A PROGRAMABILIDADE DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

THE PROGRAMABILITY OF TEXTUAL EDUCATION TEACHINGWRITTEN ON THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASE

Denise Lino de Araújo*
Maria Célia do Nascimento**

Resumo: Este artigo, parte integrante do terceiro capítulo da dissertação de mestrado da segunda autora, teve como objetivo analisar as orientações metodológicas para o ensino da produção textual escrita na Base Nacional Comum Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a investigação consiste em analisar a programabilidade do eixo Produção de Textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa no referido documento regulador da educação básica. Para realizar a análise, apoiamo-nos nos estudos sobre Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991; LEITE, 2007; PETITJEAN, 2008; RAFAEL, 2001; MARANDINO, 2004). Os resultados indicam que na BNCC a programabilidade do ensino de escrita está pautado no critério "ampliação da textualidade".
Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental. Produção textual escrita.

Abstract: This article, an integral part of the third chapter of the master's thesis of the second author, aimed to analyze the methodological guidelines for teaching textual production written in the National Curricular Common Base of the final years of Elementary School. In this sense, the research consists of analyzing the programmability of the Production of Texts axis in the field of Study and Research Practices in the aforementioned document regulating basic education. In order to carry out the analysis, we rely on the studies on Didactic Transposition (CHEVALLARD, 1991; LEITE, 2007; PETITJEAN, 2008; RAFAEL, 2001; MARANDINO, 2004). The results indicate that in the BNCC the programmability of writing teaching is based on the criterion "amplification of textuality".
Keywords: National Common Curricular Base. Elementary School. Written textual production.

1 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.

*Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Unidade Acadêmica de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). deniselinoaraujo@gmail.com
**Mestre em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Graduada em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Estadual da Paraíba. celia.eter@gmail.com

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

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) é o documento regulador da educação básica elaborado mais recentemente no Brasil. Sua elaboração, prevista na LDB nº 9.394/96, teve início no ano de 2015 e após discussões e reelaborações de duas versões do documento, o MEC homologou em dezembro de 2017 a terceira versão da BNCC referente às etapas de ensino infantil e fundamental.

A BNCC é um documento relevante para a educação, pois, tendo caráter normativo, deve ser usado na elaboração nos currículos das escolas que compõem os sistemas de ensino do Brasil. Nesse sentido, 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, o objetivo deste artigo é analisar as orientações metodológicas para o ensino da produção textual escrita na BNCC. Sendo assim, observaremos a programabilidade do eixo Produção de textos[1] na terceira versão homologada da BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, o presente artigo está organizado em cinco partes: esta introdução, os aspectos metodológicos, os fundamentos teóricos, a análise dos dados e as considerações finais.

2 Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa desenvolvida se caracteriza como de natureza qualitativa e do tipo 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. Nesse tipo de pesquisa, 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

[1] O ensino da produção textual escrita é visto, neste trabalho, a partir dos objetos e habilidades indicados no eixo Produção de textos.

ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros" (CELLARD, 2008, p. 295).

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).

Na realização de uma pesquisa documental em Linguística Aplicada, a relevância está no modo como os documentos são utilizados durante a investigação. Para Le Goff,

> 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, p. 102).

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, isto é, consideramo-la "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" (SOUSA, 2015, p. 20).

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 e foi homologado pelo Ministério da 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 e à organização do documento, delimitamos como corpus de investigação a unidade da BNCC intitulada *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.*

Nessa unidade, observamos o eixo Produção de textos no campo das Práticas de estudo e pesquisa. A escolha desse campo justifica-se porque ele diz respeito ao que é, de fato, constitutivo da escola, pois contempla o estudo e a pesquisa, com foco nos gêneros didático-expositivos.

CC BY

3 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.

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.

CC BY

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 consequentemente, 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 artigo, 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.

CC BY

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.

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).

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).

CC BY

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).

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". Nesse sentido, a nossa pesquisa contempla a 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.

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).

4 A programabilidade do ensino de produção textual escrita na BNCC

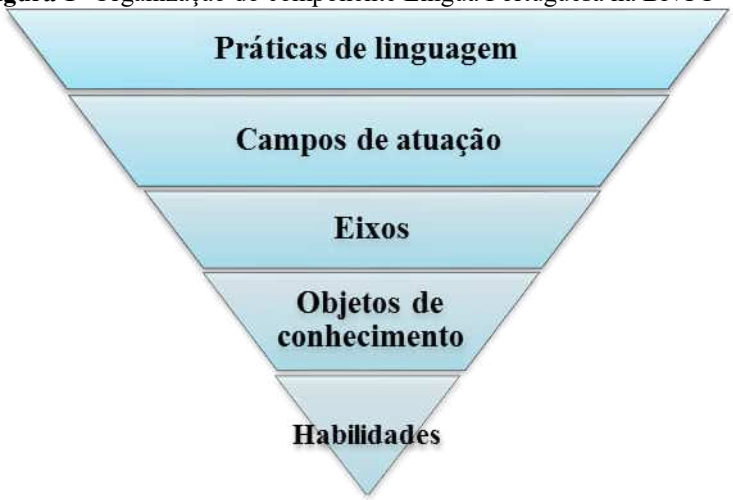
No que se refere à programabilidade do ensino, isto é, a ação da transposição didática referente à organização sequencial dos saberes (cf. PETITJEAN, 2008; RAFAEL, 2001), a BNCC de Língua Portuguesa assume "uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e 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 na BNCC, organizamos este tópico analítico em duas partes. Inicialmente, discorremos sobre a organização do componente curricular Língua Portuguesa e depois analisamos a programabilidade do eixo Produção de Textos no campo 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.

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

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

Figura 1- Organização do componente Língua Portuguesa na BNCC



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

De acordo com a figura 1, a programabilidade do componente curricular 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 indica 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 que tal escolha revela.

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 1, 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, 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.

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

A programabilidade revelada na figura 1 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 de conhecimento e as habilidades, conforme expostos nos quadros a seguir.

Quadro 1- Eixo Produção de Textos no campo Práticas de estudo e pesquisa- Bloco geral 6º ao 9º ano

	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
PRÁTICA DE LINGUAGEM	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

	Estratégias de escrita	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: 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, *podcast* ou *vlog* 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 (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcast*s) 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 1, os objetos de conhecimento do eixo Produção de Textos no campo 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 Práticas de estudo e pesquisa para serem trabalhados no bloco geral (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

Quadro 2- Gêneros textuais do Campo 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, *podcast*, *vlog* 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 2, revela que neste campo o trabalho com a produção textual 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 *podcast*s.

Os objetos de conhecimento e a seleção de gêneros postos nesse campo subjazem a produção textual 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 2). 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 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 3- Eixo Produção de Textos no campo 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, *podcasts* 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 3, 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 4- Eixo Produção de Textos no campo 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	Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, *vlogs* científicos, vídeos de diferentes tipos etc. 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.

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

De acordo com o quadro 4, 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,

CC BY

vídeos de diferentes tipos etc., sendo estes dois últimos gêneros pertencentes à esfera multimidiática.

A outra habilidade posta no quadro 4 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 subseção seguinte, apresentamos a análise da descrição aqui delineada.

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

Os quadros dos blocos geral e específicos acerca do eixo Produção de textos no campo 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 5- Capacidades desenvolvidas no eixo Produção de Textos do campo 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 5, 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

CC BY

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 6- Programabilidade do Eixo Produção de Textos no campo 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, *podcasts* científicos etc.	Resenha; apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, *vlogs* 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 6, 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 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 eixo Produção de Textos nos blocos geral e específicos da BNCC permite-nos afirmar que no campo 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 hipermidiática.

5 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. Sendo assim, de acordo com a análise dos dados, verificamos que a programabilidade, ou seja, a organização da produção textual escrita como um objeto a ser ensinado e a ser aprendido no campo Práticas de estudo e pesquisa nos anos finais do Ensino Fundamental, é feita pelo critério geral de "ampliação da textualidade".

Nesse sentido, o aluno inicialmente produz o gênero resumo (6º e 7º anos) para num segundo momento produzir o gênero resenha (8º e 9º anos). Logo, a ampliação da textualidade 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 situa o documento. Todavia, 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

CC BY

observação geral para todos os objetos de conhecimento indicados para a área e para as séries.

Ao analisarmos o eixo Produção de Textos nos campo 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). Notamos ainda, que no campo focalizado 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 escrita de textos é materializada por meio dos gêneros textuais. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta um repertório extenso de gêneros no campo Práticas de estudo e pesquisa. Isso é bom porque reafirma o caráter da BNCC como repertório, tanto para o eixo leitura (BRASIL, 2017, p. 73), quanto para o eixo Produção de textos, possibilitando ao professor ampliar seu conhecimento acerca dos gêneros, mas, por outro lado, o fato de estarem listados no documento pode sugerir que todos "devem" ser trabalhados na sala de aula, o que pode dificultar o desenvolvimento da metodologia processual, a qual requer mais tempo e dedicação.

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.

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.

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. 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.

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. 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. 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

BEZERRA, S. N. C. *Saberes linguísticos sobre escrita mobilizados por professores e alunos em processo de reescritura textual*. 2007. 139 p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Campina Grande.

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, 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

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

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

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.

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.

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

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

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, n°2. 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.

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.

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.

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.

Recebido em 10 de setembro de 2018
Aceito em 21 de dezembro de 2018