



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**O ENSINO DE ESCRITA SEGUNDO A BNCC: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E
PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Célia do Nascimento
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Denise Lino de Araújo

Campina Grande-PB, Julho de 2018.

Maria Célia do Nascimento

**O ENSINO DE ESCRITA SEGUNDO A BNCC: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E
PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Denise Lino de Araújo

Campina Grande-PB, Julho de 2018.

N244e

Nascimento, Maria Célia do.

O ensino de escrita segundo a BNCC : transposição didática e proposta curricular para o ensino fundamental / Maria Célia do Nascimento. - Campina Grande, 2018.

103 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Profª. Dra. Denise Lino de Araújo".

Referências.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Ensino Fundamental. 3. Escrita. I. Araújo, Denise Lino de. II. Título.

CDU 37.016(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Denise Lino de Araújo
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Lúcia Fernanda Pinheiros Barros
Universidade Estadual de Santa Cruz
(Examinadora externa)



Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinador interno)



Prof.^a. Dr.^a. Ana Cláudia Silva Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora suplente)

Aprovada em 24 de Julho de 2018.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre guiar meus passos, dando-me forças e sabedoria para enfrentar os desafios do mestrado e da vida.

Aos meus pais, Raimundo e Nalva, e irmãs, Marcela e Fátima, por estarem sempre presentes na minha vida, me ajudando e dividindo comigo todos os momentos, bons ou ruins.

Ao meu marido, Lucinaldo, pelo companheirismo, apoio e compreensão.

À minha orientadora, Denise Lino de Araújo, por me ajudar a desenvolver esta pesquisa, compartilhando seus conhecimentos sempre com muita ética e dedicação. Agradeço também pelas correções dos textos, empréstimos de livros e direcionamentos durante as orientações, assim como pelos valiosos ensinamentos nas disciplinas do mestrado.

Às amigadas construídas através da universidade: Mayara, Naéliton, Vanderléia, Bruna e Juliana. Agradeço pelas trocas de experiências, incontáveis ajudas e pelos momentos de descontração vivenciados.

Aos demais colegas da turma 2016.2, Anna Raissa, Lizemanuelle, Monaliza, Paulo Ricardo, Samyra e Vanessa, pelas colaborações dadas durante as disciplinas.

Ao amigo e ex-professor Manassés Morais Xavier, por ter me emprestado livros e me ajudado durante a etapa de seleção do mestrado, sua contribuição foi muito importante para o meu ingresso na pós-graduação da UFCG.

Aos professores da banca examinadora, Lúcia Fernanda Pinheiro Barros, Ana Cláudia Silva Rodrigues e Edmilson Luiz Rafael, por terem contribuído, qualitativamente, para o desenvolvimento desta dissertação.

Às professoras Maria Augusta Reinaldo e Williany Miranda da Silva, pelos conhecimentos partilhados durante as disciplinas do mestrado.

Aos demais familiares e amigos, pelas palavras de incentivo e admiração.

Muito obrigada!

RESUMO

Documentos reguladores são elaborados para nortear os sistemas de ensino, direcionando as atividades a serem realizadas pelas instituições e profissionais da educação. Dentre os documentos já produzidos no Brasil, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros. Atualmente, o documento regulador que se encontra no cerne das discussões acerca da educação no país é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dada a sua recente elaboração. A versão para o Ensino Fundamental foi iniciada no ano de 2015, concluída e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em Dezembro de 2017, é um documento normativo que deve ser usado na elaboração dos currículos das escolas estaduais e municipais, públicas e particulares. Nesse sentido, considerando a relevância da BNCC para a educação brasileira, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar as orientações teórico-metodológicas apresentadas na BNCC para o ensino de escrita. Em relação aos objetivos específicos, temos: (1) Identificar a(s) concepção(ões) de escrita presentes na BNCC e (2) Analisar a proposta de programabilidade para a escrita como objeto de conhecimento (eixo Produção de Textos) na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e do tipo documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Sendo assim, o corpus de análise constitui-se na BNCC do Ensino Fundamental, cujo recorte de investigação é o componente curricular Língua Portuguesa. Para realizar a análise, apoiamos-nos nos estudos sobre Escrita (KOCH; ELIAS, 2009; BONINI, 2002; PASSARELLI, 2004; KATO, 1986; GERALDI, 1997, 2006; DOLZ ET AL, 2010), Currículo (MACEDO, 2012; SILVA, 2013) e Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991; LEITE, 2007; PETITJEAN, 2008; RAFAEL, 2001; MARANDINO, 2004). Os resultados indicam que na BNCC o ensino de escrita é uma atividade complexa, com foco na interação e com destaque para os gêneros multimidiáticos e multissemióticos, sendo o aluno escritor visto como um futuro influenciador digital. Quanto à programabilidade, o ensino desse objeto de conhecimento está pautado no critério “ampliação da textualidade”.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental. Escrita.

ABSTRACT

Regulatory documents are designed to guide education systems, directing the activities to be carried out by educational institutions and professionals. Among the documents already produced in Brazil, we have the National Curricular Parameters (PCN), the Curricular Guidelines for Secondary Education (OCEN), the National Education Plan (PNE), among others. Currently, the regulatory document which is at the heart of the discussions about education in Brazil is the National Curricular Common Base (BNCC), due to its recent elaboration. The version for Elementary School was started in 2015, completed and approved by the Ministry of Education (MEC) in December 2017. It is a normative document that should be used in the elaboration of the curricula of state and municipal schools, public and private. In this sense, considering the relevance of the BNCC for Brazilian education, the present research has as general objective to investigate the theoretical and methodological orientations presented by the BNCC for the teaching of writing. In relation to the specific objectives, we have: (1) To identify the writing conception (s) present in the BNCC and (2) To analyze the proposal of programmability for writing as the object of knowledge (Text Production axis) during the final years of Elementary School. This is a qualitative and documentary research (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Therefore, the corpus of analysis is the BNCC of Elementary School, whose research curriculum is the Portuguese Language curriculum component. In order to handle the analysis, we support the studies on Writing (KOCH, ELIAS, 2009, BONINI, 2002, PASSARELLI, 2004, KATO, 1986, GERALDI, 1997, 2006, DOLZ ET AL, 2010), Curriculum (MACEDO, 2012; SILVA, 2013) and Didactic Transposition (CHEVALLARD, 1991; LEITE, 2007; PETITJEAN, 2008; RAFAEL, 2001; MARANDINO, 2004). The results indicate that in the BNCC the teaching of writing is a complex activity, focusing on the interaction, with a special emphasis on the multimedia and multisemiotic genres, having the student writer as a future digital influencer. As for programmability, the teaching of this object of knowledge is based on the criterion known as "amplification of textuality".

Keywords: National Curricular Common Base. Elementary School. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Organização do Ensino Fundamental na BNCC.....	26
Figura 2- Modelo de escritura de Hayes e Flower.....	40
Figura 3- Esquema da produção textual proposto por Geraldi.....	43
Figura 4- As operações da produção textual escrita.....	45
Figura 5- Relação dos saberes na Transposição Didática externa e interna.....	70
Figura 6- Organização do componente Língua Portuguesa na BNCC.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Resultado da revisão sistemática sobre Transposição Didática.....	15
Quadro 2- Resultado da revisão sistemática sobre Currículo.....	15
Quadro 3- Competências Específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental....	27
Quadro 4- Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental....	28
Quadro 5- Unidades da BNCC: corpus de investigação.....	31
Quadro 6- Elementos do método retórico-lógico.....	37
Quadro 7- Elementos do método textual-comunicativo.....	39
Quadro 8- Elementos do método textual-psicolinguístico.....	41
Quadro 9- Elementos do método interacionista.....	42
Quadro 10- Da concepção teórica à metodologia de ensino de escrita.....	46
Quadro 11- Levantamento dos termos sem conceitos na BNCC.....	47
Quadro 12- Levantamento dos termos com conceitos explícitos na BNCC.....	49
Quadro 13- Conceitos enfatizados nas teorias do currículo.....	62
Quadro 14- Eixo Produção de Textos no campo Jornalístico/midiático- Bloco geral 6º ao 9º ano.....	75
Quadro 15- Gêneros textuais do campo Jornalístico/midiático- Bloco geral 6º ao 9º ano.....	77
Quadro 16- Eixo Produção de Textos no campo Jornalístico/midiático- Bloco específico 6º e 7º anos.....	78
Quadro 17- Eixo Produção de Textos no campo Jornalístico/midiático- Bloco específico 8º e 9º anos.....	81
Quadro 18- Capacidades desenvolvidas no eixo Produção de Textos do campo Jornalístico/midiático- Blocos específicos 6º e 7º/ 8º e 9º.....	83

Quadro 19- Programabilidade do Eixo Produção de Textos no campo Jornalístico/midiático- Blocos específicos 6º e 7º/ 8º e 9º	84
Quadro 20- Eixo Produção de Textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa- Bloco geral 6º ao 9º ano.....	87
Quadro 21- Gêneros textuais do Campo das Práticas de estudo e pesquisa- Bloco geral 6º ao 9º ano.....	88
Quadro 22- Eixo Produção de Textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa- Bloco específico 6º e 7º anos.....	89
Quadro 23- Eixo Produção de Textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa- Bloco específico 8º e 9º anos.....	90
Quadro 24- Capacidades desenvolvidas no eixo Produção de Textos do campo das Práticas de estudo e pesquisa- Blocos específicos 6º e 7º/ 8º e 9º	91
Quadro 25- Programabilidade do Eixo Produção de Textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa- Blocos específicos 6º e 7º/ 8º e 9º	92

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular
CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE- Conselho Nacional de Educação
DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD- Livro Didático
LDB- Lei de Diretrizes e Bases
MEC- Ministério da Educação
OCEM- Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE- Plano Nacional de Educação
PNLD- Programa Nacional do Livro Didático
RCEM-PB- Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba
SEE-PB- Secretaria de Estado da Educação da Paraíba
TDIC- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	19
1.1 Natureza da pesquisa	19
1.2 Pesquisa documental em Linguística Aplicada	20
1.3 A constituição do corpus de análise	23
1.3.1 A elaboração e organização da BNCC.....	23
1.3.2 A etapa do Ensino Fundamental Anos finais na BNCC	24
1.4 As categorias de análise dos dados	30
2. DE QUE ESCRITA ESTAMOS FALANDO? CONCEPÇÃO DE ESCRITA NA BNCC	33
2.1 As concepções teóricas de escrita	33
2.1.1 A escrita na escola: metodologias de ensino.....	35
2.2 A escrita na BNCC: (des) montagem teórica do documento	47
2.2.1 Iniciando a (des)montagem: observação quantitativa dos termos	47
2.2.2 Continuando a (des)montagem: observação dos termos com conceitos.....	48
2.2.3 As concepções de escrita na BNCC: o que dizem os termos analisados?	57
3. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA SOBRE O ENSINO DE ESCRITA NA BNCC	59
3.1 Estudos sobre o Currículo	59
3.1.1 As teorias do currículo	61
3.1.2 Os documentos reguladores	63
3.2 Transposição didática: origem e conceito	64
3.3 A programabilidade do ensino de produção textual escrita na BNCC	71
3.3.1 Das práticas de linguagem às habilidades: a programabilidade do componente Língua Portuguesa.....	72
3.3.2 Do comum ao específico: os blocos dos anos finais na BNCC	74
3.3.2.1 A programabilidade do eixo Produção de Textos no campo Jornalístico/midiático	74
3.3.2.1.1 Do repertório às opções: considerações sobre os objetos de ensino e habilidades da produção textual no campo Jornalístico/midiático	83

3.3.2.2 A programabilidade do eixo Produção de Textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa	86
3.3.2.2.1 Compreendendo os dados: considerações sobre os objetos de ensino e as habilidades da produção textual no campo das Práticas de estudo e pesquisa.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

Os documentos oficiais de orientação pedagógica são elaborados tendo “como finalidade direcionar e apresentar caminhos a serem seguidos no ensino como um todo. Configuram-se como ponto de partida para o trabalho docente nas mais variadas disciplinas escolares, funcionando como norte para as atividades a serem realizadas em sala de aula” (SOUZA; FERRAZ; COSTA, 2014, p. 2).

Nesse sentido, esses documentos, através das suas propostas e orientações, visam apoiar a prática de ensino realizada nas escolas, guiar a elaboração dos currículos, aperfeiçoar o trabalho docente e minimizar as disparidades existentes entre as redes educacionais das diversas regiões do país, no que se referem à matriz curricular adotada, aos conteúdos abordados, objetivos e metas a serem alcançados em cada etapa da educação básica.

Os documentos reguladores são resultantes de políticas governamentais por meio dos órgãos responsáveis pela educação, sendo o Ministério da Educação (MEC) o principal responsável, dentre outras funções, pela homologação dos documentos e sua divulgação e implementação nas escolas que compõem as redes de ensino estaduais e municipais do país.

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, o MEC, juntamente com as secretarias de educação, especialistas e educadores tem produzido documentos para nortear os sistemas de ensino do Brasil, apresentando parâmetros, diretrizes e orientações que possam melhorar a qualidade do ensino básico e democratizar o seu acesso em todo o território nacional.

Um relevante documento de orientação elaborado para auxiliar as equipes escolares na execução das suas atividades consiste nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, publicados em 1997/1998¹ e 2000, em versões direcionadas para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, trouxeram significativas contribuições para a educação.

Os PCN direcionados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, na disciplina Língua Portuguesa, consideram o texto como unidade básica do ensino, podendo ser escrito ou oral. Sobre o texto escrito, o documento orienta que ele seja produzido considerando o interlocutor, a finalidade e a adequação do gênero. Além disso, o texto deve ser escrito de modo processual, respeitando as etapas de planejamento, produção, revisão e reescrita (cf. BRASIL, 1998).

¹ Em 1997, foram publicados os PCN dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já a versão para os Anos Finais do Ensino Fundamental foi publicada em 1998.

Segundo os PCN do Ensino Médio, em sua parte II, denominada Linguagens, Códigos e suas tecnologias, o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar a linguagem como meio de interação e comunicação. Sendo o texto a unidade de ensino da linguagem verbal (oral e escrita) e o aluno visto como “produtor de textos” (BRASIL, 2000, p. 18).

Em 2006 foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as quais são direcionadas especificamente para auxiliar as atividades escolares nessa fase de conclusão da educação básica. Em seu volume 1 (um), intitulado Linguagens, Códigos e suas tecnologias, na disciplina Língua Portuguesa, o documento aponta que a produção do texto escrito deve ser ensinado visando à construção de sentidos, utilizando os gêneros discursivos e sequências didáticas (BRASIL, 2006).

Em âmbito estadual, foram publicados, no ano de 2008, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (RCEM-PB), baseados na proposta federal da OCEM (BRASIL, 2006). Os RCEM-PB organizam o ensino de língua materna em dois eixos: formas e usos e análise linguística, incluindo as atividades de oralidade, escrita e leitura no eixo formas e usos. Sobre a escrita, o documento usa a expressão prática de produção textual, indicando que essa deve ser ensinada utilizando os gêneros textuais, exemplares do texto a ser produzido e a finalidade da produção bem especificada, além de desenvolver a prática de análise linguística no processo de correção dos textos.

A Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB) elabora anualmente as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual, as quais subsidiam as atividades durante o ano letivo das escolas estaduais.

No ano de 2013, o MEC lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), que baseadas na LDB 9.394/96, tinham como foco subsidiar a formação inicial e continuada do professor, apresentando as especificidades das etapas de ensino infantil, fundamental e médio.

No ano de 2014, foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), que, instituído pela lei nº 13.005 de 25 de junho, e tendo vigência de dez anos, estabeleceu vinte metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, das quais, quatro tratam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No ano de 2015, iniciaram as discussões para a elaboração da BNCC, cuja construção já era prevista na LDB nº 9.394/96. A BNCC do Ensino Fundamental teve as suas duas primeiras versões finalizadas em 2016 e a terceira versão concluída em Abril de 2017 e homologada pelo MEC, após reformulações feitas no texto do documento e a aprovação do

Conselho Nacional de Educação (CNE), em Dezembro do mesmo ano, resultando numa versão homologada completamente diferente da anterior.

Portanto, a BNCC é o documento regulador direcionado para a educação básica elaborado mais recentemente. Com isso, a terceira versão homologada direcionada para a etapa do Ensino Fundamental Anos Finais constitui-se no corpus² desta pesquisa, sendo o nosso foco mantido no componente curricular Língua Portuguesa.

Sendo assim, para o desenvolvimento da pesquisa, apoiamo-nos nos estudos sobre Escrita, Currículo e Transposição Didática, na tentativa de examinarmos e compreendermos o processo de seleção, organização e transposição dos saberes sobre produção textual escrita na BNCC, que, por sua vez, tem a função de orientar a preparação dos currículos das diferentes etapas da escolarização básica de todo o Brasil.

Para averiguarmos a necessidade e a relevância de uma pesquisa sobre o ensino da escrita à luz de documentos reguladores, realizamos duas revisões sistemáticas³ para verificarmos a ocorrência de investigações que, por ventura, tivessem o corpus e as bases teóricas semelhantes aos nossos. Para isso, buscamos por teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Capes⁴ e por artigos no Portal de Periódicos da mesma fundação, (filtrando as revistas com classificação Qualis A1, A2, B1 e B2) produzidos num recorte temporal de dez anos (2005 a 2015) nas áreas de Linguística Aplicada e Educação. Nas pesquisas realizadas, observávamos os títulos, os resumos e os sumários.

Na primeira revisão sistemática procuramos por pesquisas sobre Transposição Didática. Localizamos trabalhos que abordavam essa teoria, assim como os documentos reguladores e a escrita. O resultado quantitativo exposto no quadro a seguir:

² Esta dissertação tinha como corpus a terceira versão não homologada da BNCC, a qual precisou ser substituída pela versão homologada pelo MEC, tendo em vista ser um documento bastante diferente do anterior.

³ Compreende-se por revisão sistemática uma “pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre um tema, sendo [...] útil para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras” (SAMPAIO e MANCINI, 2007 *apud* FERREIRA, 2014, p. 3).

⁴ A pesquisa realizada no Banco de Teses e Portal de Periódicos da Capes é feita por palavras-chave, assim, utilizamos as palavras didatização, transposição didática, Base Nacional Comum Curricular, BNCC.

Quadro 1- Resultado da revisão sistemática sobre Transposição Didática

LOCAL DA PESQUISA	ÁREA DO CONHECIMENTO	
	LINGUÍSTICA APLICADA	EDUCAÇÃO
Banco de Teses e Dissertações	16 (catorze)	6 (seis)
Periódicos Qualis Capes	13 (treze)	11 (onze)

Fonte: Elaborado pela Autora (2018)

Conforme exposto no quadro 1, não há uma produção extensa de trabalhos sobre transposição didática nas áreas de Linguística Aplicada e Educação num período de dez anos. Ainda de acordo com os resultados, a produção envolvendo essa teoria é maior na área da Linguística Aplicada.

Na revisão realizada no Banco de Teses e Dissertações, identificamos apenas uma referência que se coaduna a nossa investigação, analisando a transposição didática no ensino da produção textual escrita e o papel do livro didático nesse processo, dissertação elaborada por Souza (2005)⁵. Já no portal de Periódicos da Capes, não encontramos nenhuma referência sobre transposição didática e ensino de escrita relacionada à investigação em documentos reguladores.

Na segunda revisão sistemática, buscamos pela ocorrência de pesquisas sobre currículo⁶, observando a sua relação com a transposição didática, cujo resultado quantitativo encontra-se exposto no quadro seguinte:

Quadro 2- Resultado da revisão sistemática sobre Currículo

LOCAL DA PESQUISA	ÁREA DO CONHECIMENTO	
	LINGUÍSTICA APLICADA	EDUCAÇÃO
Banco de Teses e Dissertações	02 (dois)	9 (nove)
Periódicos Qualis Capes	03 (três)	01 (um)

Fonte: Elaborado pela Autora (2018)

Com base nos resultados apresentados no quadro 2, as pesquisas, em nível de mestrado e doutorado, sobre currículo são realizadas de modo mais intenso na área da educação, o que indica a necessidade de mais pesquisas sobre esse tema na área da Linguística Aplicada. Além

⁵ SOUZA, D. G. S. *A transposição didática no ensino da produção textual escrita*. Cuiabá, 2005, 165 p. Dissertação de mestrado. UFMT.

⁶ Para realizar a pesquisa no Banco de Teses e Portal de Periódicos da Capes, usamos a palavra-chave currículo.

disso, não encontramos nenhum trabalho que contemplasse a relação entre currículo e transposição didática.

De acordo com os resultados obtidos por meio das duas revisões sistemáticas realizadas, torna-se evidente a carência de pesquisas em Linguística Aplicada que abordem a relação entre documentos reguladores, o ensino de escrita, o currículo escolar e a transposição didática, aspectos estes que contemplamos na nossa investigação. Assim, acreditamos que podemos contribuir com as lacunas desta área, pesquisando uma temática ainda não empreendida, ao analisarmos o ensino de escrita na BNCC do Ensino Fundamental.

A BNCC apresenta os conteúdos/saberes que devem ser ensinados em todas as séries e componentes curriculares do Ensino Fundamental. Desse modo, quanto ao componente curricular Língua Portuguesa, o documento

“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, 2017, p. 65).

Em razão disso, nesta pesquisa, a qual está vinculada ao Grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino e está inserida na linha de pesquisa em Língua (gem) em Contexto de Ensino de Português- Língua Materna, na área de concentração em Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura, do programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, pretendemos responder ao seguinte questionamento:

Que configuração é dada à escrita como objeto de conhecimento (Eixo Produção de Textos) na BNCC de Ensino Fundamental anos finais?

Partindo dessa questão, temos como objetivo geral investigar as orientações teórico-metodológicas apresentadas na BNCC para o ensino de escrita no componente Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Em relação aos objetivos específicos, temos:

- 1) *Identificar a(s) concepção(ões) teórica(s) de escrita presentes na BNCC;*
- 2) *Analisar a proposta de programabilidade para a escrita como objeto de conhecimento (eixo Produção de Textos) na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental.*

A relevância desta pesquisa fundamenta-se em dois aspectos: I) o seu caráter inédito, conforme constatamos nas revisões sistemáticas, o que contribuirá para os futuros estudos teóricos e aplicados sobre o ensino da escrita tendo documentos como objetos de investigação; e II) a ação de analisarmos como um “documento de caráter normativo” (BRASIL, 2017, p. 07) que terá um papel significativo para a educação, norteia o trabalho com a escrita na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental.

Logo, o interesse pela BNCC enquanto objeto de investigação justifica-se pelo fato de que esse documento orienta o processo de elaboração dos currículos nas escolas brasileiras, públicas e particulares, o que lhe confere notoriedade dentro do sistema educacional, pois sendo o currículo “um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar [...] saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação...” (MACEDO, 2012, p. 24), todas as contribuições feitas na sua elaboração afetam a prática docente, a qualidade do ensino ofertado e, deste modo, a aprendizagem dos alunos.

A fim de responder a questão norteadora desta pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos, a presente dissertação está organizada da seguinte maneira: esta introdução, capítulo metodológico, dois capítulos teórico-analíticos, considerações finais e referências.

No primeiro capítulo, intitulado *Aspectos metodológicos da pesquisa*, descrevemos a metodologia em quatro seções, nas quais situamos: a natureza da pesquisa; a realização de uma pesquisa documental em Linguística Aplicada; a constituição do corpus de análise e, por fim, as categorias de análise.

O segundo capítulo, de caráter teórico-analítico, denominado *De que escrita estamos falando? Concepção de escrita na BNCC* está dividido em duas seções. Na primeira seção, expomos as concepções teóricas de linguagem e escrita postas por Geraldí (2006) e Koch e Elias (2009), respectivamente, seguidas das concepções metodológicas de ensino de escrita elencadas por Bonini (2002). Na segunda seção, contemplamos a análise da BNCC referente às concepções de escrita que estão presentes no referido documento.

O terceiro capítulo, também de caráter teórico-analítico, denominado *Transposição didática sobre o ensino de escrita na BNCC* está dividido em três seções. Na primeira seção, contemplamos os estudos sobre o currículo, focando as teorias do currículo elencadas por Silva (2013) e os documentos reguladores do ensino. Na segunda seção, tecemos considerações sobre a Transposição Didática, proposta pelo matemático Yves Chevallard. Na terceira seção, realizamos a análise do ensino de escrita (eixo Produção de Textos) na BNCC à luz da Transposição Didática, especificamente a ação da programabilidade.

Nas *Considerações finais* comentamos sobre os resultados alcançados por meio da análise dos dados empreendida nos dois capítulos teórico-analíticos, se conseguimos responder a questão de pesquisa e atingir os objetivos esperados. Nesse momento da dissertação, também refletimos sobre a(s) contribuição(ões) da pesquisa para o ensino de língua materna, especificamente, para a prática de ensino da escrita na escola, mostrando como esse objeto de ensino está posto de modo teórico e metodológico num relevante documento regulador do ensino: a BNCC.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da investigação aqui delineada. Para isso, ele está organizado em quatro seções. Na primeira seção, caracterizamos a natureza da pesquisa. Na segunda seção, discutimos sobre a realização de uma pesquisa documental em Linguística Aplicada. Na terceira seção, contemplamos a organização da BNCC e da etapa do Ensino Fundamental Anos Finais e, por fim, na quarta seção, expomos as categorias de análise dos dados.

1.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa desenvolvida se caracteriza como de natureza qualitativa porque analisamos a BNCC com a finalidade de compreendê-la, investigando as suas particularidades referentes ao ensino de escrita no Ensino Fundamental.

A nossa investigação qualitativa é situada no paradigma⁷ interpretativo, que tem como propósito “descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com os outros” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 61).

Esse paradigma concebe o pesquisador como o principal instrumento de coleta de dados, capaz de fazer o reconhecimento, classificação e distinção das sutilezas do significado que surge, pois como afirma Moreira e Caleffe (2008, p. 63-64), “é o instrumento humano capaz de lidar com a informação que vai além do intelectual, racional, para incluir as emoções, os valores, as crenças e as suposições que constituem experiência de vida dos indivíduos no contexto social”.

Nesse sentido, Sousa Santos (2004, p. 38) assinala que a pesquisa de base interpretativa visa à “obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo”. Em razão disso, pode ser facilmente relacionada à Linguística Aplicada, tendo em vista que essa torna o sujeito social “inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (MOITA LOPES, 2013).

No que se refere aos objetivos, a nossa investigação se classifica como exploratória, a qual “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos

⁷ Paradigma é definido por Vasconcellos (2002, p. 30) como um conjunto de regras e regulamentos que nos mostram como ter sucesso na solução de situações-problema.

posteriores” (GIL, 2008, p. 27). Nosso interesse por esse tipo de pesquisa justifica-se porque pretendemos reconhecer e compreender os conceitos teóricos e metodológicos sobre a produção do texto escrito presentes na BNCC.

Sobre o procedimento utilizado para a geração dos dados, a pesquisa se classifica como documental, a qual é definida por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Nesse tipo de pesquisa, consideram-se os documentos utilizados “como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador” (op. cit. p. 5).

Segundo Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa documental pode ser realizada em bibliotecas, institutos, centros de pesquisa, museus, acervos particulares ou em outros locais que possam prover informações para o levantamento de documentos. No nosso caso, tivemos acesso ao documento que analisamos por meio do site⁸ oficial da BNCC na internet.

Na pesquisa documental, o objeto (documento) é considerado como um instrumento cultural, produzido socialmente, que ao ser profundamente analisado, fornecerá dados que podem contribuir para a compreensão do momento histórico no qual foi produzido, ao passo que dará (ou não) respostas ao problema de pesquisa que motivou a sua apreciação, pois a análise documental “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (CELLARD, 2008, p. 295).

1.2 Pesquisa documental em Linguística Aplicada

Situamo-nos na área da Linguística Aplicada porque ao analisarmos a escrita em um documento regulador focalizamos o ensino de língua materna, tema esse estudado pela Linguística Aplicada, pois esta área examina as práticas de linguagem da sociedade, tendo como objeto de investigação “a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou de outra língua, seja em qualquer outro contexto em que surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem” (MENEZES, 2009, p. 25).

⁸ O site da BNCC é <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Na realização de uma pesquisa documental em Linguística Aplicada, a relevância está no modo como os documentos são utilizados durante a investigação. Sobre isso, Calado e Ferreira (2005, p. 2) asseguram que eles são utilizados segundo duas perspectivas:

1ª Servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto de estudo;

2ª Ser o objeto da pesquisa central, alvo de estudo singular e exclusivo.

Adotamos a segunda perspectiva, com isso temos o documento como fonte exclusiva de informações. Sendo assim, realizamos uma pesquisa em Linguística Aplicada com dados documentais, a qual é legitimada e validada cientificamente pelo tratamento dos dados, pela confrontação e generalização deles e pela atuação do pesquisador.

Segundo Gil (2008), no tratamento dos dados, é preciso rigor e objetividade quanto aos procedimentos analíticos, visando sintetizar as informações obtidas e alcançar os objetivos pretendidos. Quanto à confrontação e generalização, à medida que as informações obtidas na análise são confrontadas com outras já existentes, pode-se chegar a amplas generalizações, tornando a análise do documento um dos mais importantes instrumentos para a compreensão de diversos aspectos da sociedade.

No que se refere ao pesquisador, esse está atrelado ao conhecimento produzido por ele mesmo, no qual insere a sua subjetividade. No entanto, deve manter um distanciamento engajado dos dados, ou seja, é preciso “um monitoramento do pesquisador para permitir que os dados revelem antes que ele mesmo aponte o que quer ver” (SOUSA, 2015, p. 24).

Os documentos são importantes fontes de dados para as pesquisas em Linguística Aplicada, tendo em vista que o exame de materiais de natureza diversa, escritos ou não, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares (GODOY, 1995), trazem contribuições significativas para o estudo de temas variados, como, por exemplo, o ensino de escrita.

Nesse sentido, consideramos o documento como “uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto” (GODOY, 1995, p. 22).

Sobre essa noção de documentos como fontes históricas de informações, é relevante situarmos que o conceito de documento sofreu modificações ao longo do tempo, com isso “ampliou-se o objeto a partir das transformações, dos conflitos sociais, das representações

sociais e das ideologias” (SOUSA, 2015, p. 21). Assim, o documento não se restringe às fontes escritas, mas deve ser compreendido de forma ampla, incluindo

os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes) (GODOY, 1995, p. 21-22).

No entanto, a mudança acerca do conceito de documento não foi apenas referente à ampliação do objeto, mas conforme sinalizam Karnal e Tatsch (2009, p. 16), a modificação ocorreu também no seu “estatuto epistemológico da verdade”, pois no século XIX um documento era considerado falso se não fosse escrito ou produzido por pessoas consideradas importantes e ligadas ao poder, na pós-modernidade, o valor é dado ao documento de acordo com a teia social que o envolve e por aquilo que ele pode revelar sobre uma época e/ou sociedade (SOUSA, 2015).

Nesse sentido, segundo Karnal e Tatsch (2009, p. 24), o documento é “qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita”.

Para Le Goff (1997, p. 102),

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Le Goff (1997) concebe o documento como um monumento, o que exige uma avaliação minuciosa, tendo em vista que semelhante a um monumento, a figura apresentada no documento pode não ser verídica, pois “um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (p. 104).

Diante disso, na nossa investigação, consideramos a BNCC como um documento-monumento, assim, não o concebemos apenas enquanto um documento oficial de orientação didática que transmite normas postas por órgãos superiores de educação, mas, semelhante a Sousa (2015, p. 20) consideramo-lo “como um instrumento cultural, produzido em contexto específico que, ao ser reconstruído, revela aspectos para além do texto, do qual emerge a historicidade, como representação de conteúdos ideológicos”.

1.3 A constituição do corpus de análise

1.3.1 A elaboração e organização da BNCC

A BNCC se constitui em nosso corpus de análise. É um documento proveniente de uma instância federal de educação, o MEC, e “define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 07, grifo da BNCC).

A construção da BNCC foi prevista na Constituição Federal, na qual o artigo de nº 210 estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

A LDB nº 9.394/96 reforça a necessidade de uma base nacional comum ao afirmar, no seu Artigo 9º, inciso IV, que é de responsabilidade da União, juntamente com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer “competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Logo, sendo mencionada na Constituição Federal e na LDB, a BNCC passou por um período de elaboração com sucessivas reescrituras e com a interferência de diferentes atores. Sua construção foi iniciada em 2015 com a realização do I Seminário Interinstitucional para a elaboração do documento e o início da consulta pública para a construção da primeira versão, tendo contribuições da sociedade civil, organizações e entidades científicas.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, nesse período recebeu mais de 12 milhões de contribuições que subsidiaram a construção da segunda versão, publicada em maio de 2016 e debatida por professores, gestores, especialistas e entidades de educação em seminários organizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (BRASIL, 2017). Os pareceres gerados nos debates e a análise de especialistas orientaram a revisão da segunda versão e elaboração da terceira do Ensino Infantil e Fundamental, que foi concluída e homologada em 2017.

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC visa “à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 07).

Logo, esse documento regulador é uma referência para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas das escolas que compõem os sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2017).

Sendo assim, espera-se que a BNCC

ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017, p. 08).

No que se refere à estrutura, a BNCC é organizada de modo a “explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 23). O documento referente às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental é constituído por quatrocentas e setenta e duas (472) páginas divididas em quatro partes: (1) Introdução; (2) A estrutura da BNCC; (3) A etapa da educação infantil e (4) A etapa do Ensino Fundamental, a qual está descrita na próxima subseção.

1.3.2 A etapa do Ensino Fundamental Anos finais na BNCC

De acordo com a LDB nº 9.394/96, o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito nas escolas públicas, possui duração de nove anos e deve ser iniciado aos seis anos de idade, sendo oferecido com prioridade pelos municípios.

A LDB, no artigo 32, afirma que essa etapa de ensino tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; **II** - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; **III** - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; **IV** - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (grifo nosso)

Sobre o currículo do Ensino Fundamental, assim como das demais etapas que compõem a educação básica (Ensino Infantil e Médio), a LDB, no artigo 26, indica que esse nível de ensino deve ter uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino

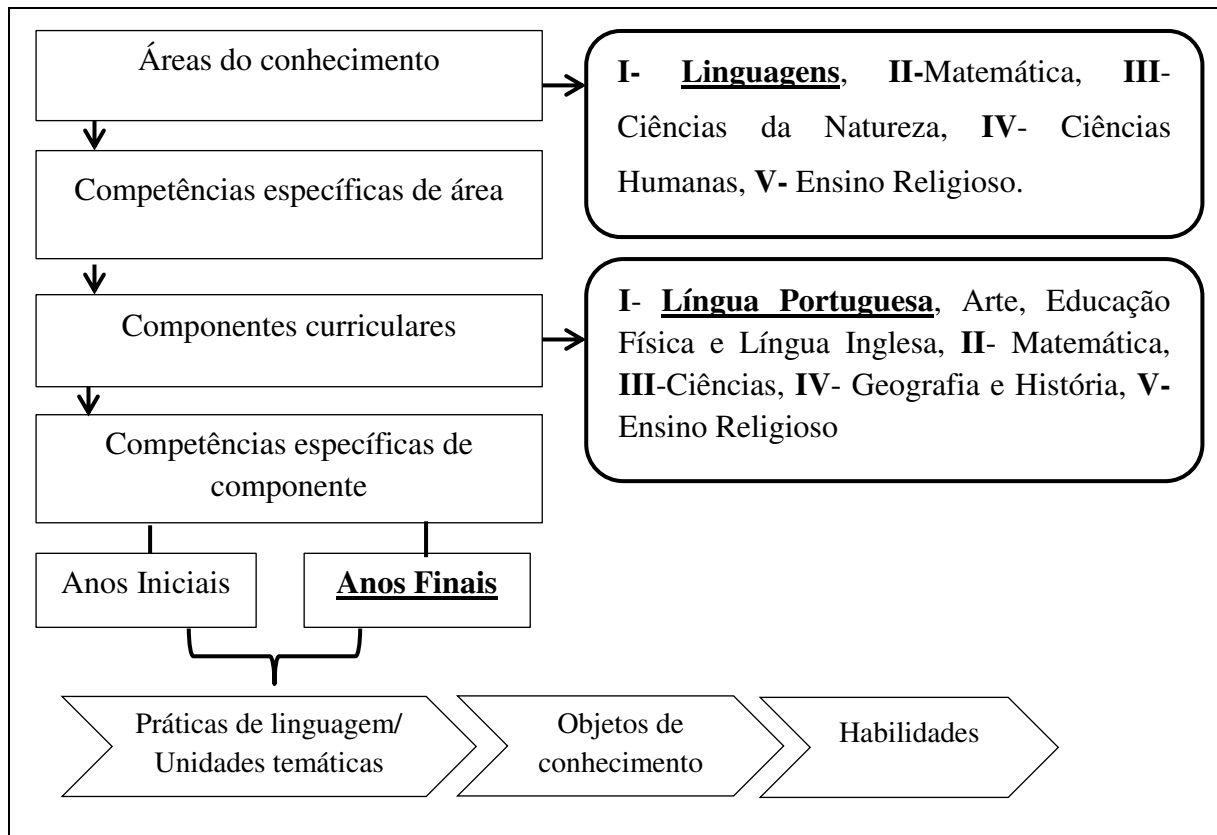
e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a BNCC, enquanto um documento proposto pela LDB, também contempla o Ensino Fundamental com duração de nove anos, fazendo a separação entre os *Anos Iniciais* e *Anos Finais* dessa fase da educação básica. Em relação aos Anos Iniciais, a BNCC valoriza situações lúdicas de aprendizagem, articulando-as com as experiências vividas no Ensino Infantil e a progressão delas visando “o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BRASIL, 2017, p. 56, grifos da BNCC).

Sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC afirma que nessa etapa é importante retomar e ressignificar, nos componentes curriculares, as aprendizagens dos Anos Iniciais, visando o aprofundamento e a ampliação de repertórios dos estudantes (BRASIL, 2017, p. 58). O documento também assegura que é importante fortalecer a autonomia dos estudantes para que eles possam interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação, pois nesse momento da escolarização, eles estão vivendo uma transição entre a infância e a adolescência, uma fase repleta de mudanças biológicas, sociais, psicológicas e emocionais.

Com isso, para a BNCC, nessa fase do Ensino Fundamental, a escola precisa dialogar com a diversidade de formação e vivências dos estudantes, pois compreendê-los como “sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa” (BRASIL, 2017, p. 60).

Em relação à organização, o Ensino Fundamental na BNCC está constituído por cinco áreas do conhecimento que englobam os componentes curriculares. Como está exposto na figura a seguir.

Figura 1- Organização do Ensino Fundamental na BNCC

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 27-28), adaptação da Autora (2018)

A figura 1 aponta inicialmente para as áreas do conhecimento, as quais são Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e Ensino Religioso. Em função dessas, há as competências de área e, na sequência, os componentes curriculares e suas competências específicas, que, por sua vez, são direcionadas para os anos Iniciais e Finais.

As cinco áreas do conhecimento “se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes” (BRASIL, 2017, p. 27).

Conforme exposto na figura 1, a BNCC apresenta competências⁹ específicas para as áreas do conhecimento. As competências devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, a competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do

⁹ Considerando o nosso interesse de pesquisa: o ensino de escrita na BNCC, só apresentamos as competências específicas da área de Linguagens e do componente curricular Língua Portuguesa. Ademais, a exposição das competências de todas as áreas e componentes poderia tomar um espaço excessivo e comprometer o foco desta dissertação.

pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08). No quadro a seguir, estão expostas as competências da área de linguagens para o Ensino Fundamental:

Quadro 3- Competências Específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 63)

Conforme apresentadas no quadro 3, as competências da área de Linguagens almejam, por parte dos alunos: a compreensão da linguagem como uma construção humana e sua valorização enquanto forma de expressão e comunicação; o conhecimento das diversas práticas de linguagem, visando a participação na vida social; a utilização das diferentes formas de linguagem, como a verbal, sonora, corporal, visual e digital, para se expressar e expor opinião crítica e coerente; o desenvolvimento do senso estético para contemplar as manifestações culturais e, por fim, o conhecimento e utilização das tecnologias digitais.

As áreas de Linguagens e Ciências Humanas por abrigarem mais de um componente curricular (cf. figura 1) também apresentam competências específicas para cada componente. No próximo quadro, expomos as competências específicas do componente Língua

Portuguesa. As áreas de Matemática e Ciências da Natureza por terem, cada uma, apenas um componente curricular apresentam somente as competências específicas de área.

Quadro 4- 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 multissemióticos 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: BNCC (BRASIL, 2017, p. 85)

De acordo com as competências apresentadas no quadro 4, espera-se que, no componente curricular Língua Portuguesa, os alunos aprendam: a compreensão da língua como fenômeno cultural e sensível aos contextos de uso; a apropriação da escrita como forma de interação; as habilidades da leitura, escuta e produção de textos das esferas oral, escrita e multissemiótica; a compreensão e respeito referente à variação linguística, assim como a escolha da variedade da língua em conformidade com a situação de interação; ter

posicionamento crítico e ético sobre direitos humanos e ambientais; conseguir ver o texto como forma de comunicação, na qual manifestam-se valores e ideologias; realizar a leitura integral de textos e livros e envolver-se com a leitura literária e com a cultura digital, sabendo mobilizar diferentes linguagens e mídias.

Segundo a BNCC, para garantir o desenvolvimento dessas competências, o componente curricular Língua Portuguesa apresenta *práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades*. As *práticas de linguagem*¹⁰ definem um arranjo dos *objetos de conhecimento*, estes entendidos como conteúdos, conceitos e processos; as *habilidades* expressam as “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29).

Nesse sentido, a BNCC indica que o componente Língua Portuguesa deve “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 65-66), para isso, “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos” (op. cit. p. 65).

Sendo assim, o documento organiza o referido componente em torno de quatro eixos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. De acordo com a BNCC, o eixo Leitura envolve as práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com textos; o eixo Produção de Textos “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico” (BRASIL, 2017, p. 74); o eixo da Oralidade abrange as práticas de linguagem que ocorrem em situações orais e o eixo Análise Linguística/Semiótica compreende as estratégias (meta) cognitivas de análise das materialidades dos textos durante os processos de leitura e produção textual.

Esses eixos relacionam-se com práticas de linguagem situadas, com isso os estudos sobre a língua, de natureza teórica e metalinguística, não devem ser tomados como em fim em si mesmo, mas serem envolvidos em práticas reflexivas que possibilitem aos estudantes a ampliação das suas capacidades relativas ao uso da língua/linguagens, em leitura e em produção (BRASIL, 2017, p. 69).

Na BNCC, as práticas de linguagem são organizadas por campos de atuação, indicando, desse modo, a relevância da contextualização do conhecimento escolar e que essas práticas

¹⁰ A expressão *práticas de linguagem* é usada apenas no componente Língua Portuguesa, nos demais há a expressão *unidades temáticas*, ao lado dos objetos de conhecimento e habilidades.

resultam de situações reais de uso da língua. No componente curricular Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental são considerados quatro campos de atuação: Campo Jornalístico/midiático; Campo de Atuação na vida pública; Campo das Práticas de estudo e pesquisa e Campo Artístico-literário.

O *Campo Jornalístico/midiático* foca no desenvolvimento da argumentação e persuasão, contemplando gêneros jornalísticos e publicitários, assim como “práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais” (BRASIL, 2017, p. 134).

O *Campo de Atuação na vida pública* busca desenvolver nos estudantes “uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade” (BRASIL, 2017, p. 135). Com isso, destaca os gêneros legais e normativos que regulam a convivência em sociedade, como, por exemplo, estatutos e regimentos.

O *Campo das Práticas de estudo e pesquisa* enfatiza os procedimentos de busca, tratamento e análise crítica de dados e informações, assim como as formas de registro e socialização de estudos e pesquisas. Com isso, o foco é nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, como gráficos, relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias, resumos, tabelas, entre outros (BRASIL, 2017, p. 135-136).

O *Campo Artístico-literário* possibilita o contato dos estudantes com manifestações artísticas, de modo especial, a arte literária, levando-os a reconhecê-la e valorizá-la. Esse campo considera a formação do leitor literário (BRASIL, 2017, p. 136).

Esses campos de atuação contemplam dimensões formativas relevantes de utilização da linguagem na escola e fora dela, o que contribui para formação do aluno enquanto um sujeito participativo nas atividades do cotidiano. Sendo assim, os eixos organizadores (Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica) acontecem dentro dos campos e estes orientam “a seleção de gêneros textuais, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (BRASIL, 2017, p. 83).

1.4 As categorias de análise dos dados

Segundo Cellard (2008), o documento, enquanto objeto de estudo da pesquisa científica, deve ser analisado segundo cinco dimensões indispensáveis, as quais relacionamos com a BNCC: I) *Contexto*: momento no qual se discutia a necessidade de uma base comum para os currículos escolares, resultando na elaboração da BNCC. II- *Autor ou autores*: a BNCC foi produzida pelo MEC, tendo contribuições de professores, especialistas, entidades de educação

e a sociedade civil. III) *Autenticidade e confiabilidade do texto*: o documento é oficial, logo é legitimado pelos órgãos governamentais responsáveis pela educação. IV) *Natureza do texto*: é um documento regulador do ensino e possui caráter normativo. V) *Conceitos-chave e lógica interna do texto*: essas dimensões serão apresentadas na análise do documento.

Para o desenvolvimento da análise e compreensão da quinta dimensão posta por Cellard (2008), a qual se refere à compreensão teórica e à organização do documento, fizemos o recorte das unidades da BNCC que constituem o nosso corpus de investigação, as quais estão expostas no quadro a seguir:

Quadro 5- Unidades da BNCC: corpus de investigação

4. A etapa do Ensino Fundamental
4.1 A área de Linguagens
4.1.1 Língua Portuguesa (Introdução)
4.1.1.2 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. Campos: Jornalístico/midiático Práticas de estudo e pesquisa Eixo: Produção de Textos

Fonte: Elaborado pela Autora (2018), de acordo com o sumário da BNCC (BRASIL, 2017).

Para selecionar a nossa primeira categoria analítica, responsável pela geração dos dados, foi necessário fazer a “(des) montagem” (cf. LE GOFF, 1997) da BNCC. Para isso, seguimos o percurso metodológico desenvolvido por Nascimento e Lino Araújo (2017). Assim, fizemos leituras das unidades **4**, **4.1** e **4.1.1** (cf. quadro 5) que recortamos do documento, de modo analítico e interpretativo, observando as evidências linguísticas, ou seja, as ocorrências de termos e verbetes referentes ao objeto escrita. Com isso, a primeira categoria de análise, a qual está apresentada no capítulo 2 desta dissertação, se organiza do seguinte modo: (I) observação dos termos relacionados à escrita; (II) busca pelos verbetes que indicam conceitos referentes aos termos; e (III) relacionar os termos e conceitos às teorias sobre as concepções de escrita.

Nesse sentido, para desenvolver a primeira categoria analítica, realizamos uma leitura da BNCC buscando pelas ocorrências dos termos *escrita*, *escrever* e *produção de textos*. Em

seguida, realizamos outra leitura para averiguar a presença de conceitos relacionados aos termos localizados e, por fim, relacionamos os resultados encontrados às teorias de escrita.

Durante a análise da BNCC, essa observação dos termos e conceitos é relevante porque, conforme assinalam Nascimento e Lino de Araújo (2017, p. 18), a “recorrência de algumas expressões, aponta para o fato de que a visibilidade de objetos de ensino importantes pode ser reforçada ou apagada”. Portanto, essa observação contribui para a compreensão do documento, suas escolhas teóricas e metodológicas referentes ao objeto de ensino escrita.

Para o desenvolvimento da segunda categoria analítica, exposta no capítulo 3 da presente dissertação, observamos a unidade **4.1.1.2** da BNCC (cf. quadro 5), a qual se refere ao componente Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa unidade, selecionamos para a análise da programabilidade do ensino de escrita o eixo Produção de Textos¹¹ nos campos Jornalístico/midiático e das Práticas de estudo e pesquisa.

A escolha do campo Jornalístico/midiático justifica-se porque a influência dos textos da imprensa na escola brasileira já é consagrada historicamente, visto que os gêneros próprios das esferas jornalística e midiática são comumente inseridos no ambiente escolar. Já a seleção do campo das Práticas de estudo e pesquisa aconteceu devido ao fato de que esse campo diz respeito ao que é, de fato, constitutivo da escola, pois contempla o estudo e a pesquisa, com foco nos gêneros didático-expositivos.

Portanto, a segunda categoria de análise está desenvolvida em dois momentos: (I) inicialmente discorreremos sobre a programabilidade própria do componente Língua Portuguesa na BNCC e na sequência temos (II) a análise da programabilidade do ensino de escrita (eixo Produção de Textos) nos campos Jornalístico/midiático e das Práticas de estudo e pesquisa dos anos finais do Ensino Fundamental.

¹¹ O ensino de escrita, neste trabalho, é visto a partir dos objetos e habilidades indicados no eixo Produção de Textos.

CAPÍTULO 2

DE QUE ESCRITA ESTAMOS FALANDO? CONCEPÇÃO DE ESCRITA NA BNCC

Este capítulo é de caráter teórico-analítico. Sendo assim, apresentamos os fundamentos teóricos e a análise da BNCC referente às concepções de escrita presentes nesse documento. Para isso, o capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção, contemplamos as concepções teóricas de linguagem e escrita e algumas metodologias de ensino de escrita, respectivamente. Na segunda seção, apresentamos a análise da BNCC relativa à (s) concepção (ões) de escrita.

2.1 As concepções teóricas de escrita

Os documentos reguladores encerram concepções sobre os objetos de ensino que apresentam. Nesse sentido, a fim de compreender como o objeto escrita está apresentado na BNCC, esta seção vai se dedicar a uma revisão dos conceitos de escrita que estão disponíveis na literatura em Linguística Aplicada produzida no Brasil.

A compreensão de escrita está relacionada às concepções de linguagem que perpassam o ensino de língua materna. Segundo Geraldi (2006), numa reedição¹² da obra *O texto na sala de aula* (1984), há três concepções de linguagem: linguagem como *expressão do pensamento*, linguagem como *instrumento de comunicação* e linguagem como *forma de interação*.

A concepção de linguagem como *expressão do pensamento* fundamenta-se na gramática normativa. Segundo esta, a língua é vista como um sistema imutável que descreve a forma culta de falar e escrever, desconsiderando as variedades.

Em relação à escrita, nesta concepção o foco é o escritor e o texto é considerado o produto lógico do seu pensamento. Nesse sentido, a escrita é entendida como “uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 33).

Na concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, a língua é vista como um código que deve ser aprendido por seus usuários para se comunicarem. Semelhante à concepção anterior, esta também privilegia as normas gramaticais e desconsidera as variedades linguísticas.

¹² Neste capítulo teórico-analítico usamos a quarta edição da obra “O texto na sala de aula” de Geraldi, publicada em 2006.

A escrita subsidiada por esta concepção tem como foco a língua. Assim, o texto é concebido como o produto da codificação feita pelo escritor e será futuramente decodificado pelo leitor, para isso, ambos só precisam conhecer o código utilizado. De acordo com Koch e Elias (2009, p. 33), nesta concepção não há informações implícitas, “tudo está dito no dito, ou em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido”.

Na concepção de linguagem como *forma de interação*, a língua é um processo interativo no qual os interlocutores participam ativamente. Nessa concepção, as normas gramaticais não são excluídas, no entanto, a intenção é que o usuário, além de conhecer a estrutura da sua língua para ler, saiba utilizá-la para escrever.

Nessa concepção, surge o conceito de produção textual, segundo o qual o escritor precisa conhecer o leitor, organizar as ideias e revisar a escrita ao longo do processo, pois, o sentido do texto resulta da interação entre os interlocutores, vistos, agora, como sujeitos ativos que são construídos dialogicamente no texto. Koch e Elias (2009, p. 34) assinalam que

Diferentemente das duas concepções anteriores, a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

De acordo com esta última concepção, a escrita se torna uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma organizacional. Além disso, requer a mobilização de um amplo conjunto de conhecimentos e sua reconstrução no evento comunicativo (KOCH, 2005). Logo, o sentido do texto é resultado da interação entre os sujeitos e não apenas do uso do código ou das intenções do escritor.

A escrita enquanto uma atividade de interação exige do escritor a mobilização de estratégias durante a produção do texto, tais como: seleção e organização das ideias, balanceamento entre informações explícitas e implícitas e revisão da escrita ao longo do processo, guiada pelo objetivo da produção e também pela interação estabelecida entre leitor e escritor (KOCH; ELIAS, 2009).

Além dessas estratégias, para escrever um bom texto, é preciso que o escritor ative alguns conhecimentos armazenados na memória. De acordo com Koch e Elias (2009) e Koch (2005), o escritor ativa o conhecimento linguístico, enciclopédico, de textos e os conhecimentos sociointeracionais.

O *conhecimento linguístico* se refere ao conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico da língua. Ele é responsável pela organização linguística na superfície do texto, pelos elementos de coesão, pela escolha lexical, dentre outros aspectos que contribuem para a escrita e compreensão do texto, além de construir uma imagem positiva do escritor, tendo em vista que demonstra seu esforço para que o texto cumpra sua função comunicativa de forma exitosa, sendo aceito e entendido pelo leitor.

O *conhecimento enciclopédico* consiste nos conhecimentos que o escritor possui sobre as coisas do mundo, eles são adquiridos em experiências vivenciadas e armazenados na memória ao longo do tempo.

O *conhecimento de textos* se refere a modelos que o escritor possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, considerando os elementos composicionais e os aspectos de conteúdo, função e suporte de veiculação. Esse tipo de conhecimento também está relacionado ao uso da intertextualidade, pois a escrita “é uma atividade que exige a retomada de outros textos, explícita ou implicitamente, dependendo do propósito da comunicação” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 44).

O *conhecimento sociointeracional* refere-se a modelos cognitivos que o escritor possui acerca de práticas interacionais diversas, constituídas histórica e culturalmente. Com base nesse conhecimento, o escritor realiza diversas ações enquanto escreve, tais como: configurar na escrita a sua intenção, permitindo ao leitor reconhecê-la, estabelecer a quantidade de informação necessária no texto, selecionar a variante linguística e o gênero textual adequados à situação sociocomunicativa concreta.

A ativação desses conhecimentos é importante porque escrever é um processo interativo, com isso, para produzir um texto claro e objetivo, dotado de sentido e função comunicativa, o escritor precisa compreender a “língua enquanto atuação social, [...] atividade e interação verbal entre dois ou mais interlocutores” (ANTUNES, 2003, p. 41).

2.1.1 A escrita na escola: metodologias de ensino

A escrita antes de ser tarefa escolar é um objeto social. Desse modo, cabe à escola ensiná-la de forma que o aluno compreenda sua funcionalidade nos diversos eventos dos quais participa enquanto cidadão. Nesse sentido, a qualidade do ensino de escrita está relacionada ao conceito e à metodologia adotados pelo docente, pois a orientação para produção, bem como a explanação dos objetivos e funções influenciarão positivamente no desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos.

Logo, sendo a escrita “um objeto cultural que cumpre funções sociais, resgatando para dentro do contexto escolar a funcionalidade que a escrita tem historicamente e no cotidiano de nossa sociedade” (SPINILLO E ROAZZI, 1988, p. 75 *apud* PASSARELLI, 2004, p. 36), seu ensino deve ser priorizado nos currículos escolares.

No entanto, quando o ensino de escrita desconsidera a função social dessa modalidade e tem como foco apenas a língua, privilegiando suas regras e visando à obtenção de um produto final, pode provocar o desinteresse dos alunos, pois em “vez de propiciar um espaço para experiências pessoais, as atividades escritas correspondem a *episódios de reprodução* que priorizam exercícios gramaticais ou registram o conteúdo previsto pela escola” (PASSARELLI, 2004, p. 27, grifos da autora). Essa metodologia de ensino pode tornar a escrita de textos uma atividade enfadonha, realizada somente para a atribuição de uma nota.

Sendo assim, a função da escola, através do currículo, deve ser introduzir as pessoas no mundo da escrita, tornando-as sujeitos letrados, capazes de usar essa linguagem nas suas necessidades individuais e sociais (KATO, 1986). A realização dessa função da escola, em parte, se faz por meio da metodologia do professor, tendo em vista ser ele o agente que ensina os conteúdos aos alunos na sala de aula.

A metodologia docente referente ao ensino da produção textual escrita sofreu modificações ao longo dos anos, o que é justificado pelos avanços dos estudos linguísticos, influenciados por concepções teóricas. Todavia, para Bonini (2002), três concepções são centrais enquanto desencadeadoras de mudanças metodológicas, a saber: a normativista, a texto-instrumental e a interacional¹³. Para o autor, todas estão presentes na escola de hoje, mas com intensidades diferentes.

Nos anos 60, predominava a teoria tradicional da gramática, a qual se pautava na prescrição de normas para escrever corretamente. A partir desta concepção *normativista* foi desenvolvido o método retórico-lógico, o qual, por ter como base a gramática tradicional, de inspiração lógica, compreende a produção de texto como um substrato direto do raciocínio, ou seja, de acordo com este método, “aprender a escrever equivale a conhecer as regras gramaticais que, em última instância, valem mais como fórmulas lógicas que como uma descrição da língua” (BONINI, 2002, p. 29). Logo, acreditava-se

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

¹³ Para Koch e Elias (2009): foco no escritor, na língua e na interação, respectivamente.

Nesse método, o modelo do produtor de textos é o escritor de literatura, tendo o dom como propriedade essencial. No entanto, conforme assinala Bonini (2002), baseando-se em Lima e Barbudinho Neto (1979), não são apenas os possuidores desses dotes que conseguem dominar a arte de escrever, para estes, a aprendizagem é mais fácil em comparação com aqueles considerados não possuidores do dom da escrita literária.

O aspecto essencial do método retórico-lógico é a correção do léxico feita pelo professor, conhecedor das normas gramaticais. Em relação às técnicas de ensino, essas são fundamentadas na aprendizagem dos esquemas textuais básicos, a saber: narração, dissertação e descrição. No quadro abaixo estão expostos o objetivo, as etapas e técnicas desse método.

Quadro 6- Elementos do método retórico-lógico

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
Desenvolver esquemas de raciocínio	0) TEMA 1) Levantar ideias; 2) Aplicar esquema textual; 2) Elaborar rascunho; 4) Corrigir o texto; 5) Passar a limpo; 6) Correção pelo professor.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de temas; • Continuação a partir de introdução ou conclusão dadas; • Desenvolvimento de roteiro; • Desenvolvimento a partir de figuras; • Desenvolvimento a partir de um esquema de itens; • Desenvolvimento a partir de um esquema textual; • Transformação de prosa para verso; • Desenvolvimento em focos narrativos diversos.

Fonte: Bonini (2002, p. 30)

Portanto, na abordagem retórico-lógica, cuja finalidade é treinar as estruturas por meio de situações abstratas, a produção de texto é “compreendida como um processo regulado pela gramática da chamada língua padrão, resultando em atividades que desconsideram o sujeito-escritor, a situação de escrita e o papel discursivo e social do texto” (BARROS, 2012, p. 54).

A partir da década de 80, como meio para fugir da vertente prescritivista, foi enfatizada a realização de exercícios estruturais, baseados na concepção *texto-instrumental*. Nesse período, o desenvolvimento dos estudos da Linguística Textual influenciou o surgimento de dois métodos para o ensino da produção textual: o textual-comunicativo e o textual-psicolinguístico.

No método textual-comunicativo, o produtor de texto não é visto como um assimilador de regras gramaticais, mas como alguém que precisa desenvolver uma habilidade textual, necessária para a comunicação. Nessa abordagem, o texto literário ainda é o modelo ideal, no entanto, o dom deixa de ser um elemento central.

O aspecto essencial desse método é o desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos relacionados aos mecanismos que compõem o texto, dos quais a coesão e a coerência são os principais. Segundo Barros (2012, p. 65-66), “a escolha de privilegiar esses dois aspectos parecia plenamente justificável: a coesão e a coerência eram as bases para a análise das redações dos alunos, favorecendo a elaboração de um diagnóstico dos textos”.

Logo, dos critérios de textualidade postulados por Beaugrande e Dressler (1981) e citados por Costa Val (2016), numa reedição de *Redação e textualidade* (1991): coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade, eram mais priorizados os dois primeiros, centrados no texto, em relação aos demais, centrados no usuário/ interlocutor (cf. BUNZEN, 2006, p. 152). Sendo assim, o texto era visto como um produto/artefato, pois os aspectos direcionados para o usuário da língua não eram o foco neste método textual-comunicativo. Desse modo, a noção da textualidade se torna essencial para a compreensão da prática docente.

Diante disso, é relevante destacarmos que Costa Val publicou no ano 2000 a obra *Repensando a textualidade*, onde rediscute significativamente a noção de textualidade presente em seu conhecido livro *Redação e textualidade* (1991). Assim, a textualidade deixa de ser vista como “características do texto em si, critérios para se avaliar se um determinado produto linguístico era ou não coeso, coerente” (p. 41) e começa a ser considerada de acordo com os objetivos do interlocutor, tendo em vista que para a autora, “a coerência e o sentido não estão no texto, mas são processados na situação de interlocução” (p. 42).

Portanto, segundo essa autora (2000, p. 46), apoiando-se em Beaugrande e Dressler (1997), a textualidade se torna um processo de textualização, com isso o texto deixa de ser reduzido a uma dimensão de produto e passa a ser visto como um evento comunicativo em que convergem aspectos linguísticos, cognitivos e sociais.

Em relação às técnicas de ensino dessa metodologia textual-comunicativa, elas pautam-se na identificação de elementos textuais e na ação de completar esquemas de articuladores do texto, os quais permanecem os três tipos tradicionais contemplados pelo método retórico-lógico: narração, dissertação e descrição. Todavia, nesse método já existe uma abertura para alguns gêneros textuais.

Quadro 7- Elementos do método textual-comunicativo

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
Desenvolver conhecimento metalinguístico por cotextualização.	0) TEMA 1) Levantar ideias; 2) Aplicar esquema textual; 3) Elaborar rascunho; 4) Corrigir; 5) Passar a limpo; 6) Identificação de problemas pelo professor; 7) refazer o texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de elementos textuais; • Completar um esquema com articuladores textuais dados; • Desenvolvimento de temas; • Continuação a partir de introdução; • Desenvolvimento a partir de um esquema de itens; • Escrever em registros diferentes; • Desenvolvimento a partir de um esquema textual; • Desenvolvimento em focos narrativos diversos.

Fonte: Bonini (2002, p. 31)

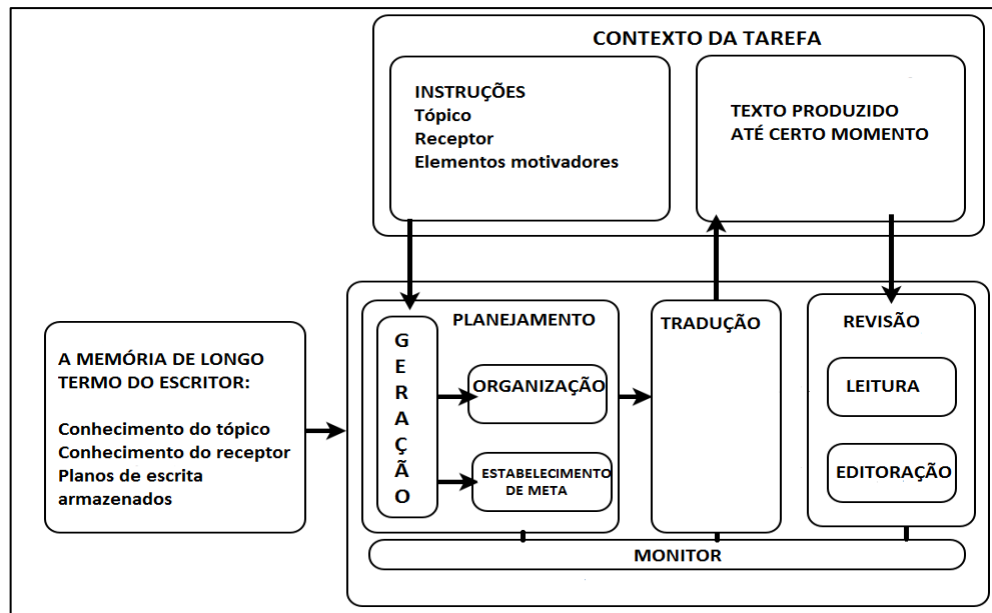
A etapas expostas no quadro 7 almejam despertar nos alunos a consciência do seu papel comunicador. Conforme assinala Bonini (2002), essas etapas se voltam para a organização do texto visando à produção de um conteúdo saliente, dotado de informação.

No método textual-psicolinguístico, o objetivo central é desenvolver capacidades relativas à escrita segundo a utilização de modelos teóricos. Com isso, diferentemente dos métodos anteriores, o ensino da produção de texto deixa de focar apenas nos aspectos gramaticais e, desse modo, se descola do produto- um texto pronto a ser corrigido pelo professor- para o processo (cf. BARROS, 2012).

Bonini (2002, p. 32) aponta o modelo de Hayes e Flower (1980) como o fundador da metodologia processual de ensino da escrita, pois esse concebe o processo como um ato de resolução de problemas. Portanto, “escrever, neste sentido, consiste, metaforicamente, em elaborar as etapas de uma equação para se chegar a um resultado final, a solução do problema”.

Nesse sentido, a partir dessa descrição começou a ser pensada uma metodologia que visibilizasse o contexto de produção, o fornecimento de instruções claras ao aluno e a disponibilidade de tempo adequado para as fases de escrita e revisão do texto, surgindo, com isso, a ação de reescritura, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 2- Modelo de escritura de Hayes e Flower



Fonte: Hayes e Flower (1980 *apud* KATO, 1986, p. 87)

Conforme demonstrado na figura 2, esse modelo distingue três componentes fundamentais: o contexto da tarefa, a memória de longo prazo do escritor e o processo da escrita propriamente dita.

O contexto da tarefa inclui tudo o que está fora do escritor e que pode de alguma forma influenciar no seu desempenho. A memória de longo prazo compreende os conhecimentos que o escritor possui e mobiliza durante a produção escrita. A atividade de processamento da escrita é composta pelas etapas de planejamento, tradução e revisão.

O planejamento é o momento de definição de objetivos e organização das ideias, estas por sua vez, passam para a etapa da tradução, que as converte em linguagem escrita. Em seguida, o texto produzido é revisto na etapa de revisão, que consta de leitura e editoração.

Essas etapas do processo de escrita são coordenadas pelo monitor, o qual pode priorizar algumas funções, como gerar e estabelecer metas, ou seja, o escritor monitora a atividade de escrita no momento que está produzindo. Segundo Kato (1986), essas etapas podem ocorrer de forma linear, mas também possuem caráter recursivo, pois podem ocorrer falhas ou insucessos no caminho, o que propicia o retorno e recorrência dos subprocessos.

Os elementos que constituem o método textual-psicolinguístico podem ser sintetizados conforme o quadro a seguir, produzido por Bonini (2002).

Quadro 8- Elementos do método textual-psicolinguístico

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
Desenvolver capacidades através de processos e estratégias, tornando-os conhecimentos automáticos ou conscientes.	(0) TAREFA 1) Planejar a tarefa; 2) Textualizar; 3) Revisar; 4) Reescrever; 5) Redigir o texto final.	<ul style="list-style-type: none"> • Organização tópica; • Ordenação de fragmentos textuais; • Revisão colaborativa; • Revisão individual; • Revisão com <i>feedback</i> do professor.

Fonte: Bonini (2002, p. 32)

Nas técnicas, presentes no quadro 8, destacam-se a preocupação com o planejamento e a revisão do texto, momentos mais propícios para a intervenção do professor.

De acordo com Bonini (2002), o método textual-psicolinguístico trouxe pelo menos três contribuições significativas para o debate sobre o ensino da produção textual: em primeiro lugar, ao abordar a organização da tarefa, destaca a relevância dos aspectos interacionais, como a preocupação com o leitor. Em segundo lugar, a concepção de que o texto é construído por etapas e habilidades, e não um desempenho adquirido mediante um dom. Em terceiro lugar, a avaliação do texto é feita de modo processual e não mais com base em uma classificação de certo ou errado.

No final dos anos 80 do século XX, a concepção *interacional* da linguagem começou a se sedimentar, focando o trabalho com textos e gêneros. Com isso, surgiu o método interacionista, no qual a produção textual do aluno adquire sentido por meio de uma ação de linguagem. Assim, “é essencial um ambiente propício para a interação, em que a linguagem preencha a função mediadora entre duas posições enunciativas, a de um sujeito enunciador e a de pelo menos um sujeito enunciatário” (BONINI, 2002, p. 34).

Segundo Bonini (2002), há dois grupos, de viés interacionista, que apresentam especificidades acerca do ensino de produção textual escrita: os analistas de gênero e os enunciativistas, sendo esse o mais atuante no Brasil, devido à quantidade de publicações e a influência que tem exercido na elaboração de documentos oficiais, dentre os quais situamos a BNCC, documento regulador que assume uma “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 65).

As etapas centrais deste método são o estabelecimento de uma situação de interação e, por parte do aluno, a execução da ação de linguagem e a avaliação dos *feedbacks* do

interlocutor do texto e do professor, que assume uma posição de auxiliador. Em relação ao trabalho de avaliação, o professor observa os avanços na produção do aluno.

No quadro abaixo estão expostos os elementos constituintes do método interacionista.

Quadro 9- Elementos do método interacionista

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
Reprodução de jogos cênicos	<p>SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO</p> <p>1) pesquisar e buscar de auxílio técnico;</p> <p>2) Desenvolver ação de linguagem;</p> <p>3) Avaliar <i>feedback</i> da audiência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de atividades ligadas a um projeto didático proposto pelo professor; • Desenvolvimento de procedimentos de pesquisa; • Desenvolvimento da análise linguística a partir da própria produção.

Fonte: Bonini (2002, p. 35)

De acordo com os elementos situados no quadro 9, a reprodução de jogos cênicos cria possibilidades para que os alunos desenvolvam uma comunicação autêntica diante de uma situação de interação. Logo, “a produção textual precisa constituir uma ação de linguagem efetiva, o que pode ser alcançado com a elaboração de um projeto didático, que consiste na organização de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, com o objetivo de fazer circular socialmente um dado gênero” (BARROS, 2012, p. 91).

Como exemplo teórico-metodológico dessa abordagem interacionista de ensino da produção textual no Brasil, Bonini (2002, p. 35), aponta os trabalhos de Geraldí - *Portos de Passagem e O texto na sala de aula-*, nos quais está

a integração de três unidades de trabalho: as práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística. A noção de conteúdo firmada contempla tanto aquilo que é explicitamente trabalho no plano da metalinguagem (a linguagem como objeto de reflexão) quanto o que é trabalho epilinguisticamente (atividade que o sujeito opera sobre a linguagem). O tratamento do conteúdo gramatical, então, é feito com base na produção textual dos alunos e todas as atividades são organizadas mediante a confecção, pelo professor, de projetos didáticos.

Em relação à produção textual, Geraldí (1997, p. 135), afirma que esta é o ponto de partida e de chegada do processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é “no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões”.

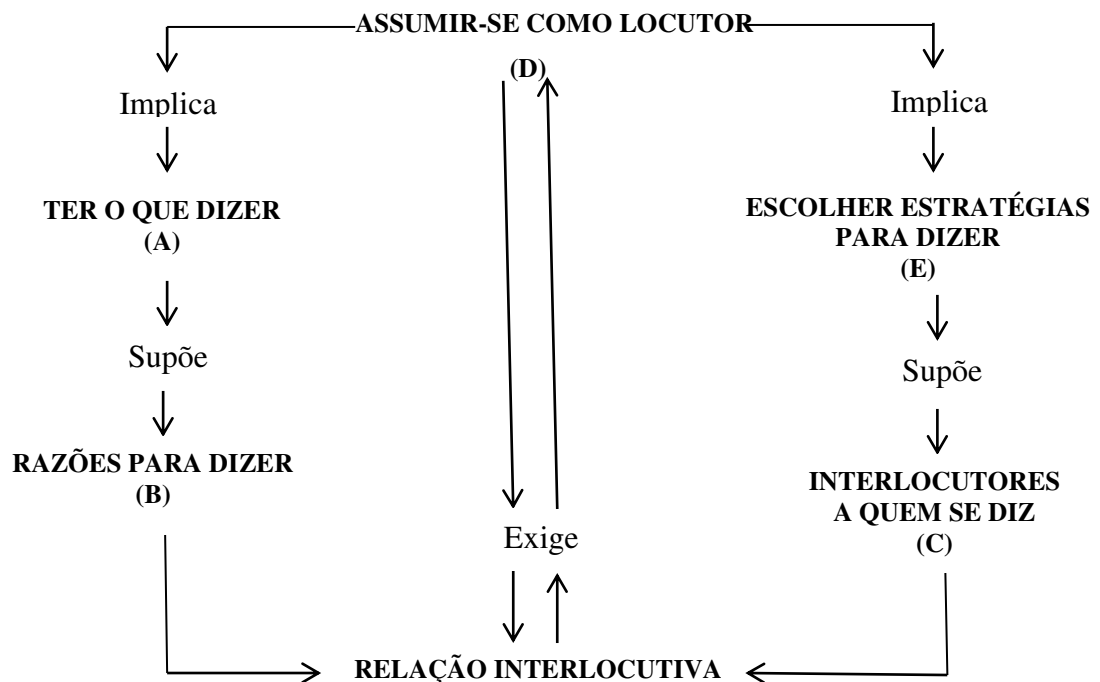
Assim, o autor faz a distinção entre as expressões *produção de textos* e *redação*, nesta os alunos produzem textos para a escola enquanto naquela produzem textos na escola. Nesse sentido, na redação escolar não são contempladas algumas características básicas de emprego da língua, como “a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo” (GERALDI, 2006, p. 126).

Logo, na redação o aluno escreve o que e como a escola lhe disse, ele não se posiciona, enquanto na produção do texto, ele diz a sua palavra, suas opiniões e se coloca como sujeito, escrevendo textos que terão funções relevantes no processo de comunicação e interação.

Na escola, o exercício da redação de textos sem função, sobre temas repetitivos e situações artificiais de emprego da língua, pode ser um martírio para os alunos e professores, estes porque recebem textos mal redigidos, nos quais as suas sugestões não foram contempladas e aqueles porque escrevem sempre sobre os mesmos temas (minhas férias, dia das mães, São João...) e tendo o professor como único leitor (GERALDI, 2006).

Nesse sentido, Geraldi (1997) assegura que para produzir um texto e não uma redação é preciso que o aluno seja um locutor efetivo, conforme proposta do autor para a produção de textos presente na figura 3:

Figura 3- Esquema da produção textual proposto por Geraldi



Fonte: Geraldi (1997, p. 161)

Conforme exposto na figura 3, na ação de escrever, *ter o que dizer* (A) refere-se às experiências vividas pelos alunos, suas histórias e os conhecimentos que guiarão a produção textual. As *razões para dizer* (B) indicam a necessidade de motivação e objetivo para escrever o texto. Os *interlocutores* (C) são aqueles a quem o texto é direcionado. O escritor só se *assume como locutor* (D) numa relação interlocutiva, ele diz algo para alguém, por isso as flechas são utilizadas em dois sentidos, essa relação interlocutiva deve ser o princípio de orientação do processo de ensino/aprendizagem, assim a ação do professor se dá pelo desenvolvimento dos tópicos presentes no esquema da figura 3. As *estratégias* (E) são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz.

Sobre a motivação para a escrita de textos, Geraldi (2006) propõe que as aulas de escrita nos anos finais do Ensino Fundamental articulem a atividade de sala de aula e a concepção de linguagem como forma de interação, tendo objetivos bem definidos e expostos aos alunos já no início do ano letivo, visando dar um destino aos textos escritos por eles.

Logo, ter a escrita de textos como centro das aulas de Língua Portuguesa contribui para que o aluno se torne locutor nas suas produções escritas, as quais terão o professor como co-autor, pois ele não será o destinatário final da obra, mas ajudará o aluno, questionando, sugerindo, testando o seu texto e apontando os caminhos adequados para ele dizer o que quer dizer na forma que escolheu (GERALDI, 1997).

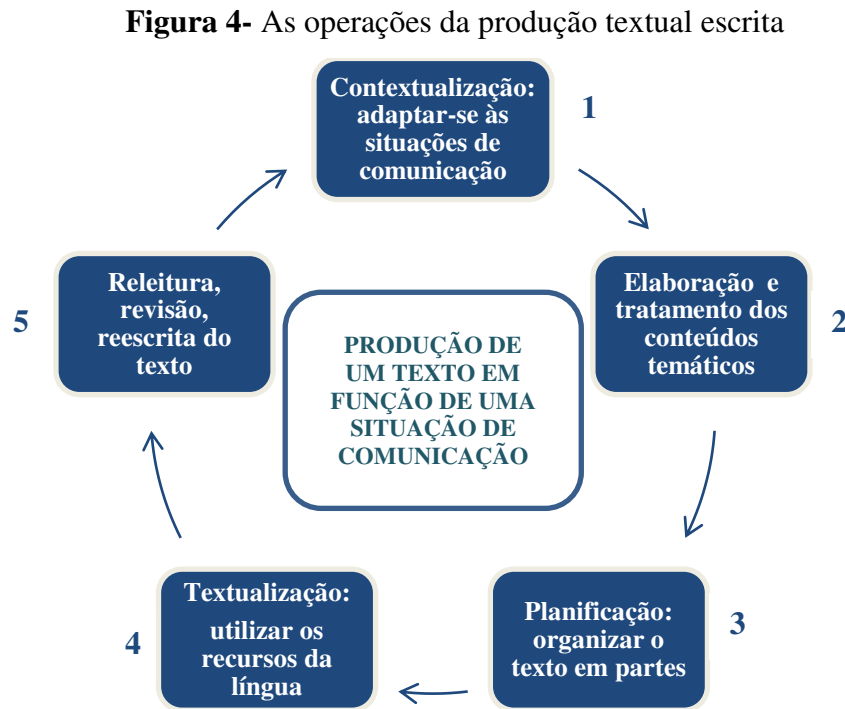
Nessa abordagem interacionista de ensino da produção textual, também está situado o trabalho de Dolz et al (2010), segundo o qual, o ensino da produção textual escrita deve ser desenvolvido tendo o gênero textual como unidade de trabalho. Esta escolha se justifica por dois fatores. Em primeiro lugar, os autores priorizam que a escrita seja trabalhada no quadro da comunicação, realizada por meio de gêneros textuais variados, os quais, por sua vez, materializam-se em textos. Dessa forma, os textos e gêneros textuais “são instrumentos de mediação necessários para se trabalhar com a produção escrita” (p. 39).

Em segundo lugar, os autores defendem que o ensino de escrita deve ser orientado por práticas languageiras significantes e reconhecidas socialmente. Em razão disso, os gêneros se configuram como entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e os rituais dessas práticas.

Portanto, a escolha do gênero como objeto de ensino de escrita se justifica porque, para esses autores, ele é um instrumento cultural e didático, construído historicamente e resultado de uma prática e de uma formação social. Além disso, os gêneros “permitem o reagrupamento de uma imensa variedade de textos disponíveis em função de aspectos genéricos, tais como os

conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações de unidades linguísticas” (DOLZ et al, 2010, p. 40).

Nesse sentido, Dolz et al (2010) apresentam as operações centrais da atividade de escrita, as quais estão expostas na figura seguinte:



Fonte: Dolz et al (2010, p. 25)

Cada operação dessas, expostas de forma enumerada na figura 4, se refere a uma situação de comunicação que orienta a produção de um gênero textual, como por exemplo, uma fábula, um conto, uma crônica, etc.

A operação da contextualização consiste em compreender a situação comunicativa para com isso, escrever um texto coerente. A etapa seguinte aborda o desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função do gênero, nessa operação é feita a seleção das informações de acordo com a situação comunicativa, visando à progressão temática.

A planificação refere-se à organização do texto de acordo com a estrutura do gênero, enquanto a textualização é responsável pela aplicação das marcas linguísticas que constituirão o texto, elas englobam aspectos responsáveis pela coesão, como sinais de pontuação, parágrafos, organizadores textuais, uso dos pronomes e tempos verbais.

A releitura é o momento que escritor retorna ao seu texto com a intenção de analisá-lo e modificar o que for necessário para o aperfeiçoamento da sua produção.

De acordo com Dolz et al (2010), essas operações devem ser desenvolvidas durante o ensino de escrita por meio das sequências didáticas, um dispositivo de ensino que tem por objetivo focalizar uma situação de comunicação e as convenções do gênero que será produzido, articulando-as com atividades escolares a fim de ultrapassar as dificuldades dos aprendizes.

Conforme expomos nesta seção, as concepções teóricas de escrita postas por Bonini (2002) e Koch e Elias (2009) indicam metodologias e objetos de ensino. Assim, sintetizamos essa relação no quadro abaixo:

Quadro 10- Da concepção teórica à metodologia de ensino de escrita

Concepção de linguagem (cf. Geraldi, 2006)	Concepção de escrita (cf. Koch e Elias, 2009; Bonini, 2002)	Metodologia de ensino de escrita (cf. Bonini, 2002)	Objetos de ensino de escrita (cf. Bonini, 2002)
Expressão do pensamento	Foco no escritor/ normativista	Retórico-lógico	Gramática normativa/ tipos textuais: narração, descrição e dissertação
Forma de comunicação	Foco na língua/ texto-instrumental	Textual- comunicativo	Tipos textuais: narração, descrição e dissertação Abertura para alguns gêneros
		Textual- psicolinguístico	Gênero textual
Forma de interação	Foco na interação/ interacional	Interacionista	Gênero textual

Fonte: Elaborado pela Autora (2018)

Relacionando as concepções teóricas e as metodologias de ensino da produção textual escrita, expostas no quadro 10, com o sujeito escritor, teríamos que para a concepção com foco no escritor/ normativista, o sujeito pensa na correção gramatical do texto que irá escrever; para a concepção com foco na língua/ texto-instrumental, o sujeito pensa o texto e para a concepção interativa, o sujeito pensa o texto como produto articulado.

Isto posto, cabe destacar que currículos baseiam-se em concepções teóricas. Assim, uma dessas concepções de escrita subjaz à BNCC, conforme demonstrará a análise.

2.2 A escrita na BNCC: (des) montagem teórica do documento

Para desenvolver a análise da BNCC acerca das concepções de escrita, realizamos a “(des) montagem” (cf. LE GOFF, 1997) do documento, a qual aconteceu em três momentos: no primeiro, fizemos uma leitura do documento, observando a ocorrência de termos que fizessem referência à escrita; no segundo momento, observamos os verbetes que indicam conceitos relacionados aos termos e, por fim, no terceiro momento, relacionamos os termos e conceitos localizados com as concepções de escrita postas por Koch e Elias (2009) e Bonini (2002).

2.2.1 Iniciando a (des)montagem: observação quantitativa dos termos

No primeiro momento da (des)montagem, realizamos uma leitura das seguintes unidades da BNCC: **4. A etapa do Ensino Fundamental**¹⁴; **4.1 A área de Linguagens** e **4.1.1 Língua Portuguesa** (Introdução). O objetivo era destacar todas as ocorrências dos termos: *escrita*, *escrever* e *produção de textos*. Concluída a leitura, contabilizamos as ocorrências de todos esses termos tal como aparecem no documento, classificando-os como *termos sem conceitos*, porque não identificamos, nessa etapa inicial da (des)montagem, se eles estavam associados a algum conceito explícito ou implícito. O resultado quantitativo dos termos obtido por meio da leitura na BNCC encontra-se no quadro abaixo:

Quadro 11-Levantamento dos termos sem conceitos na BNCC

TERMO	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
Escrita	21
Escrever	2
Produção de textos	15

Fonte: Elaborado pela Autora (2018)

Com base nesses resultados expostos no quadro 11, constatamos que o termo *escrita* é, dentre os demais pesquisados, o mais presente no documento, com vinte e uma ocorrências; o

¹⁴Essa unidade da BNCC aborda as etapas do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. Com isso, considerando os nossos objetivos de pesquisa, mantivemos o foco para os momentos direcionados especificamente para a etapa dos Anos Finais.

segundo é a expressão *produção de textos*, que aparece quinze vezes e, por último, o verbo *escrever*, com duas ocorrências.

Esses dados nos permitem compreender que na BNCC a produção de texto escrito é um objeto de teor significativo, tendo em vista a existência do eixo Produção de Textos em todos os campos e séries dos anos finais do Ensino Fundamental.

É relevante salientarmos também que a BNCC, nesta terceira versão homologada, assume na introdução do componente Língua Portuguesa a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (BRASIL, 2017, p. 65). Isso revela que o documento considera as diferentes linguagens em contextos de usos, logo inclui a produção de texto escrito em situações sociais de utilização da língua/linguagem.

Essa afirmação da BNCC em relação à abordagem enunciativo-discursiva da linguagem indica que, dentre as concepções de escrita, a com foco na interação parece ser a mais presente nas unidades analisadas do documento. Iremos confirmar ou refutar esse entendimento prévio na análise dos termos exposta no tópico subsequente.

2.2.2 Continuando a (des)montagem: observação dos termos com conceitos

No segundo momento da (des)montagem, retornamos à BNCC para averiguar a presença de conceitos que fossem relacionados de forma explícita ou implícita aos termos contabilizados na primeira leitura. Assim, fizemos outra leitura do documento, através da qual localizamos palavras e verbetes (expressões) que indicam de modo explícito, ou seja, expostos na superfície textual, conceitos referentes a todos os termos encontrados previamente, em razão disso, não notamos a existência de conceitos implícitos.

No quadro a seguir estão expostos os conceitos explícitos localizados na BNCC.

Quadro 12-Levantamento dos termos com conceitos explícitos na BNCC

TERMO	CONCEITOS EXPLÍCITOS	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS	PÁGINAS
Escrita	Linguagem que possibilita a interação nas práticas sociais	5	61, 63, 66, 79, 85
	Prática de linguagem	2	69, 83
	Sistema (regras da língua)	4	69, 80 (2), 81
	Habilidade	1	73
	Escrita (produção) de um texto	4	76, 80, 81, 82
	Modalidade da língua (em relação com a fala)	4	78 (3), 82
	Referente ao eixo Produção de textos	1	78
Total:	7 conceitos	21 ocorrências	*****
Escrever	<i>Fanfics</i> ; verbetes de curiosidades científicas (gêneros textuais)	2	66, 74
Total:	1 conceito	2 ocorrências	*****
Produção de textos	Atividade de uso da linguagem (que pode ser desenvolvida) em várias mídias e semioses	1	65
	Relacionado a textos artísticos multissemióticos	1	82
	(Eixo) compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos	2	74, 80
	Compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão	1	75
	Habilidade desenvolvida em situações de produção pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana	2	75, 76
	Relacionado especificamente à modalidade oral ¹⁵	1	77
	Processo	1	78
	Prática de uso/ prática de linguagem	6	78, 79, 80 (2), 82,83
Total:	8 conceitos	15 ocorrências	*****

Fonte: Elaborado pela Autora (2018)

¹⁵ Essa ocorrência não será analisada por não fazer referência à modalidade escrita, nosso interesse de pesquisa.

Conforme exposto no quadro 12, em relação ao termo *escrita* localizamos na BNCC vinte e uma ocorrências de palavras e/ou expressões (verbetes) que suscitam sete conceitos. A primeira definição posta no quadro, a de escrita como *linguagem que possibilita a interação nas práticas sociais* (re)aparece em cinco trechos da BNCC, como, por exemplo, no excerto abaixo, retirado do documento:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital.

Fonte: Brasil (2017, p. 61, grifos nossos)

De acordo com o fragmento acima, notamos que a BNCC concebe a escrita como uma modalidade da linguagem que é própria das atividades humanas. Ações simples e cotidianas são constituídas de linguagem e necessitam da escrita. Na atualidade, tal afirmação adquire ainda mais valor, pois numa geração que tem a informação e rapidez como fatores indispensáveis no dia a dia, a escrita se mescla às demais modalidades e se reinventa.

A escrita também é definida na BNCC como uma *prática de linguagem*, conforme explicitado no seguinte fragmento do documento:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles 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). Cabe ressaltar,

Fonte: Brasil (2017, p. 69, grifos nossos)

Essa relação de escrita como uma prática de linguagem reforça o seu valor para a sociedade, tal como reconhecido pela BNCC. O documento leva-nos a compreender que a escrita não é uma ação isolada e sem funcionalidade, mas uma prática que, conforme essa própria nomenclatura, acontece em eventos sociais nos quais há o exercício real.

Ainda no trecho acima retirado da BNCC, a escrita também está situada enquanto *sistema*, isto é, enquanto estrutura organizada a partir de princípios que combinam elementos. Essa compreensão é relevante porque o conhecimento da estrutura da língua contribui para a aprendizagem e desenvolvimento da escrita, ao passo que o seu desconhecimento pode gerar problemas na produção e recepção dos textos.

Nesse sentido, desconhecer aspectos relativos à formação de palavras, composição de sentenças e efeitos de sentido dessa composição, por exemplo, pode dificultar e até comprometer a função comunicativa de um texto, visto que a mensagem pode ser compreendida do modo distorcido em relação às intenções prévias do escritor. Em razão disso, na BNCC, a escrita também é estudada quanto aos seus aspectos normativos, visando à qualidade da produção de textos.

A escrita vista como uma *habilidade* está situada em outro trecho abaixo extraído da BNCC:

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão.

Fonte: Brasil (2017, p. 73, grifos nossos)

Conforme exposto no trecho acima, a escrita é uma habilidade desenvolvida de forma contextualizada, considerando as práticas nas quais é utilizada, assim como os gêneros e objetos do conhecimento envolvidos. Essa conceituação sugere ainda que a escrita, ao ser uma habilidade, não pode ser ensinada e aprendida de modo instantâneo, mas requer tempo, prática, revisões, reescrituras. Logo, na BNCC a escrita é uma habilidade desenvolvida de modo processual, o que remete à concepção interacional de escrita (cf. BONINI, 2002).

Localizamos também na BNCC o termo escrita relacionado à *escrita (produção) de um texto*. Essa relação está posta na explicação sobre o eixo Produção de Textos, cujo trecho do documento está exposto abaixo:

Aqui, também, a escrita de um texto argumentativo no 7º ano, em função da mobilização frente ao tema ou de outras circunstâncias, pode envolver análise e uso de diferentes tipos de argumentos e movimentos argumentativos, que podem estar previstos para o 9º ano. Da mesma forma, o manuseio de uma ferramenta ou a produ-

Fonte: Brasil (2017, p. 76, grifo nosso)

O trecho acima demonstra que a BNCC indica os objetos de conhecimento para todas as séries do Ensino Fundamental, no entanto, nota-se a existência de uma abertura para que os professores alterem a ordem de alguns objetos, caso exista a necessidade. No fragmento, o

documento expõe que alguns tipos de argumentos previstos para o 9º ano podem ser abordados no 7º ano durante o trabalho com texto argumentativo.

Diante disso, considerando que mesmo a BNCC tendo marcas de um currículo fechado e prescritivo, notamos que em alguns momentos, como no fragmento em análise, há espaço para o docente tomar a decisão de acordo com as particularidades dos seus alunos. Isso é relevante porque mesmo sendo um documento amplo, que especifica objetos e habilidades para todas as etapas da educação básica, podem existir (e com certeza existem) casos que ele não pode prever ou definir, sendo essencial a atuação docente. Logo, é necessário que, ao elaborar os currículos em conformidade com a BNCC, as secretarias de educação insiram os docentes nesse processo, pois são eles os agentes que efetivamente irão colocar em prática esses currículos nas salas de aulas.

Dando sequência à análise dos conceitos, verificamos que a escrita é uma *modalidade* da língua, assim como a oralidade/fala. Essa conceituação está posta na BNCC, na explicação do eixo Oralidade, conforme o trecho abaixo:

• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.

Fonte: Brasil (2017, p. 78, grifos nossos)

De acordo com o fragmento acima, é importante destacar que para a BNCC as modalidades da língua se inter-relacionam, como de fato acontece no uso real. No cotidiano utilizamos a língua de vários modos: falamos, escrevemos, gesticulamos..., logo, é essencial compreender as relações entre as modalidades para saber utilizá-las adequadamente, considerando as suas especificidades em relação à estrutura e aos gêneros envolvidos numa dada prática de uso da língua (gem).

Nesse sentido, a escrita é a modalidade presente no *Eixo Produção de Textos*, todavia, as demais modalidades (oral e multissemióticas) são objetos de estudo contemplados no documento em referência como se pode ver a seguir:

práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.

Fonte: Brasil (2017, p. 78, grifos nossos)

Essa citação da BNCC demonstra o entendimento sinalizado acerca da necessidade de relacionar as modalidades da língua. Além disso, fica evidente que no documento todos os eixos se entrecruzam, um contribui para o desenvolvimento do outro, e isso pode possibilitar que o aluno tenha uma formação mais abrangente, na qual terá contato com as especificidades das diferentes linguagens, dentre elas a escrita. No caso específico, chama a atenção o fato de que essa inter-relação entre as modalidades se faça no eixo Análise Linguística/semiótica.

Localizamos ainda o verbo escrever relacionado aos gêneros *fanfics* e verbetes. O primeiro deles está explicitado no fragmento abaixo:

rativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem

Fonte: Brasil (2017, p. 66, grifos nossos)

Conforme esse trecho da BNCC, escrever é uma ação que envolve gêneros textuais diversos. No trecho, há a exposição de gêneros vistos como contemporâneos por terem surgido recentemente com o advento das tecnologias digitais. Segundo a enciclopédia Wikipédia¹⁶, *fanfics* é uma narrativa ficcional, escrita e divulgada por fãs em blogs e sites, tendo como base personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, videogames, etc.

Nesse sentido, ao incluir a escrita de gêneros como a *fanfics*, a BNCC está indicando a relevância da inserção das tecnologias no ambiente escolar, valorizando as experiências dos alunos e suas preferências, pois muitos deles conhecem e interagem com o mundo digital, que se é desconsiderado pela escola pode acarretar desinteresse por parte dos alunos, tendo em vista a distância entre esta e as novidades das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

¹⁶ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanfic>. Acesso em 01/04/2018.

Essa inclusão das práticas de linguagem e gêneros contemporâneos também insere novos verbos no ambiente escolar, como, por exemplo, os verbos *postar* e *seguir* (escrever e acompanhar), presentes no fragmento, esses verbos são bastante conhecidos pelos alunos como usuários das redes sociais da internet.

Quanto ao termo *produção de textos*, identificamos quinze ocorrências de palavras ou expressões que indicam oito conceitos associados de forma explícita a esse termo. O primeiro deles, exposto no quadro 12, indica que produção de textos é uma *atividade de uso da linguagem (que pode ser desenvolvida) em várias mídias e semioses*. O fragmento da BNCC no qual encontramos esta expressão encontra-se exposto abaixo:

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.

Fonte: Brasil (2017, p. 65, grifo nosso)

Segundo esse fragmento, a produção de textos na BNCC é uma atividade desenvolvida em várias linguagens, além da escrita, como, por exemplo, a “produção de textos artísticos e multissemióticos” (BRASIL, 2017, p. 82), expressão também presente no quadro 12.

O trecho acima, o qual está presente na seção de introdução do componente Língua Portuguesa, situa a perspectiva enunciativo-discursiva e o texto como elemento central no trabalho do mencionado componente curricular. Logo, nas produções de textos desenvolvidas no componente Língua Portuguesa, os aspectos relacionados à funcionalidade e discurso são considerados, assim como as circunstâncias nas quais a produção é desenvolvida, pois conhecê-las é essencial para a escrita e leitura do texto. Sendo assim, notamos novamente na BNCC a influência de uma base teórica interacionista no ensino da produção textual.

Na BNCC, o termo Produção de Textos nomeia um dos *eixos* que organizam o componente curricular Língua Portuguesa, sendo definido do seguinte modo:

O **Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróinas ou de vilões ou vilãs; produzir um álbum que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos

Fonte: Brasil (2017, p. 74, destaque da BNCC)

Esse fragmento situa a produção de texto como uma prática de linguagem realizada de modo individual ou coletivo em várias linguagens. No fragmento da BNCC, há também o destaque para a autoria do texto, conceito fundamental no âmbito da perspectiva teórica anunciada – enunciativo-discursiva – e fundamental no âmbito das práticas digitais de escrita através das TDIC na pós-modernidade, onde se copia e se publica com muita facilidade. Nesse sentido, destacamos que muito mais do que o conceito de autoria, a reflexão sobre essa condição é inerente à prática de produção textual na escola.

Além disso, é preciso especificar claramente o objetivo da produção, como os exemplos citados no fragmento focalizado, pois na inexistência de finalidades não há motivação para produzir nenhum texto, seja qual for o tipo de linguagem, visto que para produzir um texto é preciso ter razões para dizer o que se quer dizer (cf. GERALDI, 1997).

Também identificamos o termo produção de textos relacionado às *práticas de uso e reflexão*, conforme o trecho da BNCC exposto abaixo:

O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como:

Fonte: Brasil (2017, p. 75, grifos nossos)

Esse trecho reforça o viés enunciativo da BNCC, que considera a funcionalidade das práticas de linguagem e a reflexão sobre as mesmas. Em outras palavras, além de utilizar a língua é preciso refletir sobre esse uso, ou seja, analisar as condições de produção dos textos no que se refere ao lugar social do produtor e do leitor, a escolha do gênero, veículo que irá circular, a existência da intertextualidade, a veracidade das informações, o uso adequado dos recursos linguísticos, dentre outros fatores (cf. BRASIL, 2017, p. 75).

Nesse sentido, localizamos na BNCC, a produção de textos vista como uma *habilidade desenvolvida em situações de produção pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana*, tal como exposto no fragmento abaixo retirado do documento:

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. ~~Os mesmos princípios de organiza-~~

Fonte: Brasil (2017, p. 76, grifo nosso)

De acordo com o fragmento acima, parece ser expressiva a relação entre produção de textos e gênero na BNCC, pois é no gênero que as práticas de linguagem são materializadas

em formato de textos. Assim, o documento situa a necessidade de refletir e “analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros” (BRASIL, 2017, p. 75) visando à produção de textos como uma peça mais holística.

A conceituação de produção de textos como um *processo* foi identificada no seguinte trecho da BNCC:

O **Eixo da Análise Linguística/Semiótica** envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que

Fonte: Brasil (2017, p. 78, grifos nossos)

Esse trecho confirma apontamentos já feitos sobre a influência na BNCC de uma vertente interativa e processual referente ao ensino/aprendizagem da produção de textos. Ao longo de todo o documento, a produção de textos, escritos ou não, é vista como um processo, uma atividade que requer estratégias e cumprimento de etapas.

Essas estratégias, caracterizadas como (meta)cognitivas, são analisadas nas atividades do eixo Análise Linguística/Semiótica, tendo as produções de texto como base. Com isso, o documento admite que os conhecimentos linguísticos contribuem para a produção do texto, sua composição, seus efeitos de sentido. Assim, há um sentido prático para ensiná-los, aprendê-los, qual seja o seu uso nos textos.

O conceito de produção de textos enquanto uma *prática de uso/prática de linguagem* foi o conceito com maior número de ocorrências localizadas na BNCC, totalizando seis (cf. exposto no quadro 12). Uma dessas ocorrências está apresentada no fragmento abaixo:

~~campos de atuação em que essas práticas se realizam.~~ Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por **campos de atuação** aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

Fonte: Brasil (2017, p. 82, grifos nossos)

O trecho acima revela que essa organização da BNCC por práticas de linguagem situa a relevância da análise e reflexão sobre as situações reais de uso da língua vivenciadas pelos

alunos. Assim, as práticas de linguagem, as quais são organizadas em campos de atuação¹⁷, oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos no que se refere à leitura, produção e análise de textos concretizados em diversas linguagens. Desse modo, parece que esse documento se alinha a uma concepção de ensino de língua(gem) segundo a qual o que se estuda está vinculado ao que se usa no cotidiano.

Isto posto, cabe dizer que os conceitos analisados neste tópico possibilitam-nos inferir a concepção de escrita/produção nesse documento como relacionada à escrita socialmente situada. Pelos trechos levantados parece haver mais importância para gêneros usados fora da escola (*fanfics...*) do que mesmo para os escolares (resumo, resenha, exposição, etc.).

No próximo tópico, relacionamos os indícios apresentados com as concepções de escrita postas por Bonini (2002) e Koch e Elias (2009), expostas na primeira seção deste capítulo.

2.2.3 As concepções de escrita na BNCC: o que dizem os termos analisados?

A descrição apresentada na seção anterior sobre os termos e seus conceitos, permite-nos compreender melhor a BNCC no que se refere à escrita nas séries finais do Ensino Fundamental, percebendo como o documento expõe esse objeto de ensino.

Considerando que a BNCC assume uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem (p. 65), já podemos inferir que a concepção de escrita normativista ou com foco na língua, postas por Bonini (2002) e Koch e Elias (2009), respectivamente, não é a concepção priorizada pelo documento, visto que nele há a relação da língua e seus contextos de uso. Além disso, a BNCC assegura que

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística— sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 69).

Sendo assim, com base nas análises dos conceitos relacionados aos termos localizados na BNCC, constatamos que esse documento regulador indica estar subsidiado pela concepção de escrita com foco na interação (cf. BONINI, 2002; KOCH, ELIAS, 2009), pois nos levantamentos das ocorrências dos termos *escrever*, *escrita* e *produção de textos*, e na leitura

¹⁷ Jornalístico/midiático; Atuação na vida pública; Práticas de estudo e pesquisa; Artístico-literário.

dos conceitos notamos a relação direta entre escrita e a sua funcionalidade comunicativa, a consideração dos interlocutores e a relevância das práticas de linguagem situadas em contextos de uso da língua.

Além disso, a concepção de escrita com foco na interação requer que o escritor ative conhecimentos (cf. KOCH; ELIAS, 2009) que possui para escrever bons textos. Isso é enfatizado pela BNCC quando este documento evidencia, por exemplo, o conhecimento advindo do eixo Análise Linguística/Semiótica como necessário para a prática produtiva da escrita.

A concepção de escrita com foco na interação denota uma metodologia de ensino processual, na qual as fases de planejamento, escrita, revisão e reescrita são respeitadas, nessa perspectiva o texto escrito é uma produção textual e não uma redação escolar, portanto, o aluno é visto como locutor, que sabe o que escrever, para quem e por quais motivos (GERALDI, 1997).

A análise dos termos e conceitos relacionados à escrita também revelou o destaque dado pela BNCC aos textos artísticos e multissemióticos. O documento além de situar os textos/gêneros próprios do letramento da letra e da escola, também expõe textos da esfera multissemiótica, indicando que as várias formas de linguagem, dentre elas as contemporâneas, devem ser inseridas no ambiente escolar. Isso denota uma compreensão de escrita como uma atividade complexa, visto que produzir textos que envolvem recursos pertencentes a várias mídias e semioses, distintos daqueles tradicionalmente inseridos na escola, como o texto impresso, requer a mobilização de capacidades específicas.

CAPÍTULO 3

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA SOBRE O ENSINO DE ESCRITA NA BNCC

Neste capítulo, de caráter teórico-analítico, apresentamos a fundamentação teórica e a análise dos dados relativos à investigação aqui delineada sobre a Transposição didática do ensino de escrita na BNCC. Para isso, o capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, contemplamos os estudos sobre o currículo, as teorias do currículo e os documentos reguladores. Na segunda seção, discorremos sobre a Transposição Didática e, por fim, na terceira seção, apresentamos a análise da BNCC referente ao ensino de escrita nos anos finais do Ensino Fundamental à luz da teoria da Transposição Didática, especificamente a programabilidade.

3.1 Estudos sobre o Currículo

A palavra currículo é originária do latim *currere* e significa caminho, jornada, trajetória ou percurso a seguir. A centralidade do currículo é o conhecimento, o qual pode ser visto como formação que enriquece a vida de um educando, dando-lhe poder na exploração do mundo (PACHECO, 2016).

Assim, na educação, o currículo, muitas vezes, é concebido como um “artefato burocrático prescrito” (MACEDO, 2012), ou seja, um documento que organiza a formação, prescrevendo conhecimentos e atividades disciplinares, competências e conteúdos. Portanto, o currículo seleciona e organiza os saberes eleitos como educativos, os quais devem ser ensinados nas escolas com vistas a uma dada formação. É por meio do currículo que os objetivos da escolarização são apresentados.

Segundo Kemmis (1998, *apud* MACEDO, 2012, p. 24), o currículo é “um terreno prático, socialmente construído, historicamente formado, que não se reduz a problemas de aplicação de saberes especializados desenvolvidos por outras disciplinas, mas que possui um corpo disciplinar próprio”. Assim, a noção de currículo é ampliada e ele não é visto apenas como um artifício de organização dos saberes, e sim como um reproduzidor de ideologias, veiculando uma formação ética, estética, política e cultural, formação esta que nem sempre é explícita e/ou coerente, pois o currículo é um produto de instituição de poderes.

Nesse sentido, Macedo (2012) assegura que na educação tem-se atribuído ao currículo um empoderamento político-pedagógico enquanto definidor dos processos formativos e de

suas concepções, o que demonstra a relevância que o currículo tem para o ensino ao ser um documento prescritivo que tem a função de norteá-lo.

Sendo assim, o currículo é uma forma de realização da transposição didática, tendo em vista que enquanto “código de seleção e organização do conhecimento exige um processo de transformação do conhecimento em conhecimento escolar” (PACHECO, 2016, p. 69), ou seja, a transformação do conhecimento científico estabelece, conforme o autor, uma ligação entre um código científico (campo epistemológico) e um código disciplinar (incluído num plano curricular de acordo com o percurso de escolarização). Portanto, o currículo adapta o saber científico oriundo da ciência de modo que ele se torne ensinável e adequado às especificidades do espaço escolar.

Na prática escolar, o currículo prescrito sofre transformações devido às várias e distintas realidades apresentadas pelas instituições e redes de ensino, com isso, “os professores e educadores em geral, nos seus cenários formativos, atualizam, constroem e dão feição ao currículo, cotidianamente, relacionalmente, tendo como seu principal objetivo a formação e seus processos de interpretação e veiculação” (MACEDO, 2012, p. 26).

Sobre isso, conforme a BNCC, as redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, de acordo com o estabelecido pelo referido documento, incorporando “aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p. 19).

Portanto, na escola, o currículo é “um conjunto de decisões pedagógicas, tomadas no contexto escolar, que envolvem respostas para as seguintes perguntas: o que ensinar, por que ensinar, como ensinar e como avaliar” (CESAR, 2015, p. 21).

Assim, as adaptações e atualizações curriculares ocorrem porque o processo de construção da formação é algo complexo e muitas vezes não é contemplado apenas num documento, posto que as especificidades educativas são inúmeras e diversas no que se referem aos sujeitos (alunos, professores e demais profissionais da educação), materiais didáticos, estrutura das escolas, avanços tecnológicos, dentre outros aspectos.

Em razão disso, o currículo, enquanto um documento regulador, precisa ser elaborado considerando as especificidades de cada região, pois um currículo prescrito homogêneo e sem espaço para a inclusão das singularidades não contribui para o processo de ensino. Sendo assim, ao nortear a elaboração dos currículos escolares, a BNCC orienta que os conteúdos dos componentes curriculares sejam contextualizados de acordo com a realidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 16).

O currículo é desenvolvido por meio de ações denominadas de atos do currículo, os quais de acordo com Macedo (2012, p. 38) são

todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/ aprender ou sua projeção.

Nesse sentido, a BNCC, ao se colocar como um documento regulador da elaboração dos currículos municipais e estaduais, influenciará na realização dos atos de currículo, os quais são responsáveis pela prática das orientações presentes no documento. Deve-se considerar, porém, que esta prática pode não corresponder fielmente ao que está posto no currículo prescritivo, visto que, conforme já mencionado, comumente ele sofre alterações durante o processo formativo.

3.1.1 As teorias do currículo

Segundo Silva (2013), as teorias do currículo explicam os percursos através dos quais os conhecimentos devem ser ensinados. Desse modo, elas estão envolvidas, de forma implícita ou explícita, no desenvolvimento de critérios para selecioná-los. Com isso, o currículo é o resultado da seleção dos conteúdos considerados ensináveis.

As teorias do currículo estão organizadas em três escolas: tradicionais, críticas e pós-críticas. As *tradicionais* são conhecidas também como técnicas, pois se concentram em questões técnicas e de organização. Essas teorias emergiram juntamente com o processo de industrialização nos Estados Unidos, no início do século XX, e têm John Franklin Bobbitt como principal representante. Para ele, o currículo deveria “ser concebido e praticado tal qual se organiza a empresa e a fábrica, orientadas pelas ideias de administração científica de Frederick Taylor” (MACEDO, 2012, p. 35). Nesse sentido, o currículo estava voltado para a economia, sendo gerenciado como uma mecânica e “sua palavra-chave era eficiência” (SILVA, 2013, p. 23).

As *teorias críticas* se desenvolveram a partir da década de 1960, essas teorias questionam os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais, “são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2013, p. 30). Para elas, a escola atua ideologicamente através do currículo, contribuindo para a reprodução da sociedade capitalista, “através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (op. cit., p. 32), e desse modo, geram desigualdades e injustiças, pois

a escola, ao assemelhar-se a uma fábrica e espelhar no seu funcionamento as relações sociais do local trabalho, trata de modo diferente os alunos/trabalhadores subordinados (que devem aprender a subordinação) e os alunos/trabalhadores de escalão superior (que devem aprender a comandar). Assim, “uma formação socialmente justa e aprendizagem com e pela diferença constituem as pautas que sintetizam a proposta curricular crítica” (MACEDO, 2012, p. 57).

As *teorias pós-críticas* se desenvolveram a partir dos anos de 1970, elas têm como base o interculturalismo, defendendo a inclusão, no currículo, de questões sobre a diversidade racial, cultural, social, estudos feministas e teoria *queer*. Sobre isso, Macedo (2012, p. 62-63) afirma que “é possível uma educação que construa o acesso à dignidade social, que viabilize as condições para essa dignidade, via um currículo que trabalhe a partir de e com a diversidade”. De acordo com Silva (2013), para as teorias pós-críticas, o currículo está envolvido nos processos formativos que nos torna o que somos, sendo, portanto, uma questão de poder e identidade.

Silva (2013) apresenta os conceitos enfatizados pelas teorias do currículo, os quais possibilitam a sua diferenciação, assim como facilitam o entendimento sobre elas. Os conceitos estão expostos no quadro abaixo:

Quadro 13- Conceitos enfatizados nas teorias do currículo

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.	ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência	identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, interculturalismo.

Fonte: Silva (2013, p. 17)

Em síntese, as teorias tradicionais têm uma visão tecnicista, as críticas questionam a divisão da sociedade em classes (marco do capitalismo) e as pós-críticas são direcionadas para o sujeito, com ênfase no interculturalismo e nas questões de identidade.

3.1.2 Os documentos reguladores

Os documentos reguladores do ensino são destinados a subsidiar a ação docente. Para Ramos (2013, p. 21), apoiando-se em Registro e Stutz (2008), esses documentos “têm como finalidade estabelecer as tarefas que os professores devem desempenhar, norteados, portanto, todo o sistema organizacional, os objetivos e as formas de ação na prática pedagógica”.

Nesse sentido, os documentos reguladores prescrevem o trabalho docente. Sobre isso, cabe mencionar a distinção feita por Bronckart (2006) acerca do trabalho prescrito e trabalho real. A primeira expressão compreende os documentos, produzidos pelas empresas ou instituições, que fornecem instruções e fundamentam como deve ser o trabalho docente, sendo anterior à sua realização efetiva. Já o trabalho real designa a ação docente desenvolvida em situações concretas na sala de aula, de acordo com as orientações postas pelos documentos.

Desse modo, os documentos oficiais de orientação didática encontram-se no nível do trabalho prescrito, todavia, na etapa do trabalho real, as instruções desses documentos podem não ser realizadas tal como foram prescritas, isso acontece porque, conforme assinala Ramos (2013), os documentos “se constituem como fonte do agir do professor, porém, por vezes, não determinam as ações de forma explícita”, ou seja, não especificam com clareza as ações que os docentes devem desenvolver, o que pode dificultar a compreensão dos documentos e conseqüentemente, a concretização do trabalho real.

A BNCC é um documento prescritivo, pois tendo caráter normativo, deve ser utilizado como subsídio para a elaboração dos currículos escolares, indicando os objetos e as habilidades que os alunos devem desenvolver. Sendo assim, os dois documentos- BNCC e currículo- “têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.” (BRASIL, 2017, p. 16). Conforme exposto na BNCC (op. cit. p. 16-17), essas decisões adequarão as proposições do documento à realidade das instituições de ensino e às características dos alunos. Assim, as decisões referem-se, entre outras ações, a:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;

- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Logo, as decisões contemplam diversos aspectos da educação, tais como a realidade das escolas e dos alunos, a interdisciplinaridade, a metodologia, a motivação dos alunos, a avaliação formativa, o uso dos recursos didáticos e tecnológicos, o fornecimento de materiais de apoio aos professores e processos permanentes de formação docente, assim como aperfeiçoamento dos demais profissionais que compõem as escolas e sistemas de ensino, por meio de processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular.

De acordo com a BNCC, essas decisões precisam ser consideradas na organização dos currículos. Em vista disso, as redes de ensino têm “a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica” (BRASIL, 2017, p. 20). Portanto, a BNCC estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham alcançar e os currículos estaduais e municipais definem como alcançá-los.

3.2 Transposição didática: origem e conceito

O termo Transposição Didática foi cunhado pelo sociólogo francês Michel Verret, na década de 70 do século XX, no movimento denominado de *Reconceituação da didática*. Segundo Leite (2007, p. 45), Verret desenvolveu uma abordagem epistemológica do saber, concebendo a didática como “a transmissão de um saber adquirido. Transmissão dos que sabem para os que ainda não sabem”.

Em 1980, o matemático Yves Chevallard revisitou as teorias de Verret e, distanciando-se da palavra transmissão, propôs o conceito de transposição didática, definindo-a como:

Um conteúdo do saber que é designado como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber em um objeto de ensino é chamado de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991 *apud* LEITE, 2007, p. 43).

A relevância e especificidade do trabalho de Chevallard encontram-se “no desenvolvimento de um modelo teórico para a análise dos sistemas de ensino, referido especificamente à Didática [...] tendo como eixo estruturante, a discussão do saber escolar em termos epistemológicos” (LEITE, 2007, p. 48).

Assim, a transposição didática foi pensada no campo da didática da matemática, mas devido à sua relevância estende-se por outras áreas do conhecimento como, por exemplo, o ensino de língua, onde nos situamos na Linguística Aplicada. Segundo Rafael (2001), a relação entre a Linguística Aplicada e a ciência didática, abordada pelos estudiosos da transposição didática, está, entre outros aspectos, na preocupação que ambas apresentam acerca do entendimento de como ocorre a transformação de um saber/conteúdo em objeto de ensino e aprendizagem.

Portanto, a transposição didática consiste no processo pelo qual passa o saber em uma situação didática (BRONCKART E GIGER, 1998).

O conceito de saber segundo Marandino (2004, p. 98), apoiando-se em Chevallard (1991), “diz respeito ao corpo do conhecimento que é legitimado epistemologicamente, legitimação esta que se sobrepõe, geralmente, à legitimação cultural”. Com isso, há três níveis básicos de saberes que constituem o processo de transposição didática, são eles: o saber sábio, o saber a ensinar e o saber ensinado.

O primeiro dos saberes, denominado sábio ou científico, é o conhecimento produzido pelos cientistas, o que lhe confere o caráter de verdade, “é um saber criado nas universidades e nos institutos de pesquisas, mas que não está necessariamente vinculado ao ensino básico” (PAIS, 2007, p. 21).

Esse tipo de saber é apresentado através de revistas especializadas, artigos, teses, relatórios ou periódicos científicos, logo, é um conhecimento diferente daquele ensinado nas escolas, caracterizado por uma linguagem mais técnica e codificada, distinta da linguagem escolar. Sobre esse saber, Santos (2006, p. 85) resenhando Chevallard (1991), assegura que

o conceito de saber está relacionado ao conhecimento epistemológico, que por sua vez, está submetido à legitimação cultural, ou seja, um saber científico não pode autoproclamar-se um saber, nem a escola pode autorizar a si mesma a criação de um saber científico. O que ocorre na escola depende essencialmente da legitimação do que é concedido ou negado pela sociedade.

O segundo dos saberes, reconhecido como saber a ensinar ou saber ensinável é o conhecimento presente nos programas, livros e manuais didáticos. Este saber representa “o conjunto dos conteúdos previstos na estrutura curricular das várias disciplinas escolares valorizadas no contexto da história da educação” (PAIS, 2007, p. 21-22).

O saber a ensinar serve de ponte entre o saber sábio e o saber ensinado, tendo em vista que para chegar à sala de aula, o conhecimento advindo da ciência precisa passar por modificações e adaptações que o torne compreensível pelos alunos. Essas mudanças são feitas pelos autores de manuais e livros didáticos (LD) tendo como base um saber de referência, “deste modo, os saberes de referência chegam à instituição de ensino por meio do LD e atravessam a sala de aula” (LIMA, 2012, p. 57), tornando-se objeto do trabalho docente.

Nesse sentido, “o ensino de um determinado elemento do saber só será possível se esse elemento sofrer certas “deformações” para que esteja apto a ser ensinado” (MARANDINO, 2004, p. 97).

Revisando a literatura sobre esse tema, encontramos em Petitjean (2008) e Rafael (2001) os processos pelos quais passa o saber até se tornar ensinável de acordo com a teoria da transposição didática, quais sejam:

- a) *Dessincretização (retirar o saber do seu lugar de elaboração)* - ação de extrair o conceito de sua origem científica para transformá-lo em um saber que possa ser ensinado. Para Marandino (2004) e Rafael (2001), a ação de recortar o saber de suas práticas teóricas implica na sua naturalização. Essa ação é notória na BNCC porque este documento apresenta saberes que foram extraídos do seu domínio científico, adaptados para se tornarem passíveis à transposição e agora se destinam aos currículos e conseqüentemente, à sala de aula.
- b) *Despersonalização (separação entre o saber e o seu fundador)*- o saber a ser ensinado não é associado ao seu campo de referência e ao seu fundador, mesmo que mantenha a denominação de origem. Na BNCC, os saberes são despersonalizados, tendo em vista que há um apagamento dos autores dos saberes, quando estes são transformados em um saber a ensinar (SOUSA, 2015). No documento,

especificamente no componente curricular Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, não encontramos referência, direta ou indireta, a teóricos.

- c) *Programabilidade (organização sequencial e temporal do saber)*- o saber é inserido em um programa de ensino, onde é articulado com outros conceitos importantes numa distribuição temporal, de acordo com os objetivos de ensino e aprendizagem. Esta ação será explanada de modo mais detalhado na próxima seção deste capítulo, destinada à análise dos dados.
- d) *Publicidade (divulgação do saber)*- o saber a ser ensinado é inserido num texto oficial, assim será divulgado e legitimado oficialmente. Essa ação é inerente à BNCC por este ser um documento oficial, com isso é amplamente divulgado por meio de várias mídias, principalmente internet e televisão.
- e) *Controle (ações de avaliação)*- o saber passa por operações para verificar se foi aprendido ou não pelos alunos. Sobre o sistema de avaliação nas escolas, a BNCC indica a construção e aplicação de procedimentos de avaliação formativa como aspectos a serem considerados na elaboração dos currículos escolares (BRASIL, 2017, p. 17). O documento não especifica qual será o mecanismo de controle e avaliação dos sistemas de ensino. No entanto, acreditamos que os exames de larga escala (Prova Brasil, Prova Saeb e Enem) serão utilizados para avaliar o desenvolvimento dos currículos escolares. Relacionada à avaliação, a BNCC (p. 12) faz uma referência à meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) que defende o fomento à qualidade da educação básica e estipula as médias nacionais a serem atingidas no IDEB¹⁸ até o ano 2021, as quais são: “6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio” (BRASIL, 2014, p. 31). Um exemplo de ação de controle também pode ser o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do Ministério da Educação (MEC) que avalia e distribui os livros didáticos (LD) gratuitamente para as escolas. Esses livros precisam estar em conformidade com as suas exigências, com isso, é nítido que o conhecimento que adentra a escola por meio do LD é aquele

¹⁸ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir de dados do Censo Escolar, SAEB e Prova Brasil, que leva em consideração o fluxo escolar e o desempenho nos exames, para fazer o acompanhamento da evolução da educação e para estabelecer o padrão de qualidade que o Ministério da Educação definiu como meta a ser atingida (BRASIL, 2014, p. 31).

que o PNLD julga relevante. Logo, o PNLD tem a ação de controlar os saberes que chegam ao espaço escolar por meio dos livros didáticos, os quais serão elaborados de acordo com as orientações da BNCC.

No processo de transformação de um saber sábio em saber a ensinar pode ocorrer algumas disfunções, pois os agentes que produzem materiais didáticos “fazem a transposição, muitas vezes, focados em adaptar o que é determinado como saber a ensinar (nos parâmetros e editais), entretanto sem estabelecer relação com os saberes que lhe deram origem, ou seja, os saberes científicos” (TEIXEIRA, 2012, p. 36).

Além disso, conforme assegura Rafael (2001), na situação didática a mobilização dos conhecimentos feita pelos docentes pode gerar os efeitos de solidarização e sobreposição. A solidarização refere-se ao efeito da aglutinação entre as terminologias e noções teóricas durante as atividades didáticas, isto é, a utilização de termos oriundos da mesma fonte de referência (ou de fontes diferentes, porém equivalentes) para analisar um fato linguístico, de modo que isso não gere contradições, mas amplie o campo recoberto por elas. Por exemplo, ao estudar os gêneros textuais, a inserção da teoria dos tipos de textos amplia o entendimento dos gêneros, contribuindo para o aprendizado.

A sobreposição diz respeito ao efeito de redução ou simplificação dos conhecimentos de referência, ou seja, a utilização de fontes distintas e não equivalentes durante a análise de um fato linguístico, podendo resultar em contradições teóricas. Ainda usando os gêneros textuais como exemplo, temos que, se durante o seu estudo for priorizado apenas a grafia correta das palavras isso poderá resultar num efeito de redução no processo de aprendizagem, visto que outros aspectos não serão contemplados. Além disso, também podem ocorrer contradições e compreensões distorcidas da teoria, pois o aluno entenderá que produzir um gênero é apenas escrever corretamente.

Nesse sentido, Chevallard (1991) apresenta o conceito de vigilância epistemológica, a qual é uma ação que o didata deve ter visando à adequação das transposições e mantendo relações com os saberes científicos de referência, tendo em vista que “a aplicação de uma teoria deslocada de seu território original torna-se estéril, perde seu significado, obscurece sua validade e confunde a solução do problema estudado naquele momento” (PAIS, 2007, p. 23).

Por fim, o saber ensinado é aquele lecionado pelo professor na sala de aula. Para ensiná-lo, o docente utiliza o material didático adaptando os conhecimentos presentes nele de acordo com a sua realidade e objetivos de ensino.

Mesmo resultando das transformações passadas pelo saber sábio durante a transposição didática, o saber ensinado também sofre alterações no ambiente escolar, pois conforme assinalam Machado e Cristovão (2006, p. 552), o conhecimento a ser ensinado “ainda se transforma em “conhecimento efetivamente ensinado” e que, inevitavelmente ainda se constituirá em “conhecimento efetivamente aprendido””.

Em razão disso, segundo Pais (2007) não há garantia de que o conteúdo aprendido pelo aluno corresponda exatamente ao que foi ensinado pelo professor, o que pode gerar resultados muito distantes da proposta inicial. Sendo assim, o saber ensinado deve estar relacionado ao saber sábio e não ser apenas uma simplificação deste.

O saber ensinado está situado dentro dos sistemas didáticos, estes reconhecidos por Petitjean (2008, p. 83), ancorando-se em Chevallard (1985), como “formações que aparecem a cada início de ano letivo: a partir de um saber indicado pelo programa, forma-se um contrato didático; em torno desse saber, será articulado um projeto de ensino e aprendizagem, colocando professores e alunos em um mesmo lugar”.

Assim, o sistema didático organiza uma relação triádica que envolve três polos: o professor, o aluno e o saber a ser ensinado (cf. CHEVALLARD, 1991).

O sistema didático encontra-se dentro do sistema de ensino, este constituído pelo conjunto dos dispositivos estruturais do ensino, como o tipo do estabelecimento escolar, a natureza dos programas e instrumentos pedagógicos utilizados (RAFAEL, 2001). O sistema de ensino também é articulado ao ambiente social em que está inserido.

Sendo assim, ocorrem relações entre o sistema didático, o sistema de ensino e a sociedade, referentes à mediação do conhecimento, tais relações são feitas pela noosfera, a qual é considerada como o ambiente “onde se encontram todos aqueles que, ocupando cargos principais do funcionamento didático, enfrentam problemas que surgem do encontro com a sociedade e suas demandas; ali se desenvolvem conflitos, ali se realizam negociações; ali florescem as soluções” (MARANDINO, 2004, p. 97).

Portanto, a noosfera é responsável por selecionar os saberes que devem ou não ser ensinados na escola. Em função disso, é composta por “cientistas, professores, especialistas, políticos, autores de livros” (PAIS, 2007, p. 19).

Segundo Teixeira (2012), esses agentes que compõem a noosfera estão envolvidos com o sistema de ensino e buscam adequá-lo às exigências sociais, sendo assim, a partir das decisões tomadas na noosfera são elaboradas novas propostas e currículos.

Os agentes da noosfera atuam na *transposição didática externa*, a qual é definida por Chevallard (1991) como a passagem do saber sábio para o saber a ensinar. Conforme assinala

Petitjean (2008, p. 86), a transposição didática externa é feita por “redatores de programa, autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas, elaboradores de manuais- nos quais podemos incluir os responsáveis pela formação inicial e continuada”.

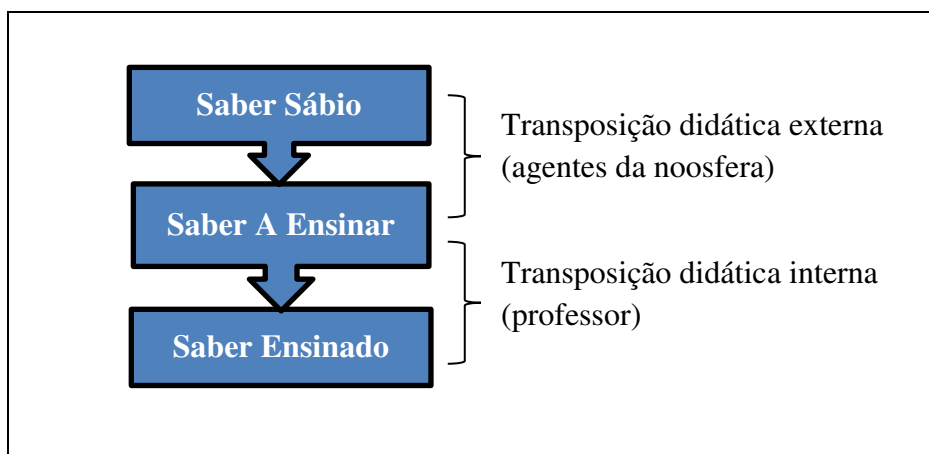
De acordo com Marandino (2004), na transposição didática externa, a noosfera faz a reorganização do saber em um novo texto, o que é feito de acordo com a necessidade do ensino, com isso

[o] trabalho que a noosfera realiza para elaborar um novo texto do saber se consagra como uma estratégia de ataque às dificuldades de aprendizagem, através de sua identificação. Nesse movimento de compatibilização que a noosfera realiza ocorre a construção de um novo texto, em busca da organização de um bom ensino. No entanto, sabe-se que, antes de ser bom, um ensino deve ser possível e, nesse sentido, a noosfera acaba somente por considerar alguns elementos referentes às condições didáticas, deixando muitos outros escaparem: “Quando os programas são preparados começa um outro trabalho: *é a transposição didática interna*” (Chevallard, 1991, p. 44). (cf. MARANDINO, 2004, p. 97-98. *Grifos do autor*)

Assim, relacionada diretamente com a transposição didática externa está a *transposição didática interna*, definida como a passagem do saber a ensinar para o saber ensinado, ou seja, é a didatização dos saberes feita pelo professor em sala de aula. Para realizar a transposição didática interna, o docente precisa identificar os saberes pertinentes, legítimos e eficazes para a confecção de um programa de ensino articulado a um dado projeto educativo, tendo como foco que esse processo de transposição não resulte no surgimento de saberes inadequados no contexto em que está inserido (BEZERRA, 2007).

O esquema que representa a relação dos saberes durante a transposição didática externa e interna (cf. Chevallard, 1991) está exposto na figura a seguir:

Figura 5- Relação dos saberes na Transposição Didática Externa e Interna



Fonte: Teixeira (2012, p. 24). Adaptação da Autora (2018)

Considerando essa relação entre transposição didática externa e interna, afirmamos que a nossa pesquisa está relacionada à transposição didática externa, tendo em vista que temos como objeto de investigação um documento produzido na noosfera que futuramente chegará à sala de aula através do currículo escolar. Ou seja, os agentes da noosfera escolheram dentre os conhecimentos que compõem o saber sábio, aqueles que, por motivos diversos (políticos, ideológicos, culturais...), devem ser inseridos no ambiente escolar, e isso será feito através de um documento normativo (BNCC) que tem a função de subsidiar a elaboração dos currículos estaduais e municipais.

3.3 A programabilidade do ensino de produção textual escrita na BNCC

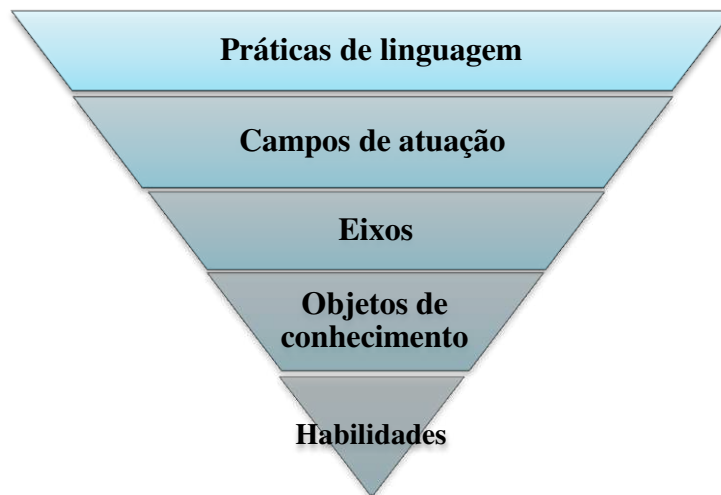
No que se refere à programabilidade do ensino, isto é, a ação da transposição didática referente à organização sequencial dos saberes (cf. PETITJEAN, 2008; RAFAEL, 2001), a BNCC de Língua Portuguesa assume “uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2017, p. 137). Sendo assim, embora a BNCC indique que tal perspectiva diz “respeito à norma [gramatical]” (op. cit. p. 137), o fato dela está inserida na introdução do componente Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, permite-nos tomá-la como uma observação geral para todos os objetos de conhecimento e habilidades indicados para as séries finais no referido componente curricular. Desse modo, ao analisarmos a programabilidade do ensino de produção textual escrita na BNCC, buscamos identificar essa perspectiva de progressão que é inerente ao documento, uma vez que adota a perspectiva de seriação para a educação básica.

Para desenvolvermos a análise da programabilidade do ensino da produção textual escrita, organizamos este tópico analítico em duas partes. Inicialmente, discorreremos sobre a organização do componente curricular Língua Portuguesa e depois analisamos a programabilidade do ensino de escrita (eixo Produção de Textos) nos campos Jornalístico/midiático e Práticas de estudo e pesquisa nos blocos gerais (6º ao 9º ano) e específicos (6º e 7º/8º e 9º anos) nos quais a BNCC apresenta os objetos e habilidades do componente Língua Portuguesa.

3.3.1 Das práticas de linguagem às habilidades: a programabilidade do componente Língua Portuguesa

A organização do componente curricular Língua Portuguesa do Ensino Fundamental na BNCC está representada na figura abaixo:

Figura 6- Organização do componente Língua Portuguesa na BNCC



Fonte: Elaborado pela Autora (2018) a partir de descrição da Prof^a. Denise Lino de Araújo

De acordo com a figura 6, a programabilidade do componente Língua Portuguesa parte do mais amplo para o mais específico, ou seja, inicia pelas práticas comuns à linguagem chegando ao que o aluno deve desenvolver na sala de aula: as habilidades.

As práticas de linguagem estão relacionadas às situações sociais de uso da língua/linguagem. Assim, o documento informa que o ensino de Língua Portuguesa deve partir de “práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p. 134), de modo que possibilite a reflexão acerca dos usos que faz da língua.

Os campos de atuação presentes na BNCC (Jornalístico/midiático, Atuação na vida pública, Práticas de estudo e pesquisa e Artístico-literário) são aqui entendidos como escolhas políticas realizadas pelos elaboradores do documento para agrupamento das práticas. Assim, esses campos, que são uma inovação relativamente a documentos anteriores à BNCC, se mostram como o espaço de materialização das práticas de linguagem no âmbito de esferas discursivas. Admitimos ser esta uma escolha política dado que não há justificativas

intrínsecas que definam este ou aquele campo, a não ser a própria concepção de escrita e de currículo que tal escolha revela.

O currículo é um documento poderoso no contexto da educação (cf. MACEDO, 2012), pois regula a seleção de conteúdos e práticas de ensino, indicando o que o aluno deve saber. Nesse sentido, os campos de atuação, relacionados às práticas de linguagem, possibilitam que os alunos saibam atuar em situações diversas de algumas esferas discursivas.

Os eixos respeitam a tradição do ensino de Língua Portuguesa, visto que são “já consagrados nos documentos curriculares” (BRASIL, 2017, p. 69). E, por sua vez, permitem a didatização das práticas de linguagem relacionadas aos campos de atuação, uma vez que a separação em eixos de Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica revelam uma opção didática para o ensino de habilidades de recepção, produção e compreensão de práticas de linguagem.

Inseridos nos eixos, os objetos de conhecimento materializam a didatização do conhecimento científico sobre a língua e a linguagem. Os objetos são os conteúdos selecionados para serem ensinados na sala de aula e, respeitando a hierarquia organizacional exposta na figura 6, são definidos a partir de uma correlação com as práticas de linguagem.

As habilidades estão diretamente interligadas aos objetos de conhecimento e indicam a opção teórica de fundamentação da BNCC que se volta para o processo de aprendizagem, destacando o que o aprendiz deve aprender e não apenas o que o professor deve ensinar. Assim, as habilidades dizem respeito ao manejo dos objetos de ensino em situações práticas. Na BNCC, essas habilidades se apresentam em consonância com a perspectiva dos multiletramentos adotada no documento (cf. BRASIL, 2017, p. 68) e destacam o manejo com o material multimodal. De acordo com a BNCC, “além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto [...]” (BRASIL, 2017, p. 135). Nesse sentido, as habilidades trazem inovação para o ensino de Língua Portuguesa, pois além dos gêneros impressos já consagrados, trazem também gêneros oriundos da cultura midiática.

Assim, percebe-se que a perspectiva de progressão de conhecimentos na BNCC para o ensino de Língua Portuguesa inicia-se como uma macro categoria que organiza o ensino de língua a partir das práticas de linguagem, didatizando-as em campos, eixos, objetos e habilidades. Nesse sentido, a BNCC organiza o ensino pautando-se pelo uso da língua e linguagem, uma vez que parte das práticas para chegar às habilidades. Pode-se afirmar, à guisa de síntese, que é uma programabilidade que vai do geral ao específico.

3.3.2 Do comum ao específico: os blocos dos anos finais na BNCC

A programabilidade revelada na figura 6 está situada na BNCC no tópico **4.1.1.2 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades**. Neste item, o documento apresenta a programabilidade em três blocos: um *geral*, que engloba as séries do 6º ao 9º ano e dois *específicos*, referentes ao 6º e 7º anos e 8º e 9º anos, respectivamente. De acordo com o documento, a proposição em blocos é feita porque se pauta no critério de continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, não representando, portanto, qualquer tipo de organização em ciclos (BRASIL, 2017, p. 84).

Sendo assim, entendemos que outro critério de progressão é o que chamamos de comum ao específico, dado que ao mesmo tempo em que a BNCC reconhece os anos finais como um bloco comum (6º ao 9º) também reconhece os dois blocos específicos (6º e 7º/ 8º e 9º) que o constitui, apresentando em cada um as práticas de linguagem, os objetos e as habilidades.

Nesse sentido, expomos nos próximos tópicos a programabilidade do ensino de escrita (eixo Produção de Textos) nos campos Jornalístico/midiático e das Práticas de estudo e pesquisa no bloco geral e nos específicos da BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental.

3.3.2.1 A programabilidade do eixo Produção de Textos no campo Jornalístico/midiático

Considerando que a programabilidade do eixo Produção de Textos parte do geral para o específico, expomos no quadro a seguir a sua organização no bloco geral para as quatro séries do Ensino Fundamental anos finais: 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Quadro 14- Eixo Produção de Textos no campo Jornalístico/midiático-
Bloco geral 6º ao 9º ano

PRÁTICA DE LINGUAGEM: EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> , detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i> , <i>jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de <i>booktuber</i> , de <i>vlogger</i> (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da <i>Web 2.0</i> , que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
	Textualização	Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, <i>banner</i> , folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.

Fonte: Copiado da BNCC (BRASIL, 2017, p. 140-141).

Conforme exposto no quadro 14, em todas as séries finais do Ensino Fundamental, os objetos de conhecimento do eixo Produção de Textos no campo Jornalístico/midiático focam dois aspectos das práticas de linguagem: os papéis sociais, no caso papéis ligados à esfera jornalístico/midiática- repórter, comentador, analista, crítico, editor ou articulista, *booktuber*, *vlogger*- (cf. BRASIL, 2017, p. 141), e a textualização. Assim, revela-se nessa relação, mais uma vez, o conceito de escrita adotado pelo documento qual seja o de que esta é entendida como uma atividade sócio cognitiva situada em práticas letradas.

Em relação às habilidades, estas indicam que os alunos no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental precisam saber planejar, produzir, revisar e publicar diversos gêneros relacionados à esfera jornalística e publicitária. Dentre esses, alguns mais comuns das mídias impressa e digital, e já conhecidos no ensino de Língua Portuguesa, como notícia, entrevista, reportagem, resenha, artigo de opinião, e também outros menos comuns relacionados à multimodalidade, como fotodenúncia, infográfico, *podcast*, fotorreportagem, etc., tal como expostos no quadro 14.

As habilidades almejadas para o bloco geral - 6º ao 9º ano- apontam para a produção textual escrita como uma atividade complexa, coletiva e com ênfase na multimodalidade. É uma atividade complexa porque supõe muitos gêneros que envolvem a multissemiótica e a hipermídia. É uma atividade coletiva porque o documento estabelece a participação do professor e dos colegas durante a produção do texto, como podemos constatar no trecho “com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções [...]” (BRASIL, 2017, p. 141).

A produção de textos enfatiza a multimodalidade, visto que expõe mais gêneros da esfera midiático-digital do que da mídia impressa, já consagrada na escola. Isso nos permite verificar que a BNCC apresenta um leque de gêneros extraescolares, próprios da esfera hipermidiática, o que sugere um intenso trabalho de estudo (leitura, análise, produção) da cultura midiático-digital, o quadro a seguir sintetiza os gêneros indicados para os quatro anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 15- Gêneros textuais do campo Jornalístico/midiático- Bloco geral 6º ao 9º ano

Eixo Produção de Textos	
Gêneros da mídia impressa historicamente presentes na escola	Gêneros hipermediáticos
Notícia, reportagem, carta de leitor, artigo de opinião, entrevista, resenha.	Fotodenúncia, fotorreportagem, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> , comentários, <i>vlogs</i> , <i>gameplay</i> , detonado, <i>spots</i> , <i>jingles</i> de campanhas sociais, cartaz, <i>banner</i> , panfleto, folheto, anúncio impresso e para internet, propaganda de rádio e TV.
Total: 6	Total: 17

Fonte: Elaborado pela Autora (2018)

Conforme exposto no quadro 15, a BNCC tanto sugere a abordagem de gêneros próprios da mídia impressa, tradicionalmente apresentados em livros didáticos, quanto sugere a abordagem de gêneros próprios da mídia digital, na qual os papéis sociais de leitor/autor se mesclam e nos quais o papel da multimodalidade é mais relevante e decisivo para os propósitos da interação. Como se pode observar, há muito mais gêneros da mídia digital indicados do que da mídia impressa, fato este, significativo para a compreensão.

Dando continuidade a análise da programabilidade do eixo Produção de Textos nos anos finais do Ensino Fundamental, observamos os blocos específicos para o 6º e 7º anos e 8º e 9º anos. A programabilidade do primeiro bloco está exposta no próximo quadro.

Quadro 16- Eixo Produção de Textos no campo Jornalístico/midiático- Bloco específico 6º e 7º anos

PRÁTICA DE LINGUAGEM: EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
	Estratégias de produção: planejamento de textos informativos	Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em <i>sites</i> ou <i>blogs</i> noticiosos).
	Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição	Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.
	Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	Planejar resenhas, <i>vlogs</i> , vídeos e <i>podcasts</i> variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, <i>e-zines</i> , <i>gameplay</i> , <i>detonado</i> etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, <i>game</i> , canção, videoclipe, fanclipe, <i>show</i> , <i>saraus</i> , <i>slams</i> etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do <i>game</i> para posterior gravação dos vídeos.
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	Produzir resenhas críticas, <i>vlogs</i> , vídeos, <i>podcasts</i> variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, <i>e-zines</i> , <i>gameplay</i> , <i>detonado</i> etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, <i>game</i> , canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (<i>show</i> , <i>sarau</i> , <i>slam</i> etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.
	Produção e edição de textos publicitários	Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou <i>slogan</i> que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.

Fonte: Copiado da BNCC (BRASIL, 2017, p. 162-163).

De acordo com o quadro 16, nota-se que para o 6º e 7º anos a BNCC expõe como objetos de conhecimento no campo ora focalizado as estratégias de planejamento e textualização de textos informativos, argumentativos, apreciativos e publicitários. Esses tipos de textos reforçam que a BNCC almeja a formação de alunos que possam informar, se posicionar e emitir opinião própria e coerente diante das situações que vivencia, para reivindicar, convencer, propor, dentre outras ações relevantes para a atuação na sociedade.

Além disso, espera que os alunos demonstrem habilidade para produzir e editar textos publicitários diversos “utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e convencimento”. Ou seja, para a BNCC a produção textual no campo Jornalístico/midiático envolve habilidades de planejamento, produção e edição de capacidades linguísticas bastante específicas relacionadas à exposição, argumentação (apreciação e réplica) e persuasão.

As habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento são planejar e depois produzir gêneros textuais, considerando as condições de produção, interlocutores, objetivos e mídia de circulação. Dos gêneros que consideramos mais comuns ao ambiente escolar, temos nesse bloco a orientação para a produção da notícia e da resenha. Esses gêneros requerem capacidades distintas para sua textualização.

A produção da notícia requer a apresentação da capacidade de síntese e sumarização dos alunos, tendo em vista que eles devem saber planejar e produzir o gênero como registro de informações e dados, de modo que o texto final seja claro, objetivo e coeso, visando cumprir a sua função informativa. Já a produção da resenha mobiliza as capacidades de apreciação e réplica dos alunos, pois é um gênero no qual se deve apresentar, descrever e avaliar uma produção cultural (livro, filme...) ou um evento (sarau, show...), destacando seus aspectos positivos ou negativos. Além da resenha, a BNCC expõe como textos argumentativos e apreciativos outros, contemporâneos e multissemióticos, próprios das culturas juvenis: *vlogs*, vídeos, *podcasts*, fanzines, fanclipes, *e-zines*, *gameplay*, *detonado*¹⁹, etc. que requerem também a capacidade de apreciação e réplica.

¹⁹ Segundo a enciclopédia digital Wikipédia, o *Vlog* é um tipo de blog em que os conteúdos predominantes são os vídeos. Ao invés de publicar textos e imagens, o vlogger ou vlogueiro faz um vídeo sobre o assunto que deseja. O *Podcast* é um arquivo digital de áudio transmitido através da internet, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações. O *Fanzine* é uma publicação produzida por um fã de alguma produção cultural, as revistas de fanzines englobam temas variados, como ficção científica, música e cinema. *E-zine* é uma espécie de fanzine eletrônico, ou seja, é uma publicação periódica, distribuída por e-mail ou postada num site. *Fanclip* pode ser compreendido como um tipo de clipe musical feito pelo fã, no vídeo ele utiliza imagens que remetem diretamente à letra da canção. *Gameplay* está relacionado aos jogos digitais na internet, às ações e experiências do jogador durante a sua interação com os sistemas de um jogo e *Detonado* é um termo indicativo para resolução das tarefas dos jogos eletrônicos.

Se os gêneros/textos listados como mais adequados para a mobilização das capacidades de sumarização, síntese, apreciação e réplica são relacionados às esferas informativa, argumentativa e apreciativa, os vinculados à esfera publicitária referem-se à mobilização da capacidade de convencimento e persuasão. Sobre isto dois fatores devem ser destacados. Primeiro, não aparece no quadro de objetos e habilidades comuns ao 6º e 7º anos a listagem de gêneros/textos publicitários. Há, apenas, a indicação para a criação de *slogans*. Segundo, o conjunto de objetos e habilidades supõe por parte dos alunos não apenas o conhecimento da existência dos gêneros, mas seu “domínio”, no sentido de que a proficiência de escrita requisitada é a de um participante ativo da esfera midiática.

Dando prosseguimento à análise do eixo Produção de Textos nos blocos específicos da BNCC, apresentamos a seguir o quadro com os objetos e habilidades referentes ao 8º e 9º anos.

Quadro 17- Eixo Produção de Textos no campo Jornalístico/midiático- Bloco específico 8º e 9º anos

PRÁTICA DE LINGUAGEM: EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
	Estratégia de produção: planejamento de textos informativos	Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, <i>sites</i>), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em <i>sites</i> ou <i>blogs</i> noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).	
	Estratégia de produção: textualização de textos informativos	Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.	
	Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido (a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.	
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	8º ANO Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.	9º ANO Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio etc.
	Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários	Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, <i>banner</i> , <i>indoor</i> , folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.	

Fonte: Copiado da BNCC (BRASIL, 2017, p. 176-177).

Conforme exposto no quadro 17, notamos que, semelhante ao bloco específico referente ao 6º e 7º anos, o bloco do 8º e 9º anos também expõe como objetos de conhecimento as estratégias de planejamento, textualização e revisão de textos informativos, argumentativos, apreciativos e publicitários. Todavia, o que difere são os gêneros textuais postos nas habilidades.

Nesse sentido, para essas séries, o gênero informativo a ser abordado é a reportagem (impressa e/ou multimidiática). A sua produção mobiliza a capacidade de síntese e sumarização, pois necessita reunir informações, organizando-as de modo que o texto produzido apresente, além das características estruturais do gênero, clareza e descrição de um conteúdo. Segundo as orientações postas no quadro 17, nesse gênero, os alunos abordarão algum acontecimento ou tema relevante para o seu contexto social, sobre o qual buscarão dados e poderão incluir recursos multimidiáticos, como imagens, por exemplo.

O gênero argumentativo e apreciativo posto para o 8º e 9º anos é o artigo de opinião, cuja produção lida com as capacidades de apreciação e réplica, dado que nele expõe-se a opinião sobre algum tema, usando argumentos para defendê-la. Ainda sobre o artigo de opinião, a BNCC apresenta habilidades distintas para cada série (cf. quadro 17). Com isso, no 8º ano é esperado que o aluno produza artigos, considerando o contexto e a defesa de um ponto de vista, fazendo uso de argumentos e contra-argumentos. Já no 9º ano, ao produzir o mesmo gênero, além de considerar o contexto da produção, espera-se que o aluno assumira posição diante de um tema polêmico e use diferentes tipos de argumentos para reforçar tal posicionamento, como discurso “de autoridade, comprovação, exemplificação, etc.” (BRASIL, 2017, p. 177).

Desse modo, no 9º ano, última série do Ensino Fundamental, é esperado que o aluno saiba utilizar argumentos diversos, como fatos e exemplos que possam ratificar a sua opinião, atestar a veracidade das informações postas no texto. Ou seja, nesse momento da educação básica, o qual é muito próximo do Ensino Médio, já se passa a diferenciar ponto de vista de sustentação de posição diante de um tema polêmico.

Em relação aos textos publicitários, a BNCC situa para esse bloco a produção, revisão e edição de peças e campanhas publicitárias, incluindo os gêneros cartaz, *banner*, *indoor*, folheto, panfleto, anúncio, *spot* e propaganda. A produção desses gêneros mobiliza as capacidades de convencimento e persuasão, pois seu objetivo é convencer o interlocutor acerca das vantagens de um objeto, de uma ideia ou qualquer outra questão que seja relevante para quem está produzindo os textos.

Na seção a seguir, passamos a análise da descrição ora apresentada.

3.3.2.1.1 Do repertório às opções: considerações sobre os objetos de ensino e habilidades da produção textual no campo Jornalístico/midiático

Observando os quadros expostos na seção anterior (14, 15, 16 e 17), destacamos inicialmente dois pontos. Primeiro, a produção textual é vista através da ação de textualização como um processo que envolve um evento comunicativo que integra aspectos cognitivos, linguísticos e sociais (cf. COSTA VAL, 2000). Segundo, notamos que o eixo Produção de Textos no campo Jornalístico/midiático almeja, de modo geral, a formação e o desenvolvimento da capacidade de argumentação por parte dos alunos, o que pode lhes permitir atuar na sociedade de maneira mais ativa, tendo consciência do seu papel de potenciais influenciadores midiático/digitais.

Sobre a programabilidade dos objetos de conhecimento, sintetizamos em dois quadros, a seguir, as capacidades relativas a eles e aos gêneros.

Quadro 18- Capacidades desenvolvidas no eixo Produção de Textos do campo Jornalístico/midiático- Blocos específicos 6º e 7º/ 8º e 9º

OBJETOS DE CONHECIMENTO	BLOCO 6º/7º ANOS	BLOCO 8º/ 9º ANOS
	Capacidades a serem desenvolvidas	Capacidades a serem desenvolvidas
Textos informativos	Sumarização e Síntese (notícia)	Sumarização e Síntese (reportagem)
Textos argumentativos e apreciativos	Apreciação e réplica (resenha) e Gêneros multimodais	Apreciação e réplica (artigo de opinião)
Textos publicitários	Convencimento/ persuasão (textos publicitários/ <i>slogan</i>)	Convencimento/persuasão (cartaz, <i>banner</i> , <i>indoor</i> , folheto, panfleto, anúncio, <i>spot</i> , propaganda)

Fonte: Elaborado pela Autora (2018)

De acordo com o quadro 18, percebe-se que a programabilidade do ensino da produção textual escrita na BNCC do Ensino Fundamental anos finais parece estar inspirada no que chamamos aqui de princípio da verticalização ou ampliação, pois as capacidades linguísticas a serem apresentadas são as mesmas, a saber: sumarização e síntese, apreciação e réplica, convencimento e persuasão. Modificam-se, apenas, os gêneros nos quais essas capacidades se expressam.

Em relação a esse critério de ampliação, o quadro a seguir apresenta uma síntese dos dados que se revelam (interessantes) quanto aos gêneros indicados. Vejamos:

Quadro 19- Programabilidade do Eixo Produção de Textos no campo Jornalístico/midiático- Blocos específicos 6º e 7º/ 8º e 9º

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
	6º/7º ANOS	8º/ 9º ANOS
Textos informativos	Notícia	Reportagem
Textos argumentativos e apreciativos	Resenha Gêneros multimodais: <i>vlogs</i> , vídeos, <i>podcast</i> , <i>fanzine</i> , fanclipe, <i>e-zine</i> , <i>gameplay</i> , detonado.	Artigo de opinião
Textos publicitários	Textos publicitários/ <i>slogan</i>	Peças e campanhas publicitárias: <i>cartaz</i> , <i>banner</i> , <i>indoor</i> , folheto, panfleto, anúncio, <i>spot</i> , propaganda.

Fonte: Elaborado pela Autora (2018) de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017).

Em relação ao quadro 19, podemos afirmar que os blocos comuns de objetos e habilidades para o 6º e 7º anos e 8º e 9º anos expõem um dado interessante acerca da programabilidade da produção textual. Este diz respeito ao que chamamos de “critério de ampliação da textualidade”, pois observamos que para a capacidade de textualização de informações, os alunos primeiro produzem notícia (6º e 7º anos), impressa e para outras mídias, ou seja, produzem textos curtos e objetivos para depois produzirem textos longos e expositivos, como a reportagem impressa e para outras mídias (8º e 9º anos).

Nesse sentido, acerca dos gêneros indicados nas habilidades, temos que, para produzir o gênero informativo notícia no 6º e 7º anos, o aluno desenvolverá as capacidades de sumarização e síntese para descrever um fato. No 8º e 9º anos, usando esta mesma capacidade na produção da reportagem, o aluno irá contextualizar uma temática, a qual pode ter surgido a partir de um fato. Portanto, em relação à programabilidade, compreendemos que a produção da reportagem é algo maior do que a produção da notícia. Isso pode indicar também que a BNCC considera a maturidade do aluno no trabalho com a produção textual, levando-o a produzir gêneros mais simples, avançando para os mais complexos.

Quanto à textualização voltada para a apreciação e réplica não podemos falar propriamente em ampliação da textualidade referente à extensão do texto, mas em dar “mais

espaço para o mesmo”, ou seja, mais espaço para a réplica, haja vista que entre a resenha (6º e 7º anos) e o artigo de opinião (8º e 9º anos) não se trata de “escrever mais”, porém de apresentar “mais” marcas linguísticas da réplica, dado que no artigo de opinião o “espaço” para a exposição e descrição do tema é bem menor do que na resenha que supõe apresentação do objeto/evento.

Cabe sublinhar o destaque dado aos gêneros multissemióticos e hipermediáticos e “próprios das culturas juvenis” (BRASIL, 2017, p. 163),- *vlogs*, vídeos, *podcast*, *fanzine*, *fanclipe*, *e-zine*, *gameplay*, *detonado*- a BNCC orienta a sua produção no 6º e 7º anos, inclusive no trabalho com textos argumentativos e apreciativos. A inserção desses gêneros no ensino é relevante porque, conforme indica a BNCC, “os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (BRASIL, 2017, p. 59).

Por fim, quanto aos gêneros apresentados no âmbito da publicidade verifica-se que a programabilidade supõe a ampliação da textualização, porque, no 6º e 7º anos, temos apenas *slogan*, um gênero “curto”, e no 8º e 9º anos temos vários outros gêneros (*cartaz*, *banner*, *indoor*, folheto, panfleto, anúncio, *spot*, propaganda), relativamente curtos, porém mais amplos do que os *slogan*, dado que o *slogan* é uma parte desses gêneros. E, por outro lado, temos também “mais espaço para o mesmo”, ou seja, mais espaço para o convencimento na medida em que há outros recursos multissemióticos e hipermediáticos que, além do *slogan*, são colocados a serviço do objeto/evento exposto ao convencimento de leitores.

Retomando a citação da BNCC trazida no início deste tópico analítico, a qual indica que este documento regulador assume uma “perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2017, p. 137), constatamos que há progressão no sentido de ampliação no que se refere aos gêneros indicados nas habilidades, pois a notícia, a resenha e textos publicitários (6º e 7º anos) avançam para a reportagem, o artigo de opinião e para um conjunto de peças publicitárias (8º e 9º anos), respectivamente.

Ainda em referência à citação anterior da BNCC, acerca das regularidades e irregularidades, não identificamos esses aspectos no eixo Produção de Textos. Sobre a ação de partir dos usos mais frequentes e simples para os menos habituais e mais complexos, inferimos que a BNCC considera como mais frequentes e simples os gêneros notícia, resenha, reportagem e artigo de opinião, devido ao fato de que eles tradicionalmente estão inseridos no ambiente escolar e estão tanto na esfera da mídia digital quanto já estavam na impressa. Desse

modo, os gêneros mais complexos parecem ser as peças publicitárias e os novos gêneros midiáticos que demandam outra modalidade além da escrita e necessitam de outros instrumentos, além do lápis e papel que são comuns à escola.

Isso corrobora a explicação da BNCC sobre o campo Jornalístico/midiático, a qual indica: [neste campo] a “referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis” (BRASIL, 2017, p. 139).

Sobre a metodologia de ensino da produção de textos escritos na BNCC, o documento orienta que esta deve ser desenvolvida de modo processual (cf. BONINI, 2002), considerando o contexto de produção, as fases de planejamento, textualização e revisão, os interlocutores, o veículo de circulação, além de outros aspectos.

Por fim, através da análise da programabilidade do ensino de escrita (eixo Produção de Textos) no campo Jornalístico/midiático da BNCC, constatamos que neste campo a produção de textos é vista como uma atividade complexa, que envolve muitos gêneros, multissemióticos e hipermidiáticos. É também uma atividade coletiva, na qual a contribuição do professor e dos colegas é relevante e, por fim, é uma atividade realizada em etapas.

3.3.2.2 A programabilidade do eixo Produção de Textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa

Conforme já situamos, a BNCC apresenta a programabilidade dos anos finais do Ensino Fundamental em um bloco geral e dois específicos. Sendo assim, considerando o geral e o específico como critérios de progressão do ensino de escrita no documento, expomos nos próximos quadros a programabilidade do eixo Produção de Textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa no bloco geral (6º ao 9º ano) e nos específicos (6º e 7º/ 8º e 9º) da BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 20- Eixo Produção de Textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa-
Bloco geral 6º ao 9º ano

PRÁTICA DE LINGUAGEM: EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
	Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica	Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.
	Estratégias de escrita	
	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.
Estratégias de produção	Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (<i>vlog</i> científico, vídeo-minuto, programa de rádio, <i>podcasts</i>) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.	

Fonte: Copiado da BNCC (BRASIL, 2017, p. 150-151).

Conforme exposto no quadro 20, os objetos de conhecimento do eixo Produção de Textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa focam as estratégias de textualização, revisão e edição de textos das esferas de divulgação científica e escolar, dado que este campo visa “ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa” (BRASIL, 2017, p. 148).

As habilidades referem-se às ações de planejar e produzir gêneros relacionados ao estudo, pesquisa e divulgação científica. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 149), as habilidades do campo em estudo contemplam “gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis”. Sobre os gêneros, sintetizamos no próximo quadro a quantidade indicada pela BNCC no campo das Práticas de estudo e pesquisa para serem trabalhados no bloco geral (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

Quadro 21- Gêneros textuais do Campo das Práticas de estudo e pesquisa- Bloco geral 6º ao 9º ano

Eixo Produção de Textos	
Gêneros do letramento da letra/impressos	Gêneros multimidiáticos e multissemióticos
esquema, notas, sínteses, artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, relatório, relato de experimento científico, roteiros	verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relato (multimidiático) de campo, infográfico animado, <i>podcast</i> , <i>vlog</i> científico, relatório multimidiático de campo.
Total: 10	Total: 8

Fonte: Elaborado pela Autora (2018).

A presença maior de gêneros que julgamos mais comuns no letramento da letra e do impresso, conforme exposto no quadro 21, revela que neste campo o trabalho com a escrita é mais intenso. Além disso, alguns gêneros impressos também podem servir para a elaboração dos gêneros multimidiáticos, visto que para divulgar resultados de pesquisas é preciso primeiramente tê-los registrados, o que pode ser feito por meio de registros e anotações escritas. Um exemplo disso pode ser o gênero roteiro, o qual é produzido para servir de orientação para a futura produção de outros gêneros, como *vlog* científico e *podcasts*.

Os objetos de conhecimento e a seleção de gêneros postos nesse campo subjazem a escrita como uma atividade complexa devido a três fatores: primeiro, a quantidade elevada de gêneros pertencentes às esferas da mídia impressa e multimidiática, totalizando dezoito gêneros (cf. quadro 21). Segundo, a orientação para a produção processual – estratégias de textualização, revisão e edição- o que exige mais trabalho por parte do aluno e do professor. E terceiro, o fato de que todos os dezoito gêneros listados para o bloco geral servem para divulgar resultados de pesquisa, ou seja, são produzidos a partir de um trabalho mais amplo: uma pesquisa científica que gera dados, os quais precisam ser divulgados.

Dando prosseguimento à análise da programabilidade do eixo Produção de Textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa, expomos a seguir os quadros dos blocos específicos para o 6º e 7º anos e 8º e 9º anos, respectivamente.

Quadro 22- Eixo Produção de Textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa- Bloco específico 6º e 7º anos

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> científicos etc. Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.

Fonte: Copiado da BNCC (BRASIL, 2017, p. 166-167).

Conforme exposto no quadro 22, para o bloco específico voltado para o 6º e 7º anos, a BNCC expõe como objetos de conhecimento, as estratégias de escrita, as quais são as etapas de textualização, revisão e edição dos textos. Ao usar a expressão “estratégias de escrita”, o documento revela que esta modalidade da língua ganha destaque no campo voltado para o estudo e a pesquisa, e que a metodologia indicada é a produção escrita como processo, conforme já afirmamos anteriormente.

Em relação às habilidades, estas colocam as ações de divulgação de resultados de pesquisas por meio de apresentações orais e gêneros relacionados ao estudo, pesquisa e divulgação científica- apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, *podcasts* científicos etc-. É relevante destacarmos que desses gêneros, apenas o *podcast* é próprio da esfera multimidiática, os demais também podem incluir elementos desta esfera, porém são mais comuns na esfera impressa.

Cabe destacar entre as habilidades o surgimento da apresentação oral como um gênero próprio deste campo, o que dá destaque à inter-relação entre os eixos de produção e oralidade ou faz ampliar a noção de produção textual para incluir a oralidade.

A outra habilidade refere-se à produção do gênero resumo, próprio do ambiente escolar. Sobre esse gênero, notamos que ele não está posto no bloco geral, neste há apenas a indicação da síntese, a qual é parte integrante do resumo. Nesse sentido, a sua produção mobiliza as capacidades de síntese e sumarização dos alunos, pois eles precisam produzir o texto como registro de resultados de pesquisas, utilizando notas e esquemas já elaborados, assim como o uso de paráfrases e citações. Esses fatores denotam que o processo de escrita do resumo requer outros conhecimentos, além da sua estrutura, como, por exemplo, os conhecimentos acerca das normas para inserção de citações nos textos.

Quadro 23- Eixo Produção de Textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa- Bloco específico 8º e 9º anos

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	<p>Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, <i>vlogs</i> científicos, vídeos de diferentes tipos etc.</p> <p>Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.</p>

Fonte: Copiado da BNCC (BRASIL, 2017, p. 182-183).

De acordo com o quadro 23, os objetos de conhecimento do eixo Produção de Textos no segundo bloco específico (8º e 9º) são as mesmas do primeiro bloco específico (6º e 7º), a saber: as estratégias de escrita, que englobam as etapas de textualização, revisão e edição.

As habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento são divulgar o resultado de pesquisas através de apresentações orais e dos gêneros verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, *vlogs* científicos, vídeos de diferentes tipos etc., sendo estes dois últimos gêneros pertencentes à esfera multimidiática.

A outra habilidade posta no quadro 23 é a produção do gênero resenha, próprio da esfera escolar e da esfera midiática. Semelhante ao resumo, a resenha também não está entre os gêneros indicados no quadro de objetos e habilidades referentes ao bloco geral (6º ao 9º). A produção desse gênero requer as capacidades de apreciação e réplica, pois o aluno irá escrever um texto no qual precisará descrever e avaliar uma obra. Além disso, segundo a BNCC, na produção devem ser usadas, adequadamente, paráfrases, citações e marcas do discurso, identificando as vozes do autor da obra resenhada, dos autores citados, se for necessário, e do escritor da resenha. Ou seja, é uma produção que exige dos alunos a mobilização de vários conhecimentos acerca da língua e da textualização, como os índices de revozeamento, o que reforça a compreensão de escrita como uma atividade complexa.

Na seção seguinte, apresentamos a análise da descrição aqui delineada.

3.3.2.2.1 Compreendendo os dados: considerações sobre os objetos de ensino e as habilidades da produção textual no campo das Práticas de estudo e pesquisa

Os quadros dos blocos geral e específicos acerca do eixo Produção de textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa mostram que nesse campo a produção de textos é uma atividade processual que envolve as fases de textualização, revisão e edição de textos/gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica.

Acerca da programabilidade dos objetos de conhecimento, sintetizamos no quadro abaixo as capacidades relacionadas a eles e aos gêneros que julgamos próprios do ambiente escolar.

Quadro 24- Capacidades desenvolvidas no eixo Produção de Textos do campo das Práticas de estudo e pesquisa- Blocos específicos 6º e 7º/ 8º e 9º

OBJETOS DE CONHECIMENTO	BLOCO 6º/7º ANOS	BLOCO 8º/ 9º ANOS
	Capacidades a serem desenvolvidas	Capacidades a serem desenvolvidas
Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	Sumarização e Síntese (resumo)	Apreciação e réplica (resenha)

Fonte: Elaborado pela Autora (2018)

De acordo com o quadro 24, notamos que a programabilidade do eixo Produção de Textos no campo em estudo se mostra através das capacidades de (1) sumarização e síntese e (2) apreciação e réplica, ambas próprias do que podemos chamar de macro gêneros desse campo: resumo e a resenha, uma vez que todos os demais mobilizam seções retóricas próprias desses gêneros. Isto posto, parece ser adequado falar em complexidade como critério de programabilidade, uma vez que a resenha supõe o resumo. Ou seja, para produzir o resumo o aluno mobiliza as capacidades de sumarização e síntese, pois irá reunir num texto apenas as informações mais relevantes postas em notas ou esquemas. Já na produção da resenha o aluno deve mobilizar as capacidades de apreciação e réplica, visto que fará a descrição e avaliação de algo, que pode ser uma obra ou objeto, por exemplo. É oportuno destacar que na etapa da descrição da obra a ser resenhada a habilidade de resumir é bastante útil, dado que contribuirá para a escrita coesa e objetiva acerca das características da referida obra.

O quadro a seguir mostra uma síntese dos gêneros postos para os dois blocos específicos. Desse modo, contribui para a compreensão do critério de ampliação.

Quadro 25- Programabilidade do Eixo Produção de Textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa- Blocos específicos 6º e 7º/ 8º e 9º

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
	6º/7º ANOS	8º/ 9º ANOS
Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	Resumo; apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> científicos etc.	Resenha; apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, <i>vlogs</i> científicos, vídeos de diferentes tipos etc.

Fonte: Elaborado pela Autora, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017).

Portanto, em relação aos gêneros próprios da escola – resumo e resenha- expostos no quadro 25, ocorre uma “ampliação da textualidade”, pois a escrita da resenha exige mais habilidades do aluno do que a escrita do resumo. Ou seja, os alunos primeiro (6º e 7º) produzem um texto mais curto e objetivo (resumo), no qual não há posicionamento do autor, e depois (8º e 9º) produzem um texto mais longo (resenha), no qual além de fazer a exposição e descrição, também irão emitir a sua opinião ao avaliar o objeto resenhado.

Em relação aos outros gêneros usados para divulgação dos resultados das pesquisas, a BNCC expõe para o primeiro bloco específico apresentação oral, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, *podcasts* científicos etc. Já para o segundo bloco, o documento cita apresentação oral, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, *vlogs* científicos, vídeos de diferentes tipos etc. Nas duas listas, o destaque é para o equilíbrio entre gêneros do letramento da letra e do letramento digital. Outro destaque é para as apresentações orais que, como já foi dito, ampliam a noção de produção de texto, incluindo o texto oral com seus processos e estratégias de textualização num campo em que o oral, o impresso e o digital são intrinsecamente relacionados.

No que se refere à metodologia de ensino, as orientações da BNCC são as mesmas para os dois blocos específicos. Em ambos, a escrita é vista como um processo constituído pelas etapas de textualização, revisão e edição.

Retomando a citação da BNCC, a qual afirma que esse documento assume uma “perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2017, p. 137), constatamos que há progressão no sentido de ampliação da textualidade no que se

refere aos gêneros indicados nas habilidades, visto que do resumo (6º e 7º anos) segue-se para a resenha (8º e 9º anos), o que exige a mobilização das capacidades de (1) sumarização e síntese e de (2) apreciação e réplica, respectivamente.

Ainda em referência à citação acima, não identificamos no campo das Práticas de estudo e pesquisa aspectos que indiquem uma metodologia de ensino de escrita que inicie das regularidades para as irregularidades. Sobre iniciar o ensino a partir dos usos mais frequentes e simples para os menos frequentes e mais complexos, inferimos que a BNCC considera como mais frequentes e simples os gêneros resumo e resenha, característicos do ambiente escolar e da mídia impressa. Nesse sentido, os gêneros multimidiáticos indicados- *vlogs*, *podcasts*- podem ser vistos como os mais complexos, visto que requerem habilidades distintas para produzi-los, como por exemplo, saber manusear equipamentos digitais durante a edição dos textos.

Portanto, a análise da programabilidade do ensino de escrita (eixo Produção de Textos) nos blocos geral e específicos da BNCC permite-nos afirmar que no campo das Práticas de estudo e pesquisa, a produção de textos é uma atividade processual e complexa, que envolve gêneros próprios da mídia impressa e também da esfera hipermediática.

Neste campo, diferentemente do campo Jornalístico/midiático, o foco parece ser o(s) gênero(s)/texto e não o posicionamento ou a preocupação com o leitor como é típico daquele campo. Assim, ao perder de vista o leitor, a finalidade dos gêneros do campo das Práticas de estudo e pesquisa parece ficar um pouco esvaziada. Afinal, esses são gêneros da “transposição didática”, para a qual os modos de como atingir o leitor ocupam o lugar de interesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC é um relevante documento regulador do ensino básico. Sua principal função é servir de “referência nacional para a formulação de currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 08), a fim de garantir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 07), o que pode vir a minimizar as desigualdades que existem referentes à educação ofertada nas escolas brasileiras, sejam elas municipais ou estaduais, públicas ou particulares.

Com base nisso, desenvolvemos a pesquisa aqui delineada, focalizando a escrita como objeto de ensino na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental a partir da seguinte questão de investigação: *Que configuração é dada à escrita como objeto de conhecimento (eixo Produção de Textos) na BNCC de Ensino Fundamental anos finais?*

Para respondê-la, propomo-nos a alcançar dois objetivos específicos: (1) *Identificar a(s) concepção(ões) teórica(s) de escrita presentes na BNCC* e (2) *Analisar a proposta de programabilidade para a escrita como objeto de conhecimento (eixo Produção de Textos) na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental.*

Antes de apresentarmos as constatações, cabe destacar que no processo de transposição didática o objeto escrita foi renomeado de produção textual. Há nesse renomeamento uma importante (re)configuração do objeto, que não é foco desta dissertação descrever mas que é responsável por certa flutuação terminológica verificada não apenas neste texto, mas em muitos outros que ora se referem a escrita na escola ora à produção de textos. História, esta, a ser investigada em outra pesquisa.

Quanto ao primeiro objetivo específico, constatamos, no segundo capítulo - “De que escrita estamos falando? Concepção de escrita na BNCC”-, através do levantamento quantitativo de termos e conceitos presentes na BNCC referentes à escrita, que a concepção teórica predominante nesse documento é a escrita como espaço de interação (cf. KOCH, ELIAS, 2009; BONINI, 2002), dado que a BNCC destaca a funcionalidade comunicativa dos textos em situações reais e públicas de interação. Ou seja, o documento concebe a escrita como uma atividade interativa, produzida a partir de práticas de linguagem do cotidiano, situadas em experiências sociais de relevo para a participação cidadã. Essa concepção de escrita remete à concepção de linguagem como uma forma de interação (GERALDI, 2006), assim, a escrita é uma atividade de produção de sentidos.

Quanto ao segundo objetivo específico, constatamos no terceiro capítulo -“Transposição Didática sobre o ensino de escrita na BNCC”- que a programabilidade, ou seja, a organização do ensino de escrita como um objeto a ser ensinado e a ser aprendido nos campos Jornalístico/midiático e das Práticas de estudo e pesquisa nos anos finais do Ensino Fundamental, é feita pelo critério geral de “ampliação da textualidade”.

Assim, no campo Jornalístico/midiático, o aluno primeiro produz os gêneros notícia, resenha e *slogan* (6º e 7º anos) para depois produzir a reportagem, o artigo de opinião e peças publicitárias (8º e 9º anos). Desse modo, ocorre a ampliação da textualidade referente a dois aspectos: (1) extensão, partindo de gêneros curtos para gêneros mais longos - notícia para reportagem e *slogan* para peças publicitárias: cartaz, *banner*, *indoor*, folheto, panfleto, anúncio, *spot*, propaganda (sendo estes relativamente curtos, porém mais amplos do que o *slogan*)- e (2) repetição das seções retóricas, descritivas e argumentativas (resenha para artigo de opinião).

Já no campo das Práticas de estudo e pesquisa, o aluno inicialmente produz o resumo (6º e 7º anos) para num segundo momento produzir a resenha (8º e 9º anos). Logo, semelhante ao campo Jornalístico/midiático, a ampliação da textualidade também acontece mediante dois aspectos: (1) extensão do texto, pois o resumo é um texto menor do que a resenha e (2) repetição das seções retóricas e descritivas, uma vez que, na resenha há mais espaço para descrição do objeto resenhado. Nesse gênero há também o espaço para a argumentação, visto que o autor expõe a sua opinião.

Isso denota que o critério de programabilidade [assumido] “na BNCC de Língua Portuguesa [é] uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2017, p. 137), não se adequa ao objeto escrita, mas sim ao objeto norma gramatical, conforme informação secundária colocada no início do parágrafo da página citada²⁰. Como a observação sobre o critério de programabilidade está colocada no texto introdutório das orientações sobre *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades* é possível tomá-lo como uma observação geral para todos os objetos de conhecimento indicados para a área e para as séries.

Todavia, uma leitura atenta de todo o documento, aponta aspectos específicos da programabilidade do objeto escrita que são confirmados por esta pesquisa. Inicialmente, destacamos a observação identificada na página 76 do documento analisado, quando afirma

²⁰ “Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa.” (BNCC, 2017, p. 137).

[sobre o eixo da Produção de Textos] “os princípios da organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com *crescente aumento da informatividade e sustentação da argumentativa...*” (BRASIL, 2017, p. 76, grifos nossos).

Nossos dados demonstram que o critério da programabilidade de simplicidade para complexidade e de regularidade para irregularidade, previsto para toda a área, não se confirmam nos dados. Os dados confirmam o critério da ampliação da textualidade, que é próprio para o objeto analisado.

Ao analisarmos o eixo Produção de Textos nos campos Jornalístico/midiático e das Práticas de estudo e pesquisa constatamos que a escrita como objeto de conhecimento é apresentada na BNCC como um objeto a ser construído por etapas, visto que há uma ênfase para as estratégias de textualização, isto é, para as etapas da produção textual propriamente dita, chamadas de construção da textualidade (BRASIL, 2017, p. 75). Sendo assim, embora a BNCC assuma uma perspectiva enunciativo-discursiva (cf. BRASIL, 2017, p. 65), podemos relacionar tal constatação à perspectiva textual-psicolinguística de ensino de escrita posta por Bonini (2002), a qual tem como foco as estratégias de textualização.

Notamos ainda, que no campo Jornalístico/midiático a preocupação parece ser o leitor, visto que o foco é na argumentação, informação e persuasão. Assim, no processo de escrita, o leitor ganha destaque, pois a intenção posta no texto é sempre convencê-lo ou informá-lo sobre algo. Já no campo das Práticas de estudo e pesquisa, a preocupação parece ser o texto, pois nele é apresentado o resultado de um trabalho desenvolvido, ou seja, a primeira intenção é divulgar o resultado de um estudo ou pesquisa por meio de um texto bem produzido, com isso, o leitor passa a ter um papel secundário, ao passo que a preocupação é com o tema.

A produção de textos é materializada por meio dos gêneros textuais. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta um repertório extenso de gêneros tanto no campo Jornalístico/midiático quanto no campo das Práticas de estudo e pesquisa. No primeiro campo, a BNCC elenca 23 gêneros (cf. quadro 15) para serem contemplados no bloco geral (6º ao 9º ano), enquanto no segundo campo, o documento expõe 18 gêneros (cf. quadro 21) para o mesmo bloco.

É, portanto, uma quantidade expressiva de gêneros indicados para dois campos de atuação. Isso é bom porque reafirma o caráter da BNCC como repertório, tanto para o eixo leitura (BRASIL, 2017, p. 73), quanto para o eixo escrita, possibilitando ao professor ampliar seu conhecimento acerca dos gêneros, mas, por outro lado, mesmo a quantidade de gêneros posta para os blocos gerais sendo diminuída ao chegar aos blocos específicos, pois muitos

gêneros não são expostos nos quadros referentes aos 6º e 7º/ 8º e 9º anos na BNCC, o fato de estarem listados no documento pode sugerir que todos “devem” ser trabalhados na sala de aula.

Em outras palavras, a BNCC é um repertório que sinaliza para o “muito”. Todavia, o documento situa que

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2017, p. 76).

Nesse sentido, mesmo expondo muitos gêneros, a BNCC orienta que a sua produção deve partir de práticas de linguagem inseridas nas diversas esferas da atividade humana, ou seja, por meio de situações reais de uso da língua/linguagem. Assim, o documento aponta para certa flexibilidade acerca da quantidade de gêneros a serem contemplados na escola, porém, sugere que aqueles que forem selecionados pelo docente devem ser produzidos de modo contextualizado, considerando as suas especificidades.

Acreditamos que se o foco do ensino de escrita for a variação e a diversidade perde-se de vista o gênero textual enquanto mega objeto de ensino, tal com previsto pela metodologia de analista de gêneros (cf. BONINI, 2002), inspiradora da proposta, e passa-se a trabalhar apenas com a estrutura, de modo superficial, retrocedendo, então, para a metodologia retórico-lógica (cf. BONINI, 2002).

Sobre a seleção dos gêneros do eixo Produção de Textos na BNCC, o documento aponta para um elenco de gêneros próprios do letramento da letra e do impresso, historicamente presentes no ambiente escolar, e gêneros da esfera multimidiática e multissemiótica, próprios das culturas juvenis. Há um destaque expressivo para os gêneros multimidiáticos e multissemióticos no campo Jornalístico/midiático, já no campo das Práticas de estudo e pesquisa há um equilíbrio entre os gêneros pertencentes ao letramento da letra e ao letramento digital (cf. quadros 15 e 21, respectivamente).

Todavia, de modo geral, é significativa a presença dos gêneros da esfera digital na BNCC e “para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias [...]” (BRASIL, 2017, p. 134). Nesse sentido, o documento parece considerar o aluno como um futuro influenciador digital, sendo a aprendizagem do funcionamento desses gêneros considerada uma aprendizagem essencial, conforme o preceito essencial do documento (BRASIL, 2017, p. 134). Isto nos leva a

perguntar retoricamente se esse é o (único ou mais importante) papel de escritor ou produtor de textos a ser desenvolvido na escola?

A inclusão de gêneros multimidiáticos e multissemióticos e a preocupação com as estratégias de textualização são aspectos que observamos em todas as unidades da BNCC que constituíram o corpus da nossa investigação (exposta no segundo e terceiro capítulos desta dissertação). Isso revela que na BNCC a produção textual escrita é uma atividade complexa e realizada por etapas, visto que produzir textos próprios da esfera digital exige a mobilização de capacidades distintas, além do manuseio do lápis e papel, já consagrados na escola.

Retomando a pergunta que norteou a nossa investigação – *Que configuração é dada à escrita como objeto de conhecimento (eixo Produção de Textos) na BNCC de Ensino Fundamental anos finais?* - constatamos que a escrita como objeto de conhecimento na BNCC está fundamentada pela concepção teórica de escrita como interação, pois destaca a funcionalidade dos textos na sociedade, o contexto de produção, a escolha do gênero adequado em conformidade com as práticas de linguagem reais do cotidiano e a inserção das mídias digitais na escola, o que a vincula às inovações tecnológicas, cada vez mais emergentes e presentes na sociedade.

Sobre a metodologia de ensino desse objeto de conhecimento, verificamos que a BNCC destaca a produção textual como um processo, visto que enfatiza as estratégias de textualização, destacando as etapas de planejamento, produção, revisão e edição dos textos/gêneros.

Em síntese, relacionando a BNCC às teorias de currículo e situando-a como um produto de um processo de transposição didática (cf. CHEVALLARD, 1991), podemos afirmar que, tal como apresentada, parece se vincular às teorias tradicionais de currículo, em face de se colocar como referência para os demais currículos a serem elaborados no país e em face de toda a programabilidade apresentada, conforme demonstra a análise ao descrever o que é geral e o que é específico nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por fim, cabe dizer que a BNCC mostra-se como um documento regulador bastante importante para a educação brasileira, pois, em face de sua condição de documento de caráter normativo (BRASIL, 2017, p. 07), deve ocupar esse espaço, e é de fato um documento poderoso (cf. MACEDO, 2012). Quanto à transposição didática externa, cabe dizer que a BNCC, assim como muitos outros documentos, se parece mais com uma bricolagem, no sentido de que há uma incontornável tensão entre a história e as conquistas, como, por exemplo, a manutenção da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem “já assumida em outros documentos” (cf. BRASIL, 2017, p. 65), e a inovação, como o enorme repertório de

gêneros do letramento digital apresentados para a produção textual em todos os campos. Isto supõe que um ensino de escrita eficaz deve contar com a participação de outros atores (profissionais da área de vídeo e mídia) além do professor. Nesse sentido, a BNCC aponta para um trabalho com escrita como resultado de um trabalho com uma equipe multiprofissional, aguardemos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro. *O professor e a produção de textos escritos: O que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina?* Belo Horizonte-MG. 2012. (Tese de doutorado) Faculdade de Letras da UFMG.
- BEZERRA, S. N. C. *Saberes linguísticos sobre escrita mobilizados por professores e alunos em processo de reescrita textual*. 2007. 139 p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Campina Grande.
- BONINI, Adair. Metodologias do Ensino de Produção Textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. *Perspectiva*. Florianópolis: v.20, n.01, jan./jun. 2002, p. 23-47.
- BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em 22/01/2018.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 21/09/2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 21/09/2017.
- BRASIL, 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. De 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 11/09/2017
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação básica. *Orientações curriculares para o ensino médio; volume I*. Brasília: MEC/SEB. 2006. (Linguagens: códigos e suas tecnologias).
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.
- BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, J. –P. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (orgs.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* [Trad. de Anna R. Machado]. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre a Linguagem).
- BRONCKART, Jean-Paul; GIGER, E. P. *La transposition didactique: histoire et perspectives*. In: *Pratiques*. Maio, 1998, p. 35-58.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-162.

CALADO, S. S. FERREIRA, S. C. D. R. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. DEFCUL- Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 2004/2005. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf> Acesso em 19/09/2017.

CELLARD, Andre. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.p. 295-316.

CESAR, Edilaine. *A produção acadêmica em currículo no Brasil (2004-2013)*. São Paulo-SP, 2015. 123 p. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos (org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-51.

DOLZ, Joaquim. GAGNON, Roxane. DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

KARNAL, L.; TATSCH, F.G. Documento e história: a memória evanescente. In: PINSKY, C. B.; DE LUCA, T. R. (orgs.). *O historiador e suas fontes*. SP: Contexto, 2009, p.09 – 28. Disponível em: <https://www.docdroid.net/BiFjruM/a-memoria-evanescente-karnal-e-totsch.pdf#page=9>

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. Escrita e interação. In: _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 31-52.

LE GOFF, J. *Documento-monumento*. In: Enciclopédia Einaudi. Memória–História, Portugal: Imprensa Nacional Casa Da Moeda: 1997. p. 95-106. v. 1

LEITE, M. S. *Recontextualização e Transposição Didática: Introdução à Leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

LIMA, Sandra Maria Alves. *A transposição Didática dos gêneros do domínio discursivo publicitário nos livros didáticos de Língua Portuguesa: ante e pós PCN*. 2012. 110 p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACHADO, Anna Rachel. CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. Revista Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão-SC, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MARANDINO, Martha. *Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências*. Revista Brasileira de Educação. n. 26, Maio-Agosto de 2004.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos*. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. P. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Antônio Naéliton do; ARAÚJO, Denise Lino de. *Transposição Didática sobre o Ensino de Produção Textual na BNCC*. XIV Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, 2017.

PACHECO, José Augusto. *Para a noção de transformação curricular*. Cadernos de Pesquisa v. 46 n. 159. p. 64-77 jan./mar. 2016.

PAIS, Luiz Carlos. *Didática da Matemática-Uma análise da influência francesa*. São Paulo. Editora Autêntica, 2007.

PARAÍBA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba*. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. João Pessoa: SEC, 2008.

PASSARELLI, Lílian M. G. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PETITJEAN, A. *Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês*. In: *Fórum Linguístico*. Tradução de: Ana Paula Guedes (Universidade Estadual de

Maringá - UEM) e Zélia Anita Viviani (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). vol.5, nº2. Florianópolis, jul/ dez., 2008. p. 83-116. Disponível em:
< <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10805/11032>>

RAFAEL, Edmilson Luiz. *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: Da Linguística à sala de aula*. Campinas-SP, 2001. 219 p. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

RAMOS, Fabiana. *O Agir Docente em textos prescritivos do Ensino Médio: O professor de Português em foco*. Revista ProLíngua. vol 8. nº 1. Jan/Jun de 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/16888/9619> Acesso em 03/11/2017.

SANTOS, E. C. dos. *O processo de transposição didática no jornal e na escola*. Campina Grande: UFCG, 2006. 212 p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais* Ano I, n. 1, Julho de 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUSA, I. G. da S. *Do advento à proposta: A didatização da análise linguística em documentos parametrizadores do ensino médio*. Campina Grande-PB, 2015. 152 p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Campina Grande.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Editora Cortez. 2004.

SOUZA, J. W. A. de.; FERRAZ, M. M. T.; COSTA, T. M. C. *A significação nos documentos parametrizadores nacionais: relação entre teorias e a prática nos livros didáticos*. João Pessoa-PB, UFPB, 2014.

TEIXEIRA, Adriana L. S. *Autoria no livro didático de língua portuguesa: O papel do editor*. Campinas-SP, 2012. 219 p. Dissertação de mestrado. Unicamp.

VASCONCELLOS, Maria J. E. de. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas-SP: Papirus, 2002.