

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS

THAMIRES GOMES SILVA

A PRODUÇÃO ESCRITA NOS SEXTO E SÉTIMO ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA BNCC

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2021

THAMIRES GOMES SILVA

**A PRODUÇÃO ESCRITA NOS SEXTO E SÉTIMO ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras Português, do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes

CURITIBA

2021



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Curitiba
Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação
Curso de Letras-Português



THAMIRES GOMES SILVA

**A PRODUÇÃO ESCRITA NOS SEXTO E SÉTIMO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE DA BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do título de licenciado em Letras Português da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), na área de Letras.

Data de aprovação: 02 de dezembro de 2021.

Profa. Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Evandro de Melo Catelan – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profa. Luciana Pereira da Silva, Doutorado – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 02/12/2021.

A folha de aprovação assinada encontra-se na Secretaria do curso.

*Dedico este trabalho aos meus pais, Fábio e Jeane,
que jamais mediram esforços para que eu me
tornasse quem sou hoje.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela oportunidade de ter chegado até aqui. Agradeço pela força concedida para que este trabalho tomasse forma, principalmente em um momento tão conturbado como foi esse período de 2020 e 2021. Agradeço pela sua misericórdia, pelo seu amor e porque sei que por Ele são todas as coisas.

Agradeço aos meus pais, Francisco Fábio e Maria Jeane, por tudo. Agradeço pelo apoio, pelos incontáveis momentos de consolo, por toda a dedicação na minha criação e na de meu irmão, Luís Fellipe. Agradeço por sempre terem acreditado em mim. Se cheguei até aqui, foi por eles. Sempre será por eles.

Por falar em Luís Fellipe, agradeço ao meu irmão, por ser a minha inspiração para ser – a cada dia – melhor. Agradeço por todo o afeto e por nosso amor incondicional. Por ser a transformação que a minha vida necessitava. Estarei sempre aqui.

Agradeço a minha professora orientadora, Dra. Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes, a quem carinhosamente apelidei de “profe”, por todo o estímulo. Gratidão por ter me acolhido desde o primeiro momento, assim como por toda a ajuda – tão necessária – para que este trabalho fosse desenvolvido. Agradeço pelo suporte, agradeço por não ter desistido e por ter depositado confiança em mim. A professora Andréia, para mim, é um exemplo de profissional a ser seguido. Além de possuir um coração enorme, o que me faz admirá-la sempre mais.

Às minhas amigas de jornada na UTFPR, Raissa Linhares e Mariana Ramos, por tudo o que vivemos ao longo desses anos de faculdade. Agradeço pelas risadas, pelos choros, pelas alegrias e pelos desesperos, pois tudo foi extremamente fundamental para a nossa formação. Não teria sido tão divertido e memorável se não estivéssemos juntas durante essa caminhada. Obrigada, meninas!

Agradeço aos professores da minha família, Fabiane e Fabrícia Gomes, meus tios, por terem demonstrado tanto amor à docência, o que levou mais um membro da família a trilhar esse caminho desafiador e, ao mesmo tempo, encantador. Obrigada pela grande influência e por se mostrarem tão dedicados sempre.

À minha grande amiga Stefany Oliveira, vizinha, quase irmã, por ter acompanhado de perto todo o processo – da entrada à saída – na faculdade. Pelas lutas nos vestibulares e pelas comemorações. Obrigada, de verdade!

Agradeço a todos os professores que cruzaram o meu caminho ao longo dessa formação. Em especial, o Prof. Dr. Evandro Catelan e a Profa. Dra. Luciana Pereira, por aceitarem fazer parte da minha conclusão de curso. Ademais, gratidão por dedicarem os seus tempos com a avaliação de minha produção.

Agradeço também a todos que direta ou indiretamente fizeram parte desse processo.

Por fim, à saudosa UTFPR por ter sido um sonho que achei que fosse inalcançável, mas que foi realizado.

SILVA, Thamires Gomes. **A produção escrita nos sexto e sétimo anos do ensino fundamental: uma análise da BNCC**. 2021. 38p. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

Este trabalho tem como objetivo estudar como a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017/2018) aborda o eixo de ensino (ou prática de linguagem) “Produção Escrita” (sexto e sétimo anos/Ensino Fundamental II). O interesse deu-se por saber que a *Base* intenciona que o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula se dê por meio do texto. Esta pesquisa tem cunho bibliográfico, documental e também analítico. Assim, para fundamentar este estudo são utilizados os documentos oficiais da educação, bem como as concepções sobre produção textual de teóricos como: Geraldi (1985), Geraldi (1991), Marcuschi (2002), Antunes (2002) e Bakhtin (1997/2011). A partir desses fundamentos, realiza-se uma análise da prática de escrita para os anos determinados nesta pesquisa, na *Base Nacional* (BNCC), investigando-se conteúdos, habilidades e refletindo-se sobre a articulação (ou não) entre esses elementos. Os resultados mostram que há nove objetos de conhecimentos destacados em relação à produção de textos e treze habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo dos sexto e sétimo anos, também em relação às produções. Já os principais gêneros recomendados para as séries são a notícia (que possui, por sinal, um grande enfoque), as cartas (principalmente as de leitores), o artigo de opinião, a resenha crítica, o artigo de divulgação científica, o conto e o poema. Além disso, a BNCC traz, ainda timidamente, enfoques sobre os hipertextos, em uma tentativa de inserção da multimodalidade no ensino básico. Por fim, conclui-se que a BNCC é um documento que pode auxiliar muito o desenvolvimento das aulas de produção textual, apesar de suas lacunas a serem supridas.

Palavras-chave: *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Ensino de Língua Portuguesa. Produção de Textos. Escrita.

ABSTRACT

SILVA, Thamires Gomes. **Written production in the sixth and seventh years of elementary school: an analysis of BNCC**. 2021. 38f. Final Paper of the Licentiate Course of Portuguese Language - Federal University of Technology - Paraná. Curitiba, 2021.

The objective of this work is to investigate how the Common National Curriculum Base (BRASIL, 2017/2018) addresses the teaching axis (or language practice) “Written Production” (sixth and seventh grades/Elementary School). The interest arose from knowing that the Base intends that the work with the Portuguese language in the classroom takes place by means of the text. This research is bibliographical, documental and also analytical. Thus, to support this study, the official education documents are used, as well as the conceptions about textual production of theorists such as: Geraldi (1985), Geraldi (1991), Marcuschi (2002), Antunes (2002) and Bakhtin (2011). From these foundations, an analysis of the writing practice for the years determined in this research is carried out, in the National Base (BNCC), investigating contents, skills and reflecting on the articulation (or not) between these elements. The results show that there are nine objects of knowledge highlighted in relation to the production of texts and thirteen skills to be developed by students over the sixth and seventh years, also related to the productions. The main genres recommended for the series are the news (which, by the way, has a great focus), letters (especially those from the readers), opinion articles, critical reviews, articles for scientific dissemination, short stories and the poem. Furthermore, the BNCC brings, even if modestly, approaches on hypertexts, in an attempt to insert multimodality in basic education. Finally, it is concluded that the BNCC is a document that can significantly help the development of textual production classes, despite its gaps to be filled.

Keywords: Common National Curriculum Base (BNCC). Portuguese Language Teaching. Text Production. Writing

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 01	27
Tabela 02	29
Tabela 03	31
Tabela 04	32

LISTA DE ABREVIACOES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
LP	Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. TRAJETÓRIA DO ENSINO DA ESCRITA EM SALA DE AULA	14
1.2 O ENSINO DA ESCRITA: O QUE MUDOU?	14
1.3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO	18
1.3.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	18
1.3.2 O ENSINO DA ESCRITA NA BNCC	22
2. METODOLOGIA	26
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	27
3.1. A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS AO LONGO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	27
3.2. A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO SEXTO E SÉTIMO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	28
4. UMA ÚLTIMA REFLEXÃO ACERCA DOS DADOS OBTIDOS	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
6. REFERÊNCIAS	38

INTRODUÇÃO

Já há muitos anos o ensino da Língua Portuguesa e suas peculiaridades são discutidos no âmbito universitário. As pesquisas tentam mostrar que o ensino voltado apenas para a gramática não é a melhor maneira de se ensinar aos estudantes a língua materna. Os estudos atuais mostram que a centralidade dessa disciplina – tão apaixonante – deve ser o *texto* e seus diversos elementos.

Assim sendo, com o auxílio de muitas investigações e discussões, documentos que contêm a função de normatizar e nivelar a educação brasileira se fizeram necessários. Neste trabalho foca-se, de modo prioritário, a *Base Nacional Comum Curricular* (doravante BNCC). Homologada em 2017, a *Base* é o mais recente registro parametrizador do país. Esse documento foi elaborado como um complemento aos documentos já vigentes no âmbito educacional e possui um objetivo principal que é apresentar os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas em cada ano escolar da educação básica. Portanto, um olhar atento e examinador sobre a *Base* é de suma importância para que nós, professores (em formação ou formados), consigamos contribuir ativamente para o ensino-aprendizagem de nossos estudantes. É importante ressaltar que depois de sua autenticação, muitos estudos sobre a *Base* já foram realizados, tanto a favor, como contra. Há pesquisadores que defendem a forma como o documento apresenta o ensino de Língua Portuguesa e outros que consideram que o resultado final é escasso. Entretanto, neste trabalho consideramos que a *Base* é um grande avanço para o âmbito educacional.

A *Base* aborda desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Contudo, neste estudo temos o foco principal voltado para o Ensino Fundamental II, mais precisamente para os sexto e sétimo anos. Além disso, é de suma importância informar que o nosso foco será voltado para a prática de produção de texto escrito. Para tanto, analisamos toda a parte do documento que se dedica a estabelecer os conteúdos e as habilidades destinadas a essa prática e a essas séries. Essa pesquisa será embasada nas teorias de Geraldi (1985), Antunes (2002), entre outros autores que observam o texto com a perspectiva de ser elemento central no ensino de Língua Portuguesa.

O presente trabalho foi dividido em três momentos. O primeiro deles é a fundamentação teórica, que apresenta um breve histórico do ensino da produção de texto, trazendo autores que discutem o tema e as visões dos próprios documentos oficiais brasileiros.

Em seguida, é realizada a análise propriamente dita, ou seja, foram investigados os objetos de conhecimentos e as habilidades propostos pela BNCC para os sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental II. Assim sendo, questionamos como são organizados os objetos de conhecimento e as habilidades; quais são os gêneros mais recorrentes para a produção escrita e se a *Base* permite uma articulação efetiva entre campos de atuação, objetos e habilidades. Por fim, há uma discussão sobre os resultados obtidos com a pesquisa e os desdobramentos que podem ser realizados a partir desse estudo.

1. TRAJETÓRIA DO ENSINO DA ESCRITA EM SALA DE AULA

1.2 O ENSINO DA ESCRITA: O QUE MUDOU?

Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo.

(Irandé Antunes)

A produção de texto é um meio de desenvolver as habilidades de escrita (e também leitoras) dos cidadãos, levando em consideração que a escrita está presente em todos os âmbitos da vida e é necessária para a realização de atividades simples, como deixar bilhetes a um familiar; além de outras que fazem parte da vida cotidiana, até as mais elaboradas, como a produção de um artigo científico. Além disso, na escola, a produção é utilizada para que os alunos possam exercitar suas opiniões sobre determinados assuntos, expandir os seus conhecimentos de mundo e, também, colocar em prática a aprendizagem de diversos gêneros durante a jornada de aprendizagem.

Durante muito tempo os conteúdos gramaticais foram predominantes no ensino da Língua Portuguesa, portanto, nem sempre a escrita teve um papel importante em sala de aula. Por um longo período, a prática de escrita foi algo muito mecânico, como afirma Geraldi (1985), em que muitas vezes, o texto era usado como pretexto para o ensino de regras de acentuação, pontuação e ortografia. Logo, a boa escrita era sinônimo de obediência às regras ortográficas.

Em uma tentativa incessante de alterar esse cenário – encontrado ainda até os dias de hoje – muitos estudiosos sugeriram meios para que o aluno fosse colocado como protagonista na hora da criação de um texto. Dessa maneira, seria valorizada a textualidade, a progressão de ideias do próprio criador do texto, enfim, textos com sentidos concretos e não com a mera finalidade de adquirir e corrigir conteúdos gramaticais por meio de frases desconexas.

Geraldi (1985) afirma que a linguagem deve ser entendida “como o lugar de relações sociais, onde os falantes se tornam **sujeitos**”. (GERALDI, 1985, p. 43). Portanto, percebe-se que é a partir dessa interação propiciada pela linguagem que os indivíduos têm a possibilidade de trocar informações, interagirem e se compreenderem. E por valorizar demasiadamente a interação que a linguagem traz, juntamente com o leque de possibilidades aberto por ela no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, Geraldi revela que no ensino da língua, é mais importante “estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que

simplesmente estabelecer classificações e dominar os tipos de sentenças”. (GERALDI, 1985, p. 44). Ou seja, no âmbito educacional, o imprescindível é o trabalho com a própria linguagem e não suas classificações ou metalinguagens.

No que se refere ao texto em sala, Geraldi (1991, p.64) também explica que as dificuldades enfrentadas na aula de produção textual muito se dão porque “os temas propostos têm se repetido de ano para ano”. Ou seja, até recentemente os alunos se deparavam com a proposta de realizar textos que em nada contribuía para sua formação, como por exemplo “Minhas férias”. Além disso, a aula de escrita geralmente é maçante, quando, na verdade, os textos produzidos deveriam contribuir para o desenvolvimento de habilidades nos alunos.

Já sobre os professores, Geraldi afirma que, muitas vezes, é um martírio o trabalho com o texto, pois é decepcionante sugerir, corrigir e abrir um leque de possibilidades para, no final do processo, receber atividades mal escritas. Em geral, o professor recebe trabalhos em que as frases produzidas pelos estudantes são desprovidas de qualquer contexto, feitas apenas com a intenção de cumprir o que foi solicitado pelo professor.

Assim sendo, pode-se perceber que não existe muito empenho em realizar atividades de produção de texto porque são inexpressivas para o estudante. Isso acontece porque, na maioria das vezes, os alunos não conseguem perceber a utilidade de seus trabalhos, tendo em vista que são apenas atividades de escrita para o docente ler e avaliar. Hoje, sabe-se que, na realidade, os textos elaborados em sala devem possuir outros destinos e interlocutores.

Na década de 1980, Geraldi sugeriu um trabalho exclusivamente voltado para o texto e, por isso, afirmou que ele fosse o ponto de partida e de chegada em sala de aula. Essa mudança que, pouco a pouco está ocorrendo em sala de aula, aconteceu justamente por conta dos problemas anteriores em relação às produções textuais na escola.

Geraldi (1997) também escreveu sobre as maneiras de se produzir um bom texto e afirmou ser indispensável que possuam os seguintes elementos, em qualquer modalidade – oral ou escrita:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal [...];
- e) Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137).

Portanto, vê-se que existe a necessidade de propostas de atividades em que os alunos possam ter alguém – além de professores, com a tarefa de avaliarem os seus textos – que receba

os seus textos, pois em todo o encadeamento da escrita, é importante que se tenha um locutor e um interlocutor.

A partir das contribuições de Geraldi, muitos autores continuaram colaborando para as elucidações sobre a escrita em sala de aula. Inclusive, ao fim da década de 1990, surgiram os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (adiante, PCNs), nos quais muitas das ideias de Geraldi foram utilizadas para direcionar o ensino de Língua Portuguesa (LP).

Como proposta de melhoria no ensino-aprendizagem da escrita, portanto, os PCNs¹ conduzem os professores a reforçarem a concepção de que a escrita e a leitura estão fortemente ligadas e é por meio de ambas que os alunos desenvolvem os conhecimentos necessários para a prática letrada. Todavia, ler muito não é sinônimo de escrever bem, em geral. Assim sendo, o documento traz como afirmativa o fato de que “ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos — que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida.” (BRASIL, 1997, p. 40). Para que isso seja possível, por sua vez, é então indispensável o trabalho incessante com a leitura – dentro e fora de sala de aula.²

Adiante, Marcuschi (2008) reafirmou que o texto é a melhor alternativa para a condução do estudo da língua materna, pois a partir dele é possível trabalhar com diversas habilidades desde as questões do desenvolvimento histórico da língua até os problemas residuais da alfabetização. Segundo o estudioso, isso ocorre porque ao tratarmos do texto não existe a prática exaustiva e nem mesmo uma ordem lógica de problematização, como acontece no caso do ensino da gramática por si só. No que se refere às práticas de produções textuais escritas ensinadas nas escolas, Marcuschi também concorda com a ideia de que o alunado necessita preservar a convicção que estão enunciando para alguém, ou seja, para um leitor, um interlocutor, a fim de que todo esse ato de escrever cumpra seu papel comunicativo e de interação.

Ao falarmos em interação, Antunes (2008) é lembrada, pois a autora afirma que as práticas de escrita servem exatamente para isso, para serem usadas como interação entre os sujeitos. A autora ainda destaca o quão dispensável é o texto destinado a ninguém, pois não há motivo algum para que exista. “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo

¹ Os PCNs serão apresentados, de forma mais detalhada, na seção seguinte deste trabalho, dada a importância do documento para a compreensão das mudanças ocorridas no ensino de produção de texto ao longo dos anos.

² Apesar de escrita e leitura serem atividades conjuntas e complementares, neste estudo, centralizamos o foco apenas para a escrita.

texto deve adequar-se”. (ANTUNES, 2008, p. 47). Diante disso, a conclusão de que as produções precisam circular no meio social do jovem permanece.

É importante destacar que os documentos e os autores abordados até aqui (Geraldí, Marcuschi, Antunes) compreendem que os gêneros (BAKHTIN, 2011) são indispensáveis no projeto de uma boa aula de Português, haja vista que é por intermédio deles que devemos desenvolver o ensino-aprendizagem da língua. Antunes (2002), por exemplo, considera os gêneros textuais como parte da sociedade e discorre que os ensinamentos de LP seriam mais facilitados caso priorizassem também esse elemento essencial. A estudiosa ainda afirma que se o gênero de texto for utilizado amplamente nas aulas, os alunos terão a oportunidade passar por todas as etapas de aprendizagem da língua materna – estudo, leitura, análise e, por fim, produção de um novo gênero. Além disso, a estudiosa afirma que esse trabalho deve ser feito com relevância e adequação, ou seja, deve possuir sentido e fazer parte de sua atuação social.

Marcuschi (2002), por sua vez, enfatiza que trabalhar com os gêneros textuais é “uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. O autor discorre que em todas as ocasiões que a língua é utilizada, os gêneros também são, portanto, o trabalho com esses em sala de aula é extremamente necessário.

Por isso, retomar aqui Bakhtin (2011) é fundamental, pois o autor mostrou que o emprego da língua se efetua em forma de enunciados, ou seja, o uso da língua é feito basicamente por meio dos textos, sejam eles orais ou escritos. “Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Dessa forma, vemos a importância de tratarmos o texto como protagonista no ensino de LP.

Partindo dos pressupostos teóricos aqui citados, é facilitada a compreensão sobre as peculiaridades imprescindíveis e os caminhos a serem seguidos para a construção de um texto. De acordo com os autores, quando existe o trabalho com os textos escritos, é importante que levemos em consideração o fato de ser uma forma de comunicação capaz de modificar ideias, concepções e, também, os próprios sujeitos. Assim sendo, é fundamental que essa prática seja significativa, para discentes e docentes, assim, ambos terão seus trabalhos valorizados. Além disso, nesse momento, o aluno poderá compreender a construção de sentidos, que é o que mais importa no que se refere à LP. E, assim, será notória voz daquele que escreve e não apenas a obrigação de escrever algo já preestabelecido.

1.3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO

1.3.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Antes de entrarmos nos pressupostos da BNCC, é importante lembrar que os PCNs norteiam desde 1997 os encaminhamentos para toda a Educação Básica. No que diz respeito à LP, abordam o domínio da língua, seja em sua forma oral ou escrita, como parte fundamental do exercício da cidadania de cada indivíduo, pois defendem que esse conhecimento, em todas as suas modalidades, é primordial para a participação efetiva em sociedade.

A normatização do ensino no Brasil tem um histórico bastante longo. O que se sabe é que desde 1988, quando a Constituição Federal foi promulgada, a uniformização de conteúdos para a educação básica é uma pauta muito discutida. O artigo 210 da Constituição garante que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Retomando aqui alguns marcos para a educação brasileira, sabe-se que em 1996 a Lei 9.394 foi aprovada. Nomeada *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN). Posteriormente, em 1997, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são estabelecidos e passam a direcionar o ensino brasileiro no que se refere ao Ensino Fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º ano. Já em 1998, por sua vez, os encaminhamentos para o currículo do Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano, foram parametrizados. Nos anos 2000, em sequência, os parâmetros para o Ensino Médio foram integrados a esse compilado de documentos.

Com o auxílio dos PCNs, foi de fácil compreensão que se o objetivo na aula de LP é formar cidadãos aptos para escreverem quaisquer tipos de textos, com domínio sobre os gêneros textuais e suas funções, é substancial apresentar a eles variedades de produções e informá-los sobre os porquês e em quais situações elas se encaixam na sociedade em que vivem. Dessa forma, a proposta de Geraldí de tomar o texto como ponto de partida e chegada no ensino é relembrada.

Além disso, esse documento também assume amplamente as ideias dos estudos bakhtinianos, em que as noções de gêneros do discurso e as esferas sociais estão em foco. Os PCNs, em concordância com essa perspectiva, afirmam que só é possível a total participação na sociedade por meio da apropriação efetiva da linguagem. Nessa linha, o documento normatizador destaca:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará [...] (BRASIL, 1997, p. 22).

Dessa forma, percebe-se que nos PCNs, o trabalho com gêneros torna-se essencial para o ensino-aprendizagem de LP. Além disso, o documento enfatiza que

os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21).

À vista disso, compreende-se que cada gênero utilizado está intimamente ligado ao meio cultural em que se é apresentado e a sua especificidade discursiva. O documento parametrizador assevera ser imprescindível contemplar nas atividades os textos e os gêneros em si: como são organizados, como produzi-los de acordo com suas características. Ainda os documentos destacam que é preciso selecionar os gêneros de maior relevância social para apresentar aos discentes, já que existe uma grande variedade de gêneros discursivos.

No que se refere particularmente à produção textual em sua modalidade escrita, os PCNs têm como ponto de partida a familiaridade que nós, professores da matéria, temos com os hábitos de leitura e de escrita. Ou seja, se formos bons leitores, por consequência, seremos bons escritores e, dessa forma, resultaremos em referência para os alunos.

Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si. Para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo. (BRASIL, 1998, p. 66).

No tópico “Produção de textos escritos” do documento, mais uma das ideias de Geraldi é lembrada: “ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” (GERALDI citado por BRASIL, 1998, p.75). Portanto, podemos inferir que os PCNs concordam com a noção de que para se construir um texto escrito, primeiramente, é preciso fazer um projeto desse – mesmo mentalmente – e lembrar que essa não é uma tarefa individual, pois sempre haverá alguém que receberá esse texto. Assim sendo, pode-se considerar que o conceito de interação nas produções de texto é prezado há muitos anos pelos documentos oficiais de parametrização da educação.

Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizos no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso. (BRASIL, 1998, p. 75-76).

Todavia, os PCNs recordam que a tarefa proporcionada aos alunos é bem diferente dessa, dos profissionais da escrita. Muitas vezes, enquanto docentes, esperamos que os estudantes realizem todos esses passos necessários às produções sozinhos, mas esse não é o caminho a ser seguido, de forma alguma. Portanto, para que os estudantes não sejam desfavorecidos no momento de realizar a atividade de produção textual, os PCNs propuseram categorias didáticas de práticas de produção de texto. São elas: transcrição, reprodução, decalque e, por fim, a autoria. (BRASIL, 1998, p. 76). Essa ordem não precisa ser seguida, necessariamente, mas usaremos essa sequência para dar continuidade à explicação de cada tópico.

Posto isso, o primeiro momento – o de transcrição – provoca a atenção do aluno, tendo em vista que precisa reproduzir um texto a partir de outro texto. Nesse momento, o que dizer e como dizer já estão preestabelecidos, o estudante apenas precisará garantir que o seu texto seja fiel ao de origem, assim sendo, seria uma forma de parafrasear um texto. Essa fase é de suma importância pois é uma maneira de garantir que os discentes entrem em contato – de forma mais profunda – com elementos coesivos, haja vista que essa será a sua maior preocupação, uma vez que não precisarão planejar um conteúdo inteiro.

Após isso, é a etapa da reprodução, na qual o aluno pode pensar no que escrever, todavia, dentro do conteúdo anteriormente proposto. Depois é chegada hora do decalque, em que as questões convencionais, segundo os PCNs, já estão definidas pelo próprio gênero do texto em questão, dessa forma, o aluno pode apenas se concentrar naquilo que tem a dizer. Por

fim, depois de todas essas etapas, chega a fase de autoria. Estágio mais complexo, porém, facilitado em consequência dos períodos anteriores. Assim, nesse ponto, o estudante deve articular o que dizer e como dizer.

As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro. (BRASIL, 1998, p. 77).

Ainda no tópico da produção textual nos PCNs, existe o subtópico “A refacção na produção de textos”. A refacção se trata da permissão de reorganização da escrita. Entre a primeira e a última versão do que o aluno escreve, existem diversas reformulações, novas ideias, sempre há algo a ser alterado. Contudo, o documento afirma que quando dada ao aluno a possibilidade de corrigir o seu próprio texto, ele geralmente preza por aspectos periféricos como acentuação, ortografia, e não os efeitos de sentido, de fato. Mas, felizmente, a refacção trata-se de uma série de procedimentos que

devem ser ensinados e podem ser aprendidos. Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero: permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos lingüísticos para o aluno poder revisar o texto. Nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada. (BRASIL, 1998, p. 77).

Assim sendo, os PCNs já valorizam a Análise Linguística a partir do texto produzido, como também sugeriu Geraldi há anos, pois através dessas práticas, os alunos passam a ter contato não apenas com verbos, sujeitos, substantivos, acentos ortográficos e sinais de pontuação de maneira desconexa com o texto escrito, mas começam a visualizar o que tudo isso significa em sua produção e autocorreção.

Com os PCNs, já pudemos verificar que os documentos normatizadores sugeriram grandes avanços para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e para as produções de textos escritos, pois desde aquele momento era visada a proposta de trabalhar conteúdos que privilegiem os alunos, uma vez que é importante utilizar tudo aquilo o que eles já conhecem para que, mais tarde, isso contribua com o que ainda vão conhecer e desenvolver.

Enfim, é possível afirmar que os PCNs constituíram um grande marco para mudança de práticas em sala de aula. Suas recomendações, entretanto, são teórico-metodológicas e, por esse motivo, não desempenham a atividade de direcionar tudo que o professor necessita para o trabalho na escola. Assim, para suprir algumas lacunas, surge a *Base Nacional Comum Curricular* (doravante, BNCC).

1.3.2 O ENSINO DA ESCRITA NA BNCC

A BNCC é o mais recente documento que normatiza a Educação Brasileira, ou seja, escolas públicas e privadas, de todas as regiões do Brasil, devem elaborar os seus currículos com base nessas escrituras. Além disso, a BNCC também tem a função de complementar o documento da educação visto anteriormente (os PCNs), tendo em vista que eles dão origem às principais diretrizes a serem prezadas no ensino da produção de texto escrita, e a BNCC, por sua vez, foca no conteúdo a ser aplicado e, por isso, mantém seu foco nas habilidades a serem exploradas e objetos de conhecimento indispensáveis para a realização da atividade.

Depois de homologada, ao fim de 2017, é importante agora que a BNCC seja colocada em prática. Para isso, é considerável compreender suas funções e objetivos, bem como isso pode contribuir para o trabalho de cada docente.

É importante ressaltar que não cabe à BNCC sugerir ações pedagógicas aos professores, tendo em vista que possui a especificidade de ser um documento que organiza e dita conteúdos a serem ensinados em cada série escolar. A sua função, portanto, é estabelecer quais conteúdos os discentes precisam aprender em cada série. Assim, o documento determina as competências que devem ser trabalhadas durante a jornada escolar dos indivíduos, bem como as habilidades e os conhecimentos que precisam ser desenvolvidos ao longo da formação dos estudantes no ensino básico.

Desde o início do tópico “Língua Portuguesa” na BNCC, o trabalho com a produção de texto é citado, além dos gêneros textuais e a multimodalidade. O documento afirma categoricamente que no ensino de LP a centralidade deve ser o texto, portanto, além de ler e compreender uma produção escrita, os alunos devem saber como realizá-las e precisam, também, perceber quais são os contextos de produção de cada composição para que dessa forma consigam exercer papel ativo na sociedade.

Além do mais, como nos outros eixos disponíveis na BNCC, o de produção de texto deve ser ensinado por meio dos campos de atuação – jornalístico-midiático, atuação na vida pública, artístico literário e práticas de estudo e pesquisa – já que permitem o desenvolvimento

das práticas de linguagens de modo vinculado à realidade. Assim sendo, para cada campo indicado, existem os gêneros correspondentes que devem ser trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental II e, todos eles, de preferência, devem estar presentes na vida dos estudantes para que eles entendam o uso de cada um na sociedade contemporânea.

No campo jornalístico-midiático, os principais gêneros em foco são os que correspondem aos jornalísticos e, também, aos de teor publicitário. Pode-se perceber isso quando olhamos para os gêneros sugeridos na *Base*. Portanto, os discentes deverão produzir atividades escritas de cunho publicitário, informativo, noticioso, com o objetivo de divulgar algo a alguém (de preferência a comunidade escolar). Esse primeiro campo tem como objetivo ampliar a participação dos jovens estudantes sob as práticas de informação e opinião, muito presentes na sociedade brasileira. Em seus objetos de conhecimento, a BNCC traz a definição de estratégias de produção de texto, textualização, produção e edição de textos e muitos outros. Como habilidades, por sua vez, os discentes devem desenvolver a capacidade de planejar, produzir, revisar, editar, textos dos gêneros correspondentes ao jornalismo.

No campo de atuação da vida pública, os que ganham enfoque na Base são os gêneros legais e normativos: os estatutos, os códigos, a própria Constituição do país, entre outros. Logo, a produção consistirá em textos reivindicatórios, que poderão abordar problemas que visualizam na escola ou na comunidade em que vivem e poderão propor mudanças e soluções para a resolução desses problemas. Ademais, há a possibilidade de escreverem estatutos, regimentos, tudo voltado à atuação de crianças e jovens na sociedade. Esse campo é importante porque permite que os estudantes entendam os interesses que permeiam o âmbito político do país, bem como as razões de ser importante a participação ativa de cada indivíduo na política, e muito mais. Quanto aos objetos de conhecimento, é importante trabalhar com a produção e edição de textos. Por sua vez, por habilidades são ressaltadas as possibilidades de realizar levantamentos de questões referentes à sociedade, priorizando o âmbito escolar, uma vez que propõe que os alunados tratem sobre assuntos que aconteçam dentro da escola – como grêmios estudantis, reivindicações de melhorias, entre outras situações.

No campo das práticas de estudo e pesquisa, a intenção é que os estudantes possam escrever textos relacionados à divulgação de conhecimento e resultados de pesquisas. Desse modo, consistirão em textos “voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia” (BRASIL, 2017/2018, p. 153), entre outros. Nesse campo, o alunado tem acesso à enorme dimensão da pesquisa científica e o porquê de ela ser tão importante para cada país. Nos objetivos, os alunos devem aprender quais são as condições necessárias para a divulgação de

um artigo científico e quais estratégias de escrita são imprescindíveis. As habilidades priorizadas são as de divulgação de resultados obtidos por meio de pesquisa.

Por sua vez, no campo artístico-literário, há o contato do aluno com a arte em geral, principalmente no que se refere às literaturas. Diante disso, escreverão peças teatrais, contos, romances, mitos, narrativas, crônicas e entre muitos outros tipos de textos literários. O campo artístico-literário tem como um dos principais objetivos alcançar a capacidade transformadora e humanizadora propiciada pela arte. Os objetos de conhecimentos necessários são as estratégias de produção, a possibilidade de relacionar textos, entre outros. As habilidades a serem consideradas são a capacidade de engajar-se ativamente dos processos de criação e, de maneira geral, a elaboração de textos artísticos.

O documento traz as habilidades dispostas em forma de tabelas e, além disso, são usados códigos para diferenciá-las. Todas as letras e números dos códigos possuem um significado. Por exemplo, uma das habilidades contidas no campo jornalístico-midiático é a: EF06LP02. “EF” refere-se ao Ensino Fundamental; “06” ao sexto ano; “LP” à Língua Portuguesa e, por fim, “02” à posição da habilidade.

Além disso, as habilidades são propostas em blocos, pois é necessário que sejam especificadas em cada uma das séries, para que a forma de trabalhar em cada momento seja particular. Por exemplo, no sexto ano:

(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos). (BRASIL, 2018, p. 165).

Desse jeito, os alunos desse ano devem produzir uma notícia, que tenha a possibilidade de ser impressa e/ou circular em outros meios digitais comuns aos discentes, sempre pensando no público que receberá essa atividade – a princípio, é aconselhável que sejam pessoas que façam parte da comunidade escolar. Essa prática é importante para ampliar os conhecimentos dos alunos além das suas rotinas cotidianas no ambiente escolar. Ademais, é uma maneira muito relevante de apresentar aos demais estudantes o que se é feito nas aulas de produção textual, os projetos, as descobertas, enfim.

Nota-se então que o documento normatizador visa que as séries estejam, também, intimamente ligadas, para que, assim, atividades propostas nos primeiros anos do Ensino Fundamental II, por exemplo, ainda possam ser retomadas no último ano, de alguma forma. Ou que atividades propostas ao nono ano também possam ser discutidas em séries anteriores.

A escrita de um texto argumentativo no 7º ano, em função da mobilização frente ao tema ou de outras circunstâncias, pode envolver análise e uso de diferentes tipos de argumentos e movimentos argumentativos, que podem estar previstos para o 9º ano. Da mesma forma, o manuseio de uma ferramenta ou a produção de um tipo de vídeo proposto para uma apresentação oral no 9º ano pode se dar no 6º ou 7º anos, em função de um interesse que possa ter mobilizado os alunos para tanto. (BRASIL, 2018, p. 78).

Essa perspectiva é bastante válida para a percepção da abertura do leque de conhecimento dos discentes quando retomadas em séries posteriores e, também, para a preparação sobre determinados assuntos que serão vistos adiante. Pode-se perceber, por fim, que a BNCC realmente preza pela interação no que se refere às produções textuais, pois em todos os campos visa a possibilidade de os projetos serem abertos e demonstrados aos outros cidadãos. Além disso, a análise linguística citada nos PCNs anteriormente, agora aparece com muito mais abrangência e notoriedade.

Pode-se depreender que os estudos das produções de textos e da LP estão intimamente ligados. A BNCC propõe que o ensino do texto em sala de aula seja produtivo tanto para o discente, como para o docente, objetivando que seja feito de forma dinâmica e multimodal, sempre que possível. É importante destacar que, em todo o documento, aponta-se a importância do trabalho com a multimodalidade (entendida como o uso dos mais diversos recursos comunicativos para a aquisição de conhecimentos), demonstrando uma correlação constante, visto que o ensino, atualmente, tem acompanhado o surgimento das novas mídias (discursos digitais, imagens etc) e das grandes possibilidades que elas apresentam em todos os âmbitos da sociedade. Ao falar de multimodalidade, lembramos de Rojo (2012). A autora discorreu que atualmente os textos são interativos, possuem formatos diferentes do que os do passado, justamente por toda tecnologia que existe na sociedade contemporânea. Algumas características desses textos são, segundo Rojo:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);

(c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23).

Portanto, por ser uma realidade que está cada vez mais presente em sala de aula, vê-se a necessidade de inserção desses aparatos na esfera educacional.³

Sobre a produção de textos (nosso foco), por fim, a BNCC destaca ainda que as aulas devem ser dinâmicas, como sugere o trecho abaixo:

O Eixo da **Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog. (BRASIL, 2018, p. 76).

Em vista disso, é perceptível que as produções textuais escritas não devem ser para os alunos – e nem para os professores – apenas um aglomerado de palavras, mas sim, um meio do estudante poder expressar suas opiniões, refletir sobre assuntos que rodeiam a sociedade em que vivem e entender, desde cedo, o seu papel nesta.

2. METODOLOGIA

Para uma investigação e análise mais detalhada do eixo da escrita direcionado aos sexto e sétimo anos, realizou-se este estudo de caráter descritivo/explicativo com o método de pesquisa misto. Esse estudo, no todo, obedeceu a duas fases metodológicas: uma bibliográfica com revisão da literatura sobre o assunto e outra de procedimento documental. As teorias de diversos estudiosos da área da linguística foram estudadas e examinadas (Irané Antunes (2002), João Wanderley Geraldi (1985), Mikhail Bakhtin (1997), entre outros). Na análise documental, se deu escrutinação da BNCC (documento oficial). Na parte analítica, o foco foi o eixo da produção textual na BNCC. Nesse momento analítico, os dados foram também contabilizados e, em seguida, organizados em tabela para melhor compreensão.

As questões que nortearam essa discussão foram:

A Base Nacional Comum Curricular:

³ Nesta pesquisa não será possível examinar esse assunto integralmente, por isso, sugere-se a leitura de Mello, Caetano e Souza (2019), na qual os autores demonstram as contribuições da multimodalidade na BNCC, em estudo sobre a tecnologia.

1. apresenta quantos objetos de conhecimento relacionados à prática de escrita para o sexto e o sétimo anos? Quais são esses objetos? Como se organizam?
2. indica quais gêneros para a prática de escrita nessas séries?
3. permite uma articulação efetiva entre campos de atuação, objetos e habilidades referentes ao eixo da escrita?

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1. A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO AO LONGO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

O primeiro fato a ser observado na distribuição das séries no documento é que há uma relação de objetos de conhecimento e habilidades que devem ser exploradas, de forma contínua, do sexto ao nono ano. Essa apresentação está entre as páginas 140 e 161 do documento. A produção de textos, juntamente com as demais práticas (leitura, oralidade e análise linguística/semiótica) aparece distribuída a partir dos campos de atuação apresentados anteriormente.

Uma tabela foi elaborada para que possamos visualizar, no primeiro momento, a quantidade de objetos de conhecimento e habilidades voltadas para a prática de produção de texto escrito para todo o Ensino Fundamental II.

TABELA 01:

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<i>JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</i>		
PRODUÇÃO DE TEXTO	04 objetos de conhecimento	05 habilidades
<i>ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA</i>		
PRODUÇÃO DE TEXTO	01 objeto de conhecimento	02 habilidades
<i>PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</i>		

PRODUÇÃO DE TEXTO	04 objetos de conhecimento	03 habilidades
<i>ARTÍSTICO-LITERÁRIO</i>		
PRODUÇÃO DE TEXTO	03 objetos de conhecimento	02 habilidades

Fonte: elaborada pela autora.

A tabela 01 foi construída com o intuito de retirar da *Base* as quantidades de objetos de conhecimento e de habilidades necessárias para os estudantes durante a segunda etapa do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, de acordo com os dados retirados da BNCC, pode-se concluir que existem doze objetos de conhecimento comuns a serem desenvolvidos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental no que concerne às produções textuais. De modo geral, verifica-se que esses objetos de conhecimentos e habilidades priorizam os textos de circulação social, como por exemplo a habilidade EF69LP09, que recomenda que os estudantes produzam campanhas publicitárias, com textos multimodais, acerca de situações que ocorrem na escola, em uma tentativa de mobilizar essa ação no meio em que frequentam. Por isso, é possível afirmar que esses objetos são mais amplos e precisam ser trabalhados ao longo do percurso do estudante.

Além disso, percebe-se que parecem ser habilidades que devem ser expandidas e aprofundadas a cada série que o discente avança, como é possível verificar na análise que aparece a seguir.

3.2. A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO SEXTO E SÉTIMO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Num segundo momento, a *Base* apresenta seções específicas aos sexto e sétimo anos, mais especificadamente a partir da página 162. Observa-se que, no caso particular da produção de textos, os objetos de conhecimento e as habilidades são os mesmos para as duas séries, ou seja, as habilidades aparecem referentes aos dois níveis. Por esse motivo que, neste estudo, são tratadas as duas séries em conjunto. Para exemplificar, pode-se notar a habilidade 30, que aparece abrangendo o sexto e o sétimo anos (EF67LP30) e se trata da criação de narrativas ficcionais.

Do mesmo modo que na seção anterior, para uma melhor compreensão, organizou-se uma tabela com os números de objetos de conhecimento e habilidades destinadas às produções de texto nos sextos e sétimos anos:

TABELA 02:

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<i>JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</i>		
PRODUÇÃO DE TEXTO	05 objetos de conhecimento	05 habilidades
<i>ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA</i>		
PRODUÇÃO DE TEXTO	01 objeto de conhecimento	03 habilidades
<i>PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</i>		
PRODUÇÃO DE TEXTO	01 objeto de conhecimento	03 habilidades
<i>ARTÍSTICO-LITERÁRIO</i>		
PRODUÇÃO DE TEXTO	02 objetos de conhecimento	02 habilidades

Fonte: elaborada pela autora.

No campo *jornalístico-midiático*, sobre a produção de texto encontramos cinco objetos distintos, os quais sempre prezam pela organização do texto, primeiramente. Portanto, vê-se que o planejamento e as estratégias definidas para a escrita são cruciais nesse exercício. Nas habilidades desse eixo constam a produção de notícias impressas, assim como a montagem de *vlogs*, *podcasts* e outras produções que obedeçam ao caráter multimodal. Além disso, tenciona-se que consigam produzir, revisar e editar textos publicitários.

O próximo campo é o de *atuação na vida pública*. Notamos que os objetos de conhecimento para a produção de texto são reduzidos, quando comparados com o campo anterior – jornalístico-midiático. Nesse momento, os escritos legais e normativos são apresentados como centrais. Assim, é fundamental a compreensão de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social (BRASIL, 2018, p. 166). Além disso, a capacidade de reconhecer as características composicionais de textos que fazem parte desse círculo (carta de reclamação, petição, abaixo-assinado, por exemplo) são essenciais. No que concerne às habilidades, é proposto que os alunos possam compreender os direitos garantidos nos mais diversos textos normativos. Carecem também saber analisar e explorar gêneros sobre reclamações etc para ampliar as noções na produção de texto. Nesse caso, para a produção textual, apenas um objeto de conhecimento foi apresentado: “estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos” (BRASIL, 2018, p. 166). Porém, habilidades, nesse contexto, são três, sucintamente: analisar a organização das cartas de solicitação e/ou organização; identificar os objetos de reclamação/solicitação para perceber se existe pertinência nesses itens e, por fim, realizar o levantamento de questões que necessitem denúncias, reivindicações, reclamações, entre outros.

Por sua vez, o campo das *práticas de estudo e pesquisa* é o que possui o menor nível de especificidade nessas séries. Há apenas um objeto para a produção textual. Em ordem tem-se três habilidades para as produções, que são o nosso foco. Assim, no que diz respeito às produções textuais, o objeto de conhecimento trata sobre as estratégias de escrita somente. Na seção de habilidades desse objeto, temos a divulgação de dados obtidos em pesquisas, para tanto, os alunos devem utilizar painéis, apresentações orais, artigos de divulgação científica, entre outros citados anteriormente. Ademais, a preparação de resumos também é prezada como habilidade nesse instante.

No último campo mostrado na tabela, *artístico-literário*, fizemos a verificação de dois objetos de conhecimento para a produção de texto. Em seguida, afirma-se que há três habilidades substanciais para escrita. Portanto, para a produção de texto, os objetos de conhecimento são: construção de textualidade e relação entre textos. Para tal, as habilidades pretendidas são – de maneira resumida – criar narrativas e criar poemas, com as particularidades de cada um.

Em conclusão a essa exposição, tem-se que na BNCC existem campos de atuação que são trabalhados com maior ênfase, como o *jornalístico-midiático*. Com tal característica, portanto, infere-se que existem categorias/contextos/campos que a *Base* privilegia. O resultado disso, por sua parte, é formação escritores mais concentrados em alguns assuntos em associação

a outros, como por exemplo aos que se referem ao campo de *práticas de estudo e pesquisa*, pois, nesse ciclo que estamos estudando, esse quase não é focalizado. Em vista disso, é possível afirmar que a Base ampara de forma desigual os campos de atuação, pelo menos nesses dois primeiros anos do Ensino Fundamental II.

No quadro a seguir, apresentaremos, especificadamente os objetos de conhecimento referentes à produção de texto apenas com a finalidade de identificar o que a BNCC espera do jovem escritor em cada campo de atuação. Essas informações são encontradas entre as páginas 164 e 170 do documento.

TABELA 03:

JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO
OBJETOS DE CONHECIMENTO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS
Estratégias de produção: planejamento de textos informativos.
Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição.
Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos.
Textualização de textos argumentativos e apreciativos.
Produção e edição de textos publicitários.
ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA
OBJETOS DE CONHECIMENTO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS
Estratégias de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos.
PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
OBJETOS DE CONHECIMENTO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS
Estratégias de produção: textualização, revisão e edição.
ARTÍSTICO-LITERÁRIO
OBJETOS DE CONHECIMENTO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS
Construção de textualidade.
Relação entre textos.

Fonte: elaborada pela autora.

Dado o exposto, pode-se entender que em relação à produção textual, nove são os objetos de conhecimento que devem ser desenvolvidos ao longo dos sexto e sétimo anos para atingir o objetivo de formar cidadãos capacitados para escrever textos dos mais diversos gêneros.

Esses objetos englobam todas as etapas de produção de um texto escrito, ou seja, destacam a importância do planejamento, da escrita propriamente dita e da prática de revisão. Isso demonstra que o docente precisa estimular o discente a realizar e a compreender a relevância de cada uma dessas fases para o resultado final. Além disso, verificam-se entre os conteúdos a questão da relação entre os textos e os fatores de textualidade, o que permite o desenvolvimento da capacidade textual do aluno.

Em sequência, são mostrados na tabela a seguir quais os gêneros mais recorrentes na BNCC para os sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental:

TABELA 04:

CAMPOS DE ATUAÇÃO	HABILIDADES
<p>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.</p>	<p>Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): <i>reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros.</i></p>
<p>ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA – Trata-se, neste campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social.</p>	<p>Esse campo de atuação envolve o trabalho com os seguintes gêneros: discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como</p>

	<i>estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição on-line, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquête, relatório etc.</i>
PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa.	Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, <i>artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos diversos de divulgação científica.</i>
ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica.	Compete a este campo criar narrativas ficcionais, tais como <i>contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinho, poemas compostos por versos livres e de forma fixa.</i>

Fonte: elaborada pela autora em conformidade com os dados coletados na BNCC.

Isso posto, percebe-se que quando sugerido por diversas vezes que sejam utilizados gêneros que contenham a opinião, assim como propostas, solicitações etc, compreende-se que o aluno deve ser colocado como agente determinante, como protagonista, uma vez que o que importa, nesse momento, é a sua desenvoltura quando for inserido em um cenário em que necessite se expressar. Portanto, vê-se que é função do professor auxiliar os estudantes a

interagirem entre si e com outras pessoas, bem como relatarem os seus pensamentos e colocá-los, por fim, em uma produção de texto quando solicitado.

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (BRASIL, 2018, p. 137).

Em relação aos gêneros dos outros campos de atuação, A BNCC também apresenta algumas sugestões, como por exemplo: artigos de divulgação científica e outros gêneros que abordam esse tema, para o campo de pesquisa científica. Assim como contos, crônicas e poemas para o campo artístico-literário. Entretanto, o que se pode notar é que esses gêneros – apesar de aparecerem algumas vezes ao longo da Base – não possuem focalização tão expressiva como os citados anteriormente.

Por fim, como resposta da última questão levantada para este trabalho, é observável que a BNCC traz ao longo de suas páginas a intenção de que os jovens tenham contato com os campos de atuação que o documento considera mais importantes. Em contrapartida, quando analisados os objetos de conhecimento de produção textual em conjunto com as habilidades no eixo da escrita, fica evidente que os objetos são descritos de forma muito sucinta. Assim sendo, expressões como “construção de textualidade” são pouco norteadoras. Além disso, é perceptível que se a BNCC trata o texto como impulsionador do ensino de LP, portanto, os objetos de conhecimentos para a escrita deveriam ser mais específicos para o docente. É claro que a *Base* não se propõe a oferecer teorias ou metodologias de ensino, mas de qualquer modo, os objetos poderiam apresentar um maior detalhamento para nortear o desenvolvimento da prática docente.

Entretanto, nas habilidades, encontra-se um pequeno auxílio ao problema que foi indicado no parágrafo anterior, pois os objetivos são expressos claramente. Ou seja, é possível identificar o que deve ser desenvolvido pelos alunos, por exemplo: “Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos” (BRASIL, 2018, p. 169). É notável também que elas são articuladas com a descrição de cada campo de atuação, que possui propósitos. Em contrapartida, elas não relatam os efeitos de sentido que essa produção pode causar para os estudantes, o que deveria ser o mais importante em questão de habilidade.

Ademais, no que se refere a habilidades específicas, vê-se que são escassas, uma vez que a maioria delas estão atreladas às outras séries, dessa maneira, encontram-se mais habilidades que contemplem os sextos e os sétimos anos em conjunto, quando poderiam ser singulares para cada etapa.

À vista disso, apesar da compreensão de que, ao longo do estudo da *Base*, o plano é focalizar no texto, ainda existem lacunas a serem supridas e melhoradas. Assim, como demonstrado nos quadros de explicação, as habilidades selecionadas têm, por vezes, tendência gramatical e não explicam quais os efeitos de sentido que a utilização desses elementos, possivelmente, ocasionarão nas produções de texto dos alunos.

4. UMA ÚLTIMA REFLEXÃO ACERCA DOS DADOS OBTIDOS

Como visto até o presente momento, muitos foram os caminhos percorridos para que o ensino de LP evoluísse. Durante essa jornada, os documentos normatizadores foram de suma importância para que – pouco a pouco – esse progresso acontecesse.

Nessa pesquisa, enfatizou-se, particularmente, o ensino da escrita para os sexto e sétimo anos do fundamental. Buscamos compreender os objetos de conhecimento, as habilidades e os gêneros que devem ser trabalhados com esses estudantes e como (e se) se articulam esses elementos.

Em relação ao ensino que priorize o texto, percebe-se que o documento propõe que essa ação aconteça de fato. Muitos são os pontos em que vemos a intencionalidade da Base em fazer com que os estudantes percebam os efeitos de sentido causados por diversos tipos de textos.

Com relação específica à prática de produção escrita para o sexto e sétimo anos, vimos que os gêneros mais enfatizados pela BNCC são: notícia, reportagem, artigo de opinião, resenha crítica, cartas de diferentes tipos (aberta, do leitor, de solicitação etc.), assim como artigo de divulgação científica, relatórios, contos, crônicas e poemas. Os últimos, por sua vez, aparecem em quantidade reduzida quando comparados aos primeiros, que nesse caso aparecem por várias vezes ao longo do eixo de produção textual.

Se voltarmos e analisarmos a tabela 4 na seção anterior deste trabalho, é possível perceber que os gêneros mais citados são aqueles que correspondem à vida pública, ou seja, os que permitem a atuação dos jovens adolescentes em situações que precisem de maior criticidade, entre eles notícia, reportagem, artigo de opinião, diferentes tipos de carta são os gêneros que mais se repetem nas habilidades dos anos finais do Ensino Fundamental. Com isso,

é notório que a Base busca aproximar as práticas sociais das situações discursivas e visa pôr o aluno como prioritário no ensino-aprendizagem.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola. (BRASIL, 2018, p. 136).

Além disso, chegou-se ao resultado que habilidades e objetos para essas séries são apresentados de forma moderada para textos escritos. Essas habilidades, em sua grande maioria, apresentam como devem ser feitos os textos, mas não revelam os porquês de precisarem ser feitos da forma indicada, questão discutível quando pensamos em educação automatizada. Exemplo disso é a habilidade 12:

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. (BRASIL, 2017/2018, p.165).

Nesse caso, é indicado apenas que os estudantes sejam instruídos a produzirem resenhas críticas, *vlogs*, *podcasts* e etc, mas não são explícitas as vantagens de se trabalhar com esses elementos nas produções.

Entretanto, não se pode deixar de considerar que grandes avanços aconteceram com a homologação da BNCC, pois é fruto de muitos estudos e longas discussões. Colocar o professor como um mediador e o aluno como agente principal é uma escolha bastante certa, principalmente, quando se trata de senso crítico, aspecto tão enfatizado nos âmbitos de LP e que é amplamente desenvolvido quando as produções textuais escritas são aplicadas com a finalidade correta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, no que se refere à abordagem da produção textual nas aulas de LP na BNCC, é possível notar que o documento tem a preocupação de dividir em campos de estudos os assuntos que parecem ser de maior relevância no âmbito escolar. Desse modo, temáticas como a vida em sociedade e o papel ativo de cada cidadão mostra-se muito presente por toda a extensão da *Base*. Além disso, existe a atenção para assuntos que tratem de pesquisas científicas e também da arte e da cultura, atingindo o objetivo de que os alunados tenham acesso aos mais diversos tipos de texto que circulam em uma sociedade. Portanto, é possível afirmar que apesar de as habilidades e os objetos de conhecimento aparecerem de forma acanhada para às produções de texto, existe sim uma articulação entre os campos de atuação, objetos e habilidades, o que permite o ensino-aprendizagem dos jovens.

Ademais, vê-se a urgência de apresentar aos estudantes as grandes variações de gêneros textuais que fazem parte das práticas de linguagem, pois assim eles terão embasamento nos mais diferentes tipos de gênero, se as indicações da BNCC forem realmente seguidas, o que é um grande benefício.

Contudo, como explicado em momentos anteriores nessa pesquisa, apesar de ser um documento muito bem planejado e estudado, a BNCC ainda apresenta algumas lacunas a serem supridas, tendo em vista que não demonstra – por algumas vezes – as reais necessidades de trabalho com o texto, apenas demonstra que é importante o contato dos discentes com determinados escritos e gêneros. Acredita-se que por isso existem estudos que criticam fortemente o documento, apesar de notarmos que ele é de grande valia para a educação brasileira, assim como afirmado do início dessa pesquisa.

Vale, finalmente, destacar que muito ainda deve ser otimizado para que a BNCC seja posta em prática integralmente em sala de aula. Para isso, é importante refletir se os professores, de fato, estão preparados para porem em prática o que é proposto nesse documento. Destaca-se, portanto, que a formação inicial e continuada do docente deve ser intensificada e articulada às bases do documento oficial.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 139-161.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

GERALDI, João Wanderley. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELLO, Adriana Ferreira de; CAETANO, Joane Marieli Pereira; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros. A multimodalidade no contexto da nova BNCC: considerações sobre ensino e tecnologia. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2019. Ano 25, nº 73, p. 96-109.

ROJO, Roxane Helena. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.