o que é escolhido para ser ensinado está fortemente ligado a quem está no poder. Assim, o currículo é apenas um reflexo dos ideais de quem detém o poder em seu contexto.

Além disso, também foi possível observar as modificações nos documentos: ao longo dos anos, eles acompanharam o contexto e as tecnologias, passando de instruções simples sobre leitura e escrita, em um período em que a maior parte da população não possuía tais conhecimentos, até os dias atuais, em que os documentos são extensos e complexos, tentando acompanhar os estudos da língua e as tecnologias que entram na sociedade; isso visa atender à complexidade do sistema educacional atual. Entretanto, ainda não foi possível alcançar a totalidade de seus objetivos, resultando em críticas de estudiosos da área (Geraldi, 2015).

Já as concepções de língua presentes nos documentos analisados variam ao longo do tempo e refletem diferentes entendimentos sobre o objetivo do processo educativo. Inicialmente, neste trabalho, a língua era vista de forma relacionada à dominação dos povos indígenas brasileiros; depois, como algo que fomentava a

formação cívica de um país em processo de reafirmação; em seguida, passou a ser considerada um conjunto de normas a serem memorizadas e reproduzidas, com foco na gramática e na correção gramatical. Com o avanço dos estudos linguísticos e pedagógicos, essa visão se modificou e passou a conceber a língua como prática social, enfatizando o uso contextual e a comunicação efetiva em diferentes situações. Hoje, na BNCC, a língua é compreendida como um fenômeno multifacetado, que vai muito além de apenas o conhecimento gramatical, também focando em habilidades discursivas, culturais e tecnológicas para uma formação crítica e cidadã dos estudantes.

Dessa forma, fica evidente que os documentos educacionais são resultados de processos complexos que acompanham as transformações sociais e se adaptam às mudanças. No entanto, ao mesmo tempo em que refletem avanços, também revelam as limitações e contradições de um sistema educacional que é continuamente influenciado por interesses políticos e contextos históricos. A análise dessas modificações mostra que, para além das críticas, os documentos oficiais precisam ser entendidos como construções históricas que carregam consigo as marcas de seu tempo e das forças que os moldam.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao meu orientador, Ewerton Luna, por sua orientação e dedicação durante todo o processo de pesquisa e elaboração deste trabalho.

Agradeço também aos meus pais e ao meu irmão, por todo o suporte e carinho que sempre me ofereceram em todos os momentos da minha vida.

A todos os meus queridos amigos, que me acompanharam, torceram e ajudaram de todas as formas. Sou imensamente grata por ter cada um de vocês em minha vida.

E, por fim, aos meus avós, que partiram antes de testemunharem este momento, dedico todo meu amor e minha saudade.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza. DESAFIOS DO BNCC EM TORNO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista de Estudos de Cultura**, [S. l.], n. 7, p. 83–92, 2017. DOI:10.32748/revec.v0i7.6557. Disponível em <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/6557>.

BRASIL. **Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento

para reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis>

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. In: **Legislação Informatizada**. [S.l.]: [s.n.], 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. In: Coleção das Leis do Império do Brasil. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, v. 1, 1878. Disponível em: LIM-15-10-1827 (planalto.gov.br)

BRASIL **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília. MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. MEC/SEF, 2000.

CASTANHA, A. P. A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO BRASIL ENTRE A INDEPENDÊNCIA E O ATO ADICIONAL DE 1834. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 1, p. 36-58, 11 ago. 2020.

Córdula, E. B. L., L. e Nascimento, G. C. C. Educação, cidadania e formação do sujeito social: um resgate dos PCN. **Revista Educação**, 2018. Disponível em: Revista Educação Pública - Educação, cidadania e formação do sujeito social: um resgate dos PCN (cecierj.edu.br)

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5520>.

FAGUNDES, A. I. J. LDB: Dez anos em ação. v. 23, 2009 **Instituto de Pesquisas e Administração da Educação**. Disponível em: ipae.com.br/ldb.htm.

FRAGA, Lídice Tiede. **Uma análise crítica da BNCC na área de Língua Portuguesa a partir das contribuições de Freire**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13163>.

GARCIA, Janaina Pires. Breve percurso histórico para pensar a questão dos PCNs na educação brasileira. **Revista Educação Pública**, V. 11. 2011. Disponível em : 18264/REP.

GATTI, Bernadete **A Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 9, n. 17, p. 381-396. 2015.

GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. **Educação. Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Roza. Linguística cognitiva. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual da linguística**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2008

OLIVEIRA, Eduardo, **A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas: Suas implicações na Educação Brasileira (1757-1827)**. Aracajú: Criação Editora, 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1999, n.11, pp.61-74. ISSN 1413-2478

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Editora Pensa, 2013.

SILVA, Gleidson Santos da. Das Disposições Legais: uma breve análise das leis educacionais do Império (1827-1854). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, [S. l.]**, v. 1,n.51,p.185 a 213, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/rihgse/article/view/16460>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: 3 Edição Loyola, 2002.

WESTIN, Ricardo. Nas escolas do Império, menino estudava geometria e menina aprendia corte e costura. **Agência Senado**, 2 mar. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura#:~:text=%E2%80%94%20As%20classes%20populares%20resistiam%20%C3%A0%20escola.%20Os%20pais%20n%C3%A3o>.