
**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO: ANÁLISE DE UMA ENTREVISTA
CONCEDIDA POR UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ACRE**

Rúbia de Abreu Cavalcante ¹
José António Brandão de Carvalho ²

Resumo: Nos últimos 25 anos, a educação básica no Brasil passou por profundas transformações e uma delas se refere aos documentos curriculares brasileiros, que adotaram, para o ensino de Língua Portuguesa, a concepção bakhtiniana da linguagem. A mudança de perspectiva linguística provocou movimentos em todas as redes de ensino, em todos os níveis, chegando até o espaço da sala de aula. Este artigo apresenta uma análise qualitativa de uma (01) entrevista concedida por uma (01) professora de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental/Anos Finais da rede estadual acreana de educação, a fim de identificar qual concepção de linguagem predomina em suas escolhas didáticas. O trabalho foi dividido em duas partes: na primeira, será apresentada a fundamentação teórica que baliza o estudo; na segunda, a análise da entrevista da educadora sobre como avalia os currículos vigentes, como seleciona o que é preciso ensinar, como avalia as produções escritas dos alunos e que critérios leva em consideração para avaliar. Os resultados mostraram que, mesmo passadas mais de duas décadas da produção de diferentes documentos curriculares, distintas concepções de linguagem se inter cruzam na sala de aula, com predominância daquela que considera a língua como um sistema e o texto como forma e pretexto para reflexões gramaticais; os documentos normativos dialogam pouco com o professor; as transferências, adaptações e traduções do currículo realizadas pelo educador demonstram seu compromisso ético e responsável com os alunos e com a norma instituída.

Palavras-chave: Currículo. Língua Portuguesa. Concepção de Linguagem

**CONCEPTS OF LANGUAGE AND TEACHING: ANALYSIS OF AN INTERVIEW
GIVEN BY A PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER FROM ACRE**

Abstract: Over the past 25 years, basic education in Brazil has undergone profound transformations, one of which concerns Brazilian curricular documents, which adopted the Bakhtian conception of language for teaching Portuguese. This shift in linguistic perspective has driven movements across all education systems, at all levels, and has even reached the classroom. This article presents a qualitative analysis of an interview with a 9th-grade Portuguese teacher in the final years of elementary school in the Acre state school system, aiming to identify which conception of language predominates in his teaching choices. The work is divided into two parts: the first presents the theoretical basis that guides the study; the second analyzes the interview with the educator about how he evaluates current curricula, how he selects what needs to be taught, how he evaluates students' written productions, and what criteria he considers when evaluating them. The results show that even after more than two decades of producing various curricular documents, different conceptions of language intersect in the classroom, with the predominant one that considers language as a system, and the text as both form and pretext for grammatical reflection. Normative documents do not have much

¹ Doutoranda em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre. E-mail: rubia.cavalcante@sou.ufac.br.

² Doutor em Ciências da Educação, com habilitação na área de Letramentos e Didática da Língua Portuguesa. Docente e investigador da Universidade do Minho. E-mail: jabrandao@ie.uminho.pt.

influence on teachers, and the transfers, adaptations, and translations of the curriculum carried out by educators demonstrate their ethical and responsible commitment to both students and the established norms.

Keywords: Curriculum. Portuguese Language. Conception of Language

INTRODUÇÃO

Em razão de reformas liberais às quais o Brasil se submeteu para se reerguer de profundas crises econômicas após a Ditadura Militar, o Governo Federal ao longo das últimas décadas implementou uma série de políticas públicas em diversas áreas. No que diz respeito à educação básica, o Ministério da Educação (MEC) criou uma série de avaliações externas para aferir qualidade das redes, reformulou legislações e também implementou dois currículos: em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os PCN, criados com objetivo de orientar os professores em práticas pedagógicas e padronizar o currículo, provocou mudanças estruturais em toda a educação básica. Dentre elas, destacam-se: reformulação de currículos das licenciaturas, elaboração de novos currículos estaduais e municipais, formação continuada voltada para milhares de professores, mudança na estrutura e funcionamento das escolas, reelaboração de materiais (didáticos, literários e pedagógicos), planejamento escolar e dinâmicas de ensino.

Passados 20 anos, em 2018, ainda como parte das reformas liberais previstas, o MEC publicou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento atualizado com previsão na Constituição Federal, dessa vez com caráter normativo. No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, tanto os PCN, como a BNCC apresentam uma característica comum: a perspectiva teórica formulada para o ensino é baseada na concepção bakhtiniana da linguagem. Entretanto, passadas mais de duas décadas, ainda existem desafios a serem superados, especialmente no que diz respeito ao diálogo entre os professores e a perspectiva linguística que sustenta não apenas o currículo nacional, mas todos os currículos de Língua Portuguesa da educação básica atualmente vigentes.

Feita essa contextualização, buscar-se-á neste artigo realizar uma análise qualitativa de uma (01) entrevista concedida por uma (01) professora de Língua Portuguesa do 9º ano do

Ensino Fundamental/Anos Finais da rede estadual acreana de educação, a fim de identificar qual concepção de linguagem predomina em suas escolhas didáticas.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo será dividido em duas partes. Na primeira, serão apresentados os fundamentos teóricos que balizam o estudo, com especial destaque ao Círculo de Bakhtin, uma vez que: é esse grupo de estudiosos russos que sistematiza e analisa, do ponto de vista filosófico, as concepções de linguagem que predominam no Ocidente até o início do século XX; e pelo fato de que a concepção de linguagem presente nos documentos curriculares vigentes no Brasil baseia-se nos princípios filosóficos defendidos pelo referido grupo, isto é, que considera a linguagem como forma de interação verbal entre os sujeitos. Já, na segunda parte, será analisada uma entrevista de uma professora da rede pública acreana.

Como parte de uma pesquisa em curso, os critérios de seleção adotados para a escolha da professora entrevistada foram baseados em 5 aspectos principais: a) ser docente da rede estadual de ensino; b) ser docente da zona urbana da cidade de Rio Branco (Acre); c) trabalhar em uma escola cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica fosse baixo; d) atuar na área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental/Anos Finais; e) atuar em escola localizada em bairro periférico.

Para os procedimentos referentes à produção de dados, foi realizada uma entrevista em formato presencial, a qual posteriormente foi transcrita. Para preservar o anonimato dos dados fornecidos, foi utilizado um pseudônimo, sendo a docente identificada como “Professora A”. Essa medida visa assegurar os princípios éticos que orientam à análise científica, tornar evidente ao leitor o compromisso ético adotado e garantir a confidencialidade das informações fornecidas.

2. AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: UM TERRITÓRIO EM DISPUTA

Para compreender as concepções de linguagem que estiveram e estão presentes nas salas de aula brasileiras, necessária se faz uma digressão sobre o que embasou filosoficamente cada corrente, a fim de se compreender como as tomadas de posição dos docentes podem interferir nas práticas pedagógicas e nas posições ideológicas assumidas.

Três concepções de linguagem foram predominantes ao longo dos séculos: o subjetivismo idealista; o objetivismo abstrato; e a interação verbal, neste trabalho denominada concepção bakhtiniana da linguagem. A primeira teve como principal representante Wilhelm von Humboldt, o qual postulava que as leis linguísticas são individuais e psicológicas, elaboradas de forma consciente e criativa. Segundo Volóchinov (2021, p. 148 e 149):

O principal ponto de vista da primeira tendência consiste, portanto, nos quatro postulados a seguir:

1. A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação (*ενέργεια*), realizado por meio de atos discursivos individuais;
2. As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
3. A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;
4. A língua como um produto pronto (*έργον*), como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto.

Conforme se pode denotar, os defensores dessa corrente linguística acreditavam no poder transformador da língua pelo indivíduo, o qual articula e concretiza estilisticamente e de forma ininterrupta uma língua pronta, com suas regras gramaticais estáveis. Considerando a estrutura psicológica do pensamento do indivíduo que enuncia, essa concepção linguística, que possui como unidade básica de análise a palavra escrita, prescinde por completo do contexto no qual o enunciador se insere, assim como de suas relações de interação sociais.

Para Clécio Bunzem (2006), pesquisador brasileiro que investigou a historicidade dos objetos de ensino atinentes à produção escrita a partir de uma perspectiva sócio-histórica e cultural, entre o final do século XVIII e meados do século XX era comum que, nas aulas de ensino da língua, os professores apresentassem modelos de gêneros escritos em prosa e poesia aos alunos, regras de oratória, declamação e pronúncia. Para o referido pesquisador,

Acreditava-se, conseqüentemente, no aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, histórica e, conseqüentemente, não problemática. Por essa razão, enfatizava-se muito mais o produto final, sendo o texto entendido como tradução do pensamento lógico. Logo quem pensa bem escreve bem. (Bunzen, 2006, p. 142).

Tomando por base o excerto, os reflexos da influência dessa concepção de linguagem ainda se mostram bastante presentes em muitas práticas escolares até os dias atuais, seja quando professores ensinam que os alunos devem basear suas produções em outras já consagradas,

principalmente por autores clássicos da literatura, seja seguindo o modo como o enunciado foi produzido por inteiro, seja reproduzindo escolhas retóricas ou ainda construções estilísticas.

Uma outra tendência linguística, o objetivismo abstrato, segue em direção contrária ao “ato criativo individual discursivo” (Volóchinov, 2021, p. 153), pois compreende a língua como um sistema imutável de formas linguísticas, sejam elas fonéticas, gramaticais e lexicais. Seus fundamentos são:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela;
2. As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística.
4. Os atos individuais de fala são, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si. (Volóchinov, 2021, p. 162)

Tal concepção de linguagem possui como principal representante Ferdinand de Saussure, teórico que sustenta que as leis linguísticas - que excluem o indivíduo e também o contexto sócio histórico em que ele está situado - relacionam-se e bastam-se, cabendo ao falante aceitar e assimilar suas regras. Conforme assinala Volóchinov (2021, p.66), para os representantes dessa corrente, “a linguagem (langage) não pode ser o objeto da linguística. Ela, por si só, é privada de unidade interior e de leis independentes e autônomas. Ela é heteróclita, isto é, heterogênea. É difícil de compreender a sua composição contraditória”. Essa compreensão não deixa dúvida de que para os objetivistas, o caminho metodológico de análise sempre será o sistema linguístico, com suas formas idênticas, estáveis e autônomas.

No contexto brasileiro, no século XX essa corrente ganha força especialmente entre as décadas de 40, 50 e 60. Para Soares (1998, p. 55), nesse período “ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical”. Porém, em virtude de reivindicações sociais e mudanças políticas, uma nova legislação foi publicada em plena Ditadura Militar e definiu em seu Art. 1º, §2º: “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, Grifo nosso). Em outras palavras, o ensino da língua assumia naquele comento um caráter mais utilitário, tendo os professores o dever de ensinar aos alunos a usar o código linguístico e o texto a partir de suas estruturas.

Já a terceira corrente, defendida pelo Círculo de Bakhtin, diferentemente das duas concepções anteriores, prescinde de uma visão monológica e universal da linguagem. Pauta-se pela importância que dá aos enunciados produzidos por sujeitos em contextos historicamente situados. Argumenta Volóchinov (2021, p. 216):

a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados (...) a interação discursiva é a realidade fundamental da língua”.

Nesse excerto, é possível perceber o destaque dado à nova unidade básica de análise, o enunciado, o qual só poderá ser compreendido caso se leve em conta toda a comunicação discursiva numa dada situação concreta.

No Brasil, essa concepção teórica é impulsionada a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e da Base Nacional Comum Curricular (2018), documentos que orientam estados e municípios na elaboração e implementação de seus próprios currículos. A concepção linguística que fundamenta as diretrizes curriculares pode ser observada em:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história (Brasil, 1998, p. 22).

E em:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 67)

A partir dos fragmentos, pode-se constatar que o Brasil coloca o enunciado, isto é, os gêneros do discurso como a base do ensino de Língua Portuguesa. Mas afinal, o que são os gêneros? Nas palavras de Mikhail Bakhtin (2016, p. 12), os gêneros do discurso são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” que surgem das condições de convívio entre

interlocutores em diferentes campos da atividade humana. São diversos, constituídos de três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional – que indissolúvelmente coexistem e são determinados pela situação de comunicação que envolve os sujeitos.

Atualmente, essa disputa pela concepção de linguagem que fundamenta os currículos brasileiros não tem ocorrido de forma silenciosa e consensual. Ao contrário, ocasionou rupturas com vertentes, interpretações apressadas, incitou recomeços e reinterpretções da concepção de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin.

Na escola, os reflexos dessas tensões teóricas podem ser percebidos no modo como os professores interpretam as diretrizes para ensinar as práticas de linguagem relacionadas à oralidade, leitura/escuta, produção, bem como a análise linguística/semiótica. Ensinar a partir de uma nova perspectiva significou romper com crenças, valores e modos de ensinar bastante enraizados na cultura docente.

3. REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO

Ouvir a educadora ao longo da entrevista, dar lugar de destaque à sua voz e posicioná-la como a principal fonte de pesquisa deste estudo desloca as estruturas conservadoras que ao longo da história privilegiaram práticas de pesquisa, envolvendo personalidades de renomes no campo educacional. Atentar para o modo como interpreta os currículos vigentes, seleciona os conteúdos para as aulas e avalia as produções discursivas dos alunos permitiu-me não apenas identificar a(s) concepção(ões) de linguagem presente(s) em suas práticas de ensino da referida educadora, como também refletir sobre como essa educadora, a partir de diversas relações dialógicas, compreende a concepção linguística no atual documento normativo curricular.

Previamente à análise a ser realizada, faz-se mister contextualizar quem é a entrevistada e as circunstâncias que envolvem a entrevista. Trata-se de uma professora com 10 anos de experiência docente, contratada efetivamente pela Secretaria de Estado de Educação do Acre e que atua em turmas de 9º ano em uma escola de Ensino Fundamental/Anos Finais, localizada em um bairro da periferia da cidade de Rio Branco. Os trechos da entrevista que compõem este artigo são um pequeno recorte de um conjunto documental que compõe um estudo etnográfico em andamento. A entrevista foi realizada ao longo do ano de 2025.

Eis as perguntas feitas pela pesquisadora, seguidas das respectivas respostas:

Professora A, nós temos hoje duas grandes orientações curriculares, que são a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo de Referência Único do Acre. Como você avalia essas duas orientações? Você as conhece? O que você acha dessas diretrizes?

Eu acho importantíssimo, sabe? As duas. Conheço a Base do geral. A do Estado é aquela que a gente realmente trabalha, mais especificamente, porque também já está de acordo com a nacional. Mas eu acho que é muita coisa, eu acho que é extenso demais. Eu acho interessante a nacional, eu gosto mais da nacional. Porque ela visa mais o... Ela não visa só o conteúdo, ela procura abordar o todo, o emocional. E é isso que a gente está na sala de aula. Eu gosto dos dois. Só que assim, eu acho o currículo plano estadual muito extenso. Muito extenso, não que o outro não seja. Mas a gente acaba deixando de passar algumas coisas por conta de ser extenso demais. Eu acho que se fosse mais enxuto, a gente conseguiria ter um pouco mais de êxito. Mas eu acho importantíssimo que tenha uma base, tanto estadual e tenha uma base nacional. É importantíssimo para que o Estado todo siga um plano, para que os alunos de cada série vejam mais ou menos a mesma coisa.

Voltando ao conteúdo desses documentos, como você o considera? Você já falou que acha o nacional mais completo, porque trabalha com vários aspectos da vida do ser humano. Eu gostaria de saber, mais especificamente, o que você acha deles, dos conteúdos que têm lá?

Eu acho que todos eles são... Eu vou falar especificamente do Português. Em Português, os conteúdos ficam voltando o tempo todo. Eles ficam voltando. As habilidades, as competências. E aí, por conta disso, acaba ficando muito extenso. Mas os conteúdos são realmente importantes. Eles têm que ser trabalhados. Tem que ser trabalhada: a pontuação, as regras gramaticais? Tem que ser. E eu acho até... É porque eu acho que eu sou mais das regras gramaticais do que da coisa do gênero. O que eu... Foi um baque para mim. Na época que eu estudava, eu lembro que a gente via muito mais a gramática. Muito mais! A gente via a gramática muito mais. E eu acho que quem estudou na minha época acabou aprendendo mais relacionado à gramática. Não era... Mas assim, as pessoas escreviam melhor. As pessoas conseguiam colocar as regras básicas melhor num texto, como pontuação, ortografia e figuras de linguagem. As pessoas conheciam bem isso. Já hoje, isso é meio que deixado de lado. Não é deixado de lado, mas é trabalhado. O que o plano único do governo faz com a gente. A gente tem que trabalhar o gênero e trabalhar esses aspectos gramaticais meio que escondidos, meio que escondidos no gênero. E isso, para mim, na minha cabeça, na minha opinião, acaba disfarçando para os meninos. Os meninos não conseguem identificar onde eles vão usar aquilo. Sendo que na hora da escrita, na hora da produção, eles vão usar aquilo. Eles vão usar a ortografia. Eles vão usar as regras de pontuação. Eles vão saber identificar um substantivo, um adjetivo. Coisa que, como vem colocado no plano, como o sistema coloca para a gente trabalhar, fica parecendo que está escondido. Que eles não percebem aquilo. E aí, confunde muito a cabeça deles. Muitos alunos... A gente trabalha isso desde que eu entrei. E isso foi um baque para mim. Porque eu digo: - Eu não vou ter que trabalhar a gramática? Aí, quando a coordenadora diz: - Não, você vai trabalhar a gramática, mas é aqui, no texto. Você vai trabalhar assim, mas é de uma forma mais disfarçada. E aí, hoje em dia, eu lembro que eu trabalhei. Eu lembro que eu trabalhei com o sexto ano. Então, assim, eu lembro as classes gramaticais que a gente tinha que trabalhar no sexto ano. Eu lembro as classes que eu trabalhei no sétimo, no oitavo. Porque eu trabalhei no sexto, sétimo, oitavo. E aí, quando eu chego no nono ano e pergunto: O que são substantivos? Eles não sabem reconhecer o que é um substantivo, por aqui que serve. Na minha opinião, acho que foi esse disfarce que fez com que eles não percebessem o que eles estavam aprendendo. Entendeu? Então, é isso que eu acho.

Como você seleciona o que é preciso ensinar?

Tá, tem o plano, né? O plano do... Porque, assim, a gente... Cada bimestre eles trazem... Tem várias coisas para ser trabalhado, como você sabe. Mas eles priorizam no plano, eles priorizam um gênero. Então, eu já (...) É o plano. O plano unificado, ele já vem com isso. Todo bimestre ele já traz o gênero que é prioridade. Mas aí ele põe os outros gêneros que você pode trabalhar intercalando com aquele gênero principal. Então, assim, a gente já tem o caminho. Quando chega o bimestre, eu dou primeiro aquela olhada no gênero. Aí tem vários outros tipos de gênero que eu posso trabalhar. Então, eu associo alguns outros gêneros que estão meio que sub-relacionados com aquele gênero principal. Só que para eu trabalhar realmente mais minuciosamente em cima, dando as características, a função, onde circula, eu priorizo aquele que está lá no plano, que é a prioridade. Mas, assim, no decorrer do bimestre, eu coloco

outros textos para fazer leitura e interpretação que outros textos não sejam aqueles de prioridade. Em relação à parte gramatical, também o plano já traz o que você deve trabalhar. É muita coisa. Aí eu seleciono. Aí eu seleciono. Porque aí eu conheço as minhas turmas. Eu conheço os meus alunos. Então, eu vejo naquele plano, que tem lá várias coisas, eu seleciono o que eu acho que vai ajudar mais. Entendeu? Aí eu faço a seleção, mas de acordo com os meus alunos.

Eu gostaria que você me explicasse como você avalia os textos dos alunos? Que critérios você leva em consideração, por exemplo, para avaliar o texto dos alunos?

Eu penso muito nisso, sabe? Como que eu vou avaliar? Eu vou avaliar no critério tipo do Enem, porque eu já trabalhei nas redações do Enem, né? E ali são muitos critérios. Muitos. E eu acho, assim, que para os meus alunos 6º, 7º, 8º, 9º ano, eu não posso ser tão criteriosa. Isso é minha visão. Então, o que eu tento observar? Se eles estão... Se a ortografia está adequada, se eles estão escrevendo da maneira correta, né? Se a pontuação está... Eu não avalio se ela está perfeita. Ainda não. Eu acho que ainda não. Posso estar errada. Mas se pelo menos as vírgulas se estão escrevendo, colocando a letra maiúscula, sabe? Disso eu não abro mão. E se as produções estão dentro da característica do gênero que eu apresentei? Também tento observar a progressão textual deles. Se a ideia... Se a ideia tem essa progressão. Se o assunto inicial ele vai progredindo ao decorrer da produção. Ou se ele fica dando voltas, dando voltas, dando voltas. Então, é basicamente isso. Se eles estão fazendo de acordo com... Levando as características do gênero se elas colocaram ali aquela característica. Aí tento observar a ortografia e tento observar a pontuação. Se eles usaram as... Vamos dizer, apresentei figuras de linguagem, usaram? Não usaram. Então, eu acabo avaliando isso também.

Fonte: Professora A (2025).

Analisando o que diz a Professora A (2025), algumas interpretações podem ser feitas a partir de suas respostas. Em primeiro lugar, quanto à sua avaliação sobre a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo de Referência Único do Acre, pode-se inferir que a educadora:

1. conhece o documento e o julga importante, ao proferir: “Eu acho importantíssimo, sabe? (...). Mas eu acho importantíssimo que tenha uma base, tanto estadual e tenha uma base nacional (...) É importantíssimo para que o Estado todo siga um plano, para que os alunos de cada série vejam mais ou menos a mesma coisa...” (Professora A, 2025);

2. considera o documento extenso, ao dizer: “Mas eu acho que é muita coisa, eu acho que é extenso demais (...) Só que assim, eu acho o currículo plano estadual muito extenso (...) Eu acho que se fosse mais enxuto, a gente conseguiria ter um pouco mais de êxito...” (Professora A, 2025).

Tais reflexões deixam claro, respectivamente, que a ideologia neoliberal, que obriga o país a decidir por reformas educacionais, a fim de atingir metas de qualidade quando comparado a outros países, é manifestada pela professora ao avaliar os documentos curriculares como “importantíssimos”. Para Volóchinov (2021, p. 11), “somente aquilo que o adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se”. Em outras palavras, a ênfase valorativa dada pela professora aos documentos balizadores da educação nacional reflete uma voz social, um juízo de valor anteriormente avaliado e valorado e que

sustenta a ideologia de que é necessário um documento nacional que uniformize os saberes em todo o território nacional.

Ainda sobre a avaliação do documento, a Professora A critica o tamanho do documento, alegando ser quase impossível trabalhar todos os conhecimentos, habilidades e competências nele contidos. Quanto ao modo como avalia os conteúdos dos documentos curriculares, a educadora:

1) deixa claro que não compreende a progressão dos conteúdos apresentados nos documentos curriculares, tal como se pode ver em: “Em Português, os conteúdos ficam voltando o tempo todo. Eles ficam voltando (...) E aí, por conta disso, acaba ficando muito extenso...” (Professora A, 2025);

2) expõe a presença de uma nova concepção de linguagem nos documentos curriculares e como se sentiu ao trabalhar com os gêneros do discurso, conforme se pode ver em: “Tem que ser trabalhada a pontuação, as regras gramaticais? Tem que ser (...) É porque eu acho que eu sou mais das regras gramaticais do que da coisa do gênero. O que eu... Foi um baque para mim...” (Professora A, 2025);

3) explica como compreende o ensino a partir da perspectiva bakhtiniana. Eis as suas considerações:

A gente tem que trabalhar o gênero e trabalhar esses aspectos gramaticais (...) meio que escondidos no gênero. E isso, para mim, na minha cabeça, na minha opinião, acaba disfarçando para os meninos (...) A gente trabalha isso desde que eu entrei. E isso foi um baque para mim. Porque eu digo: - Eu não vou ter que trabalhar a gramática? Aí, quando a coordenadora diz: - Não, você vai trabalhar a gramática, mas é aqui, no texto. Você vai trabalhar assim, mas é de uma forma mais disfarçada (...). Na minha opinião, acho que foi esse disfarce que fez com que eles não percebessem o que eles estavam aprendendo. (Professora A, 2025).

Nessas reflexões sobre os conteúdos constantes nos documentos curriculares, percebe-se que a progressão curricular é apontada pela educadora como um desafio e como um dos motivos responsáveis pela extensão dos documentos. E o que esses documentos curriculares norteadores estabelecem como diretrizes para guiar os professores quanto à progressão? A Base Nacional Comum Curricular (2018) orienta aos professores apenas que, para que haja a progressão curricular, com desenvolvimento de saberes, é necessário ir das “regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (Brasil, 2018, p. 139). Já o Currículo de Referência Único do Acre instrui que os saberes que envolvem o adensamento de enunciados devem seguir o caminho de “gêneros com organização

textual mais simples no 6º e 7º anos e gêneros de tessitura mais complexa no 8º e 9º” (Acre, 2018, p. 812).

Os pesquisadores Dolz e Schneuwly (2011), motivados pela demanda advinda de professores e instituições escolares suíças, argumentam que é possível se pensar em uma organização didática para ensinar sistematicamente a partir dos gêneros e apresentam, no trabalho intitulado *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*, os seguintes agrupamentos para auxiliar os professores na construção de progressões curriculares:

- Correspondam às grandes finalidades sociais, legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
- Retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
- Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados. (Dolz & Schneuwly, 2011, p.50)

Os pesquisadores definem também cinco agrupamentos de gêneros (narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações), os quais foram incorporados aos documentos curriculares vigentes, porém de forma sucinta, ainda sem clareza e sem informações concretas sobre os objetivos de aprendizagem. Sem essas preocupações teóricas, docentes que tiveram sua formação inicial fortemente impactada pelo ensino prescritivo da gramática, como é o caso da Professora A, continuarão sem compreender as progressões propostas.

Ainda no que diz respeito à avaliação dos conteúdos presente nos currículos, a Professora A expressa: “É porque eu acho que eu sou mais das regras gramaticais do que da coisa do gênero. O que eu... Foi um baque para mim...” (Professora A). Em outras palavras, o “baque” a que se refere tem a ver com o fato de que a mudança teórica do currículo a desestabilizou e a fez questionar saberes específicos da sua profissão. Sua formação ao longo da vida escolar e também acadêmica, bem como sua experiência estiveram voltadas para o ensino da metalinguagem, cujos princípios norteadores desconsideraram os sujeitos (alunos) ativos e produtores ininterruptos de distintos enunciados.

Quanto à ênfase valorativa às regras gramaticais evocadas pela Professora A, cabe refletir sobre o que argumenta o pesquisador espanhol Sacristán (2000, p. 177):

a ênfase que determinadas áreas podem receber por parte dos professores é um elemento prognosticador do que depois farão em suas classes quanto ao tempo que lhes dedicam. Encontram idêntica relação em alguns casos entre a atitude para com uma área e o tempo investido nela.

As contribuições de Sacristán (2000) permitem compreender que, mesmo diante da ordem do dia, que é ensinar as práticas de linguagem – “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (Brasil, 2018, p. 71) - a partir de um enunciado concreto sócio historicamente situado e produzido por um escrito/falante real, o educador retorna ao seu “porto seguro” ao transferir, adaptar e traduzir à maneira tradicional a nova perspectiva de ensino da língua. Essa postura diante do novo reflete um movimento que é dialógico, ou seja, a educadora aprendeu conteúdos gramaticais e os valoriza a partir de influências culturais que foram significativas em um determinado momento histórico, ao mesmo tempo em que elege para o momento atual conteúdos referentes à nova concepção linguística, porém com suas valorações, com traços da sua cultura. Tal qual defende Bakhtin (1993, 76), “é apenas em correlação comigo mesmo - aquele que pensa ativamente - e como ação realmente realizada do meu pensamento responsável que um tal sistema se enraíza na unicidade real e valorativamente eficaz ou válida desse mundo”. Ou seja, a Professora A responde àquilo que experimenta e compreende de um lugar singular. Será a sua experiência cultural vivenciada e seus diferentes diálogos estabelecidos ao longo de sua jornada acadêmica e profissional que sedimentarão o seu jeito de ensinar a língua e que determinarão suas atitudes docentes.

Ainda sobre a avaliação dos conteúdos dos documentos curriculares, a professora evidencia como se sente:

a) diante da imposição do trabalho diante de uma nova concepção de linguagem, imposta no documento nacional de caráter normativo: “*A gente tem que trabalhar o gênero e trabalhar esses aspectos gramaticais.*” (Professora A, 2025);

b) sobre como compreende o trabalho que envolve elementos linguísticos: “*E isso foi um baque para mim. Porque eu digo: - Eu não vou ter que trabalhar a gramática?*” (Professora A, 2025);

c) e como é orientada na escola a trabalhar com os elementos linguísticos de um gênero, “*Aí, quando a coordenadora diz: - Não, você vai trabalhar a gramática, mas é aqui, no texto. Você vai trabalhar assim, mas é de uma forma mais disfarçada...*” (Professora A, 2025).

Os trechos em destaque explicitam que a distinção entre análise gramatical e análise linguística ainda não está clara para a educadora. A análise gramatical a que a Professora A se refere tem a ver com a visão da língua enquanto sistema de regras linguísticas. Já a análise linguística proposta na nova concepção exige uma prática de investigação das relações dialógicas estabelecidas num contexto concreto que motivaram o interlocutor de um texto a produzir o enunciado com determinadas escolhas linguísticas.

Questionada sobre os critérios utilizados para avaliar as produções escritas dos alunos, a Professora A afirma se preocupar com:

a) a adequação da produção do gênero às regras gramaticais, tal como diz em: “Eu não avalio se ela está perfeita (...) Mas se pelo menos as vírgulas se estão escrevendo, colocando a letra maiúscula, sabe? Disso eu não abro mão” (Professora A, 2025);

b) a progressão textual e as características do enunciado, como se observa em: “Também tento observar a progressão textual deles. Se eles estão fazendo de acordo com... Levando as características do gênero se elas colocaram ali aquela característica” (Professora A, 2025).

Os trechos permitem interpretar que, no momento da análise da produção escrita, a professora avalia se o aluno usa regras gramaticais corretas para produzir o texto; opta por avaliar a progressão do texto (já mencionada), de forma universal, como se a progressão textual de todos os gêneros fosse construída de igual modo; prescreve as características do gênero, e não do ponto de vista de processos interlocutivos.

À luz de uma nova concepção de linguagem, importaria aos alunos apropriarem-se não apenas de classificações gramaticais, mas de escrever considerando: quem enuncia; para quem enuncia; o que se enuncia; o propósito da enunciação; que forma o enunciado tomará; quais recursos linguísticos serão adequados em determinado contexto comunicativo. Em outras palavras, ao aprenderem como se produz a linguagem, apropriaram-se das relações dialógicas e também valorativas que envolvem o discurso.

Além disso, ao desenvolverem habilidades de produção de diferentes enunciados, os alunos a) aprenderão outros discursos, já presentes na cultura e elaborados por outros sujeitos no processo de interação verbal; b) praticarão as possibilidades de usos da linguagem em diversos contextos concretos, com novos sistemas de referência de mundo; e c) também ampliarão suas experiências de interação, possibilitando a compreensão de diferentes significados do mundo real e a internalização de recursos expressivos e suas regras de funcionamento e contextos reais de uso da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi proposta a análise de uma entrevista concedida por uma (01) professora de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental/Anos Finais da rede estadual acreana de educação, a fim de identificar que concepção linguística predomina em suas aulas, especialmente aquelas dedicadas ao ensino da produção escrita.

A partir das respostas da professora, pode-se inferir que, apesar de passadas mais de duas décadas, a concepção bakhtiniana da linguagem - implementada no Brasil através de dois documentos curriculares nacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular), documentos curriculares estaduais e municipais, de mudanças nas grades dos cursos de Letras, publicação de livros didáticos publicação de orientações curriculares nos estados e municípios, políticas de formações continuadas direcionadas para professores de Língua Portuguesa e diversas publicações científicas – ainda não foi completamente compreendida por todos os professores de Língua Portuguesa do estado do Acre.

A avaliação que a professora faz sobre os documentos curriculares vigentes, juntamente com as reflexões sobre o modo como seleciona os conteúdos para as aulas e como ensina a produção escrita, revelam que: a concepção de linguagem predominante nas aulas da professora é a que encara a língua como um sistema de regras e o texto como forma e pretexto para reflexões gramaticais, pois sua formação teórica, bem como seus modelos de ensino e aprendizagem marcaram e subsidiam fortemente a sua prática; os documentos curriculares, que trazem subjacente uma nova concepção de linguagem, dialogam pouco com a professora, seja por trazerem uma concepção teórica complexa, seja por sua extensão, seja por não descreverem e explicitarem objetivamente quais são os objetivos pretendidos para as práticas de linguagem na escola; as transferências, adaptações e traduções feitas pela professora demonstram seu compromisso ético e responsável com os alunos e com a norma instituída.

Resultados e respostas diferentes das que são produzidas pelos professores que hoje atuam na rede estadual de ensino dependerão das condições estruturais da formação inicial ofertada pelas instituições de ensino superior, de investimentos na carreira docente – salários atrativos, diminuição do número de aula por docente e aumento do tempo de hora/atividade, oferta de formação continuada contínua e atualizada, com temas que reflitam as dificuldades e o perfil dos docentes – e do posicionamento crítico do próprio docente diante dos dilemas da profissão e dos distintos significados para as coisas do mundo.

Embora essa pesquisa seja considerada válida e tenha sido aprofundada a partir da escuta de apenas uma docente atuante na área de Língua Portuguesa, é importante que futuras investigações ampliem o escopo do estudo por meio de um número maior de professores entrevistados. Como pesquisa futura, é possível ampliar as amostras, envolvendo professores de regiões e contextos escolares distintos, a fim de identificarmos as concepções de linguagem predominantes e outras dimensões ainda não exploradas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 04 de março de 2025.
- BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971: Brasília: MEC, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em 04 de março de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.
- BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- DOLZ, J., & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. In B. Schneuwly & J. Dolz. **Gêneros Oraís E Escritos Na Escola**. 3 ed., Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- PROFESSORA A. **Depoimento**. Entrevistadora. Rúbia de Abreu Cavalcante. Acre: Universidade Federal do Acre, 2025. Entrevista concedida para a pesquisa *Concepções de linguagem no ensino da produção escrita: perspectiva docente*, 2025
- ROJO, R. Teoria dos Gêneros em Bakhtin: Construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In. BRAIT, B (org.) **Estudos Enunciativos no Brasil: História e Perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. (2000). **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. trad. Ernani F. da F. rosa – 3ª Ed., Porto Alegre, ArtMed.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 20, n. 2, p. 449-469, 12 mar. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad., notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. 3ª ed., São Paulo: Editora 34, 2021.