


A CENTRALIDADE DO TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO BRASILEIRO



 <https://doi.org/10.56515/PLJ82510041>

 **Eleone Ferraz de Assis¹**
Universidade Estadual de Goiás

 **Rogger Teles Fagundes²**
Universidade Estadual de Goiás

Resumo: O ensino de língua impulsionado pela concepção de linguagem como meio de interação deslocou seu foco para o texto. Pensando nisso, este estudo objetiva discutir como as diretrizes curriculares brasileiras (Brasil, 2017) propõe a centralidade do texto como unidade de trabalho no componente curricular Língua Portuguesa. Para tanto, fundamentar-se-á em autores que discutem a constituição do texto/gêneros textuais e possibilidades para fazer a transposição didática dos gêneros textuais. A pesquisa revela que a defesa da concepção de língua como meio de interação nas diretrizes curriculares brasileiras, obrigatoriamente, reconhece a centralidade do texto e suas perspectivas enunciativo-discursivas como unidade de trabalho.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Portuguesa. Português. Gêneros textuais.

Abstract: Language teaching, anchored by the concept of language as a means of interaction, has shifted its focus from isolated linguistic structures to the text as a whole. With this in mind, this study aims to discuss how Brazilian curricular guidelines (Brazil, 2017) propose the centrality of the text as a unit of work in the Portuguese Language curricular component. To this end, it will be based on authors who discuss the constitution of the text/textual genres and possibilities for making the didactic transposition of textual genres. The research reveals that the defense of the concept of language as a means of interaction in Brazilian curricular guidelines necessarily recognizes the centrality of the text and its enunciativo-discursive perspectives as a unit of work.

Keywords: Language Teaching. Portuguese Language. Textual Genres.

1 Introdução

O texto é compreendido como uma unidade linguística concreta, perceptível pela visão ou audição (Koch e Travaglia, 2016). Essa unidade é reconhecida pelos usuários da língua — falantes, escritores, ouvintes e leitores — em contextos de interação comunicativa, como uma unidade de sentido, independentemente de sua extensão. Essa perspectiva destaca a importância

¹ Doutorado em Língua Portuguesa (UERJ, Brasil), leo.seleprot@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4823-7907>

² Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade (UEG, Brasil), rogger_tf@hotmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-5609-5542>

da função comunicativa do texto e sua percepção na prática linguística.

A centralidade do texto como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa justifica-se pela sua função comunicativa, como apontado por Koch e Travaglia (2016), que enfatizam que o texto não é apenas um conjunto de palavras, mas um meio de interação. Trabalhar com diferentes textos nas aulas permite aos estudantes desenvolverem habilidades linguísticas fundamentais, possibilitando que utilizem a língua em contextos variados. Além disso, essa abordagem estimula a reflexão sobre a linguagem em uso, promovendo a conscientização de como as escolhas léxico-gramaticais afetam a comunicação. Ao analisar textos em diversas situações de interação, os estudantes se tornam mais aptos a produzir seus próprios textos de forma eficaz, reconhecendo a importância de adequação ao contexto e ao público-alvo.

Nesse sentido, é indispensável tornar o texto o principal objeto de ensino da Língua Portuguesa. Sabendo que essa proposta já é normatizada no Brasil, este estudo busca investigar: Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2017) concebem a centralidade do texto no ensino de Língua Portuguesa? Quais aspectos da linguagem essa proposta curricular trabalha? Como os diferentes textos são contemplados no documento curricular?

Diante dessas questões, este estudo tem como objetivo discutir como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2017) propõem a centralidade do texto como unidade de trabalho no componente curricular de Língua Portuguesa. A análise busca compreender de que forma o documento normatiza o ensino da língua a partir do uso do texto, considerando suas implicações pedagógicas e as práticas de letramento envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa é de natureza documental, uma vez que se baseia na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017) como principal fonte de dados. A fundamentação teórica apoia-se em autores que discutem a definição e funcionalidade do texto/gêneros textuais e a centralidade do texto no ensino da língua, como Antunes (2003), Assis (2020) Bakhtin (2011; 2014), Bronckart (2007), Marcuschi (2008), Koch (1993); Koch e Elias (2006; 2009). Esses referenciais teóricos são essenciais para uma análise crítica das diretrizes curriculares, permitindo compreender como o texto é proposto como unidade central no ensino da Língua Portuguesa.

2 A Centralidade do Texto no Currículo de Língua

Nota-se que, historicamente, as manifestações culturais, políticas, econômicas, entre outras, têm impulsionado as mudanças no modo de ensinar a Língua Portuguesa na educação básica brasileira. Isso se confirma quando se observa que, até o século XX, a língua era concebida como “espelho” do pensamento. Nessa concepção, o processo de ensino e aprendizagem era centrado apenas no estudante. Na primeira metade desse século, com a difusão dos estudos saussurianos, desponta a concepção de língua como objeto de comunicação e o foco do processo de ensino e aprendizagem passa do sujeito para o código (a língua). Já na segunda metade do século XX, impulsionada, sobretudo, pelos estudos bakhtinianos, essa concepção foi sendo substituída pela concepção de língua como meio de interação. Nessa concepção, o processo de ensino e aprendizagem concebe a língua como um conjunto de práticas sociais e de linguagem historicamente situadas, em diversas esferas de comunicação da atividade humana (cf. Antunes, 2003; Assis, 2020; Bakhtin, 2011, 2014; Koch, 1993; Koch e Elias, 2006, 2009; Pattresi, 2022; Souza e Rutiquewiski, 2020). Amparadas na concepção de língua como meio de interação, as diretrizes curriculares brasileiras (Brasil, 2017) concebem que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (Bakhtin, 2014, p. 123). Nessa perspectiva, a Língua Portuguesa constitui-se nas

interações humanas, em diferentes situações de comunicação e em vários contextos sócio-históricos e ideológicos (Travaglia, 2016).

A defesa dessa concepção de língua como norte curricular, obrigatoriamente, reconhece a centralidade do texto e suas perspectivas enunciativo-discursivas como unidade de trabalho. Nesse sentido, assim refere Bronckart (2007, p. 137):

os textos são [compreendidos como] produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamados de gêneros de texto).

A adoção dessa concepção implica práticas pedagógicas que relacionem os gêneros textuais a seus contextos de produção e busquem o desenvolvimento de habilidades capazes de garantir o uso significativo da linguagem em atividades de oralidade, bem como de leitura e produção de textos em várias mídias. Sendo assim, o texto não pode ser concebido, meramente, como unidade de estudo gramatical.

Analisando o conjunto de práticas sociais do século XXI, percebe-se o uso frequente das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Desse modo, o professor de Língua Portuguesa precisa incluir, também, em sua prática pedagógica a utilização da língua no espaço digital e buscar no ciberespaço, de maneira crítica, a compreensão das múltiplas diferenças e identidades (Rojo, 2013). O trabalho com novos gêneros textuais multissemióticos e multimidiáticos possibilita abordar as formas diversificadas de produzir, organizar, replicar e disponibilizar e interagir informações/conhecimentos em gêneros produzidos em várias mídias. Nessa direção, a reflexão sobre as práticas de linguagem, na contemporaneidade, no componente curricular Língua Portuguesa possibilitará a formação de cidadãos capazes de intervir criticamente na realidade de modo a reduzir as assimetrias sociais.

O componente curricular de Língua Portuguesa nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017), nessa perspectiva, se materializa na abordagem teórico-metodológica pela qual se definiram os campos de atuação, as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades. Esses elementos evidenciam a importância da consideração dos conhecimentos historicamente construídos; da pesquisa como um princípio metodológico; da valorização das diversas manifestações culturais; da abordagem das diferentes linguagens e dos conhecimentos inerentes a elas; do uso crítico e ético das tecnologias de comunicação; do uso da argumentação nas práticas da oralidade e escrita, como forma de análise crítica e ética por meio de fatos e questões sociais contemporâneas. Além disso, apontam para a importância de que o processo de ensino e aprendizagem, relacionados às práticas de linguagem, direcione sempre para o respeito do ser humano a si mesmo e ao outro, para a autonomia, prevendo o diálogo e a resolução de conflitos com vistas à formação em prol do desenvolvimento integral do estudante, tanto de sua intelectualidade quanto de sua humanização.

Ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, reforça-se a ideia de que o processo de apropriação da língua/linguagem só é compreendido mediante as interações sociais mediadas por práticas discursivas que se materializam em gêneros textuais. Nessa abordagem, o signo (não)verbal se institui ideológica e dialogicamente (Cf. Bakhtin, 2017). Logo, o sentido dos signos é constituído somente na língua/linguagem em uso. Contudo a linguagem, no espaço enunciativo-discursivo, não se restringe ao verbal, visto que toda e qualquer manifestação humana constitui-se como linguagem que se materializa em gênero textual.

Por conseguinte, o componente Língua Portuguesa deve proporcionar experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica dos estudantes nas diversas práticas sociais, sejam elas constituídas pela oralidade, pela

escrita e por outras linguagens. Uma das questões que os (multi)letramentos possibilitam é a garantia da ampliação e da interação com a diversidade cultural, proporcionando ao estudante a apropriação e a ressignificação dos textos locais, regionais, nacionais e internacionais.

É importante destacar que, como orientação do ensino de Língua Portuguesa, as práticas pedagógicas não podem relegar ao estudante a possibilidade de conhecer a produção literária e cultural em diversos gêneros (poema, conto, crônica, causos etc.), assim como o conhecimento e a valorização das particularidades linguísticas do português brasileiro. Isso inclui as diferentes variantes do português brasileiro e as influências que essa língua recebeu de línguas indígenas, africanas e de migrantes.

O domínio da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, deve configurar como uma das condições de possibilidade para plena participação dos estudantes na sociedade. Esses apontamentos acerca do componente curricular Língua Portuguesa, portanto, buscam ressignificar as práticas de linguagem (oralidade, leitura e escrita) na educação básica. No entanto eles também ampliam as vivências/experiências por meio dos campos de atuação (campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública), bem como incluem a análise linguística/semiótica. Essa ressignificação das práticas de linguagem objetiva garantir, por conseguinte, a ampliação do universo da cultura da escrita e, ainda, o desenvolvimento da oralidade, para que o estudante seja capaz de utilizá-la em diferentes situações comunicativas.

Esses campos de atuação (campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo da vida pública e campo jornalístico-midiático), presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017), são entendidos como contextos de produção dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Portanto, é preciso reconhecer que os textos que circulam nos diferentes campos diferem entre si. Essa assertiva sustenta-se nos apontamentos de Bakhtin (2011) sobre gêneros primários e secundários. Os primários estão relacionados às situações comunicativas cotidianas, mais informais e espontâneas (os bilhetes e as cartas são alguns exemplos). Já os secundários são, em sua maioria, mediados pela escrita e surgem em situações de comunicação mais complexas (como exemplo podem-se citar o teatro, o artigo e as crônicas). A diferenciação entre os gêneros primários e secundários, portanto, está relacionada ao nível de complexidade dos gêneros.

Os campos de atuação estão organizados de forma que determinados gêneros sejam contemplados em diferentes práticas de linguagem. Assim, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, eles indicam um movimento de progressão das aprendizagens, bem como os gêneros selecionados sugerem uma progressão no que se refere à complexificação. Dessa forma, todos os educandos têm a possibilidade de ter acesso a informações e a assuntos que perpassam por todos os campos de atuação e objetos do conhecimento. A Tabela 1 a seguir apresenta a organização dos campos de atuação:

Tabela 1

Organização dos Campos de Atuação – Ensino Fundamental

Anos Iniciais	Anos Finais
Campo da vida cotidiana	Campo artístico-literário
Campo artístico-literário	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo jornalístico midiático
Campo da vida pública	Campo de atuação na vida pública

fonte: Brasil (2017, p. 82)

Avançando nessa discussão, nota-se que as habilidades da BNCC (Brasil, 2017) estão diretamente relacionadas aos objetos de conhecimento, os quais estão organizados mediante as

práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica). É importante destacar, no entanto, que as habilidades propostas para o componente curricular Língua Portuguesa não contemplam as necessidades/potencialidades individuais dos estudantes, por apresentar apenas as aprendizagens essenciais. Desse modo, cabe ao professor, ao realizar seu planejamento, primar pelo princípio da equidade, ou seja, garantir o direito à igualdade de oportunidades.

Assinale-se que, nos anos iniciais, a inserção do estudante na cultura escrita traz aspectos relevantes para ampliar a competência comunicativa. Isso, no entanto, deve se dar por meio da articulação entre os eixos estruturantes: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura e produção de texto. Além disso, é necessário também ter a consciência de que o discurso oral das crianças é repleto de sentidos e significados, construídos pelas vivências com a literatura infantil, as brincadeiras, a contação de história, a roda de conversa, as escutas, as experiências, os questionamentos, as investigações, as explorações, as hipóteses e as informações de diferentes campos de atuação.

Destaca-se, também, a importância da percepção de que essa apropriação deve, em diálogo com a leitura, possibilitar o registro (o texto) daquilo que se quer dizer de modo particular, singular e subjetivo, visando propiciar novas formas de ler e escrever o mundo. O educando precisa ter a consciência do que dizer, para quem dizer, por que dizer e como dizer.

Assim, observa-se que, no ensino fundamental, o componente curricular Língua Portuguesa deve também possibilitar aos estudantes a experimentação e apropriação de diferentes práticas linguagem, com criticidade e autonomia. Eles devem refletir acerca de assuntos complexos e polêmicos (como por exemplo o discurso de ódio difundido nas mídias digitais), bem como desenvolver, em diferentes habilidades, a postura de curador. O termo curadoria, hoje, perpassa os limites das artes visuais. Desse modo, tal postura requer que os estudantes sejam curiosos, responsáveis, saibam se posicionar e formular pontos de vista com argumentos baseados em fontes seguras. Isso porque muitos conteúdos são viralizados na internet, fomentando fenômenos da pós-verdade. Logo, muitos seguem a linha das opiniões, deixando de considerar os fatos em si. Em suma, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa tem como finalidade a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de fazer uso da língua e de diferentes linguagens em diversas situações comunicativas. Em decorrência desses pressupostos, a Língua Portuguesa nas diretrizes curriculares brasileiras:

- defende a centralidade do texto como unidade fundamental de trabalho;
- abarca os campos de atuação: campo da vida cotidiana (apenas anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático (apenas anos finais) e campo de atuação na vida pública. A opção pela expressão “campos de atuação” estabelece uma coerência em relação às discussões teóricas próprias da disciplina, ou seja, circunstância os gêneros discursivos/textuais diante de situações enunciativas próprias do “mundo” real, as quais se efetivam por intermédio de campos de atuação da nossa vida;
- apresenta, em cada campo de atuação, as quatro práticas de linguagem (oralidade; leitura; produção textual; análise linguística/semiótica), que deverão ser consideradas como grandes eixos do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Isso aponta, no entanto, para a necessidade de o trabalho pedagógico garantir a integração entre as práticas de linguagem. Assim, em uma determinada atividade, diferentes práticas (oralidade, leitura, produção – escrita e multissemiótica – e análise linguística) podem auxiliar o professor na garantia do desenvolvimento de diferentes habilidades. Ou seja, para que o educando consiga produzir um texto (prática de produção de textos), é preciso ler (prática de leitura) e discutir (prática oralidade) a temática e a organização do gênero, reconhecer os aspectos linguísticos/semióticos (prática de análise linguística/semiótica) característicos do texto;

- aponta a oralidade como uma prática de linguagem tão importante quanto a leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica;
- articula a análise linguística com a análise semiótica, por perceber que, com a efervescência dos gêneros multimodais, a análise meramente linguística torna-se insuficiente para compreender a linguagem;
- projeta que os efeitos de sentido nos textos são constituídos por meio de construções discursivas, nas quais o sujeito não é a fonte do que é dito, ou seja, o sujeito e os sentidos são construídos discursivamente por meio das interações verbais na relação com o outro, em determinada esfera de atividade humana.

Por certo, mais do que compreender e dominar conteúdos, conceitos e processos descritos pelas habilidades, as práticas de linguagem devem sempre aparecer ligadas aos campos de atuação de componente de Língua Portuguesa. Vale ressaltar, ainda, que uma habilidade, como por exemplo a prática de leitura, pode dialogar com habilidades de outras práticas, como a de produção de textos.

Embora os eixos, que são denominados práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística), já estejam consagrados, desde 1998, em outros documentos, percebe-se, no entanto, a inclusão da semiótica articulada à análise linguística. Esse movimento tornou-se indispensável, uma vez que, com o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação, apenas a análise linguística é insuficiente para compreender os textos multimodais.

Na mesma perspectiva da Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017), as habilidades são contextualizadas por meio da leitura de textos pertencentes aos gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana, os quais devem ser selecionados considerando não só a realidade como também o domínio cognitivo dos estudantes em cada ano. Com isso, as atividades devem aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e, embora não exista uma obrigatoriedade em trabalhar todos os gêneros que estão presentes nas habilidades, estes devem ser selecionados de acordo com a proposta pedagógica de cada escola e com o grau de autonomia do estudante em cada etapa.

Nesse sentido, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir ao educando o desenvolvimento de dez competências específicas até o final do Ensino Fundamental, conforme a Tabela 2, que segue:

Tabela 2

Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multisemiótica que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

fonte: Brasil (2017, pp. 85)

As competências específicas do componente curricular de Língua Portuguesa estão alinhadas tanto às competências gerais como às competências da área de linguagem. A título de exemplo, pode-se observar que a competência geral (Competência 1) dialoga com as seguintes competências: as seis da Área de Linguagens e as dez do componente de Língua Portuguesa.

A expectativa apresentada, com base no diálogo entre as competências gerais, de área e específicas de Língua Portuguesa, é que os estudantes sejam usuários da língua, entendedores das várias linguagens e que obtenham, a partir da escola e das vivências, as habilidades necessárias para transitar por todas as linguagens com autonomia e segurança. Espera-se, ainda, que sejam usuários competentes das várias linguagens, em todos os ambientes, dentro e fora da escola. O objetivo é que sejam bons leitores, produtores de textos e autônomos na construção de conhecimentos.

Assim, as diretrizes curriculares brasileiras trazem a ideia de protagonismo do estudante, de que ele seja autor do seu processo de conhecimento e empreenda, ele próprio, a realização das suas potencialidades pessoais e sociais. Prevalece a ideia de que o estudante, como usuário da língua, assumindo a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, seja capaz de mobilizar o seu conhecimento a favor de suas práticas sociais. Nessa direção, o professor se configura como o mediador do processo de conhecimento, um orientador que sugere caminhos que ele possa trilhar para alcançar o objetivo desejado.

Para isso, as TDICs, os multiletramentos, a multissemiótica e o texto multimodal mostram-se promissores nesse processo. Além disso, destaca-se que o componente curricular de Língua Portuguesa deve possibilitar que os educandos utilizem a linguagem, inclusive as novas práticas de linguagem, de maneira crítica, respondendo, portanto, às diferentes demandas sociais.

Com foco nessas demandas sociais, despontam os campos de atuação necessários para o professor pensar a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais como nos finais. Observe-se, na Tabela 3, a seguir, a conceituação dos campos de atuação.

Tabela 3

Campos de Atuação conforme a BNCC (Brasil, 2017)

Campo da vida cotidiana
Campo de atuação relativo à participação em situações próprias de atividades vivenciadas cotidianamente pelas crianças, sobretudo, no espaço doméstico e familiar. Alguns gêneros textuais desse campo são agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios,

diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

Campo artístico-literário

Esse campo de atuação reúne os textos artísticos e literários, que favoreçam experiências estéticas, representativos da diversidade cultural e linguística goiana, brasileira e mundial. Alguns gêneros desse campo são as lendas, os mitos, as fábulas, os contos, as crônicas, os poemas e os cordéis.

Campo das práticas de estudo e pesquisa

Esse campo de atuação contempla, sobretudo, os textos expositivos e argumentativos relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. Além disso, eles favorecem a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros que circulam nesse campo – 1)

1. Adequados aos anos iniciais: enunciados de atividades escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica e verbetes de enciclopédia.

2. Adequados aos anos finais: apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato de campo multimidiático, documentário, cartografia animada, *podcasts* e vídeos diversos de divulgação científica.

Campo da vida pública

Esse campo acopla os textos que circulam nas esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória. Eles, normalmente, contemplam temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais desse campo são: as notas; os álbuns noticiosos; as notícias; as reportagens; as cartas do leitor de revista infantil; os comentários em *sites* para criança; os textos de campanhas de conscientização; o Estatuto da Criança e do Adolescente; os abaixo-assinados; as cartas de reclamação, as regras e os regulamentos.

Campo jornalístico-midiático

Esse campo reúne os textos jornalísticos, publicitários e midiáticos. Muitos gêneros desse campo de atuação lidam com informação, opinião e apreciação. Alguns gêneros textuais desse campo são reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, fotodenúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, *meme*, *charge*, *charge* digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*.

Campo de atuação na vida pública

Esse campo de atuação contempla, sobretudo, os textos que buscam a ampliação e qualificação da participação dos adolescentes nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social. Esses textos, portanto, tratam de questões de interesse público e coletivo (discussão e implementação de propostas, defesa de direitos; projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas); conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações; regulamentações; direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações coletivas e fóruns de discussão. Alguns gêneros textuais desse campo são discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, cartaz, *spot*, propaganda (de campanhas variadas, inclusive de campanhas políticas), estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição *online*, requerimento, assembleia, reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquete, relatório.

fonte: adaptação de Brasil (2017)

Em cada campo, observa-se a presença de gêneros escritos e orais variados, cuja diversidade permite ao professor explorar a complexificação textual, linguística e discursiva, partindo sempre dos textos mais simples para os de maior grau de complexidade. Assim, nos anos iniciais, o trabalho focaliza gêneros mais simples que vão se complexificando no decorrer dos nove anos do ensino fundamental.

É importante destacar também que os campos de atuação com seus respectivos gêneros textuais no currículo de língua portuguesa possibilitam o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com os outros componentes curriculares. No campo das práticas de estudo e pesquisas, por exemplo, por meio de um trabalho articulado com o componente curricular ciências da natureza, é possível trabalhar diferentes práticas de linguagem e vários gêneros textuais, pertencentes a esse campo de atuação. Além disso, com base na temática, um dos elementos constitutivos dos gêneros textuais, é possível estabelecer um diálogo interdisciplinar com diferentes componentes curriculares.

Em suma, no componente Língua Portuguesa, a divisão por campos de atuação possui a função didática de possibilitar a compreensão de que o texto é produzido para atender uma necessidade comunicativa de um determinado contexto social e a sua compreensão possibilita a ampliação dos conhecimentos sobre a língua e outras linguagens.

4 Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar de que forma as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017) concebem o texto como elemento central no trabalho pedagógico. Para tanto, realizou-se uma análise minuciosa do documento curricular vigente, com ênfase nos fundamentos teóricos e metodológicos que orientam o componente de Língua Portuguesa, bem como em sua estrutura organizacional. Os resultados dessa análise revelam a importância do texto como unidade de ensino e aprendizagem, destacando sua centralidade nas práticas pedagógicas. Essa centralidade reflete uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, que posiciona o texto como o ponto de partida e de chegada no processo de ensino, promovendo a interação significativa entre estudantes e o conteúdo.

Ao conferir ao texto essa posição de destaque, as Diretrizes Curriculares adotam uma abordagem centrada nos gêneros textuais. Esses gêneros devem ser escolhidos com base nos diferentes campos de atuação e adequados à realidade dos estudantes, o que permite uma compreensão mais profunda da linguagem em contextos diversos e reais. A proposta curricular, ao incorporar os gêneros textuais, não apenas direciona a prática pedagógica, mas também estabelece uma conexão direta entre o ensino da língua e as demandas sociais de comunicação contemporânea.

A perspectiva enunciativa-discursiva defendida nas diretrizes reforça o papel do texto como mediador das práticas linguísticas. Esse enfoque ressalta a importância da interação e da construção de sentido nos variados contextos comunicativos. Assim, o texto é concebido não apenas como uma sequência de palavras, mas como uma ferramenta de interação que integra as dimensões sociais e culturais da linguagem. A centralidade do texto implica também a necessidade de o professor selecionar gêneros textuais que sejam adequados tanto ao campo de atuação quanto à faixa etária dos estudantes. Essa seleção deve ser feita de forma estratégica, permitindo que o trabalho pedagógico articule as quatro práticas de linguagem – leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica – de maneira equilibrada e significativa. Um planejamento pedagógico bem estruturado, com base nessa abordagem, resulta em uma aprendizagem mais contextualizada e relevante para os estudantes.

A integração dessas práticas favorece o desenvolvimento de competências interacionais, textuais e gramaticais. Ao trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais, o professor contribui para que os estudantes aprimorem sua capacidade de produzir e interpretar textos em

diferentes esferas sociais, expandindo suas habilidades comunicativas e interativas. O foco no texto, portanto, propicia uma aprendizagem mais dinâmica, ativa e participativa.

Nesse sentido, a centralidade do texto no ensino de Língua Portuguesa, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, reforça a importância de um trabalho pedagógico direcionado à formação de sujeitos competentes em múltiplas práticas de linguagem. A articulação entre teoria e prática, por meio dos gêneros textuais e da abordagem enunciativa, oferece uma via promissora para o desenvolvimento integral das capacidades linguísticas dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios comunicativos da sociedade contemporânea.

Por fim, as respostas às três perguntas de pesquisa evidenciam como a diretrizes curriculares brasileiras concebe e estrutura o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Primeiramente, elas defendem a centralidade do texto como fundamental para o desenvolvimento das práticas de linguagem. O texto é entendido como a unidade básica de ensino, sendo a partir dele que se promovem a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística/semiótica. Essa abordagem situa o aprendizado em contextos reais e significativos, valorizando a interação dos estudantes com diferentes gêneros textuais e suas múltiplas funções sociais. Assim, o trabalho com o texto favorece a construção de sentidos, o desenvolvimento da competência comunicativa e o letramento, aspectos essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Além disso, essa proposta curricular trabalha aspectos da linguagem relacionados às práticas de leitura, escrita, oralidade, escuta e análise linguística/semiótica, entendendo a linguagem como instrumento de interação social e construção de sentidos. O documento curricular brasileiro organiza essas práticas em torno de campos de atuação, contemplando diferentes gêneros textuais que circulam em diversos contextos, como o jornalístico, o literário, o publicitário e o acadêmico etc. Dessa maneira, os textos são selecionados com base em suas funções sociais, incentivando os estudantes a reconhecerem suas características estruturais, linguísticas e discursivas. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e comunicativas, alinhando-se aos objetivos centrais das diretrizes curricular de formar sujeitos autônomos e socialmente engajados.

Referências

- Antunes, Irlandé. *Aulas de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- Assis, Eleone Ferraz de. “Gêneros textuais na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: vivências e experiências no Pibid.” Silva, Kleber Aparecido da e Helenice Joviano Roque-Faria. *A formação de professores de línguas e o Pibid: experiências, crenças e identidades*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2020. 167-184.
- Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- Bakhtin, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2014.
- Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- Bronckart, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2007.
- Koch, Ingedore G. Villaça e Luiz Carlos Travaglia. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2016.
- Koch, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993.
- Koch, Ingedore Villaça e Vanda Maria Elias ELIAS. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- Koch, Ingedore Villaça e Vanda Maria Elias. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- Marcuschi, Luiz Antônio. *Produção textual análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- Pattresi, Nadja. “O texto na escola: reflexões e propostas”. Rosário, Ivo da Costa do e Monclar

- Guimarães Lopes. *Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática*. Campinas-SP: Pontes, 2022. 65-85.
- Rojo, Roxane. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo : Parábola, 2013.
- Souza, Sweder e Andréia Rutiquewiski. *Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios*. Campinas-SP: Mercado de Letras , 2020.
- Travaglia, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2016.