

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURA

RENATA ROSA DE SOUZA

CONSTRUÇÃO DE CONTEXTOS REAIS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Uma proposta da BNCC e do Currículo da Cidade

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA - PR

2018

RENATA ROSA DE SOUZA

CONSTRUÇÃO DE CONTEXTOS REAIS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Uma proposta da BNCC e do Currículo da Cidade

Monografia de Especialização apresentada ao Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura.” -
Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira.

CURITIBA - PR

2018



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura



TERMO DE APROVAÇÃO

Construção de contextos reais de produção textual: Uma proposta da BNCC e do Currículo da Cidade

Por

RENATA ROSA DE SOUZA

Monografia apresentada às 13:50, do dia 4 de agosto de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Turma , ofertado na modalidade de Ensino a Distância, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Ana Paula Pinheiro da Silveira
UTFPR - Curitiba
(orientador)

EVANDRO DE MELO CATELÃO
UTFPR - Curitiba

Nivea Rohling
UTFPR - Curitiba

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de pesquisa à minha amada filha Isadora Simões de Souza.
Minha eterna aluna e professora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir ter condições físicas, psicológicas e cognitivas para cursar a pós-graduação.

E agradeço muito aos meus familiares por entenderem os momentos em que estive ausente para estudar com intuito de realizar o curso e concluir esta monografia.

Agradeço também imensamente à Professora Ana Paula que me apoiou e orientou durante o percurso e conclusão do trabalho. Não esquecendo também dos demais professores e dos colegas que contribuíram para o conhecimento adquirido durante todo o curso.

Epígrafe
A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.
John Dewey

RESUMO

SOUZA, Renata Rosa de. **Construção de contextos reais de produção textual: Uma proposta da BNCC e do Currículo da Cidade**. 2018. 65 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar as propostas pedagógicas de produção textual presentes na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e no Currículo da Cidade, documento orientador da cidade de São Paulo. Indica dificuldades encontradas para sua implementação e projetos existentes na rede escolar municipal que viabilizem, mesmo que parcialmente, a criação de ambientes propícios para uma aprendizagem significativa e contextos reais de comunicação através de textos escritos e/ou multimodais. Ambos os documentos têm a função de reunir orientações necessárias aos professores, gestores e poder público para a construção de uma educação de qualidade para todos, com a intenção de formar educandos conscientes e reflexivos de seu papel em sociedade agindo colaborativamente para resolver problemas do mundo moderno com ética e cidadania, para tanto, é importante que as atividades pedagógicas de todas as disciplinas possam desenvolver habilidades e experiências que preparem os alunos para atuarem efetivamente na sociedade. Este trabalho resume as concepções que embasam os objetivos e metas traçados para os anos finais do ensino fundamental, a organização dos conteúdos indicados por ano série e a função da língua portuguesa para alcançar os objetivos gerais estipulados nos documentos. Discute os diferentes gêneros discursivos propostos, principalmente os que estão em suporte digital, e como os mesmos contribuem para o desenvolvimento de habilidades linguísticas capazes de ajudar os jovens a atuarem e interagirem no mundo moderno de forma responsável, ética e reflexiva, levando em consideração os problemas sociais, econômicos, de preconceito e de sustentabilidade. E como apenas a existência dos currículos não garantem a efetividade de sua concretização dentro das escolas, esta monografia traça um mapa geral da rede municipal de escolas com relação à estrutura disponível para a efetivação das propostas e implementação do currículo, aborda a dificuldade de formação continuada de professores tanto para o conhecimento dos novos documentos norteadores como para os gêneros da era digital. Assume-se, portanto, como uma pesquisa de caráter bibliográfico, documental e qualitativo

Palavras-chave: BNCC, Currículo da Cidade, produção textual.

ABSTRACT

SOUZA, Renata Rosa de. **Context building in textual production: A BNCC and Currículo da Cidade production.** 2018. 65 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

This research has an aim to show the pedagogical proposal in textual production concerning the BNCC of Elementary School and Currículo da Cidade, the educacional guiding document in São Paulo city. It indicates the problems found its implementation and recent projects municipal school net, that enable, at least partially, the creation of an environment conducive to a meaningful learning and real contexts of communication through written and or multimodal. Both documents have the aim of bringing together, the necessary orientation to teachers public authorities and administrators to develop high quality education ccessible to all people, in order to shape reflective learners, aware of their role in society, in a collaborative action to solve problems in a modern world with ethics and citizenship. To this end, all pedagogical activities concerned in all subjects must developed skills and experiences to make students ready to effectively act in society. This present study summarizes the conceptions that support the goals and objectives developed to the final years of elementary school, the organization of contests indicated according to the scholar year and the function of Portuguese Language to set the general goals presented in the official documents. The discussion of proposed discursive genres, specially in digital format and how they contribute to the development of language skills to help young people interact in modern world in level of ethical, responsibility and ethics, taking the social and economical problems, sustainability and prejudice issues into account. The presence of curriculum materials themselves do not effectively ensure their substantiation inside schools. This monography paints a general picture of municipal schools net in terms of the available structure to the implementation of the proposals and curriculum. It also approaches the difficulties in teacher's continued application to the awareness of new official documents that will be the guidelines to different genres in digital format. It is assumed therefore, a bibliographic documental and qualitative research.

Keywords: Common National Curricular Base, Curriculum of the City, Essay, Writing

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LLECE – Laboratório Latino Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para América Latina

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SME – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

PPP – Projeto Político Pedagógico

SD – Sequência Didática

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	24
Quadro 2	28
Quadro 3	29
Quadro 4	31
Quadro 5	31
Quadro 6	37
Quadro 7	37
Quadro 8	38
Quadro 9	39
Quadro 10	41
Quadro 11	43
Quadro 12	45
Quadro 13	48
Quadro 14	50
Quadro 15	51
Quadro 16	52
Quadro 17	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2.1	BNCC – Base Nacional Comum Curricular.....	14
2.2	Currículo da Cidade.....	26
3	ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	39
3.1	Dificuldades.....	53
3.2	Possibilidades	58
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS	64

1 INTRODUÇÃO

Um currículo bem elaborado em conjunto com os principais agentes (alunos, professores e sociedade) é fundamental para que os direitos de aprendizagem sejam condizentes com a realidade dos educandos e suas necessidades, mas para que esse currículo seja implementado, o professor, um dos principais agentes no planejamento das ações para aprendizagem, precisa conhecer o material e buscar formas de como aliar os conteúdos propostos aos seus alunos e à estrutura da escola em que atua.

As mudanças no currículo das escolas precisam de mudanças constantes, por motivos históricos, políticos e sociais, o (PPP) projeto político pedagógico de cada unidade escolar, construído em conjunto pela comunidade da escola, tem um importante papel, porém os ideais, metas, objetivos e conteúdo das disciplinas são determinados pelo currículo de cada rede de ensino. Os currículos são baseados em leis e decretos das esferas municipais, estaduais e federais, embora toda essa legislação tenha como objetivo o desenvolvimento integral do indivíduo, para que possa desenvolver suas funções sociais, cognitivas, profissionais e cidadãs, há várias formas e caminhos para se chegar a esse objetivo. Dessa forma, faz-se necessário determinações que regulamentem os currículos, como carga horária mínima, disciplinas/componentes curriculares, objetivos específicos para cada etapa/ciclo de aprendizagem, a heterogeneidade da sociedade etc.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 previa a necessidade de um Currículo Nacional Comum, muitos documentos foram publicados para regulamentar a Educação no país, que serviram de referenciais para a construção da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), homologada na versão do Ensino Infantil e Ensino Fundamental em dezembro de 2017. Todos os estados e municípios precisam discutir e articular seus currículos para se adequarem aos objetivos presentes na Base. A SME (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo) lançou também em 2017 o Currículo da Cidade, uma proposta curricular que se adequa ao documento nacional, mas que não desprestigia as propostas e documentos oficiais do município.

Este trabalho analisa as propostas de produção textual presente nos dois documentos curriculares, os quais sugerem e destacam a importância de criação de contextos reais de produção de textos orais e escritos, principalmente os gêneros que circulam em mídias digitais. Há problemas estruturais em muitas unidades da rede e de formação continuada de professores, o que dificulta a implementação das propostas e da aprendizagem significativa dos alunos.

A era digital, a globalização, o conceito de infância e adolescência, as pesquisas na área da educação contribuíram para a realidade educacional nas escolas de São Paulo e do país. Atualmente a escola não tem mais a função de garantir o acesso à informação, pois ela pode ser encontrada facilmente através de um site de busca em um celular. Hoje o desafio da escola é possibilitar que os alunos aprendam a buscar fontes confiáveis e que faça uso consciente, ético, social e cultural dessa informação.

Os documentos oficiais Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Currículo da Cidade consideram esse cenário e propõem objetivos de aprendizagem condizentes com a realidade e necessidade dos alunos. Dessa forma, as ações da escola poderão estar integradas às ações que acontecem também fora do ambiente escolar, seja diretamente na vida social dos estudantes e familiares, na comunidade em que está situada a escola, na cidade, na sociedade em geral, no mundo etc.

Os documentos preveem a articulação entre as disciplinas, e que os alunos possam debruçar-se criticamente sobre os problemas contemporâneos pelos aspectos sociais, econômicos, políticos, étnicos, sexuais, afetivos e cognitivos, pensando em soluções possíveis. A aprendizagem interdisciplinar tem o objetivo de desenvolver nos alunos habilidades e conhecimentos necessários para discutir, refletir e enfrentar os problemas da modernidade, exercendo sua cidadania com autonomia e consciência de forma colaborativa.

Ao analisar os documentos é possível encontrar muitos desafios para os professores implementarem essas propostas em suas ações pedagógicas diárias, embora, boa parte delas tenham sido sugestões de professores e refletem a necessidade de atualizar as práticas pedagógicas, no entanto as estruturas de muitas escolas não estão preparadas para que essas ações sejam realizadas.

As mudanças na era digital acontecem rapidamente, a escola dificilmente consegue acompanhar, porém o docente não pode esperar das políticas públicas a criação de ambientes ideais de aprendizagem, pois todos os dias percebe as necessidades de seus alunos. Portanto, faz-se necessário refletir sobre sua prática e condições de trabalho para buscar alternativas possíveis, com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas e que desenvolva habilidades para a atuação dos alunos na modernidade.

O mundo globalizado e tecnológico modificou diversos elementos da ação humana, dentre eles as formas de comunicação, incluindo o surgimento e desaparecimentos de gêneros textuais. É possível encontrar dificuldades com relação aos gêneros multimodais digitais, visto que muitos deles são desconhecidos pelos alunos e por alguns professores, embora a

discussão sobre inclusão desses gêneros esteja presente na formação inicial de professores e em documentos curriculares, falta conhecimento teórico-prático para compreender e trabalhar pedagogicamente com os diferentes recursos multimediais que produzem efeitos de sentidos no texto/discurso. Entretanto a indicação do ensino e leitura de textos multimodais existe desde os PCN. Conhecer e saber trabalhar didaticamente com esses materiais, também não garantem práticas efetivas, visto que falta acesso aos equipamentos eletrônicos necessários para o estudo e uso desses gêneros em muitas escolas.

Outro desafio é a criação de contextos reais de produção de textos, embora muitos professores tentem construir com seus alunos ambientes mais próximos possíveis do real para as práticas de produção textual, isso não era uma determinação imposta por documentos oficiais curriculares. A publicação da BNCC oportuniza a discussão e reflexão de muitos docentes sobre esse assunto, além de permitir que eles possam exigir do poder público melhores condições para que o uso da tecnologia bem como o acesso a internet possam favorecer as práticas de linguagem em contextos reais de produção. Mesmo sabendo que a publicação de um documento não instaura automaticamente as mudanças que ele engendra. Exemplo disso, são os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que foram publicados na década de 90, e em muitos lugares nem mesmo a concepção de língua proposta por Bahktin é colocada em prática, pelo Brasil afora ainda há práticas extremamente tradicionais, preconceituosas com as variedades linguísticas e desvinculadas do uso efetivo da língua. Como não deixar que isso também aconteça com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos?

Para comparar a BNCC do Ensino Fundamental e o currículo atual da PMSP a abordagem da pesquisa é qualitativa, tendo como objetivo uma pesquisa descritiva (análise documental), e com procedimentos de pesquisa bibliográfica e/ou documental.

A partir das reflexões realizadas nesses capítulos, pretende traçar um mapa geral da rede com relação à estrutura disponível para a efetivação das propostas e implementação do currículo, abordar a dificuldade de formação continuada de professores tanto para o conhecimento dos novos documentos norteadores como para os gêneros da era digital. Enfim, olhar para as dificuldades e possibilidades de aplicação das propostas instauradas na BNCC e no Currículo da Cidade.

2 – OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Essa Monografia tem por objetivo analisar as propostas pedagógicas de produção textual presentes na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e no Currículo da Cidade, para tanto é necessário compreender o contexto de criação dos documentos, seus fundamentos gerais, sua organização e de que forma a língua portuguesa contribui para a formação integral e interdisciplinar do educando. Dessa forma, esse capítulo apresenta a estrutura e características gerais dos documentos, contudo dando maior ênfase a área de língua portuguesa.

2.1 BNCC – Base Nacional Comum Curricular

A BNCC está sendo construída desde 2015, porém esse não é um tema novo dentre as discussões de especialistas e poder público, visto que está prevista no artigo 210 da Constituição de 1988, desde esse período muitos outros documentos oficiais foram construídos trilhando o caminho, embasando teoricamente e legalmente o currículo nacional.

A LDB de 1996, reforçou a necessidade da Base. Os PCNs do Ensino Fundamental I (1997), do Fundamental II (1998) e do Ensino Médio (2000) foram um começo, trazendo reflexões importantes com relação a metodologia e o fazer pedagógico, assim como alertando sobre as necessidades de mudanças dessas práticas para adequação ao mundo moderno e tecnológico em desenvolvimento.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, especialistas salientaram a importância e necessidade da BNCC fazer parte do Plano Nacional de Educação com o intuito de que a construção do documento realmente acontecesse. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010 a 2012) determinam que Estados, Municípios e Distrito Federal sigam a Base Nacional Comum e insiram a parte diversificada do currículo de acordo com as características e necessidades da região, a base indicada refere-se apenas aos componentes curriculares obrigatórios. Em 2014, institui-se o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos, com um total de 20 metas, 4 delas tratam da BNCC.

Enfim em 2015, a BNCC passa a ser elaborada, inclusive com consulta pública, contando com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas. A primeira e a segunda versões foram finalizadas em 2016, a terceira e última versão foi enviada ao CNE (Conselho Nacional de Educação) em abril de 2017 e foi homologada em 20 dezembro do mesmo ano, nesta versão estão presentes as propostas curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio ainda está em construção sendo discutida pelos profissionais de educação, MEC e CNE.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p.7)

A BNCC é a referência nacional em que estados, distrito federal e municípios devem se apoiar para formularem e/ou adequarem seus currículos e propostas pedagógicas, integrando a política nacional de Educação Básica e contribuindo com a formação de professores, avaliação e elaboração de conteúdos didáticos, infraestrutura adequada para pleno desenvolvimento da educação. O referencial também tem o objetivo de ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais.

O documento define dez competências gerais que se consubstanciam com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e se inter-relacionam com as três etapas da Educação Básica, sendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) atividades e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho. (BRASIL, 2018, p.8)

A justificativa para a definição das competências tem enfoque nas avaliações da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura) e a LLECE (Laboratório Latino Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para América Latina), ou seja, as competências orientam o currículo de outros países e as avaliações externas. Ao desenvolver essas competências a BNCC pretende contribuir com a transformação da sociedade e com a preservação da natureza, e tenta alinhar esses saberes com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU (Organização das Nações Unidas). As 10 competências são:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.9,10)

A Constituição determina que as competências e diretrizes são comuns, mas os currículos são diversos, dessa forma, os currículos de cada sistema de ensino e cada estabelecimento escolar deve ser complementado por uma parte diversificada, contemplando as características regionais, culturais e econômica dos educandos. Dentre as orientações para a complementação do currículo a Base informa que cabe às redes de ensino a abordagem

transversal de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global:

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2018, p.18)

No documento a União se compromete a somar esforços com estados e municípios com as medidas que lhe cabem, sendo: revisar e alinhar as formações iniciais e continuada de professores, visto que o ensino superior é de responsabilidade do governo federal; promover e coordenar ações e políticas referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios de ofertas de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação; criar e fortalecer instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, principalmente as com menores recursos técnicos e financeiros, visando diminuir as desigualdades dentro do sistema educacional brasileiro; fomentar inovações e disseminar casos de sucesso, apoiando experiências inovadoras nacionais e de outros países, incentivar pesquisas sobre currículos e afins.

Segundo a Base, a etapa do ensino fundamental impõe desafios à elaboração de currículos, pois devem superar as rupturas entre o Ensino Fundamental I (anos iniciais) e Ensino Fundamental II (anos finais). Para a etapa dos anos iniciais, resumidamente, o documento reitera a importância da articulação com as experiências vivenciadas na educação infantil, que o trabalho pedagógico no ambiente escolar se organize em torno dos interesses das crianças, o desenvolvimento da oralidade, a apropriação do sistema alfabético e signos matemáticos, estimulação do pensamento criativo, lógico e crítico, além do uso das tecnologias de informação e comunicação. Estabelece que a alfabetização deve se efetivar ao final do 2º ano, e nos anos seguintes a progressão do conhecimento e consolidação das aprendizagens, mas informa que o percurso de aprendizagem deve ser contínuo entre as duas

fases do ensino fundamental e que deve haver integração entre elas, e que cabe às redes realizar adaptações necessárias para evitar ruptura no processo de aprendizagem.

Nos anos finais do Ensino Fundamental os desafios são de maior complexidade, devido à necessidade dos alunos de se apropriarem às diferentes lógicas de organização dos conhecimentos nos diferentes componentes curriculares, sendo necessário fortalecer a autonomia. A fase de transição entre a infância e adolescência é marcada por muitas mudanças que possibilitam a empatia e a capacidade de descentração importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos. Ressalta também a importância da tecnologia, mas principalmente sobre o uso reflexivo, ético e moral dentro dos ambientes digitais, desde à interpretação crítica de conteúdos com forte apelo emocional com intuito de incentivar o consumo à desnaturalização de qualquer forma de violência. O documento reforça a importância dessa etapa para a construção de projeto de vida por parte do estudante, portanto, é necessário articular os anseios com relação ao futuro e a continuidade dos estudos no Ensino Médio.

Os componentes curriculares do Ensino Fundamental estão organizados em áreas, sendo: **área de Linguagens** compreendendo Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; **área de matemática** compreendendo a disciplina de Matemática; **área de Ciências da Natureza** contemplando a disciplina de Ciências; **área de Ciências Humanas** com as disciplinas de Geografia e História; e **área de Ensino Religioso**.

A área de linguagens expressa que as atividades humanas e suas práticas sociais são mediadas por diferentes linguagens, podendo ser verbal (oral ou visual-motora como a Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital. A finalidade da área de linguagens é possibilitar as práticas de linguagens diversificadas, e permitir que os alunos ampliem suas capacidades de expressão em manifestações artísticas, corporais e linguísticas. Sendo importante que os alunos se apropriem das especificidades da linguagem de cada componente curricular, mas que não percam a visão do todo e que percebam que a linguagem é dinâmica e está em constante transformação.

Nos anos finais os objetivos se concentram em ampliar as práticas de linguagem vivenciadas nos anos iniciais, e diversificar os contextos permitindo o aprofundamento e a reflexão crítica, lembrando que “a dimensão analítica não é considerada fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo” (BRASIL, 2018, p.62). A BNCC define 6 competências específicas de linguagens para o ensino fundamental que devem ser articuladas com as competências gerais da Educação Básica:

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. (BRASIL, 2018, p.63)

O componente de Língua Portuguesa da BNCC assume uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, que visa desenvolver habilidades linguísticas de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses, para uma aprendizagem significativa o intuito é relacionar os textos a seus contextos de produção. Tal abordagem, também está presente em outros documentos, tanto nas esferas municipais como federais e vem sendo discutida e estudada por muitos pesquisadores. Inclusive, a Base cita os PCNs como referência e indica que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, apud, BRASIL, 2018, p.65). Intrinsecamente à essa concepção de língua estão os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas/campos de circulação, o currículo nacional considera ainda que nas práticas contemporâneas de linguagem a participação dos educandos nas diferentes esferas (da vida pública, do trabalho e pessoal) acontecem de forma desigual, portanto define

conteúdos, habilidades e objetivos a partir de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais.

Cabe, portanto, ao componente de Língua Portuguesa contribuir para a ampliação dos letramentos e possibilitar aos educandos experiências em práticas sociais diversas, envolvendo a oralidade, escrita e outras linguagens. Nessa bagagem inclui-se os gêneros multissemióticos e multimidiáticos, bastante frequente nas interações linguísticas contemporâneas, principalmente as digitais.

Lembrando que é preciso incluir os alunos e desenvolver as habilidades necessárias para o uso das TDIC (tecnologias digitais da informação e comunicação), seja para o mundo do trabalho, para estudar ou para a vida cotidiana. Muito embora grande parte dos alunos domine muitos recursos tecnológicos disponíveis, não obviamente consiga “levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web” (BRASIL, 2018, p.66). Há a necessidade de se desenvolver diferentes habilidades para avaliar os critérios editoriais, verificando o que é adequado, bom, fidedigno. Além de refletir sobre o excesso de exposição nas redes sociais, da liberdade de expressão, e o respeito à diversidade e às diferenças. “É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.” (BRASIL, 2018, p.67)

O documento reitera de que não se trata de privilegiar os gêneros em suporte digital, muito menos de desconsiderar as práticas consagradas pela escola, mas de que habilidades diferentes estão envolvidas, e que ambas devem ser desenvolvidas, visto que muitos dos jovens, hoje em idade escolar, no futuro exercerão profissões que ainda nem existem e poderão se deparar com problemas diferentes também. Para tanto, propõe o desenvolvimento da criatividade, o que permite ao estudante mais do que ser um usuário da língua/linguagem, mas um *designer*, capaz de pegar algo que já existe, incluindo textos escritos, e mesclar, remixar, reinventar, reciclar a fim de produzir novos sentidos. Trata-se, portanto, de ampliar as experiências e contatos com diferentes gêneros do discurso e de diversas culturas: popular, de massa, marginal, digital, infantis, a cânone e a culta.

Também ressalta sobre a importância da discussão sobre o preconceito linguístico envolvendo as variedades do português, as línguas indígenas, crioulas e afro-brasileiras, e a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), reconhecendo-as como patrimônio histórico-cultural.

O ensino de língua portuguesa em âmbito nacional deve considerar, além dos pressupostos acima e princípios discutidos até então, as práticas de linguagem já consagradas em outros documentos, sendo:

[...] oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 69)

Na BNCC os eixos norteadores são apresentados de forma geral para toda a Educação Básica, estipulando objetivos a serem desenvolvidos durante todo o Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, e no Ensino Médio, e detalhadamente, informando de que forma os eixos devem ser abordados em cada fase de ensino, juntamente com os objetos de conhecimento estipulados para cada ano série.

O Eixo Leitura compreende textos escritos, imagens estáticas, incluindo foto, pintura, gráfico etc., ou em movimento e ao som, não necessariamente isolados, mas como hipertextos ou textos multissemióticos, em práticas de interação ativa do leitor/ouvinte/expectador e no contato com gêneros pertencentes a diferentes esferas, aumentando sua complexidade progressivamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A apresentação do tratamento das práticas linguísticas é feita através de tabelas, contendo as dimensões que se inter-relacionam às práticas de uso e reflexão, como o objetivo dessa monografia é abordar o Eixo de Produção de Texto, limitar-se-á apenas a informar sucintamente os tópicos abordados, visto que habilidades envolvendo leitura, letramento e análise linguística, também podem auxiliar e contribuir para a produção de bons textos, e nem sempre as práticas estão isoladas, é possível ler, produzir e analisar em uma mesma atividade.

- Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;
- Dialogia e relação entre textos;
- Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;
- Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;
- Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
- Estratégias e procedimentos de leitura;
- Adesão às práticas de leitura (BRASIL, 2018, p. 70, 71)

“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 [...]”, seguindo os mesmos princípios do eixo leitura, práticas ativas de produção levando em consideração a progressão desde o início do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

- Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana;
- Dialogia e relação entre textos;
- Alimentação temática;
- Construção da textualidade;
- Aspectos notacionais e gramaticais;
- Estratégias de produção. (BRASIL, 2018, p. 75, 76)

O Eixo da Oralidade compreende todos os tipos de textos orais sejam em situações face a face ou não, indica práticas através de situações socialmente significativas que envolvam temáticas de diferentes campos de atuação, compreendendo:

- Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana;
- Compreensão de textos orais;
- Produção de textos orais;
- Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
- Relação entre fala e escrita. (BRASIL, 2018, p. 77, 78)

O Eixo Análise Linguística e Semiótica perpassa todos os eixos envolvendo as estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente dos textos, de suas materialidades, efeitos de sentido, situação de produção, estilos adotados. As práticas com linguagem verbal envolvem coesão, coerência, organização da progressão temática; nos textos orais os elementos próprios da fala também devem ser analisados, como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística, estilização, elementos paralinguísticos e cinestésicos. Com relação ao estilo deve se analisar as escolhas de: léxico, variedade linguística estilização, mecanismos sintáticos e morfológicos. Lembrando que a análise depende do gênero discursivo em questão a ser estudado, nos casos dos gêneros multissemióticos há outras possibilidades de observações, como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, ritmo, duração, melodia, harmonia etc. Além dos conhecimentos ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, sociolinguísticos etc., as variedades linguísticas também devem ser apresentadas, analisadas e discutidas, levando à reflexão sobre o preconceito linguístico envolvendo as variedades estigmatizadas. Os conhecimentos relacionados para esse eixo são:

- Fono-ortografia;
- Morfossintaxe;
- Sintaxe;
- Semântica;

- Variação linguística;
- Elementos notacionais da escrita.

Conforme a perspectiva de linguagem apresentada no documento, enunciativa-discursiva, que pressupõe a comunicação por meio de gêneros discursivos em contextos sociais de produção, o documento apresenta os campos de atuação em que as práticas linguísticas devem ser estimuladas e possibilitadas dentro do ambiente escolar. Nos anos iniciais os campos são: campo da vida cotidiana, campo artístico literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, e campo da vida pública. Para os anos Finais: campo artístico literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Esses campos de atuação estão organizados de forma didática, e que os gêneros discursivos devem circular tanto na esfera escolar como na esfera pública, ou seja, os campos de atuação se interseccionam, não são barreiras fixas, visto que os gêneros discursivos também são relativamente estáveis, podendo transitar em diferentes contextos linguísticos.

A cultura digital é abordada de forma transversal, pois as TDIC perpassam todos os campos de atuação, assim como os direitos humanos, e as culturas juvenis e infantis. Unindo os interesses dos jovens e crianças em participar ativamente das culturas digitais sendo através da produção ou utilização/leitura de vídeos, games, apresentações (culturais, jornalísticas, pessoais etc.), e a necessidade de se discutir os problemas sociais locais e do mundo envolvendo os direitos humanos, assim como exercer esses direitos seja no direito à arte/literatura ou no direito à informações disponíveis.

Visando o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes a participação nos diferentes campos de atividades humanas e o exercício de sua cidadania, as competências específicas da área de linguagens devem ser articuladas com as competências gerais da Educação Básica, assim como as competências do componente de Língua Portuguesa devem garantir o desenvolvimento de competências específicas, conforme quadro:

Quadro 1 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental



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 circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 85

O documento especifica de que forma os eixos de prática de linguagem se organizam em cada etapa do Ensino Fundamental, e determina os objetos de aprendizagem para cada ano ciclo, distribuídos pelos eixos.

Os eixos dos anos iniciais são: Oralidade, Análise Linguística e Semiótica, Leitura/Escuta e produção de textos. O texto aborda elementos específicos da etapa, como

transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o processo de alfabetização, e a progressão entre os anos iniciais.

Na adolescência, os estudantes que chegam aos anos finais já utilizaram diversos gêneros discursivos e tiveram experiências comunicativas em diferentes campos de atuação, tendo essa etapa a função de aprofundamento. Os gêneros da esfera pública, compreendem os campos jornalísticos e midiático e de atuação na vida pública, em práticas contemporâneas como curtir, comentar redistribuir, curar, tematizar questões polêmicas nas dinâmicas das redes sociais, bem como analisar a confiabilidade da informação e a manipulação de fatos/opiniões, debater de forma respeitosa e ética, discutindo e combatendo o discurso de ódio, e o consumo consciente. Os gêneros do campo de atuação da vida pública em evidência são os gêneros legais e normativos, bem como os gêneros reivindicatórios, com intuito de promover uma consciência dos direitos, valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética de responsabilidade pautada pela autonomia do pensamento. No campo das práticas investigativas a ênfase está nos gêneros didático-expositivos que servirão de bases para a reelaboração dos conhecimentos, sendo: tabelas, esquemas, infográficos, resumos etc. “Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados”. No Campo artístico-literário possibilitar o contato com diferentes manifestações artísticas, formação do leitor e desenvolvimento da fruição, função estética da literatura, através do conhecimento dos gêneros narrativos e poéticos e suas características e seus efeitos de sentido. E no campo para o exercício da empatia e do diálogo, através da arte e da literatura é possível conhecer diversas culturas e ter contato com valores, comportamentos, crenças diferentes, o que contribui para desenvolver o respeito e valorização do diferente. Lembrando que os gêneros propostos no documento podem ser trabalhados em anos diferentes da indicação, inclusive outros gêneros também podem ser inseridos, de acordo com as necessidades dos educandos e das demandas da comunidade.

A Base, reitera que a seleção de habilidades se relaciona com os conhecimentos fundamentais para a apropriação do sistema linguístico brasileiro e da progressão em espiral:

Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, 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, 2018, p. 137)

2.2 Currículo da Cidade

A rede escolar da Prefeitura de São Paulo é a maior rede municipal do país, tanto em número de escolas como em número de alunos, muitas propostas e projetos educacionais realizados serviram como modelo para muitas outras regiões do país. Em números aproximados são: 1 milhão de alunos, 62.800 professores, 82.750 profissionais envolvidos nas redes de ensino, 555 escolas. Toda essa rede, ao longo de anos, construiu seu currículo, metodologias, e proporcionou cursos para a formação continuada de seus professores.

O Currículo da Cidade foi elaborado sem excluir o caminho já percorrido pela rede e discutido em outros documentos amplamente divulgados entre os docentes, como “Programa Ler e Escrever” (2005) “Referencial de expectativa para desenvolvimento da competência leitora e escritora” (2006), “Orientações Curriculares – Proposições de Expectativas de Aprendizagem” (2007), “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral” (2016), “Subsídios Mais Educação São Paulo”, “Revistas Magistério”, entre outros como os documentos norteadores da Educação Infantil, EJA e Educação Inclusiva.

O documento que era mais utilizado como referencial nas escolas de Ensino Fundamental, intitulado “Orientações Curriculares”, é organizado por áreas do conhecimento e as expectativas de aprendizagem são divididas entre as séries. No caso específico de língua portuguesa o ensino com gêneros do discurso era indicado e a concepção de linguagem é a mesma utilizada por Bakhtin e os PCN.

Por linguagem entende-se qualquer conjunto de signos utilizado para comunicação humana e organizado enquanto sistema, com regras e procedimentos que controlam seu uso. Nesse sentido, fala-se em linguagem musical, visual, gestual ou verbal, entre outras.

Enquanto prática social, entretanto, compreende-se que a linguagem se institui e constitui como ato de comunicação e interlocução entre sujeitos que se encontram em situação discursiva. É nos atos de linguagem que conceitos se constroem, pensamentos são formulados e informações sobre o mundo se articulam de modo a possibilitar a ação dos indivíduos. A linguagem, assim compreendida, é evento, acontecimento que envolve sujeitos e seus enunciados (orais ou escritos) em processo de interação. O conhecimento é produto que se tece nesse diálogo constante entre os indivíduos. (SÃO PAULO, 2007, p. 34)

Em 2015 e 2016, a rede passou por discussões a respeito da descolonização do currículo com formação para todos os professores, gerando o documento “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral”, o que tornou o currículo mais reflexivo e menos elitista.

Em 2017, a Secretaria Municipal de São Paulo fez uma ampla pesquisa entre professores e alunos para levantar dados de práticas docentes, necessidades pedagógicas, interesses dos alunos e formas de aprendizagem, após esse levantamento grupos de trabalhos foram formados e organizados por áreas de conhecimento para discutir as propostas para o novo currículo. Ao final deste mesmo ano o Currículo da Cidade ficou pronto, adequando o currículo existente na cidade à terceira versão da BNCC, ou seja, mesmo antes dessa ser homologada. E em 2018 lançou um caderno complementar intitulado Orientações Didáticas do Currículo da Cidade. Os quais são objetos de pesquisa deste trabalho.

O Currículo foi realizado com base nas premissas de continuidade, relevância, colaboração e contemporaneidade. E estrutura-se com base em 3 conceitos orientadores: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva.

O currículo apresenta-se como integrador, visando menor ruptura entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental, citando o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em seu artigo 4º para justificar a concepção de infância e adolescência adotada, reforçar a importância da família, da sociedade e do estado para garantir esses direitos. Inclui o direito à diversidade e educação para relações étnico raciais através das leis 10.639/03 e 11.645/08. Cita também as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 para abordar a descentração, processo que possibilita a construção da autonomia e a aquisição de valores morais e éticos. E por fim a necessidade de uma Educação Integral para formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos.

A construção das Matrizes de Saberes levou em consideração a pesquisa realizada com 43.655 estudantes, e tem como propósito “Formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável”. As matrizes indicam os que os alunos devem aprender durante todo o ensino fundamental, ou seja, pelos 9 anos de estudo, para tanto, torna-se referência para a construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares no Currículo da Cidade.

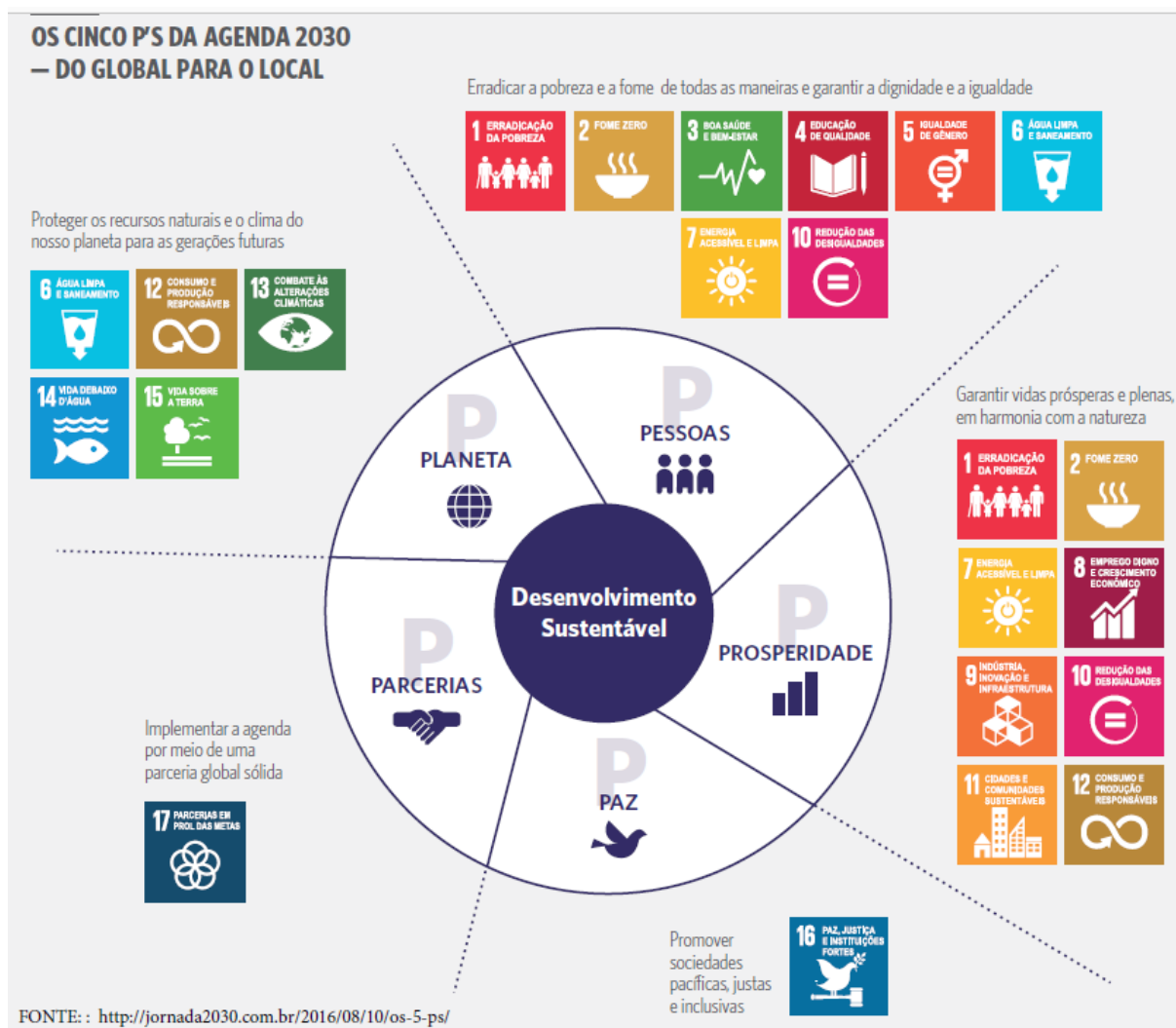
Quadro 2 – Matrizes de Saberes (Secretaria Municipal de Educação – SP)



Fonte: SÃO PAULO, 2017, p. 35.

Em integração com a BNCC é inclusa no Currículo da Cidade a Agenda 2030, como temas inspiradores. A Agenda é um plano de ação que envolve 5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parceria. Conta com 17 objetivos: 1. Erradicação da pobreza; 2. Fome zero e agricultura sustentável; 3. Saúde e bem-estar; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de gênero; 6. Água potável e saneamento básico; 7. Energia Limpa e Acessível; 8. Trabalho decente e crescimento econômico; 9. Indústria, inovação e infraestrutura; 10. Redução das desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Consumo e produção responsáveis; 13. Ação contra a mudança global do clima; 14. Vida na água; 15. Vida terrestre; 16. Paz, justiça e instituições eficazes; 17. Parcerias e meios de implementação. O quadro a seguir mostra de que forma esses objetivos estão articulados com os 5p's (SÃO PAULO, 2017, p. 39):

Quadro 3 – Os cinco P's da Agenda 2030 – do local para o global



Fonte: SÃO PAULO, 2017.

A organização dos ciclos no Currículo da Cidade difere da BNCC que confere 2 etapas, anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º). No município as etapas estão organizadas em 3 ciclos: Alfabetização (1º ao 3º ano), Interdisciplinar (4º ao 6º) e Autoral (7º ao 9º) buscando amenizar a transição das crianças entre os ciclos. Essa configuração já existia desde 2014, e o ciclo interdisciplinar conta com projetos integradores realizados em regência compartilhada, em que 2 professores, sendo 1 pedagogo e 1 especialista, atuam em conjunto na mesma aula.

O ciclo de alfabetização, diferentemente da Base que estipula que todos os alunos estejam alfabetizados ao final do 2º ano, no município de São Paulo os alunos têm até o 3º ano para completar esse processo. O currículo da Cidade estipula que nessa fase da infância o brincar e o lúdico são importantes para o desenvolvimento, utilização de diferentes espaços e interação através das múltiplas linguagens também são essenciais nessa fase. O Ciclo Interdisciplinar tem a função de integrar os saberes do ciclo anterior, possibilitar vivências e

aprendizagens significativas através de projetos interdisciplinares, e que percebam as especificidades de diferentes áreas do conhecimento. Ciclo Autoral, nessa etapa espera-se que os estudantes sejam capazes de utilizar os diferentes saberes das áreas do conhecimento para resolução de problemas da contemporaneidade, dentre os objetivos para utilização e mobilização desses saberes está a elaboração do TCA (Trabalho Colaborativo Autoral), em grupos os alunos devem pensar em formas de atuar em problemas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor.

As áreas do conhecimento estão divididas igualmente como a BNCC, sendo: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciências Naturais), Ciências Humanas (Geografia e História), mas incluiu a Área/componente curricular Tecnologias para Aprendizagem. E diferentemente da Base utiliza a terminologia Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento em vez do termo habilidades.

No documento a SME também se compromete com a formação continuada dos professores, materiais didáticos e materiais de orientações didáticas, inclusive que também é objeto de pesquisa dessa monografia, e a reestruturação das avaliações externas em larga escala.

Com relação à avaliação realizada pelos professores em sua prática docente, o documento compreende a avaliação como parte integrante do processo de ensino que visa subsidiar as decisões de planejamento e replanejamento das ações didáticas e acompanhar a progressão das aprendizagens dos alunos, através de uma ação reflexiva tanto do professor como dos alunos, nessa perspectiva o espaço para feedback com os alunos é muito importante. A avaliação como um processo deve ser feita em diferentes momentos e com diferentes objetivos, como exemplificam os quadros a seguir:

Quadro 4 – Tipos de função avaliativa e suas características

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS			
Características	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
OBJETIVO	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes	Verificar o que os estudantes aprenderam	Acompanhar as aprendizagens dos estudantes
TEMPO	Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento	Ao final do trabalho realizado	Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento
FUNÇÃO	Levantar dados para o planejamento do ensino	Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento	Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem

Fonte: São Paulo, 2017, p. 56.

Quadro 5 – Organograma do ciclo de avaliação



Fonte: São Paulo, 2017, p. 57.

A parte específica do currículo de Língua Portuguesa é apresentada parte no documento “Currículo da Cidade – Língua Portuguesa” (2017) e parte na publicação intitulada “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Língua Portuguesa” (2018), essas partes se complementam.

No documento Currículo da Cidade a concepção de linguagem é fundamentalmente:

- a. histórica e social, porque é constituída no uso, ou seja, os sentidos da atividade verbal são construídos num processo contínuo de interlocução entre sujeito que produz discurso e sujeito que lê/escuta. Diante disso, a língua não é homogênea, uma vez que o sujeito – produtor ou leitor/ ouvinte – não é fonte única do sentido, mas compartilha seu espaço discursivo com o outro. Os processos que a constituem são eminentemente histórico-sociais. Ela não pode, portanto, ser estudada fora da sociedade e de suas condições de produção;
- b. ideológica, porque veicula, inevitavelmente, valores que regulam as relações sociais;
- c. plurivalente, porque revela diferentes formas de significar a realidade, segundo a perspectiva dos diferentes sujeitos que a empregam; d. dialógica, porque todo enunciado, por sua natureza, relaciona-se com os produzidos anteriormente e orienta-se para outros que serão formulados como réplica desse. (SÃO PAULO, 2017, p. 67)

Os eixos são organizados com nomenclaturas diferentes da BNCC, compreendendo prática de leitura de textos, prática de produção de textos escritos, prática de escuta e produção de textos orais, e prática de análise linguística.

Através dessa concepção de linguagem e da organização dos eixos estruturantes, o objeto de ensino de Língua Portuguesa é o texto, considerado a unidade básica linguística e a materialidade do discurso, tornando-se linguagem em seu funcionamento. Considerando que as práticas contemporâneas de interação e comunicação sociais acontecem também por textos multimodais, inclusive os digitais, o documento ressalta a importância do trabalho com multiletramentos, assim como o reconhecimento da interculturalidade. Dessa forma, a apresentação e o estudo dos gêneros do discurso estão intrinsicamente presentes nessa metodologia de trabalho desde os anos iniciais, inclusive na fase de alfabetização.

O documento indica a prática de multiletramentos para que os alunos sejam capazes de interpretar os textos da modernidade, principalmente os digitais, que em sua maioria são constituídos por diferentes modalidades, exigindo do leitor a articulação entre os sentidos do texto, eventuais gráficos, fotografias, música, planos de fundo, hiperlinks, etc. Ressalta ainda sobre os letramentos específicos das práticas culturais menos valorizadas, indicando que além de permitir o acesso a gêneros digitais e impressos, não se esqueça dos letramentos das culturas locais.

O foco dos anos iniciais é a alfabetização, porém é muito importante o caminho que se percorre até aprender, para tanto é indicado que as crianças conheçam o sistema de escrita mesmo antes de saber grafar ou ler, ou seja, que participem de situações que favoreçam a reflexão sobre as características desse sistema. Nesse sentido, o conhecimento dos gêneros do discurso é de grande importância, pois é possível produzir textos escritos mesmo não sendo alfabetizado, como exemplo ditando para um escriba desde que se conheça os 3 elementos fundamentais dos gêneros: “a. conteúdo temático: o que é possível ser dito por meio daquele gênero; b. organização composicional: é a forma como se organizam internamente textos produzidos no gênero; c. estilo: marcas linguísticas típicas do gênero – e não do texto.” (BAKHTIN, 1997, apud SÃO PAULO, 2017, p.71)

Lembrando que o objeto de ensino é o texto e não o gênero, porém os textos que são a materialidade do discurso estão organizados por gêneros, portanto, o ensino deve levar em consideração as práticas reais de interação, principalmente as que priorizem os gêneros que circulem nas instâncias públicas de linguagem, objetivando a formação de cidadãos efetivamente participativos, estudando o discurso, o texto e contexto de produção, a organização do gênero e todos os conteúdos envolvidos na atividade verbal. Outra especificidade é a nomenclatura utilizada para designar o suporte de veiculação dos textos, nesse documento denomina-se portador, “por considerar que suporte pode ter mais relação com a mídia de sustentação do portador. Por exemplo: um jornal pode ser eletrônico, falado, televisivo ou impresso; será sempre, no entanto, um jornal – como portador.” (SÃO PAULO, 2017, p. 71)

Com relação aos gêneros orais, é indicado que se privilegie os discursos que se realizam nas instâncias públicas, através do planejamento de situações didáticas em que foco e aspectos da linguagem verbal sejam objetos de ensino. Assim como diferencia as situações de uso oral cotidiano dentro dos ambientes escolares, como: leitura de textos, discussão de regras de convivências, das práticas de ensino da linguagem oral, ou seja, as situações descritas são a oralização de textos escritos e/ou o enfoque da situação pedagógica é outro, não que tais práticas não sejam importantes, porém não são viáveis para o ensino e desenvolvimento de habilidades para interagir através de textos orais, sendo os mais indicados: debates, palestra, exposição, seminários.

O tema variedade linguística também é abordado, explicitando as origens do preconceito linguístico, e a importância de os alunos reconhecerem, denunciarem e repudiarem qualquer ato preconceituoso, assim como entenderem o motivo pelo qual as variedades existem.

No capítulo “Ensinar e Aprender Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” o documento especifica com mais detalhes a prática docente, o planejamento pedagógico, a organização e indicações do Currículo da Cidade.

O movimento metodológico de organização da ação docente utiliza os pressupostos de Vygotsky (2000), considerando a importância da interação com o objeto de ensino e com os pares para a aprendizagem, e o papel do professor na zona de desenvolvimento proximal. A partir dessa concepção a prática de sala de aula deve ser organizada integrando 3 movimentos: situações de trabalho coletivo, situações de trabalho em duplas/grupos e situações de trabalho autônomo.

Os conteúdos temáticos a serem trabalhados devem levar em conta a formação integral do estudante para a sua participação cidadã e compreensão das realidades sociais.

Se a escola tem essa finalidade, os conhecimentos que devem ser tomados como objeto de ensino não podem ser apenas aqueles saberes clássicos que, tradicionalmente, ela seleciona como conteúdo de ensino, mas também a produção contemporânea das mais diferentes áreas que se relacionam com os problemas sociais, humanos, éticos, políticos, filosóficos, econômicos, emocionais, entre outros, compreendendo toda a complexidade da vida cotidiana. Tais conhecimentos, quando articulados entre si e com os conteúdos clássicos, criam o espaço para a compreensão mais aprofundada das realidades sociais vividas, bem como possibilita a apropriação de modos de produção e divulgação desse conhecimento, o que contribui para a constituição da autonomia intelectual do estudante, como proposto na Matriz de Saberes do Currículo da Cidade. (SÃO PAULO, 2017, p. 82)

Para tanto, assuntos como a interculturalidade e a sustentabilidade precisam ser abordados. A interculturalidade está ligada com a interação, que principalmente acontece através da linguagem, utilizando a concepção de multiletramento, é possível abranger uma imensidade de gêneros com a presença dessa diversidade cultural. Diversidade presente nos textos de língua indígena, africana, europeia, que fazem parte da constituição do povo brasileiro, bem como os representativos dos povos que mais recentemente se inseriram/inserem como a boliviana, a haitiana, a síria etc. A escola precisa se preocupar em ajudar no processo de desconstrução de hierarquizações e juízos de valor que perpetuam desigualdades construídas historicamente (p.83), essa interlocução pode acontecer de diversas formas como a participação em festas, saraus, *slams*, rodas de samba, grafiteagem etc.

Pensar em sustentabilidade é também pensar em relações de consumo e as consequências negativas para o planeta. O intuito é que a área de Língua Portuguesa trabalhe

essa temática de forma interdisciplinar, criando um espaço de reflexão e análise crítica de materiais com referências capazes de orientar a transformação da ação cotidiana.

A complementação do documento “Currículo da Cidade”, intitulado “Orientações Didáticas” retoma alguns conceitos básicos, mas com enfoque na prática docente, dividindo-se entre os capítulos: Apresentação; A Gestão da Sala de Aula; As práticas de Linguagem nos Diferentes Ciclos; A Prática de leitura na Escola.

O capítulo, a “Gestão da Sala de Aula”, indica que as principais referências antes de qualquer decisão é a proposta curricular vigente e o projeto político pedagógico. Aborda a rotina pedagógica do Ensino Fundamental, indicando práticas regulares em todos os ciclos, entre elas para o ciclo Interdisciplinar e Autoral a previsão de dias fixos para a realização de diferentes atividades (roda de leitura, leitura programada, leitura colaborativa, produção de textos), justificando a importância para a organização interna do estudante, que poderá prever tarefas, ativação de repertório e preparação para a aula.

Considera aspectos necessários para a seleção dos gêneros:

- a) a sua relevância social para o exercício da cidadania;
- b) a sua relevância para a consecução dos objetivos colocados no PPP e no Plano de Ensino;
- c) a sua pertinência e adequação para o trabalho com determinados aspectos do conteúdo;
- d) o equilíbrio entre os gêneros dos diferentes agrupamentos (indicados, no documento curricular, na coluna relativa aos objetos de conhecimento), dentro de cada ano e ao longo do Ensino Fundamental;
- e) a necessidade de revisitação do gênero ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental;
- f) o tratamento didático que receberá em cada momento de um ano e nos diferentes anos (por frequência ou para aprofundamento);
- g) o grau de aprofundamento que receberá a cada vez que for tratado;
- h) se serão abordados na leitura/escuta ou na produção e de que maneira é possível articular as práticas de linguagem;
- i) a adequação temática dos textos (enquanto possibilidade) aos interesses dos estudantes e ao trabalho interdisciplinar. (SÃO PAULO, 2018, p. 16)

A gestão do tempo é proposta através do planejamento de sequências didáticas, envolvendo todos os eixos da linguagem.

O capítulo “As práticas de linguagem nos diferentes ciclos” aborda as diversas operações de produção de textos

- Contextualização;
- Elaboração e tratamento de conteúdos temáticos;
- Planejamento / planificação;
- Textualização;

- Revisão.

A prática de leitura na escola acontece em diferentes modalidades, compreendendo: leitura colaborativa, leitura em voz alta feita pelo professor, roda de leitores e leitura programática. Chama-se a atenção para a leitura dramatizada desde os primeiros anos de alfabetização.

A escolha de livros adequados à faixa etária e interesse dos estudantes é papel do professor, bem como auxiliar e mediar as atividades de pré-leitura, durante a leitura e depois da leitura. Há também quadros com sugestões para a avaliação das práticas de leitura.

As práticas de análise linguística devem ser realizadas desde a alfabetização, aumentando progressivamente a complexidade e a reflexão sobre os usos da língua.

Com relação à avaliação, além de aprofundar os conceitos de avaliação diagnóstica, cumulativa e formativa, as orientações frisam a importância das formas de registro desse processo, para que professores e alunos possam reorganizar ações, criando um espaço de “tomada de consciência”. Ressalta também que a avaliação não deve ser tecnicista. Segundo Hadji (1994, apud, SÃO PAULO, 2018, p.104), algumas armadilhas que cercam a avaliação são:

- a) a do objetivismo, cujo foco é o produto, em detrimento do processo;
- b) a do autoritarismo, que abre espaço para abusos do poder por parte do avaliador;
- c) a do tecnicismo, que faz crer que o sucesso da avaliação está em soluções exclusivamente técnicas, como instrumentos e critérios perfeitos;
- d) a da embriaguez interpretativa, que coloca o avaliador em uma posição de que é sempre a sua interpretação a que vale, à revelia das condições objetivas criadas.

Os critérios de avaliação devem estar relacionados aos objetivos propostos no currículo e indicados para o gênero discursivo em questão, conforme quadros a seguir:

Quadro 6 – Objetivo do currículo e critérios de avaliação

OBJETIVO DO CURRÍCULO (o que se espera ao final do trabalho)	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
Entrevistar para publicar em jornal/revista que circula na comunidade escolar.	<p>Verificar se:</p> <ul style="list-style-type: none"> a entrevista realizada contemplou o interesse do público da revista/jornal na qual será publicada; os aspectos focalizados completam e/ou aprofundam a discussão do tema; se o texto é de fácil compreensão pelo leitor; se apresenta, claramente, uma contextualização inicial; se as perguntas e respostas estão claramente colocadas; se o entrevistador considerou as respostas para propor novas perguntas ou para antecipar alguma já prevista, fazendo-o de modo bem articulado; se há um encerramento.

Quadro 7 – Objetivos Constitutivos e critérios de avaliação

OBJETIVOS CONSTITUTIVOS (para entrevistar é preciso...)	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
Definir um assunto relevante do ponto de vista social, que seja do interesse da classe/dupla/estudante e do público da revista/jornal no qual será publicada a entrevista.	Verificar se o assunto selecionado corresponde aos critérios indicados.
Pesquisar sobre o assunto selecionado, procurando identificar personalidades que discutem o assunto de maneira consistente, tendo contribuições a oferecer.	Verificar se a pesquisa realizada indica personalidades que tenham boas contribuições a oferecer para a compreensão do assunto.
Selecionar uma ou duas personalidades que a classe/dupla/estudante gostaria de entrevistar.	Analisar se a seleção feita manteve o critério de consistência na contribuição que a personalidade apresenta na discussão que realiza sobre o assunto.

Fonte: SÃO PAULO, 2018, p. 106.

Há também fichas como sugestão e podem ser adaptadas para outros gêneros, podendo tanto ser utilizada pelo professor como para autoavaliação, individual ou coletiva.

Quadro 8 – Ficha de avaliação da produção textual

FICHA DE AVALIAÇÃO DA RESENHA DE LIVRO (Instrumento para ser utilizado pelo professor)			
ESTUDANTE:.....ANO:.....PROFESSOR/A:.....			
ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS	SIM	NÃO	COMENTÁRIOS
Na produção da resenha:			
• Os dados bibliográficos foram apresentados?			
• Há síntese do conteúdo da obra?			
• Há análise da obra, como um todo?			
• Foram feitos comentários sobre a obra?			
• A resenha está adequada ao contexto de produção definido?			
• A progressão temática realizada está adequada às finalidades do texto?			
• O texto foi organizado em parágrafos?			
• Os critérios de paragrafação são adequados e coerentes?			
• A pontuação interna dos parágrafos está adequada, atendendo aos efeitos de sentidos pretendidos pelo produtor?			
• Os recursos linguísticos utilizados estão corretos (ortografia, articuladores, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, por exemplo)?			
Na revisão da resenha:			
• Os aspectos apontados foram corrigidos?			
• (Aqui, indicar os aspectos tematizados na revisão, pelo professor: utilização de conectivos e articuladores textuais, pontuação, paragrafação, acentuação, ortografia, quaisquer tenham sido.)			
• Os comentários feitos pelo colega foram considerados? (Explique)			
• (Questão para o caso em que, antes da revisão, houve leitura do texto pelo colega)			
• Os comentários feitos pelo professor foram considerados? (Explique)			
• (Questão sobre os comentários apresentados ao texto pelo professor, depois da revisão inicial feita pelo estudante).			
Na apresentação da resenha:			
• O texto está legível?			
• Foi respeitada a formatação combinada?			
• O trabalho está limpo, ou seja, sem rasuras?			

Fonte: SÃO PAULO, 2018, p. 116.

O documento “Orientações Didáticas” têm informações e conteúdos que visam ajudar o professor a planejar sua prática didática desde a organização dos tempos e espaços da aula, à escolha de conteúdos e materiais necessários para as sequências didáticas, e também as formas de avaliação. Mas as orientações não são receitas de bolo, e exigem conhecimento, análise e reflexão por parte do professor das propostas existentes no currículo, dos seus alunos, da estrutura que a escola oferece e suas referências/características como docente.

3 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

O eixo da produção de textos da BNCC compreende tanto as práticas de linguagem que envolvem gêneros escritos como orais e semióticos, e está relacionada à autoria individual ou coletiva. Essas práticas devem ser contextualizadas por meio de situações efetivas de produção de textos, através de gêneros que circulam nos diferentes campos da atividade humana. O quadro a seguir especifica dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão:

Quadro 9 – Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e <i>hiperlinks</i>, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
<p>Alimentação temática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
<p>Construção da textualidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.

Aspectos notacionais e gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
Estratégias de produção	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Fonte: (BRASIL, 2018, p.75, 76)

Tais habilidades para serem desenvolvidas são de suma importância em contextos reais de produção textual, bem como suporte e mídia para a veiculação das produções realizadas. Conforme indicação do documento nacional a prática de produção deve envolver projetos enunciativos como: construção de álbum de personagens famosas/super-heróis (heroínas), almanaque, narrar fatos cotidianos, resenhas de playlists, descrever / avaliar / recomendar (ou não) um game, escrever verbetes de curiosidades científicas, enciclopédia digital colaborativa, relatar fatos relevantes para a comunidade em reportagem, carta de leitor, artigo de opinião, denunciar situações de desrespeito aos direitos utilizando fotodenúncia / fotorreportagem, poema, lambe-lambe, microrroteiro etc.

O Currículo da Cidade indica a prática de produção textual nos diferentes ciclos, estipulando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada fase. Como exemplo segue quadro do Ciclo Autoral (7º ao 9º ano).

Quadro 10 – Quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos comuns ao ciclo autoral – Eixo: prática de produção de textos escritos

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À REALIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	EM TODAS AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	
	(EFAUTLP25) Reconhecer e definir as características do contexto de produção como orientadoras de todas as decisões que serão tomadas no processo de escrita e do planejamento do conteúdo temático à revisão, tanto quando se tratar de pesquisa , quanto de recuperação de fatos na memória .	
	(EFAUTLP26) Definir (por meio de notas, esquemas , itens, entre outros), o conteúdo temático do texto que será escrito, reconhecendo que se trata de criação/invenção do conteúdo (textos ficcionais), de pesquisa (textos de divulgação científica) ou de recuperação de fatos na memória (relatos de experiência vivida).	
	(EFAUTLP27) Elaborar um plano do texto que será produzido, considerando as características do contexto de produção definido e o planejamento do conteúdo temático realizado.	
	(EFAUTLP28) Redigir o texto planejado, pontuando e atentando-se à paragrafação , de acordo com os efeitos de sentidos que deseja produzir; empregando os articuladores textuais adequados ao gênero/texto e procurando garantir tanto a coerência entre os fatos apresentados, quanto a coesão verbal e a nominal.	
	(EFAUTLP29) Revisar o texto enquanto está sendo produzido e depois de terminada a primeira versão , considerando as características do contexto de produção, além de realizar os ajustes necessários para garantir a sua legibilidade e efeitos de sentidos pretendidos.	
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFAUTLP30) Participar das atividades de definição da situação comunicativa dos textos a serem produzidos, considerando as diferentes opiniões.	
	(EFAUTLP31) Submeter os textos produzidos à apreciação de outros, realizando os ajustes necessários.	
	(EFAUTLP32) Compartilhar ou divulgar os textos produzidos para colegas da classe, da escola e para a comunidade escolar (especialmente os textos com temas de Interesse da comunidade, como preventivos de doenças, divulgação de eventos, problemas ambientais etc.), selecionando os tipos de mídia mais adequados ao público-alvo.	 
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFAUTLP33) Organizar um dossiê das fontes de pesquisa, de modo que seja possível recorrer a elas sempre que necessário.	
	(EFAUTLP34) Elaborar a primeira versão do texto como um rascunho que passará ser passado a limpo depois da revisão posterior.	
	(EFAUTLP35) Voltar ao contexto de produção definido – sempre que necessário – para decidir a escolha mais adequada no processo de elaboração do texto.	
	(EFAUTLP36) Reler o que está escrevendo e modificar o planejado, se necessário, enquanto o texto está sendo redigido.	

Fonte: SÃO PAULO (2017, p. 147)

A coluna esquerda compreende os objetos de conhecimento, separados em capacidades, comportamentos e procedimentos. As capacidades estão ligadas às capacidades cognitivas e linguístico-discursivas de produção. Os comportamentos estão diretamente ligados aos valores construídos em relação à produção e ao ato de se comunicar. Os procedimentos referem-se à prática de produção de textos e seus rituais típicos.

A coluna do meio especifica os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem ser realizados em todas as atividades de produção de textos escritos, na BNCC esses

objetivos são nomeados de habilidades. Os verbos orientadores das ações a serem tomadas estão destacados em negrito, como: reconhecer, definir, submeter, organizar etc., e estão relacionados com os Objetos de conhecimento.

A coluna da direita especifica os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável presentes nos 5P's da Agenda 2030. No caso específico da tabela tomada como exemplo os 2 temas inspiradores são: 3. Saúde e Bem-estar, e 4. Educação de Qualidade; estão associados ao objeto de conhecimento comportamentos de produção de textos escritos e o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento (EFCAUTLP32), conforme recorte do quadro:

Compartilhar ou divulgar os textos produzidos para colegas da classe, da escola e para a comunidade escolar (especialmente os textos com temas de interesse da comunidade, como preventivos de doenças, divulgação de eventos, problemas ambientais etc.), selecionando os tipos de mídia mais adequados ao público-alvo. (grifo do autor)

Os objetivos (EFCAUTLP25) e (EFCAUTLP32) estão diretamente ligados à necessidade de contextos reais de produção para uma aprendizagem mais significativa, interesse em redigir os textos e principalmente fazer uso efetivo da linguagem por meio de interações que envolvem o senso crítico, reflexão, papel consciente e responsável dos jovens frente aos problemas sociais do mundo moderno e de sua comunidade local.

Pensando também na atuação dos estudantes em diferentes campos de interação social e da linguagem, a Base Nacional Comum Curricular separa as habilidades a serem desenvolvidas por campo, mas primeiro indica o tronco comum a todos os campos de atuação nos Anos Iniciais (1º ao 5º), depois por campo de atuação divididos em (1º e 2º anos), (3º,4º e 5º). Para os anos finais o documento define habilidades e objetos de conhecimento específicos para todo o ciclo nos diferentes campos de atuação, e mais detalhadamente divididos entre os 6º e 7º anos, e 8º e 9º anos, também diferenciados por campo de atuação, compreendendo: campo jornalístico e midiático, Campo de atuação na vida pública, Campo das práticas de estudo e pesquisa, campo artístico e literário.

Para exemplificar, o campo de atuação selecionado é o Campo Jornalístico/ Midiático. Conforme a BNCC:

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas,

incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

O quadro a seguir estabelece quais são os objetos de conhecimento e as habilidades envolvidas.

Quadro 11 – Práticas de linguagem / Objetos de Conhecimento / Habilidades – Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Produção de textos	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimídia, infográficos, podcasts 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 vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.- e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (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 Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e "funde" os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
	Textualização	(EF69LP07) 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/redesign 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	(EF69LP08) 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 atualidade, a relação entre as diferentes mídias, 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	(EF69LP09) 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, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, 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: BRASIL, 2018, p. 140, 141)

O primeiro quadro define os objetos de conhecimento:

- Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais;
- Textualização;
- Revisão/edição de texto informativo e opinativo;
- Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais.

O segundo quadro expõe as habilidades a serem desenvolvidas em cada objeto de conhecimento, e envolve os verbos de ação: produzir, publicar, revisar, editar, planejar. As habilidades especificam de que forma os jovens podem participar ativamente das interações sociais envolvendo a linguagem, assumir diferentes papéis, exprimir suas opiniões e interesses, refletir sobre o seu papel no mundo, a quem precisa e de que forma é melhor dizer, qual é o melhor suporte, criar hábitos de revisar, editar e planejar suas produções, adequando-as ao seu interesse comunicativo e ao seu público alvo (interlocutor). Para desenvolver as habilidades envolvidas, bem como no Currículo da Cidade, são necessários contextos reais de produção, suporte e mídia para a publicação das produções, assim como acesso à internet, ao laboratório de informática e outros equipamentos capazes de auxiliar os alunos nas produções de textos nos formatos escritos e multimodais para publicações, impressas e/ou digitais.

Os quadros que dividem os conteúdos entre 6º e 7º anos, e 8º e 9º, indicam gêneros específicos a serem abordados. Para esse campo de atuação, aos 6º e 7º anos, são indicados os seguintes gêneros: notícia (impressa, rádio, vídeo); resenhas, vlogs e podcasts variados para a apresentação e análise de gêneros da cultura juvenil fanzines, fanclipes, *gameplay*, *saraus*, *slams*, videoclipe etc.; produzir, revisar e editar textos publicitários. Para 8º e 9º anos os gêneros indicados são: reportagem, levando em consideração a coleta de dados e sua apresentação, como o uso de infográficos, fotos, imagens, organização hipertextual; artigos de opinião e peças publicitárias. Percebe-se a progressão da complexidade dos gêneros de notícia para reportagem, de resenhas para artigo de opinião. Todas as propostas levam em consideração a compreensão do contexto de produção, adequação da linguagem e do suporte ao público alvo, o planejamento e a revisão do texto, além de coleta de informações, dessa forma os eixos leitura, oralidade e análise linguística estão presentes, tanto com relação à pesquisa, coleta de dados, estudo do conteúdo temático das produções previamente, tanto nas discussões e debates para as produções coletivas e/ou análise de vídeos, textos multimodais envolvendo a oralidade.

No Currículo da Cidade a indicação de proposta de produção textual é dividida ano a ano com objetos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme exemplificam o quadro a seguir:

Quadro 12 – Quadro de Objetivos de aprendizagem do 7º ano – Língua Portuguesa – Eixo: prática de produção de textos escritos



EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA	
	REESCRITA DE TEXTOS EM PROSA	
	(EF07LP14) Reescrever textos, considerando uma modificação determinada (de narrador onisciente para narrador personagem, de espaço ou tempo da narrativa, entre outras possibilidades) no gênero em estudo, respeitando a progressão temática e os conteúdos do texto-fonte , além de realizar as diferentes operações de produção de textos. A	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
CAPACIDADES DE RECRIAÇÃO POÉTICA DA REALIDADE PELO DISCURSO EM VERSOS	TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF07LP15) Produzir contos (de aventura, entre outros), considerando as características do gênero, a coesão e a coerência , além de realizar as operações de produção de textos. D	
	(EF07LP16) Produzir novas estrofes em poemas ou canções previamente repertoriados, respeitando as características do gênero e do texto-fonte , assim como mantendo a coerência e a coesão . D A	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF07LP17) Produzir artigo de divulgação científica , respeitando as características do gênero e realizando as diferentes operações de produção de textos. C D	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF07LP18) Escrever comentários opinativos sobre temas atuais (impRESSOS e/ou digitais) relativos a matérias lidas, para compor murais de classe, corredores e em sites, respeitando as características da situação comunicativa e as operações de produção de texto . D A	

Fonte: SÃO PAULO, 2018, p. 152.

O quadro acima corresponde à proposta de produção do 7º ano, a coluna esquerda indica apenas os objetos de conhecimento ligados às capacidades, visto que os procedimentos e comportamentos foram indicados no quadro geral comum ao ciclo. Na coluna do meio, objetos de aprendizagem e desenvolvimento, é indicado a esfera de circulação dos gêneros selecionados e a forma em que devem ser abordados durante a sequência didática, sendo A – para escrita autônoma, D – para escrita em dupla, C – para escrita coletiva, o símbolo de escrita em pequenos grupos (G) não foi indicado para esse ano. Os objetivos de Desenvolvimento Sustentável também não estão indicados, porém podem ser abordados dependendo do conteúdo dos textos e de seu objetivo comunicativo.

Outro diferencial do quadro é o tipo de abordagem metodológica com relação à sequência didática indicada, sendo produção por frequência ou produção por

aprofundamento. A produção por aprofundamento necessita de sequências didáticas que visem [...] “à ampliação do conhecimento do estudante sobre determinado gênero (e a prática social correspondente), exigindo um trabalho mais aprofundado durante um determinado ano do ciclo, o que supõe a escolha de modalidades organizativas adequadas” [...] (SÃO PAULO, 2017, p. 93) A produção por frequência utiliza o conhecimento e a experiência linguística que os alunos já têm, ou seja, utiliza gêneros discursivos de uso mais comum e/ ou já trabalhados em anos anteriores, dessa forma, para a produção textual desses gêneros, necessitam apenas de uma orientação básica do professor, como exemplo estão bilhetes aos responsáveis, convites de eventos da escola etc.

O documento “Orientações Didáticas” complementa que as produções textuais devem ser frequentes, e não apenas uma vez ao bimestre apenas como instrumento de avaliação, e indica os aspectos que devem ser discutidos durante as aulas para garantir e orientar a textualização:

- o contexto de produção: em que gênero vou escrever? (conto de aventura, conto de assombração, crônica) Com que finalidade e onde meu texto irá circular? (em um livreto para as famílias; em uma feira cultural por meio da leitura dramática; no mural da escola). Enfim, as decisões do contexto de produção são definidoras do como irei escrever;
- o conteúdo temático que será tratado (o que depende do gênero do texto que se produzirá);
- a maneira pela qual será tratado esse tema que também está relacionada ao gênero – se com seriedade, ironia, leveza, poeticidade, humor, literariedade, dramaticidade, suspense;
- qual será o tipo de narrador e a perspectiva pela qual o tema será tratado, caso seja um texto literário;
- que fatos e acontecimentos constituirão o texto, de que modo serão articulados e em torno de qual eixo serão organizados (de temporalidade - com ou sem definição do tempo -; de relevância - por exemplo: em um relato pessoal, começar pelo fato mais importante ocorrido);
- qual será o registro linguístico a ser utilizado (literário, acadêmico, legal/jurídico, jornalístico, pessoal, informal mas não íntimo (diário da classe), pessoal e íntimo, informal com gírias e expressões próprias de determinada rede social, entre outros);
- que estilo terá o texto (conto tradicional mais descritivo ou um conto de artimanha mais direto com poucas descrições, por exemplo); (SÃO PAULO, 2018, p. 43)

O documento também traz quadros que complementam os gêneros indicados para cada ano. Como o quadro anterior usado para exemplificar a forma de organização e os objetos de conhecimento foi do 7º ano, segue quadro desse mesmo ano para ampliar a visão geral de gêneros propostos.

Tabela 1 – Tabela de Gêneros confeccionada a partir do currículo da cidade – Língua Portuguesa – 7º ano – Ciclo Autoral

TABELA DE GÊNEROS CONFECCIONADA A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE						
7º ano - Ciclo Autoral						
		FREQUENTÇÃO	APROFUNDAMENTO	FREQUENTÇÃO	APROFUNDAMENTO	
LEITURA / ESCUTA	Ordem do narrar	Contos Crônicas Texto dramático (comédias, dramas, melodramas, tragicomédias, autos, farsas, sátiras, stand-up comedy, ópera, musical)		Contos de aventura	Situação Comunicativa: Reconto de histórias	
	Ordem do relatar	Reportagens			Relatos oral de estudos e/ou pesquisas	
	Ordem do argumentar	Textos reivindicatórios Artigo de divulgação científica (argumentativo)	Comentários digitais		Debate	
	Ordem do expor	Artigo de divulgação científica (expositivo) Entrevista Documentário Cartazes de propaganda, folheto (impressos, televisivos ou radiofônicos), Anúncios Cartazes (institucionais, eleitorais, comerciais eletrônicos, televisivos, radiofônicos e impressos)		Artigo de divulgação científica	Entrevista	Situação comunicativa: saraus
	Ordem da descrição de ações	Trechos de Leit				
	Ordem do discurso em versos	Canção Clipes	Novas estrofes de poemas ou canções			
		PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		LINGUAGEM ORAL – PRODUÇÃO E ESCUTA		

Fonte: SÃO PAULO, 2018, p. 134.

Ao analisar os conteúdos propostos para outros anos do ciclo é possível perceber a progressão de complexidade entre os gêneros discursivos indicados, no 8º ano, artigo de opinião é proposto através de uma sequência didática por aprofundamento envolvendo as escritas coletivas, em pequenos grupos e em duplas, no 9º ano esse mesmo gênero é proposto por produção por frequentação em duplas ou autônoma.

O modelo de sequência didática é o proposto pelo grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, apud SÃO PAULO, 2018, p. 25) como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [que] procura favorecer a mudança e a promoção dos estudantes ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação.” A estrutura da sequência didática propostas por eles compõe-se por apresentação da situação, produção inicial, módulos necessários e produção final, conforme o seguinte quadro:

Quadro 13 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83)

A apresentação da situação consiste em uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem que será executada, esse primeiro contato com o gênero possibilitará uma preparação para a produção inicial. Nessa representação é exposto o problema de comunicação que será resolvido em conjunto pelos alunos, através da escolha do gênero textual que será utilizado, a quem dirige a produção, qual o veículo de comunicação que utilizarão, quem serão os enunciadores.

A produção inicial pode ser um instrumento regulador da sequência didática, que ditará como serão compostos os módulos seguintes, por meio das dificuldades enfrentadas. Nessa etapa o professor escolherá os conteúdos que servirão para desenvolver as habilidades necessárias para a produção final. A produção inicial também pode servir como uma autoavaliação para que o aluno seja também sujeito responsável de sua aprendizagem, consciente de seus erros e onde precisa avançar para chegar a seus objetivos.

Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.86)

Lembrando também que deve ser uma atividade desafiadora e capaz de motivar os alunos, para tanto o professor deverá expor outros textos que contenham o gênero trabalhado e discutir bastante oralmente sobre o assunto que envolverá a escrita.

Os módulos são necessários para trabalhar as dificuldades encontradas para a realização da produção final, que consistirá em uma atividade efetiva de comunicação e interação. Não há quantidade mínima ou máxima para os módulos, pois precisam contemplar

a heterogeneidade dos alunos e suas diversas dificuldades e interesses pessoais. Nessa fase, pequenas atividades sociais envolvendo o gênero estudado são importantes para que o aluno possa imaginar e vivenciar um contexto de locução, escrever para destinatários reais ou fictícios, entender melhor a finalidade da produção, assim como assumir a posição como autor do texto.

A elaboração dos conteúdos é feita pelo professor e pelos alunos, e consiste em entendimento do assunto que compõem o texto, estrutura gramatical e textual, vocabulário e criatividade. Cabe ao professor propor atividades e exercícios diferenciados para desenvolver as diversas habilidades envolvidas no processo de produção de textos, e possibilitar aos alunos maior chance de sucesso. Cabe ao aluno o planejamento do texto, não esquecendo da finalidade, a linguagem e o vocabulário adequado. Em todo esse processo, o registro exerce função importantíssima, que serve como um apoio para relembrar o que foi estudado.

Em geral, esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as sequências são registrados numa lista que resume tudo o que foi adquirido nos módulos. Essa lista pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, Antes da produção final. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.90)

A produção final é o momento em que o aluno poderá colocar em prática tudo o que aprendeu durante a sequência, além de seu objetivo de comunicação ser alcançado. O professor também poderá utilizar essa produção como avaliação somativa. É um ótimo momento para as performances e dramatizações, e a ação humana de comunicar-se efetivamente. A produção escrita permite revisões e reescritas até o momento em que é entregue ao destinatário, essa prática deve ser frequente em sala de aula, e na esfera cotidiana também, pois possibilita o aperfeiçoamento e maior reflexão sobre a língua.

A importância do trabalho com os gêneros textuais e as formas de fazê-lo supera as sequências didáticas presentes nesse trabalho, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.107) “as sequências didáticas não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo”, o professor melhor que ninguém conhece seus alunos e sabe de suas necessidades, o importante é sua escolha estar em “função dos objetivos do programa de cada série e do grau de dificuldade da sequência para os alunos. Por fim, essa escolha não deve menosprezar o caráter mais ou menos motivante que um gênero pode ter para os alunos de uma turma particular”.

Nas “Orientação Curriculares” a proposta do grupo foi compilada em um quadro, conforme segue:

Quadro 14 – Desenvolvimento de uma sequência didática (SD)

O DESENVOLVIMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)	
Apresentação da situação (proposta de trabalho)	A proposta de trabalho é apresentada ao estudante - produzir um texto organizado em um gênero específico que será tomado como objeto de estudo -, especificando-se o contexto de produção: finalidade, interlocutor, portador em que será publicado, lugar de circulação. É esse contexto que irá orientar todo o processo de escrita.
A produção inicial	<p>O estudante, a partir de uma conversa inicial com o professor na qual levanta-se um repertório prévio sobre o gênero e a situação de comunicação prevista, é tanto apresentado ao gênero, quanto solicitado a escrever uma versão inicial do texto.</p> <p>A partir dessa produção, o professor faz um levantamento dos conhecimentos que os estudantes já possuem sobre o gênero, selecionando aspectos que precisam ainda ser aprendidos e que, por isso, serão tomados como objetos de estudo nas oficinas. Os diferentes aspectos serão tratados progressivamente, de modo que o conhecimento dos estudantes seja ampliado e aprofundado, com vistas a melhorar a sua proficiência.</p>
As oficinas	<p>São planejadas para que sejam trabalhadas todas as necessidades dos estudante, de modo progressivo. Para tanto, serão selecionados aspectos de diferentes naturezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • representação da situação de comunicação (contexto de produção); • planejamento e elaboração de conteúdos (conteúdo temático); • elaboração do plano do texto (planificação); • textualização; • revisão processual e final. <p>Além disso, são previstas atividades e exercícios variados, que prevejam a realização de tarefas diversificadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • atividades de observação e análise de textos; • tarefas simplificadas de produção de trechos de textos organizados no gênero previsto; • constituição de um repertório linguístico comum. <p>Durante o processo, há organização das aprendizagens realizadas por meio da elaboração de registros diversificados de constatações feitas.</p>
A produção final	<p>Permite ao estudante colocar em prática o conhecimento produzido ao longo da realização das oficinas.</p> <p>Permite ao professor analisar as aprendizagens realizadas pelos estudantes e, dessa forma, a proficiência constituída.</p>

Fonte: SÃO PAULO, 2018, p. 26.

O documento também exemplifica todas as etapas para se alcançar os objetivos propostos, o exemplo presente nas “Orientações Didáticas” corresponde a uma produção por aprofundamento, proposta para o 7º ano com o gênero entrevista. (EF08LP15):

Quadro 15 – Objetivo abrangente e objetivos constitutivos de uma sequência didática de produção textual por aprofundamento

OBJETIVO MAIS ABRANGENTE E COMPLEXO	OBJETIVOS CONSTITUTIVOS	ATIVIDADES
(o que se espera ao final do trabalho)	(para entrevistar é preciso...)	(de que modo atingir cada objetivo menor, buscando a concretização do maior)
Entrevistar especialista para publicar em jornal/revista que circula na comunidade escolar	Definir um assunto relevante do ponto de vista social, que seja do interesse da classe/dupla/estudante e do público da revista/jornal no qual será publicada a entrevista.	<p>Discussão coletiva sobre quais seriam os assuntos relevantes para estudo, considerando as questões da contemporaneidade.</p> <p>Realização de pesquisa na internet (a partir de orientação do professor), em revistas, jornais e livros sobre os assuntos selecionados na atividade anterior.</p> <p>Seleção do assunto/tema considerado mais interessante pela classe/dupla/estudante.</p> <p>Estudo do tema, organizando um levantamento de aspectos polêmicos e/ou curiosos que poderiam ser complementados, esclarecidos, sobre os quais circulem diferentes pontos de vista.</p>
	Pesquisar sobre o assunto selecionado, procurando identificar personalidades que discutem o assunto de maneira consistente e que tenham contribuições a oferecer.	<p>Investigação sobre personalidades que discutem o tema e que possuam opiniões complementares ou divergentes, mas que contribuam para o esclarecimento e aprofundamento do tema, considerando o levantamento feito na atividade anterior. Utilizar internet, revistas, jornais, livros, sob orientação do professor da turma e, se possível, do Professor Orientador de Sala e Espaço de Leitura.</p> <p>Elaborar um quadro sinótico no qual sejam indicados o tema, a personalidade e a contribuição que oferece para a ampliação e/ou aprofundamento do tema.</p>
	Selecionar uma ou duas personalidades que a classe/dupla/estudante gostaria de entrevistar.	A partir do quadro sinótico realizado e da pesquisa sobre as personalidades, selecionar uma ou duas para realizar a entrevista.
	Pesquisar mais profundamente o posicionamento das personalidades sobre o assunto, identificando as contribuições de cada uma.	Realizar uma pesquisa de aprofundamento a respeito das posições assumidas pelas personalidades selecionadas.
	Fazer um esboço do cenário local e/ou mundial a respeito do assunto.	A partir do estudo feito até o momento, elaborar uma síntese do cenário no qual se insere a questão que será foco da entrevista. Essa síntese pode contextualizar a entrevista e as questões que serão apresentadas.

Fonte: SÃO PAULO, 2018, p. 18.

Quadro 16 – Continuação: Objetivo abrangente e objetivos constitutivos de uma sequência didática de produção textual por aprofundamento

OBJETIVO MAIS ABRANGENTE E COMPLEXO	OBJETIVOS CONSTITUTIVOS	ATIVIDADES
Entrevistar especialista para publicar em jornal/revista que circula na comunidade escolar	Levantar questões que, se feitas à personalidade selecionada, poderão contribuir para a ampliação do conhecimento da classe sobre o assunto.	<p>Em grupos, solicitar aos estudantes que elaborem, pelo menos, duas questões que gostariam de ver respondidas para contribuir com a compreensão do tema.</p> <p>Em atividade coletiva, socializar a produção dos grupos, decidindo quais serão as questões que comporão a entrevista. Nesse processo, analisar o que questões elaboradas pelos diferentes grupos têm em comum, articulando-as; além de identificar as que são iguais, decidindo qual a redação melhor; selecionar as que terão prioridade e as que serão secundárias.</p> <p>Entrar em contato com a personalidade selecionada, explicando a proposta, verificando a sua disponibilidade e agendando a entrevista.</p>
	Definir o modo de realização da entrevista.	<p>Estudar os diferentes modos possíveis de se realizar uma entrevista: por email (questionário); por skype (oralmente, em tempo real, com envio prévio das questões, prevendo gravação); por telefone (oralmente, em tempo real, com envio prévio das questões, prevendo gravação); pessoalmente, na classe (com envio prévio de questões, prevendo gravação). Para tanto, é possível selecionar trechos de entrevistas publicadas que explicitam o modo de realização utilizado.</p> <p>Definir se apenas um estudante será o entrevistador ou se serão mais de um.</p>
	Estudar entrevistas gravadas, procurando analisar a adequação e pertinência de procedimentos empregados pelo entrevistador.	<p>Assistir a vídeos que mostrem entrevistas, analisando os procedimentos do entrevistador. Por exemplo: como contextualiza a atividade e apresenta o assunto; de que modo pontua a possível contribuição a ser dada pela personalidade; formas discursivas de deixar o entrevistado à vontade; modalizações na elaboração das questões; aproveitamento da resposta apresentada para introduzir uma nova questão, inclusive que pode não ter sido pensada anteriormente, sendo sugerida pela resposta; como articula diferentes respostas; como encerra a entrevista.</p> <p>Ensaiai a entrevista, antecipando respostas possíveis e analisando intervenções mais adequadas.</p>
	Realizar a entrevista, registrando-a em áudio e/ou vídeo.	<p>Realizar a entrevista, registrando-a em áudio e/ou vídeo.</p> <p>Analisar o resultado, considerando a sua pertinência e adequação à finalidade colocada, identificando aspectos positivos e negativos do trabalho e definindo condições para o aprimoramento da proficiência da classe.</p>

Fonte: SÃO PAULO, 2018, p. 19.

Dessa forma, as propostas de produção presentes em ambos documentos reiteram a necessidade de contextos reais de interação discursiva entre os alunos, comunidade escolar e sociedade em geral. Cabe ao professor assumir responsabilidade nas ações de planejar, mediar e avaliar as práticas linguísticas de seus alunos, embora os eixos de leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística estejam interligados e indissociáveis possuem objetivos específicos a serem alcançados e cabe ao professor compreender o momento de focalizar um ou outro, ou utilizar todos ao mesmo tempo. Enfim muitos são os desafios, e a educação brasileira ainda está em um processo de aprimoramento e busca pela equidade na qualidade educacional do país.

3.1 Dificuldades

Muitas são as dificuldades da Educação atualmente como: formação inicial e continuada de professores, falta de estrutura tecnológica nas escolas, déficit educacional dos alunos e falta de investimentos.

A formação inicial de professores tem o dever de preparar os futuros profissionais de educação para atuar em escolas reais e enfrentar as diversas situações de conflito, estrutura e indisciplina, além de, principalmente, ajudar os alunos a participar ativamente com ética e responsabilidade no mundo globalizado e contemporâneo. Para tentar minimizar a distância entre a sala de aula de escolas regulares e as salas de aula do ensino superior o Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 busca articular a teoria e a prática, os domínios científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A resolução também ressalta a importância “ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores(as) e estudantes”. Com base nessa legislação e atendendo a todos os seus dispostos, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo alterou a Deliberação 111/2012 para Deliberação CEE nº154/2017, em que “apresenta para reflexão o significado e o papel da prática como componente curricular – PCC – no currículo de formação de professores.”

O PCC é a junção entre o conhecimento científico e o saber pedagógico, como exemplo simples, muitos sabem ler e escrever, porém nem todos esses sabem ensinar a ler e escrever, ou seja, não basta os conhecimentos específicos do conteúdo que se ensina, é preciso

metodologias, estratégias e práticas didáticas para que os alunos aprendam significativamente. A proposta também prevê que nessas práticas pedagógicas o currículo da educação básica, sendo a BNCC e os currículos estadual e municipais também sejam objeto de estudo e apoio para as práticas pedagógicas envolvidas.

A resolução nacional também aborda sobre a formação continuada em seu capítulo VI e artigo 16:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015)

Embora o Currículo da Cidade indique no documento essa importância e se comprometa a oferecer essa formação continuada a seus professores, ao menos nesse primeiro ano de implementação, as ações ainda não foram suficientes. Um curso ocorreu nos meses de maio e junho, no entanto apenas 1 professor por componente curricular dos anos finais de cada escola pôde participar. Os professores especialistas, como exemplo os de língua portuguesa, com média de 2 a 4 professores por unidade escolar, apenas 1 fazer o curso é considerável insuficiente, pois nem sempre é possível que os professores compartilhem informações entre si e repliquem as discussões e conteúdos abordados durante os cursos. Entre os professores dos anos iniciais, apenas 2 professores de cada unidade escolar puderam participar, 1 do ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano) e 1 do ciclo interdisciplinar (do 4º ao 5º).

Outra proposta para essa formação é a JEIF, horário coletivo destinado à formação em horário de trabalho e dentro do ambiente escolar, mas nem todos os profissionais possuem essa jornada de trabalho, o que também dificulta a participação de todos, devido a essa jornada não ser opcional, e condicionada ao número de aulas atribuídas ao professor. Vale ressaltar também que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo não respeita a lei federal nº11.738 de 16 de julho de 2008, que institui em seu artigo 2º:

§4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. (BRASIL, 2008)

Conforme a Portaria nº647 de 2008, a prefeitura possui 2 jornadas de trabalho para professores que atuam em escolas de ensino fundamental e médio, JBD (jornada básica

docente) de 30 h/a semanais em que 5 delas são sem alunos e destinadas ao preparo de atividades, e JEIF (jornada especial integral de formação) sendo 40 h/a semanais em que 5 delas são destinadas ao preparo e correção de atividades e 10 são destinadas à formação coletiva no ambiente escolar. A quantidade de aulas destinadas ao preparo e correção de atividades é insuficiente para a realização de um trabalho eficiente e de qualidade, sendo necessário ao professor levar uma carga excessiva de afazeres para suas residências, muitas vezes de mais de uma escola, visto a quantidade imensa de educadores que acumulam cargos devido à baixa faixa salarial da profissão, comparada a outros cargos que também exigem nível superior. Apenas 5 aulas semanais para o planejamento, pesquisa e organização de materiais necessários, correção das atividades (produção textual, leitura e análise linguística), acompanhamento e registros dos processos de aprendizagem, não podem garantir a qualidade da ação docente.

A não participação de todos os professores nos horários coletivos de formação também é outro dificultador para o planejamento e construção de ações pedagógicas que articulem as diferentes disciplinas com o (PPP) Projeto Político Pedagógico da Escola, impedindo a discussão e compreensão sobre a realidade social e cognitiva da comunidade escolar, e de que forma os conteúdos propostos tanto na BNCC como no currículo municipal devem ser explorados por aquele grupo, tanto de forma particular dentro de cada área do conhecimento como interdisciplinar.

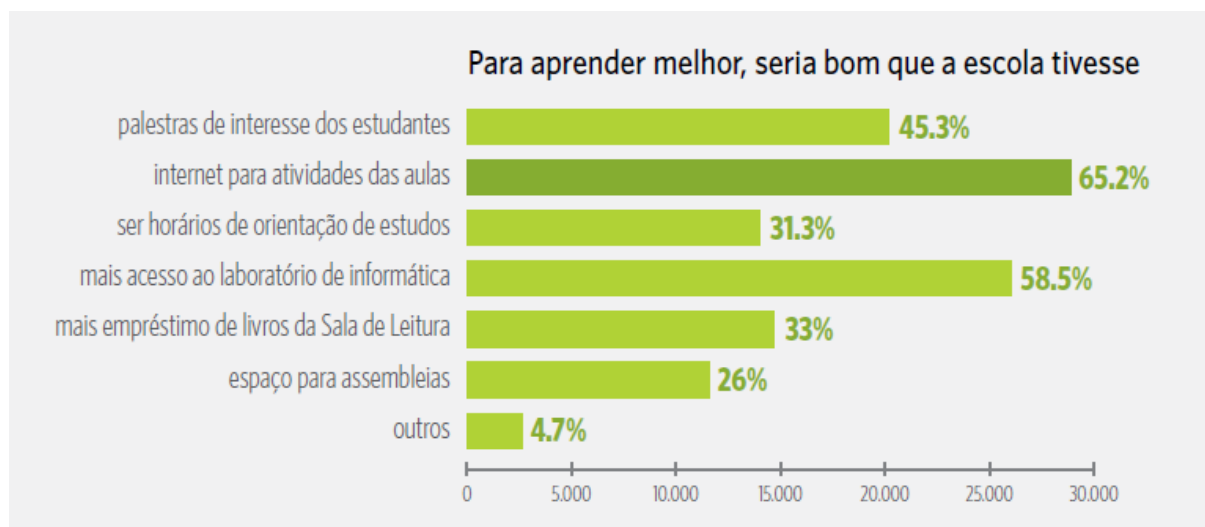
Somando-se a essa situação há falta de estrutura tecnológica em grande parte das escolas. A prefeitura de São Paulo utiliza um sistema de gestão pedagógica (SGP) em que a documentação pedagógica, como frequência, notas e acompanhamento da aprendizagem, em que é necessário acessar a internet para preenchê-los, porém nem todas as escolas possuem a tecnologia necessária para que se realize esses registros dentro do ambiente escolar. Faltam tablets, computadores suficientes para o uso de todos professores e internet sem fio, em muitas escolas. Sobrecarregando ainda mais o professor que precisa fazer esses registros utilizando seus equipamentos e sua internet particular.

Com relação aos equipamentos tecnológicos para o uso dos alunos também há dificuldades, pois a maioria das escolas conta com 1 laboratório de informática de uso coletivo e de uso exclusivo para as aulas de Informática Educativa, ou seja, em momentos em que a sala está desocupada todos os professores podem utilizá-la para atividades pedagógicas envolvendo os alunos, no entanto nem sempre os horários são compatíveis para que todas as turmas a utilizem ao menos 1 vez por semana com professores de diferentes disciplinas, principalmente no ensino fundamental II, em que são muitos professores e a carga horária

menos flexível. Como exemplo, são 5 aulas de língua portuguesa semanais, se em todas as 5 a sala de informática estiver sendo utilizada, não será possível utilizá-la com aquela turma nessa disciplina, pois em outros momentos em que a sala estiver vaga o professor estará com outras turmas, ou essa mesma classe também estará em aulas de outras disciplinas. É possível fazer um trabalho interdisciplinar, mas nesse caso específico, no laboratório de informática os alunos não poderão contar com as orientações do professor de língua portuguesa. O POIE (professor orientador de informática educativa) também tem conteúdos específicos a serem contemplados, e nem sempre é possível trabalhar interdisciplinarmente com todas as disciplinas ao mesmo tempo, visto que é apenas 1 aula semanal.

O uso de tecnologia na maioria das aulas é uma indicação tanto do Currículo da Cidade como uma necessidade explicitada pelos alunos em pesquisa realizada, em que 65% consideram que aprenderia melhor se tivesse internet para atividades das aulas, e 58,5% mais acesso ao laboratório de informática:

Quadro 17 – Pesquisa feita com estudantes sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar



Fonte: São Paulo, 2018, p. 34)

A internet é um dos maiores meios de acesso à informação, todavia não basta, é necessário equipamentos eletrônicos para melhor utilizar as ferramentas que ela oferece, como aplicativos e programas para a aprendizagem, lousas interativas em todas as salas de aula, jogos educativos, câmeras fotográficas, aparelhagem de som de boa qualidade, bem como equipamentos para a publicação de jornais, revistas, vlogs, blogs etc., além de passeios que envolvam conhecimentos científicos, culturais e de entretenimento para ampliar o

repertório dos estudantes. Para tanto é preciso mais investimentos e formação de professores para também conhecer e ajudar os alunos a utilizarem essas ferramentas.

Inclusive o PISA (Programme for International Student Assessment), que é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências, alerta sobre a falta de investimento em educação no Brasil.

O gasto acumulado por aluno entre 6 e 15 anos de idade no Brasil (USD 38 190) equivale a 42% da média do gasto por aluno em países da OCDE (USD 90 294). (BRASIL, 2015)

Essa monografia não visa indicar as causas do fracasso escolar e do déficit na aprendizagem, apenas indicar que os déficits e as dificuldades de aprendizagem causam impactos dentro da prática docente e o currículo deve também apoiar esses alunos a alcançarem os níveis de ensino esperados, visando pela equidade e qualidade da educação. A mesma avaliação acima citada também indica que o desempenho dos alunos de 15 anos do Brasil está abaixo da média dos alunos da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), lembrando que 15 anos é idade adequada para o término da etapa do ensino fundamental e ingresso no ensino médio. Ou seja, a prova avalia a aprendizagem alcançada ao final dessa modalidade de ensino.

O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 points) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos). (BRASIL, 2015)

Infelizmente a perspectiva não é de aumento, visto que as políticas públicas de investimento tem a maior parte dos recursos repassados para a educação básica oriundos dos estados e municípios através de arrecadação de impostos sobre circulação e serviços, como o país encontra-se em recessão o montante em dinheiro será menor, mesmo que em porcentagem permaneça. Além disso, a Emenda Constitucional nº95 de 2016 congela os gastos públicos do governo por 20 anos, inclusive na área da Educação, justamente nesse momento de implementação curricular em que mais ações precisam ser colocadas em prática, integrando todo o país, o que demanda verbas, compras de equipamentos e materiais. (PINTO, apud MATUOKA, 2017), professor da USP e especialista em financiamento da educação, afirma que “a estimativa é que a União gaste R\$ 15 bilhões a menos em 2018 do que gastava em 2012.” A diminuição das verbas destinadas à educação não coloca em risco

apenas a implementação da BNCC, mas também outras metas do PNE (Plano Nacional de Educação), como a meta de atingir 10% do PIB em 2024, atualmente o Brasil investe apenas 5%.

Vale ressaltar que o maior impacto no orçamento da educação é o pagamento de salário, a diminuição de investimentos afetam diretamente a valorização do professor, que luta por equiparação de salários frente a outros profissionais que também possuem nível superior, acarretando desmotivação e menos interesse de jovens pela carreira, afastando bons profissionais da educação, o que não auxilia na melhora da qualidade do ensino.

Esse cenário permite inferir que as dificuldades do ensino de língua portuguesa e a implementação da BNCC e do Currículo da Cidade são imensas, e embora muitas delas estão fora do alcance do professor, cabe ao docente conhecer as responsabilidades que lhes são atribuídas e verificar as que são possíveis de serem realizadas, discutir com o grupo da unidade escolar a viabilização de propostas, sempre cobrar das instâncias competentes que seus direitos e os direitos dos seus alunos sejam garantidos, pois, o melhor ensinamento é o exemplo. Ensinar para a cidadania, e ajudar os alunos a serem responsáveis e éticos, preocupados com o futuro, demanda que o professor também assuma essa postura, de engajamento político e ideológico, tendo comprometimento e dedicação com a profissão, bem como exerça seu papel de cidadão cobrando do poder público as ações necessárias para o seu fazer pedagógico.

3.2 Possibilidades

Frente a tantas dificuldades para a implementação dos currículos é importante conhecer as boas propostas que estão em prática, que sejam capazes ou que estejam no caminho para a educação de qualidade desejada pelos documentos, professores, alunos e a sociedade como um todo.

A Secretaria Municipal de Educação possui muitos projetos e cursos de formação continuada que contribuem com os objetivos do Currículo e proporcionam uma aprendizagem significativa aos estudantes. Entre eles estão “Imprensa Jovem”, “AEL – Academia Estudantil de Letras”, “Jogos de Tabuleiro”, “Hortas Pedagógicas”, “Robótica Criativa”, “TCA – Trabalho Colaborativo Autoral” e o projeto “Ampliar” em que professores podem desenvolver projetos diversos entre os alunos, esses projetos acontecem no contraturno, em

horário diferente aos das aulas regulares, há limite de vagas e não são todas as escolas que realizam os projetos, com exceção do TCA que é realizado por todos os alunos, visto que é necessário a disponibilidade dos professores para trabalhar além de sua jornada de trabalho.

Os cursos oferecidos são diversos, desde aos cursos com público alvo específicos envolvendo as disciplinas e/ou área de atuação, aos cursos destinados a todos os professores com temáticas variadas como educação inclusiva, direitos humanos, diversidade, tecnologias, literatura, cinema etc., e também cursos destinados à implantação dos projetos acima citados. O grande problema é a quantidade de cursos ofertados e horários que não são suficientes para atender toda a demanda de professores da rede, outro problema é a falta de tempo dentro dos ambientes escolares para a replicação dos assuntos estudados nos cursos, em que a tendência e necessidade de trabalhar interdisciplinarmente é iminente, e a falta de tempo para o planejamento de tais ações entre os professores acabam não viabilizando ótimos projetos e/ou ações educativas. Porém os conteúdos de muitos cursos estão muito coerentes e vêm ao encontro das necessidades da rede, professores e alunos, resolvendo esses problemas, ótimos projetos poderão sair do campo das ideias e chegarem ao “chão” da escola.

O “Programa Imprensa Jovem” é regido pela portaria Nº 7.991/2016, e tem o “objetivo de desenvolver ações que promovam o protagonismo infanto-juvenil, o direito à comunicação e à liberdade de expressão por meio, inclusive, da apropriação de recursos midiáticos de aprendizagem.” O projeto acontece em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, nessa última o projeto acontece no contraturno, podendo ser para ampliar a jornada do docente/alunos ou para complementação das jornadas dos professores da sala de leitura ou de informática. A quantidade de gêneros orais e escritos que podem ser produzidos dentro desse projeto são inúmeros, além de promover o protagonismo juvenil dos alunos participantes, também pode incentivar a leitura e interesse por assuntos que envolvem a comunidade escolar, visto que atua em todos os eventos que acontecem dentro e fora da escola, desde os administrativos como reuniões de pais e conselhos aos culturais como campeonatos, saraus, festas, além de passeios realizados, e assuntos que acontecem no entorno e/ou informações do mundo que sejam do interesse dos educandos.

A “Academia Estudantil de Letras” envolve as áreas de Literatura e Teatro, necessitando de pelo menos 2 professores para sua realização, participam alunos do ensino fundamental. A implantação do projeto fica opcional a cada escola, visto que também os encontros acontecem no contraturno, necessitando de disponibilidade de professores para atuarem em hora extra. O professor de sala de leitura também pode realizar o projeto para compor sua jornada de trabalho. O projeto é regido pela portaria nº5.296/2015:

Parágrafo Único – O Projeto ora instituído oferecerá às Unidades Educacionais interessadas, a possibilidade de organizar e manter em funcionamento uma Academia de Letras no âmbito da Unidade, à semelhança das Academias de Letras reconhecidas pela sociedade, com adaptações ao público estudantil em referência, pautada na integração com escritores e personalidades, a fim de promover o acesso à cultura, em um ambiente fraterno e transformador, que valorize o pensar e o sentir. Art. 2º - São objetivos gerais do Projeto AEL: I - desenvolver o gosto dos alunos pela literatura; II - ampliar o universo cultural dos educandos, elevando sua autoestima; III - promover a inclusão social dos educandos; IV – desenvolver a competência leitora e escritora, por meio de metodologia lúdica.

A quantidade de gêneros discursivos que podem ser apreciados e produzidos por alunos desse projeto também é grande, desde os literários aos dissertativos, os alunos podem organizar eventos culturais como saraus, peças teatrais, debates sobre obras lidas etc., atividades que envolvem todos os alunos, inclusive os que não são participantes.

O programa de jogos de tabuleiro engloba os 4 maiores jogos de tabuleiros da humanidade, sendo: Xadrez, Mancala Awelé, Jogo da Onça e Jogo de Go. Embora os jogos envolvam, principalmente, as áreas de matemática e educação física, ainda assim gêneros discursivos estão presentes, como as regras. Há também campeonatos envolvendo toda a rede, portanto a saída da escola para passeios e contato com outras crianças, oriundas de outras localidades favorece o enriquecimento linguístico e cultural, estimulando o respeito às diferenças e aumentando a interação social entre os estudantes.

O projeto “Hortas pedagógicas” não tem uma portaria específica para sua implementação, escolas interessadas precisam indicar 1 gestor (coordenador/diretor/assistente), 1 professor e 1 ATE (assistente técnico de educação) para fazerem o curso antes. Vários assuntos são possíveis de abordar através desse projeto, como artigos de divulgação científica sobre botânica, verbetes de enciclopédia, conhecimentos sobre nutrição e os hábitos saudáveis de alimentação.

O Programa Robótica Criativa foi instituído pela portaria nº8.699/2016 de 30 de dezembro de 2016, e tem como objetivos:

- I - disseminar na Rede Municipal de Ensino – RME, a utilização da Robótica e linguagem de programação como ferramentas de experimentação e construção do conhecimento;
- II - oportunizar aos educandos o desenvolvimento de habilidades ligadas à lógica, noção espacial, pensamento matemático, colaboração, trabalho em grupo, habilidades motoras e organização e planejamento de projetos interdisciplinares e protagonistas;
- III - fortalecer a Unidade Educacional como espaço de criação e recriação de cultura digital.

O TCA foi instituído pela portaria nº 5.941/2013 que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do Regimento educacional das unidades. O projeto deve estar em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola e visa uma intervenção social dos alunos para a resolução de problemas tanto da comunidade escolar como do entorno, ou ainda mais abrangente, abordando assuntos mundiais, sempre partindo do interesse dos educandos.

III – Ciclo Autoral: composto pelos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio de Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria.

Esse é um dos projetos que mais exige dos estudantes a participação social, consciente, ética, reflexiva e de comprometimento com as questões da modernidade, e que ativam diferentes áreas do conhecimento científico e cultural, além de habilidades de pesquisa, tabulação de dados e fluência leitora. As produções textuais são de suma importância para a produção final, visto que a intervenção e/ou conscientização da comunidade para determinados assuntos pode ser em forma de peça teatral, campanhas publicitárias, requerimento a estâncias judiciais e políticas, vídeos explicativos, apresentação/palestra, etc., enfim, em que algo precisa ser dito, a um público alvo real. Como exemplo, o grupo pretende abordar a poluição envolvendo o rio perto da comunidade, primeiramente precisarão pesquisar a respeito, o que envolve, leitura, ciências, geografia etc., após terão de pensar em formas de atuar para tentar modificar essa situação, podem escrever requerimentos exigindo providências do poder público e também vídeos/peças teatrais/ folhetos para conscientizar a população local sobre a responsabilidade sobre a poluição do rio. É um projeto que exige habilidades envolvidas em todas as áreas de conhecimento, habilidades emocionais de empatia com os problemas sociais atuais e o comprometimento de ser um cidadão consciente, reflexivo e atuante para buscar mudanças capazes de modificar sua realidade para melhor.

Outros projetos são realizados nas escolas da Rede Municipal de São Paulo, porém não são os objetos de pesquisa dessa monografia, portanto, não são citados para não se estender além do necessário. Os projetos mencionados são apenas a título de exemplificação de que é possível criar contextos reais de produção textual de forma a desenvolver habilidades necessárias através de atividades de interesse dos alunos e que geram aprendizagens significativas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental foi construída conforme os pressupostos presentes na Constituição Federal, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na LDB, considerando a diversidade linguística, cultural, étnica e social dos sujeitos brasileiros, com o objetivo de desenvolver habilidades que permitam aos educandos maior atuação no mundo contemporâneo, enfrentando e resolvendo situações com ética, respeito e olhar crítico.

Utilizando as orientações contidas na Base o Currículo da Cidade construiu um documento levando em consideração as especificidades da rede municipal de São Paulo, sem desconsiderar as contribuições realizadas ao longo de muitos anos.

Passos importantes foram dados, principalmente porque a BNCC também representa uma política educacional desvincilhada das políticas de governo, o que garante sua continuidade independente da gestão política vigente. Assim como os PCN são utilizados atualmente. Espera-se que a junção das legislações e os documentos nacionais que orientam os currículos sejam capazes de fazer a qualidade da Educação Brasileira avançar significativamente. No entanto, os erros do passado não devem se repetir, uma reflexão sobre as impossibilidades de implementação efetiva dos PCN dentro das escolas públicas não ocorreu de forma ampliada envolvendo a maioria dos profissionais de educação, e práticas descontextualizadas e inadequadas ainda acontecem.

A falta de verbas pode vir a ser a principal causa de insucesso na implantação dos currículos, sendo necessário o debate e esclarecimento à população, além da cobrança para a mudança de postura dos governantes, para o entendimento de que educação não é gasto, e sim investimento, vetor essencial para o crescimento do país. Um projeto de educação de qualidade não é construído apenas com ideias e leis no papel, é preciso empenho e recursos financeiros para viabilizá-las, garantir que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não apenas conheçam efetivamente as propostas, mas que também saibam como colocá-las em sua prática pedagógica.

As orientações contidas em ambos os documentos estão coerentes com as necessidades do mundo moderno, contam com sugestões de professores, alunos e especialistas em educação, obviamente que sempre há críticas, e elas podem ser construtivas. Embora o currículo seja atual e conte com sugestões capazes de impulsionar mudanças importantes nas práticas pedagógicas, o caminho que se percorre das ideias no papel aos bancos escolares é grande e enfrenta muitas barreiras. Dentre elas: a formação de professores, desvalorização dos

profissionais de educação, falta de tempo destinado para organização e planejamento das atividades pedagógicas, falta de estrutura nas escolas que possibilitem a execução de projetos interdisciplinares e que visem o protagonismo dos estudantes.

Desta forma, embora os objetivos do currículo não estejam condicionados aos planos de governo, os problemas que envolvem sua implementação estão extremamente ligados às políticas públicas, necessitando do empenho e investimentos das estâncias nacionais, estaduais e municipais para a concretização dos currículos apresentados.

Bons projetos existem, e muitos outros podem ser idealizados, os currículos dão vazão a essa necessidade, inclusive indicam diferentes temas que podem ser abordados, porém, é preciso garantir que os projetos possam atender todos os alunos direta ou indiretamente, e que as escolas tenham condições financeiras e quantidade necessária de funcionários para atender as demandas sociais, psicológicas e culturais dos seus alunos, para que os mesmos tenham condições efetivas de mudarem a realidade da comunidade onde vivem para melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação – MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf> Acesso em março de 2018)

BRASIL. **LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm> Acesso em: junho de 2018.

BRASIL. **PISA – Resultados 2015 INEP – MEC**. Disponível em <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazilprt.pdf> Acesso em junho de 2018.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: Junho de 2018

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004.

SÃO PAULO (SP). **Academia Estudantil de Letras. Portaria SME nº5.296/2015**. Diário Oficial da Cidade, 15 de agosto de 2015.

SÃO PAULO (SP). **Programas Jogos de Tabuleiro. Portaria SME nº7.240/2016**. Diário Oficial da Cidade, 22 de outubro de 2016.

SÃO PAULO. **DELIBERAÇÃO CEE Nº 154/2017**. Conselho Estadual de Educação. 2017. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/651-06_delib-154-17-indic-160-17-.pdf> Acesso em junho de 2018.

SÃO PAULO (SP). **Direito de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Portuguesa**. Coleção Componente Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. Secretária Municipal de Educação – São Paulo: SME/COPED. 2016.

SÃO PAULO (SP). **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). **Orientações didáticas do currículo da cidade: Língua Portuguesa**. – São Paulo: SME / COPED, 2018.

SÃO PAULO (SP). **Portaria SME nº647/08**. Secretaria Municipal de Educação. 2008.

SÃO PAULO (SP). **Programa Imprensa Jovem. Portaria SME nº7.991/2016**. Diário Oficial da Cidade, 14 de dezembro de 2016.

SÃO PAULO (SP). **Programa Robótica Criativa. Portaria SME nº8.699/2016.** Diário Oficial da Cidade, 30 de dezembro de 2016.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.