



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

PROGRESSÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES SOBRE A
ESCRITA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR –
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PAULO RICARDO FERREIRA PEREIRA

Campina Grande – PB

Dezembro – 2018

Paulo Ricardo Ferreira Pereira

PROGRESSÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES SOBRE A ESCRITA
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Campina Grande,
como requisito do componente curricular
Monografia em Linguística, do curso de Letras
– Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Candeia
Rodrigues

CAMPINA GRANDE

Dezembro – 2018

P436p

Pereira, Paulo Ricardo Ferreira.

Progressão e sistematização de saberes sobre a escrita na Base Nacional Comum Curricular – anos finais do ensino fundamental / Paulo Ricardo Ferreira Pereira. – Campina Grande, 2018.

87 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues".

Referências.

1. Escrita. 2. Ensino de Escrita. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Progressão e Sistematização. 5. Análise Linguística – Semiótica. 6. Leitura e Oralidade. I. Rodrigues, Márcia Candeia. II. Título.

CDU 003.28(043)

Paulo Ricardo Ferreira Pereira

PROGRESSÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES SOBRE A ESCRITA
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Campina Grande,
como requisito do componente curricular
Monografia em Linguística, do curso de Letras
– Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Candeia
Rodrigues

Aprovada em _____/_____/_____.

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Márcia Candeia Rodrigues

Banca Examinadora

Prof. Dr^a. Denise Lino de Araújo

Banca Examinadora

Prof. Dr^a. Luciene Maria Patriota

CAMPINA GRANDE

Dezembro - 2018

Dedico este trabalho a Ana Paula e Manoel Ricardo, cujo laço fraterno constitui a base de meu ser.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa, para mim, a soma de inúmeras contribuições. Dentre as quais, limito-me a agradecer:

A Deus, por sempre me colocar de pé em meio às dificuldades que circundam a vida;

À minha família, pela compreensão durante a minha ausência em determinados momentos e, sobretudo, por acreditarem em mim, depositando esperança e amor nos momentos de fragilidade;

Aos meus amigos, que compartilharam comigo momentos diversos;

Aos meus professores da Educação Básica, que plantaram a semente do ser professor em mim.

Aos meus amigos e amigas do Curso de Letras da UFCG, em especialmente aos companheiros da turma 2015.1.

Aos(as) professores e professoras da Unidade Acadêmica de Letras – UAL, da UFCG, os quais levarei, com carinho e admiração, na minha trilha pessoal e profissional. Dentre esse corpo docente, destaco a contribuição das profas. Dras. Márcia Candeia Rodrigues e Luciene Maria Patriota, por terem me dado a chance de desenvolver atividades de pesquisa durante a graduação, assim como pelas orientações – extremamente valiosas – prestadas durante o desenvolvimento das pesquisas.

À profa. Márcia Candeia Rodrigues, orientadora desta pesquisa, reitero os agradecimentos, visto que este estudo não teria sido possível sem o seu excelente trabalho como orientadora. Agradeço, ainda, os votos de confiança por ter me abraçado como orientando.

Ao grupo de estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular, que é coordenado pela profa. Dra. Denise Lino de Araújo.

Aos funcionários, servidores e colaboradores da UFCG;

A todos, agradeço e dedico este trabalho.

A escrita pode ser um potente instrumento de pensamento, sentimento, identidade, engajamento e ação. Ao transformar nossos impulsos em palavras, podemos revelar-nos a nós mesmos e ao mundo, podemos participar de debates, movimentos e atividades. Escrever compõe os campos de atuação de nossa época letrada, e cada texto que escrevemos reivindica um lugar, uma identidade, uma significação, uma ação nesses campos da vida.

Charles Bazerman em *Retórica da ação letrada*

RESUMO

Na interface escolar, o processo de ensino e aprendizagem dos objetos eleitos não ocorre de forma fortuita, mas guiado por uma determinada disposição curricular que garante aos saberes que os constitui certa progressão e sistematização durante o processo de escolarização. Nessa direção, é objetivo geral desse trabalho analisar como ocorre a progressão e a sistematização de saberes sobre a escrita na Base Nacional Comum Curricular – anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a importância desse documento de política pública para a Educação Básica nacional. De modo complementar, elegemos como objetivos específicos: a) Caracterizar progressão e sistematização desses saberes sobre a escrita neste período de escolarização; b) Descrever a disposição dos saberes sobre a escrita ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, anos finais; c) Demonstrar como esses saberes estão relacionados metodologicamente entre si; e d) Discutir implicações possíveis com relação ao ensino e à aprendizagem desses saberes para o contexto escolar. Teoricamente, subsidiamo-nos nas contribuições de diversos autores que versam sobre as concepções e ensino de escrita, articulação, progressão e sistematização de saberes, dentre os quais, destacamos: Auerbach (1999), Ivanic (2004), Koch e Elias (2009); Barnechea, Gonzalez e Morgan (1994), Holliday (2006), Dolz e Schneuwly (2004), Kraemer (2012), dentre outros. Metodologicamente, ao reconhecermos este estudo inserido no campo investigativo da Linguística Aplicada, esta pesquisa tem abordagem qualitativa de natureza descritivo-interpretativa associada à análise documental dos dados. Conforme análise, constatamos que a BNCC caracteriza a progressão dos saberes sobre a escrita a partir da transição de conhecimentos sobre a língua, que passa das regularidades às irregularidades e dos usos simples aos mais complexos, muito embora não se explicita uma caracterização quanto à sistematização. Esta, por sua vez, pode ser concebida a partir da prática do professor em situação escolar, assim, ela nasce e coexiste com a progressão. Essa compreensão é reforçada pela disposição e centralização dos gêneros textuais sugeridos para ensino, especificamente com relação aos objetos de conhecimento que os constituem. Nesse sentido, notamos que há uma transição de saberes/conteúdos linguístico-gramaticais e textuais entre o 6º/7º e 8º/9º ano em todos os campos de atuação. Ao propor o ensino dos eixos – leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica – por meio de uma abordagem intradisciplinar, esse documento promove o reconhecimento de que, metodologicamente, o ensino de escrita não ocorre de forma isolada, mas articulado aos demais eixos. Como consequência, os saberes/conhecimentos que competem à escrita podem ser concebidos pela progressão e pela sistematização. Esse resultado pode representar uma mudança tanto na abordagem de ensino como de avaliação de escrita. Esperamos, portanto, que o professor promova situações didáticas que privilegiem a escrita enquanto uma prática social e que a explore a partir de uma abordagem progressiva e sistemática, seja na escolha de dado gênero textual e de estratégias de ensino mais significativas para o aluno. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem da escrita possibilitará a ampliação do repertório linguístico do aluno, assim como sua atuação em outras instituições que dependem da escrita para a manutenção das atividades e interações humanas.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Ensino de Escrita. Progressão. Sistematização. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

In the school interface, the process of teaching and learning of elected objects does not occur in a fortuitous way, but guided by a certain curricular provision that guarantees the knowledge that constitutes a certain progression and systematization during the process of schooling. In this direction, it is the general objective of this study to analyze how the progression and systematization of knowledge about writing is occurring in the Common National Curriculum - final years of elementary school, in view of the importance of this public policy document for the national basic education. In a complementary way, we elect as specific objectives: A) characterize the progression and systematization of these knowledge about writing in this period of schooling; b) Describe the disposition of knowledge about writing over the four years of elementary school, final years; c) Demonstrate how these knowledges are methodologically related to each other; and d) Discuss possible implications regarding the teaching and learning of these knowledge for the school context. Theoretically, we support the contributions of several authors who deal with the conceptions and teaching of writing, articulation, progression and systematization of knowledge, among which we highlight: Auerbach (1999), Ivanic (2004), Koch e Elias (2009); Barnechea, Gonzalez e Morgan (1994), Holliday (2006), Dolz e Schneuwly (2004), Kraemer (2012), among others. Methodologically, by recognizing this study inserted in the investigative field of applied linguistics, this research has a qualitative approach of a descriptive-interpretative nature associated with the documental analysis of data. According to the analysis, we found that BNCC characterizes the progression of knowledge about writing from the transition of knowledge about the language, which passes from regularities to irregularities and simple uses to the most complex, although it is not explicit A characterization of systematization. This, in turn, can be conceived from the practice of the teacher in a school situation, thus, it is born and coexists with the progression. This comprehension is reinforced by the disposition and centralization of the textual genres suggested for teaching, specifically in relation to the objects of knowledge that constitute them. In this sense, we note that there is a transition of linguistic-grammatical and textual knowledge/content between the 6th/7th and 8th/9th year in all fields of activity. By proposing the teaching of axes – reading, writing, orality and linguistic/semiotic analysis – by means of an intradisciplinary approach, this document promotes the recognition that, methodologically, writing teaching does not occur in a way isolated, but articulated to the other axes. As a consequence, the knowledge that compete for writing can be conceived by progression and systematization. This result can represent a change in both the teaching approach and the writing evaluation. We hope, therefore, that the teacher promotes didactic situations that privilege writing as a social practice and that explores it from a progressive and systematic approach, whether in the choice of given textual genre and more teaching strategies significant for the student. Thus, the teaching-learning process of writing will enable the expansion of the student's linguistic repertoire, as well as its performance in other institutions that depend on writing for the maintenance of human activities and interactions.

KEYWORDS: Writing. Writing teaching. Progression. Systematization. Common National Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das abordagens e concepções de escrita.....	25
Quadro 2 – Relação dos gêneros textuais propostos no eixo escrita/produção de texto.....	59

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Exemplo da relação progressiva entre as habilidades dos campos.....	64
Imagem 2 – Disposição contínua e articulatória do trabalho com a escrita na BNCC.....	68
Imagem 3 – Relação intradisciplinar entre os eixos de ensino na BNCC.....	69
Imagem 4 – Centralização dos gêneros textuais nos eixos de ensino.....	70
Imagem 5 – Relação sequencial e sistemática entre os eixos de ensino.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CAPÍTULO: CONCEPÇÕES DE ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO	16
1.1 Concepções de escrita	16
1.2 Implicações teórico-metodológicas das concepções de escrita para o ensino.....	26
2 CAPÍTULO: ARTICULAÇÃO, PROGRESSÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES SOBRE A ESCRITA NO CAMPO EDUCACIONAL	33
2.1 Sobre articulação de saberes na Educação Básica.....	33
2.2 Sobre progressão em contexto escolar.....	37
2.3 Sobre sistematização na interface escolar.....	40
3 CAPÍTULO: CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÕES SOBRE O <i>CORPUS</i> E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.1 Contextualizando a Linguística Aplicada (LA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	50
3.2 A pesquisa documental na LA.....	52
3.3 Procedimentos de coleta, geração e análise de dados.....	54
4 CAPÍTULO: PROGRESSÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES SOBRE A ESCRITA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E IMPLICAÇÕES PARA OS ANOS FINAIS – ENSINO FUNDAMENTAL	56
4.1 Sobre progressão de saberes referentes à escrita na BNCC.....	56
4.2 Sobre sistematização de saberes referentes à escrita na BNCC.....	68
4.3 Implicações prováveis para o ensino de escrita nos Anos Finais – Ensino Fundamental.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80

INTRODUÇÃO

No bojo das práticas educacionais, a escrita se tornou um objeto de investigação emblemático para os estudos linguísticos, sobretudo em decorrência do seu ensino e aprendizagem na Educação Básica, que apresenta incongruências com o que é posto pelas metas e projetos educacionais (COLELLO, 2011; SIQUEIRA, 2014).

Nesse cenário, tais incongruências são preocupantes, tendo em vista o papel assumido pela escrita nas instituições que compõem a sociedade moderna, a qual se caracteriza por ser uma sociedade das letras (COULMAS, 2014), que depende da linguagem escrita para sua manutenção. Por meio dela,

a pessoa não apenas mostra e comunica o que sabe, mas também descobre o que é, o que pensa, o que quer, em que acredita. Saber escrever é também compartilhar práticas sociais de diversas naturezas que a sociedade vem construindo ao longo de sua história. (GARCEZ, 2004, p.9)

Nessa sociedade, dependemos da escrita para existir efetivamente e atuar no mundo (GARCEZ, 2004). Em decorrência dessa importância, atribui-se à instituição escolar um papel fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita, pois ao passo que a língua é uma faculdade mental, a escrita é um artefato, ou seja, para a sua aquisição e domínio, exigem-se habilidades que devem ser ensinadas, memorizadas e laboriosamente praticadas (COULMAS, 2014). Esse processo não ocorre fortuitamente, mas guiado por uma determinada disposição curricular que garante aos saberes certa progressão e sistematicidade. Por progressão, compreendemos o desenvolvimento continuado de determinadas atividades, saberes e habilidades, ao passo que a sistematicidade corresponde não só à organização dessas atividades, mas também ao conjunto de práticas e conceitos que propiciam a reflexão e a reelaboração de saberes (FUMAGALLI, SANTOS e BASUALDO, 2000) por meio de experiências e práticas concretas (HOLLIDAY, 2006). Neste sentido, a progressão e a sistematização são, de algum modo, coexistentes e dependentes.

A linguagem escrita na educação, sobretudo na educação básica, passou a ser compreendida como eixo organizador do ensino de língua portuguesa, e para cada um dos anos de escolarização são reconhecidos e dispostos diferentes saberes. Essa disposição não é isenta de ideologias, mas pressupõe correntes teórico-metodológicas sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder (STREET, 2014). Enquanto ideológica, essa organização curricular revela um modelo de letramento no qual os usos da

linguagem representam um conjunto de práticas sociais, cujos conceitos operacionais se evidenciam em eventos e práticas de letramento¹.

Para tal, conforme Garcez (1998, p.67):

uma abordagem do processo de produção escrita deve considerar sua natureza interativa e deve procurar desvelar a participação em outras instâncias dialógicas (o destinatário virtual e o destinatário superior) nos procedimentos adotados pelo sujeito enunciador, tendo em vista que nesse processo múltiplo de investigação social, considera-se que a meta do redator aprendiz é a constituição do enunciado de forma que seja compreendido pelo outro.

Nessa direção, Ivanic (2004) destaca seis discursos (crenças)² que permeiam a escrita: o da habilidade; o da criatividade; o do processo; o do gênero; o da prática social; o sociopolítico. Para a autora, esses discursos não devem ser vistos de forma isolada, mas, sim, de forma integrada, visto que cada um deles pressupõem influências e práticas pedagógicas escolares, tanto na abordagem de ensino e aprendizagem como de avaliação.

Em decorrência desse amplo debate sobre escrita/ensino de escrita e do cenário educacional brasileiro, tomamos como objeto de estudo a escrita na Base Nacional Comum Curricular³. Em particular, questionamos: como ocorre a progressão e a sistematização de saberes sobre a escrita nos anos finais do ensino fundamental?

A partir desse questionamento, as respostas obtidas elucidam como os saberes sobre a escrita estão dispostos ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, anos finais, assim como nos possibilitam caracterizar como esses saberes se relacionam entre si. Dessa forma, foi possível reconhecermos um percurso metodológico de ensino e aprendizagem desse objeto previsto na BNCC. Estas respostas estão organizadas por meio de categorias de análise, constituídas a partir da centralização dos gêneros textuais indicados nesse documento, o que nos possibilitou, também, revelar possíveis implicações com relação ao ensino e à aprendizagem do eixo escrita.

Para tanto, neste estudo, propomos como objetivo geral analisar a progressão e a sistematização de saberes sobre a escrita na BNCC, especificamente a propositura apresentada

¹ Conforme Street (2014, p.146, grifos do autor), “o conceito de *eventos de letramento* enfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana”, enquanto o conceito de *práticas de letramento* se refere “não só ao evento em si, mas a concepção do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento”, isto é, “ao nível dos usos e significados culturais da leitura e da escrita” (STREET, 2014, p.147, grifos do autor).

² Ampliaremos essa discussão no capítulo 2 - Concepções de escrita e suas implicações teórico-metodológicas para o ensino, a partir das considerações de Auerbach (1999) e Koch e Elias (2009).

³ Neste estudo, analisamos a terceira e última versão da BNCC, que foi homologada em 22 de dezembro de 2017, conforme a Resolução CNE/CP, nº 02. Apresentaremos melhor esse documento no capítulo 3 - Construção do objeto de pesquisa: contextualizações sobre o *corpus* e procedimentos metodológicos.

para os anos finais do Ensino Fundamental. Para isto, colocamos como objetivos específicos: a) Caracterizar progressão e sistematização dos saberes sobre a escrita neste período de escolarização; b) Descrever a disposição dos saberes sobre a escrita ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, anos finais; c) Demonstrar como esses saberes estão relacionados metodologicamente entre si; e d) Discutir implicações possíveis com relação ao ensino e à aprendizagem desses saberes para o contexto escolar.

Na interface escolar, a afirmação de pessoas sobre o ato de escrever colocam-nas em um prisma introspectivo, no qual se defrontam com diversos questionamentos sobre a escrita, o que promove diversas mistificações com relação a esse objeto. Antunes (2016) classifica essas mistificações como simplistas e reducionistas, apontando algumas: “*A escrita é um dom; O escritor já nasce feito; A escrita é pra poucos; Escrever é muito difícil; Escrever bem é escrever corretamente etc*” (ANTUNES, 2016, p.16, grifos da autora). Essas compreensões não se limitam ao corpo discente, em especial, pois alguns professores reconhecem certa dificuldade de se ensinar essa modalidade da língua (COELHO e PALOMANES, 2016).

Este estudo justifica-se, nesse sentido, pela contribuição que representa para elucidar um dos processos de ensino e de aprendizagem da escrita previstos nas orientações da BNCC. Ao considerarmos as implicações decorrentes da implementação desse documento, assim como as avaliações nacionais que mostram certa insuficiência quanto ao desenvolvimento da escrita (COLELLO, 2003), compreendemos que essas proposituras instauram um “novo” cenário para o ensino de escrita no Brasil, o qual demanda novas práticas e estratégias de ensino.

Consideramos, portanto, este estudo como uma referência em potencial para investigações futuras. Além dessa contribuição acadêmico-científica, a relação dos pesquisadores em projetos de iniciação científica⁴ e de extensão⁵, que envolvem e perpassam o objeto que constitui o foco deste estudo, corroboram e justificam a legitimação da presente pesquisa.

Além desta introdução, que problematiza, expõe os objetivos (geral e específicos) e justifica o estudo, esta pesquisa está organizada por capítulos. No primeiro, encontram-se os fundamentos teóricos que embasam a compreensão de escrita e suas implicações para o ensino. No tocante às concepções de escrita, a exposição encontra respaldo nas concepções de escrita

⁴ Refere-se aos projetos de pesquisa: *O lugar da Variação Linguística na Base Nacional Comum Curricular* (PIBIC/2016-2017/CNPq-UFMG), PIBIC orientado pela profa. Dra. Luciene Maria Patriota; *A escrita como objeto de ensino e aprendizagem na educação básica: concepções e implicações – Ano II* (PIVIC/2017-2018/CNPq-UFMG), PIVIC orientado pela profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues.

⁵ Refere-se ao projeto de extensão *Pré-Vestibular Solidário* (PVS/2017-2018/UFMG), que foi coordenado pelo prof. Dr. Paulo Andrade.

discutidas por Auerbach (1999), Koch e Elias (2009) e Ivanic (2004). Quanto às implicações para o ensino, além dessas autoras, tomamos como aporte teórico estudiosos do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, em especificamente.

No segundo capítulo, apresentamos as compreensões teóricas quanto à articulação, progressão e sistematização, enfatizando-as a partir dos saberes sobre a escrita. No que se refere à compreensão de articulação, partimos dos estudos de Morgado e Tomaz (2009), Fazenda (1979), Leite (2012), dentre outros. Quanto à acepção de progressão, alicerçamo-nos nas considerações de Afonso (2016), Diniz e Lima (2017), Dolz e Schneuwly (2004), Kraemer (2012), dentre outros. No que se refere à sistematização, tomamos como aporte teórico as considerações de Alves, Cádiz e Oduber (2006), Holliday (2006), Barnechea, Gonzalez e Morgan (1994), Fumagalli, Santos e Basualdo (2000), dentre outros.

No terceiro capítulo, apresentamos brevemente o campo investigativo da Linguística Aplicada (LA), e o documento analisado, Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Base), que constitui o nosso *corpus*. Nesse capítulo, após essas contextualizações, expomos a classificação tipológica desta pesquisa e os procedimentos metodológicos de geração e análise de dados, por meio dos quais esta pesquisa foi desenvolvida.

No quarto capítulo, à luz dessas considerações teóricas e metodológicas, analisamos o *corpus* gerado. Como forma de explanação, dispomos de recortes selecionados do documento por meio de quadros e imagens. Para tanto, esse capítulo está estruturado por três seções: na primeira, verificamos a compreensão sobre a progressão; na segunda, focalizamos a compreensão sobre sistematização; e na terceira, discutimos as implicações possíveis do que foi verificado nas seções anteriores para o ensino de escrita no Brasil.

Por fim, tecemos as considerações finais do que foi verificado e analisado a partir dos objetivos (geral e específicos) propostos neste estudo. Essa organização, portanto, constituiu a disposição dos capítulos desta pesquisa.

1 CAPÍTULO: CONCEPÇÕES DE ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO⁶

Este capítulo é constituído pela explanação das concepções de escrita, apresentadas em Auerbach (1999), Koch e Elias (2009) e Ivanic (2004), e pela discussão sobre as implicações dessas concepções para o ensino. Para tanto, está organizada em duas seções: **1.1) Concepções de escrita**, na qual discutimos o arcabouço teórico referido e a complexidade para definir esse objeto norteador do ensino de Língua Portuguesa; e **1.2) Implicações teórico-metodológicas das concepções de escrita para o ensino**, nesta seção, abordamos o ensino de escrita no Brasil e expomos as implicações teóricas e metodológicas que estão vinculadas às concepções de escrita discutidas no item 1.1.

1.1 Concepções de escrita

Definir a escrita não é uma tarefa fácil, sobretudo por ela ser ubíqua na sociedade moderna e por envolver características de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural) (KOCH e ELIAS, 2009; COULMAS, 2014). As pesquisas que se propõem a defini-la, tanto na educação básica (ROJO, 1995; FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1996; GERALDI, 1997; KLEIMAN, 2000, dentre outros) como na educação de nível superior (IVANIC, 2004; MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004; MACHADO, 2005; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; RODRIGUES, 2017, dentre outros), demarcam concepções, bem como as implicações teórico-metodológicas que acarretam para o processo de ensino e aprendizagem que são efetivados na instituição escolar/acadêmica.

Essas concepções, conforme Auerbach (1999), podem ser agrupadas em cinco abordagens: 1) as comportamentais e funcionalistas (*Behavioral and Functional Approaches*), 2) abordagens cognitivas (*Cognitive Approache*), 3) a abordagem das práticas socioculturais (*The Socio-Cultural Practices Approach*), 4) a abordagem de gênero (*The Genre Approach*) e 5) a abordagem crítica (*The Critical Approach*). Em seu estudo, a autora analisa o contexto educacional de inglês para adultos falantes de outros idiomas (ESOL⁷), verifica e aponta abordagens para o ensino atual de escrita em segunda língua, focalizando diferentes implicações para o uso e as possibilidades que elas proporcionam aos alunos (AUERBACH, 1999).

⁶As traduções presentes neste capítulo são de responsabilidade dos autores.

⁷ English for speakers of other languages (ESOL).

Nas abordagens comportamentais e funcionais, também denominada **escrita para assimilação**, há a valorização do que os alunos podem fazer com a linguagem (AUERBACH, 1999). Esta abordagem fundamenta-se nas instruções de escrita orientadas pela gramática. No contexto inglês, por exemplo, essa abordagem “baseia-se na visão de que [...] a prioridade é a sobrevivência; de acordo com esta visão, suas necessidades para a escrita se concentram principalmente em tarefas de escrita orientadas funcionalmente a contexto específico” (*ibid.*, p.2)⁸. Conforme destaca Auerbach (*idem*), “os proponentes dessa abordagem argumentam que a escrita”, especificamente o bom domínio gramatical dela, “permitirá que os alunos participem nos contextos de suas vidas diárias de forma competente e atendam às demandas práticas do trabalho, da família e da vida comunitária”⁹.

Nessa abordagem, ainda de acordo com a autora, acredita-se que esse domínio possibilitará que o aluno seja capaz de executar tarefas associadas e vinculadas a contextos específicos, que são moldados por normas e papéis definidos pela sociedade, o que irá resultar na assimilação do código. Como consequência, a avaliação dessas tarefas se fundamenta na capacidade de demonstrar determinadas competências (AUERBACH, 1999) referentes ao domínio das regras do sistema gramatical.

Nesse sentido, para Koch e Elias (2009), o foco da escrita está na própria língua, isto é, a escrita é concebida como a apropriação das regras gramaticais que a constituem. Subjacente a essa visão de escrita, “encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras” (*ibid.*, p.33). As autoras discutem essa concepção articulando-a ao conceito de texto:

nessa concepção de **sujeito como (pré)determinado pelo sistema**, o **texto** é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. (*ibid.*, p.33, grifos das autoras)

Para Ivanic (2004) essa compreensão de escrita remete ao discurso desse objeto como habilidade, no qual há “uma crença fundamental de que escrever consiste em aplicar o conhecimento de um conjunto de padrões linguísticos e regras para relações de som-símbolo e construção de frases” (*ibid.*, p. 227)¹⁰. Para a autora, nessa concepção, “[...] a escrita é uma

⁸ “This approach [...] is based on the view that, for immigrants or refugees, the priority is survival; according to this view, their needs for writing focus primarily on very functionally-oriented, context-specific writing tasks” (AUERBACH, 1999, p.2).

⁹ “Proponents of this approach argue that it will enable learners to participate in the contexts of their daily lives competently and meet the practical demands of work, family, and community life” (AUERBACH, 1999, p.2).

¹⁰ “Underlying a great deal of policy and practice in literacy education is a fundamental belief that writing consists of applying knowledge of a set of linguistic patterns and rules for sound-symbol relationships and sentence construction” (IVANIC, 2004, p. 227).

atividade unitária, livre de contexto, em que os mesmos padrões e regras se aplicam a toda a escrita, independentemente do tipo de texto” (IVANIC, 2004, p.227)¹¹.

Vista como habilidade,

o que conta como boa escrita é determinada pela correção da letra, palavra, frase e formação de texto. Essa [...] crença de que a escrita é (só) um conjunto de padrões é mais comum em discussões de escrita que são estreitamente focadas em palavras e frases, mas podem se referir a longos trechos de texto também, com prescrições para construções coesas e estruturas dentro e entre os parágrafos que são independentes do tipo de texto. (*idem*)¹²

Ainda em conformidade com a autora, este discurso atenta à ortografia, pontuação e gramática, e é reconhecível por expressões como "correto", "preciso", "adequado", "os alunos devem", a partir de um ensino explícito e prescritivo de regras, que enfatizam certa exatidão no processo de avaliação. Neste discurso, como consequência dessas questões, o foco reside nas características gramaticais que compõem o código escrito (IVANIC, 2004).

Nas abordagens cognitivas, a **escrita é compreendida como auto-expressão e *meaning-making***¹³ (AUERBACH, 1999). Como tal, conforme essa autora, é vista como um objeto que vai além de preencher formulários ou responder a normas externas definidas socialmente. Ainda em conformidade com a autora, nessa visão cognitiva, também chamada de abordagem de "processo" para a escrita, a atenção está na comunicação significativa e nos propósitos estabelecidos por ela. Ao exemplificar o caso inglês, Auerbach (1999) ressalta que esse foco no processo da escrita promove à reflexão e à exploração das ideias e tem inspiração na teoria da composição. Nas classes ESOL¹⁴, “o conteúdo, as práticas e os propósitos de escrita [...] diferem das classes funcionais: escrever se torna uma maneira de fazer sentido de experiência ou descobrir o que se pensa em vez de executar tarefas funcionalmente úteis”¹⁵ (*ibid.*, p.2).

No Brasil, esse tipo de abordagem elege o escritor como foco, e não os aspectos gramaticais que compõem a própria língua escrita e/ou texto; o ato de escrever passa a ser

¹¹ “[...] this is a belief that writing is a unitary, context-free activity, in which the same patterns and rules apply to all writing, independent of text type” (IVANIC, 2004, p. 227).

¹² “In this view, what counts as good writing is determined by the correctness of the letter, word, sentence, and text formation. This [...] belief that writing is (just) a set of patterns is most common in discussions of writing which are narrowly focused on words and sentences, but can refer to longer stretches of text too, with prescriptions for cohesive links and structures within and between paragraphs which are independent of text type” (IVANIC, 2004, p. 227).

¹³ Conforme consta na nota de tradução do livro *Retórica da ação letrada*, de Charles Bazerman (2014), preferimos compreender *meaning* por *significação*, que é comum a várias teorias.

¹⁴ English for speakers of other languages (ESOL).

¹⁵ “The content, practices, and purposes of ESOL [...] differ from those in functional classes: writing becomes a way of making sense of experience or discovering what one thinks rather than performing functionally useful tasks” (AUERBACH, 1999, p.2).

concebido como uma forma de expressar o pensamento no papel (KOCH e ELIAS, 2009). Como consequência, esta concepção de escrita é,

tributária de um **sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações**. Trata-se de um sujeito visto como um *ego* que constrói uma representação mental, “transpõe” essa representação para o papel e deseja que esta seja “captada” pelo leitor da maneira como foi mentalizada (KOCH e ELIAS, 2009, p.33, grifos das autoras).

Nessa concepção de sujeito, que escreve um texto, por exemplo, expressa seu pensamento e, por essa razão, a atividade escrita revela “seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo” (KOCH e ELIAS, 2009, p.33).

Para Ivanic (2004), essa concepção de escrita é reconhecida como criatividade de quem escreve. Ao denominá-la dessa forma, ela explica que esse discurso também se concentra no texto escrito, mas está preocupado com o conteúdo e o estilo do texto, em vez de sua forma linguística. Neste discurso, o *meaning* (significado/propósito) é central, com o escritor acoplado ao *meaning-making* (construção de significado), juntamente com os processos mentais e as características do texto. Por essa razão, esclarece a autora:

a escrita é tratada como uma atividade valiosa em si: o ato criativo de um autor, sem nenhuma função social que não seja a de ser interessante ou de entreter um leitor. Esta crença sobre a natureza da escrita gera julgamentos de valor sobre o que conta como "boa" escrita em termos de conteúdo e estilo, ao invés de, ou para além de, em termos de precisão. (*ibid.*, p.229)¹⁶

Nessa abordagem, de acordo com a autora, os escritores são tidos como autores aprendizes. Atribui-se ao professor a definição de tarefas de escrita - "ensaio" ou "composição", por exemplo -, bem como a possibilidade de trabalhar temas estimulantes, que ajudem o aluno a gerar conteúdo e vocabulário adequado para essas tarefas, de forma a incentivá-los a escrever sobre o tema escolhido. Neste discurso, a escrita tem um valor em si mesma, visto que nenhuma finalidade ou contexto para escrever precisam ser específicos. Ela é constituída pela própria experiência dos estudantes (IVANIC, 2004). Ainda conforme essa autora, muitas das produções textuais escritas a partir dessa abordagem, são narrativas pessoais, descrições de lugares ou eventos recorrentes da experiência dos aprendizes, bem como ficções baseadas em experiências e discussões de temas sobre os quais os alunos têm conhecimento e opiniões.

¹⁶ “Writing is treated as a valuable activity in its own right: the creative act of an author, with no social function other than that of interesting or entertaining a reader. This belief about the nature of writing generates value judgements about what counts as ‘good’ writing in terms of content and style, rather than, or in addition to, in terms of accuracy” (IVANIC, 2004, p.229).

Ainda nessa abordagem, conforme Ivanic (2004), verifica-se, também, o discurso da escrita como processo, no qual esse objeto é compreendido a partir de processos de composição, que envolvem tanto a mente do escritor como a realização prática da escrita. Nessa concepção, aprender a escrever inclui dois processos - o mental e o prático - que estão envolvidos na composição do texto - planejamento, rascunho e revisão.

Desde 1980, conforme ressalta a autora, tanto os currículos como os livros didáticos incorporaram essa concepção de escrita, direcionando capítulos e atividades à geração de ideias, planejamento e elaboração, para promover formas de fornecer e trabalhar com *feedback* sobre rascunhos, revisão e edição. A autora reconhece que esse discurso é manifestado através de termos como “plano”, “projeto”, “colaboração”, “edição”, assim como outras expressões mais sofisticadas referentes ao processo de composição, ao tipo de ensino e à avaliação desse discurso.

Ivanic (2004) destaca, também, que foi na década de 1980 que este discurso impactou a pedagogia da escrita, o que promoveu a dicotomia "processo vs. produto", com os professores alinhando-se a um ou ao outro discurso. Hoje, essa concepção, entretanto, é extremamente difundida e pode ser facilmente encontrada com outras concepções na instituição escolar.

Nessa abordagem referente ao gênero textual, há também a compreensão da **escrita como acesso aos discursos poderosos e/ou gêneros de poder** (AUERBACH, 1999). Ela determina que as abordagens cognitivas e socioculturais, apesar de afirmarem capacitar os alunos, garantem a sua exclusão contínua, pois os “processos de escrita e a imersão em uso significativo podem ser bons para as pessoas que vêm da cultura dominante, mas eles obscurecem as regras do jogo para todos os outros” (AUERBACH, 1999, p.3)¹⁷.

Essa abordagem de gêneros textuais, por essa razão, propõe a desconstrução dos gêneros dominantes (AUERBACH, 1999). De acordo com essa autora, acredita-se que isso ocorra por meio da análise do gênero textual com ênfase no ponto de vista linguístico, o que possibilitará aos alunos a reprodução desses gêneros e, conseqüentemente, a apropriação, visto que eles podem usar as informações adquiridas para escrever seus próprios textos em paralelo a este contexto institucionalizado. Essa abordagem, ainda segundo a autora, sinaliza que o domínio dos gêneros classificados como poderosos promove o acesso ao poder.

Para Ivanic (*op. cit.*), no entanto, essa discussão está agrupada no discurso da escrita como gênero textual, que centra-se outra vez na escrita como produto, mas presta atenção à maneira como o produto é moldado pelo evento do qual faz parte. Conforme a autora,

¹⁷ “Process writing and immersion in meaningful usage may be fine for people who come from the dominant culture, but they obscure the rules of the game for everyone else” (AUERBACH, 1999, p.3).

o ponto chave nesta tradição teórica é que os textos variam linguisticamente de acordo com seus propósito e contexto. Como resultado, é possível especificar características linguísticas de determinados tipos de texto de acordo como são falados ou escritos, se estão recontando, descrevendo, informando, instruindo, e de acordo com a formalidade e a convicção da situação. Esta visão da escrita está preocupada com o texto escrito, mas igualmente presta atenção aos fatores sociais no evento da escrita, e os usa para ter uma perspectiva muito diferente sobre o texto [...]. (IVANIC, 2004, p.222-223)¹⁸

Nesse discurso, depreende-se que escrever bem não é apenas o registro correto do código sob o ponto de vista gramatical - conforme visto no discurso da escrita como habilidade -, mas a escrita que é linguisticamente adequada ao propósito a que está servindo (IVANIC, 2004). Neste sentido, ainda em conformidade com essa autora, o critério dominante para o que conta como boa escrita é a apropriação, a qual se refere à escolha de recursos linguísticos apropriados para um determinado tipo de texto e atuação comunicativa.

Na abordagem das práticas socioculturais, **a escrita é concebida como uma forma de afirmação** (AUERBACH, 1999). Para essa autora, nessa abordagem, há uma compreensão de que as abordagens cognitiva e de processo assumem uma universalidade de escrita que não é suportada pela pesquisa sobre usos reais de letramento, visto que a maneira de adquirir e empregar a escrita variam de cultura para cultura, de contexto para contexto, e dependem sempre do usuário, das circunstâncias e das finalidades em que está sendo utilizada. Ou seja,

as pessoas são informalmente socializadas nas práticas de letramento local, específicas da cultura das comunidades em que estão imersas. Como as práticas de letramento fora da escola de pessoas de origem "mainstream" são mais congruentes com as práticas de letramento escolar, elas estão em vantagem quando encontram instrução de letramento na escola. Para valorizar o leque de práticas que os alunos trazem e utilizam como recursos, os defensores desta visão propõem começar com o que as pessoas sabem e fazem, investigar como elas realmente usam e adquirem a escrita dentro de famílias e comunidades específicas. (*ibid.*, p.3)¹⁹

¹⁸ "The key point in this theoretical tradition is that texts vary linguistically according to their purpose and context. As a result, it is possible to specify linguistic features of particular text-types according to whether they are spoken or written, whether they are recounting, describing, informing, instructing, and according to the formality and certainty of the situation. This view of writing is concerned with the written text, but also pays attention to social factors in the writing event, and uses them to take a very different perspective on the text from that described in the skills discourse above [...]" (IVANIC, 2004, p.222-223).

¹⁹ "According to this view, people are informally socialized into the local, culture-specific literacy practices of the communities in which they are immersed. Because the out-of-school literacy practices of people from "mainstream" backgrounds are most congruent with school literacy practices, they are at an advantage when they encounter literacy instruction in school. To value the range of practices that students bring and utilize them as resources, advocates of this view propose starting with what people know and do, by investigating how people actually use and acquire writing within specific families and communities" (AUERBACH, 1999, p.3)

Enquanto prática sociocultural, a escrita é tida como um veículo de afirmação social e cultural (AUERBACH, 1999). Nesta abordagem, conforme essa autora, acredita-se que o conhecimento cultural dos aprendizes e as maneiras de usar o letramento são valiosos e podem se tornar uma ponte para a aprendizagem da escrita em contexto escolar, o que promove, também, uma relação identitária entre o aluno e o conhecimento institucionalizado, posto que este é tido como uma forma de afirmação e manifestação desse aluno em contextos mobilizados pela escrita (KALMAN, 2008).

Sob esse ângulo, Ivanic (2004) reconhece o discurso da escrita como prática social, defendendo que o "evento de escrita" é muito mais significativo do que na abordagem de escrita como processo e gênero textual. Ao relacionar o escritor às práticas sociais moldadas pela escrita, a autora esclarece que:

a escrita é uma comunicação orientada por objetivos num contexto social. A escrita é conceituada como parte do "letramento" mais amplamente concebida como conjunto de práticas sociais: padrões de participação, preferências de gênero, redes de apoio e colaboração, padrões de uso do tempo, espaço, ferramentas, tecnologia e recursos, a interação da escrita com a leitura e da linguagem escrita com outros modos semióticos, os significados simbólicos do letramento, e os objetivos sociais mais amplos que o letramento serve na vida das pessoas e das instituições. (*ibid.*, p.235)²⁰

Nesse sentido, ainda segundo essa autora, a ênfase nas práticas sociais em que o evento de escrita é incorporado significa que este discurso está relacionado com o contexto sociocultural mais amplo: desde os significados sociais da escrita, até os seus valores e questões relativas ao poder. Esta crença engloba a escrita em todos os contextos sociais e culturais, em vez de privilegiar os tipos de escrita associados apenas à educação e a outros contextos formais.

Para Koch e Elias (2009, p.34), nessa direção,

existe, porém, uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, "pensa" no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional.

Sob essa ótica, as autoras consideram que "a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do

²⁰ "Writing is purpose-driven communication in a social context. Writing is conceptualised as a part of 'literacy' more broadly conceived as set of social practices: patterns of participation, gender preferences, networks of support and collaboration, patterns of use of time, space, tools, technology and resources, the interaction of writing with reading and of written language with other semiotic modes, the symbolic meanings of literacy, and the broader social goals which literacy serves in the lives of people and institution" (IVANIC, 2004, p.235).

escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor”, nesse sentido, também é levado em conta “as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo” (KOCH e ELIAS, 2009, p.34).

Para essas autoras,

nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto**, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (BEAUGRANDE, 1997). Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH e ELIAS, 2009, p.34, grifo das autoras)

Nessa perspectiva, a escrita é vista como uma atividade que demanda algumas estratégias por parte de quem escreve:

a ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco); seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (*ibid.*, p.34)

Nessa direção, ainda em conformidade com as autoras, o sentido da escrita é produto dessa interação, e não resultado apenas do uso do código, nem meramente das intenções do escritor. “Nessa compreensão da escrita assentada na interação, o sentido é um *constructo*, não podendo, por conseguinte, ser determinado *a priori*” (*ibid.*, p.35, grifos das autoras).

Na abordagem crítica, de acordo com Auerbach (1999), **a escrita é compreendida como uma possibilidade de mudança social**. Conforme a autora, acredita-se que nem a abordagem das práticas socioculturais nem a abordagem de gênero oferecem, realmente, o que propõem:

as pessoas das práticas socioculturais focam nas práticas de escrita, e as pessoas do gênero concentram-se em estruturas de texto, as pessoas da mudança social se concentram em questões sociais e ação de mudança. Os defensores desta última abordagem argumentam que não é suficiente afirmar as culturas dos alunos e celebrar suas vozes; eles dizem que é crucial olhar

para a alfabetização no contexto de forças institucionais maiores. (AUERBACH, 1999, p.4)²¹

A escrita, nessa abordagem, centraliza-se no conteúdo extraído do contexto social da vida dos aprendizes e é usada a serviço de uma ação para a mudança (AUERBACH, 1999). Conforme essa autora, acredita-se que esta abordagem torna a escrita um objeto contextualizado socialmente, o que possibilita ao aluno a exploração de questões sociais críticas e a compreensão dessa modalidade da língua como ferramenta para melhorar as condições de vida de alguém.

Para Ivanic (2004), essa concepção constitui o discurso da escrita como ação sociopolítica. Esse discurso é frequentemente encontrado em conjunto com o da escrita enquanto prática social, uma vez que ele se relaciona ao contexto social da escrita, muito embora focalize aspectos mais amplos e políticos deste contexto. Nas palavras da autora, este discurso:

baseia-se na crença de que a escrita, enquanto tal, é moldada pelas forças sociais e as relações de poder, contribuindo para a formação de forças sociais que irão operar no futuro [...] e que ela tem consequências para a identidade do escritor que é representado através dela (Ivanic, 1998). Nesta visão, a escrita envolve o desenho de recursos socialmente construídos, tanto "discursos" que representam o mundo em formas particulares, e "gêneros" que são convenções para determinados tipos de interação social. Esses recursos discursivos e genéricos não são uma tapeçaria rica de possibilidades, neutramente disponíveis para os escritores escolherem, mas são estruturados sociopoliticamente de tal maneira que o senso comum dita a preferência de um sobre outro em um contexto particular, e esta preferência é susceptível de ser no interesse de alguns grupos sociais mais poderosos nesse contexto. (*ibid.*, p.237-238)²²

Essa concepção envolve algumas questões como identificar explicitamente como as escolhas linguísticas e semióticas, em particular, posicionam escritores e leitores em termos de suas visões de mundo, papéis e relações sociais. Conforme destaca Ivanic (*ibid.*, p.238), “textos

²¹ “[...] the socio-cultural practices folks focus on writing practices, and the genre folks focus on text structures, the social change folks focus on social issues and action for change. They argue that it's not enough to affirm learners' cultures and celebrate their voices; they say that it is crucial to look at literacy within the context of larger institutional forces” (AUERBACH, 1999, p.4).

²² “It is based on a belief that writing, like all language, is shaped by social forces and relations of power, contributes to shaping social forces which will operate in the future [...] and that writing has consequences for the identity of the writer who is represented in the writing (Ivanic, 1998). In this view, writing involves drawing on socially constructed resources, both ‘discourses’ which represent the world in particular ways, and ‘genres’ which are conventions for particular types of social interaction. These discursual and generic resources are not a rich tapestry of possibilities, neutrally available for writers to choose among, but are themselves sociopolitically structured in such a way that common sense dictates the preference of one over others in a particular context, and this preference is likely to be in the interests of more powerful social groups in that context” (IVANIC, 2004, p.237-238).

alternativos são discutidos para a mudança que eles fazem em como a realidade social é representada, as consequências para a identidade do escritor e como as relações leitor-escritor são construídas.”²³

Ivanic (2004) ressalta que este discurso é caracterizado por referências à política, ao poder, à sociedade, à ideologia, à representação, à identidade, à ação social e mudança social, bem como por ter um ensino explícito, no qual há uma postura igualmente crítica na prática de avaliação.

Conforme discussões apresentadas (AUERBACH, 1999; KOCH e ELIAS, 2009; IVANIC, 2004), agrupamos as concepções através de três compreensões centrais: 1) a escrita para assimilação; 2) a escrita para expressão de si; e 3) a escrita para afirmação. Conforme expomos no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Síntese das abordagens e concepções de escrita

ABORDAGEM	CONCEPÇÃO DE ESCRITA
Escrita para assimilação	HABILIDADE
Escrita para expressão de si	CRIATIVIDADE PROCESSO
Escrita para afirmação	GÊNERO TEXTUAL PRÁTICA SOCIAL AÇÃO SOCIOPOLÍTICA

Fonte: PEREIRA, P. R. F. (2018)

A partir desse agrupamento, reconhecemos a escrita como um objeto que proporciona ao usuário não só a sua movimentação em contextos institucionalizados - como a escola, por exemplo -, mas também como uma ferramenta que o direciona e que o constitui enquanto sujeito socialmente situado. Para tanto, associamo-nos ao discurso da escrita como prática social (IVANIC, *op. cit.*), que insere-se na compreensão da escrita para afirmação, na qual este objeto é visto como uma forma de comunicação guiada por propósitos socialmente estabelecidos. Por isso, nesta concepção, o texto - enquanto materialização da escrita - e os processos de composição são inseparáveis da complexa interação social que compõe o evento comunicativo

²³ “Alternative wordings are discussed for the change they make in how social reality is represented, the consequences for the writer’s identity, and how reader–writer relations are constructed” (IVANIC, 2004, p.238).

em que se situam/circulam, e o seu significado é vinculado aos fins sociais da escrita (IVANIC, 2004).

Com isso, reconhecemos, também, que essa compreensão insere o aluno em uma comunidade mediada e constituída pela cultura escrita, na qual destaca-se o acesso como fator determinante para o desenvolvimento das suas práticas sociais de escrita. Sob esse prisma, Kalman (2003) reconhece que esse acesso às práticas sociais depende da possibilidade de o aluno participar delas com pessoas que as conheçam e as utilizam, pois é no contexto de interação que se constrói o acesso à cultura escrita, tornando possível a sua apropriação. Constituem também essa compreensão, ainda segundo a autora, os conceitos de apropriação, participação e acesso, assim como a noção de disponibilidade, considerando que o processo de apropriação, na interface de aprendizagem das práticas de leitura e escrita, requer que o aprendiz conheça o conjunto de ações que integram uma atividade e apreciar, de diferentes ângulos, as práticas em toda sua complexidade.

Nesse prisma, compreende-se a cultura escrita como um processo social, no qual a interação entre os indivíduos é uma condição necessária para aprender a ler e a escrever (KALMAN, 2003), da mesma forma em que se reconhece a escrita como prática social, por meio da qual o aluno utiliza este código como afirmação sociocultural. Defendemos, ainda, que essa concepção de escrita não elimina e nem deslegitima as demais - habilidade, criatividade, processo, gênero textual e ação sociopolítica (IVANIC, *op. cit.*) -, pois estas formas de conceber a escrita são incorporadas e entrelaçadas na interface escolar, o que diferencia é a focalização atribuída pelo professor no processo de ensino-aprendizagem desse objeto.

1.2 Implicações teórico-metodológicas das concepções de escrita para o ensino

Falar sobre o ensino de línguas em um país como o Brasil, como enfatiza Bohn (2013), é uma tarefa complexa, pois envolve o domínio de uma literatura vasta, que está repleta de discursos, de (in)verdades, de compromissos teóricos. Este ensino de Língua Portuguesa é foco de diversas reflexões e discussões (GERALDI, 1984; ILARI, 1985; BATISTA, 1997; ANTUNES, 2003; dentre outros) que versam desde a constituição da Língua Portuguesa como disciplina até as dificuldades que são verificadas no processo de ensino e aprendizagem dos objetos que a constituem enquanto disciplina escolar (SOARES, 1997).

A escrita, conforme visto no subtópico 2.1, corresponde a um dos eixos de ensino de Língua Portuguesa e representa em situações escolares a possibilidade de o aluno demonstrar conhecimento do código linguístico, dos gêneros textuais escritos e das práticas sociais nas

quais está envolvida. Historicamente, “o estudo da língua escrita tem sido dominado pela ênfase no código - sistemas de escrita, soletração, gramática, sentidos gerais das palavras, padrões organizacionais” (BAZERMAN, 2015, p.17). Como fruto dessa interface, nota-se a predominância da abordagem da escrita como um processo apolítico, que “continua [a] ser ensinada independentemente das grandes metas da educação, dos processos cognitivos dos alunos e das práticas sociais de letramento” (COLELLO, 2003, p.6).

É nesse contexto que se discute uma crise no ensino de Língua Portuguesa, especificamente no tratamento da escrita, seja referente às questões teóricas, seja referente às metodológicas. Colello (*ibid.*, p.1) reflete sobre esse cenário e ressalta que:

a consideração dos fatores de exclusão inerentes ao tradicional ensino da língua escrita explicita o divórcio entre vida e aprendizagem, evidente tanto no campo das concepções quanto no plano da prática pedagógica. Ao desconsiderar a realidade do aluno, subestimar as metas da educação, banalizar o conteúdo próprio da língua e artificializar os modos de aprendizagem, a escola se fecha para o impacto de novas concepções em prol da democratização e qualidade do ensino. Ao negar a natureza das relações pessoais em sala de aula, o educador trai o seu compromisso e a sua razão.

Nesse cenário, as concepções de escrita influenciaram – e ainda influenciam – as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação desse objeto na interface escolar, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. Como consequência, ao assumirmos a concepção de escrita como prática social (IVANIC, 2004), associamo-nos a uma perspectiva teórico-metodológica, que se corporifica na escola por meio da atuação do professor e da relação do aluno com este código, o que implica assumir crenças e valores vinculados à concepção acolhida (OLIVEIRA e WILSON, 2008; BATISTA, 1997).

O ensino da escrita, nesse sentido, está diretamente relacionado à concepção que se tem desse objeto. Conforme visto no item 2.1, especificamente à luz de Ivanic (*op. cit.*): se habilidade, pauta-se em um ensino explícito de um conjunto de domínios do código linguístico; se criatividade, atrela-se ao ensino explícito a partir de temas e tópicos que motivam o interesse do aluno; se processo, desenvolve-se a partir do ensino implícito/explicito dos processos de composição do texto; se gênero textual, volta-se ao ensino explícito a partir de uma seleção de gêneros específicos com a finalidade de o aluno aprender as características que os constituem; se prática social, torna-se implícito na medida em que orienta o aluno a participar de eventos situados socialmente; se prática ideológica, torna-se, novamente, implícito, pois compreende que a consciência crítica sobre a escrita desenvolve-se a partir de uma participação intencional. Essas concepções, por sua vez, sinalizam implicações ao ensino desse objeto.

A adoção dessas concepções por professores, no contexto escolar, conduzem a uma metodologia específica para o tratamento e a abordagem da escrita, visto que cada uma vincula diferentes valores, crenças e práticas à escrita, perpassando pelos processos de ensino, aprendizagem e avaliação (IVANIC, 2004). Como destaca Garcez (1998, p.45),

a adoção desse conjunto de concepções e noções não reflete apenas uma escolha teórica profissional, mas também, e principalmente, uma postura diante do mundo e das circunstâncias muito especiais, nas quais professores de Língua Portuguesa, e os de outras áreas, estão inseridos hoje no Brasil.

Essas concepções, para tanto, estão em consonância ao que se objetiva desse ensino: assimilação, expressão de si e afirmação (Ver quadro 1 na página 25). Discutindo, especificamente, o ensino de escrita a partir dessas concepções, verificamos que elas estão associadas ao o que se ensina e como se ensina esse objeto na interface escolar.

Enquanto habilidade, o ensino de escrita incide sobre as competências linguísticas autônomas, que têm como foco a caligrafia, ortografia, pontuação e estrutura de frases (IVANIC, *op. cit.*). Essa compreensão, de acordo com essa autora, promove a crença de que aprender a escrever envolve assimilar as relações de som-símbolo e os padrões sintáticos que geram textos bem formados. Neste discurso, o foco está na própria língua (KOCH e ELIAS, 2009), uma vez que, em contexto escolar, privilegia o ensino do código/sistema (descrição e convenções da escrita).

Ao reconhecer esses objetos, essa abordagem caracteriza-se pelo ensino prescritivo e explícito, pois, “às crianças são ensinados padrões ortográficos e regras gramaticalmente corretas e frases escritas corretamente pontuadas” (IVANIC, *op. cit.*, p.227)²⁴. Nesse sentido, as ações dos professores direcionam o aluno para o desenvolvimento de uma autonomia linguística, cujas características se refletem pelo uso adequado da ortografia e de estruturas frasais, por meio de atividades que privilegiam a correção/assimilação linguística (IVANIC, *op. cit.*; RODRIGUES, 2012). Quanto ao aluno, portanto, espera-se que ele aplique esses conhecimentos de forma a manejar o código linguístico para construir textos aceitos gramaticalmente (IVANIC, *op. cit.*; RODRIGUES, 2012), o que reforça as aceções de “bom” e “ruim” nos critérios avaliativos das produções textuais escritas (IVANIC, *op. cit.*).

Vista como criatividade, ao preocupar-se com o conteúdo e o estilo do texto, esse discurso compreende o ensino desses objetos de modo, particularmente, implícito. Isso decorre de que, para essa concepção, as pessoas aprendem a escrever escrevendo (IVANIC, *op. cit.*).

²⁴ “A great deal of the teaching in this approach is explicit: children are taught spelling patterns and rules for grammatically correct and correctly punctuated written sentences” (IVANIC, 2004, p. 227).

Essa concepção, também caracterizada como “auto-expressão criativa”, promove a leitura e a escrita de textos do campo literário – como narrativas pessoais, poesias e obras de ficção (AUERBACH, 1999; CALKINS, 1989) –, sobretudo por enfatizar o estilo, a subjetividade e a conatividade em situação escolar.

As práticas dos professores, portanto, se baseiam em motivar o aluno a escrever, o que envolve a escolha de determinados textos que o estimule e que podem ser utilizados como “bons exemplos” de escrita, assim como pela oportunidade dele produzir e obter um *feedback* sobre sua produção escrita (IVANIC, 2004). Sob essa compreensão, “o professor não só é um transmissor de conhecimentos, mas também um animador e mediador, promotor da criatividade” (CERRILLO, 2008, p.180). Dessa forma, como assinala Ivanic (*op. cit.*, p.230), “[...] a abordagem pedagógica depende principalmente da aprendizagem implícita, não do ensino explícito, embora possa haver um ensino explícito de vocabulário que faça a ligação entre a leitura e a escrita.”²⁵

Tomada como processo, ao privilegiar o planejamento, a elaboração/versão inicial e a revisão do texto, esse discurso elege como objetos de ensino os procedimentos específicos da produção textual, que se caracterizam como processos de natureza cognitiva e prática. Esses processos são suscetíveis de ensino implícito, no caso do processo cognitivo, e explícito, no caso do processo prático (IVANIC, *op. cit.*; RODRIGUES, 2012).

Esse discurso se volta para a ação de escrever, reescrever e editar (revisão), o que envolve o desenvolvimento da construção da textualidade – intencionalidade, intertextualidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e mecanismos de coesão e coerência. Passarelli (2012, p.153), nesse sentido, identifica que esse discurso pode ser compreendido pelo ensino de escrita desenvolvido gradativamente por etapas, quais sejam: 1) planejamento, este momento, caracteriza-se por ser “a fase do planejamento de uma produção textual” (*idem*); 2) tradução de ideias em palavras, que compreende o momento em que “as ideias levantadas passam para o papel, num trabalho que requer a atenção voltada à organização do texto em unidades base” (*idem*); 3) revisão e reescrita, nas quais se verifica “se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente” (*idem*); 4) editoração, na qual a autora destaca que “socializar ou tornar público o que foi criado pressupõe dar à produção textual uma forma adequada” (*ibid.*, p.167-168).

²⁵ “In this way, the teaching approach depends mainly on implicit learning, not explicit teaching, although there may be some explicit teaching of vocabulary which makes the link between reading and writing” (IVANIC, 2004, p.230).

As práticas e estratégias dos professores, portanto, são evidenciadas por meio do desenvolvimento dessas etapas que corroboram com a compreensão de escrita como processo (PASSARELLI, 2012; IVANIC, 2004). Quanto ao aluno, espera-se que ele utilize essas estratégias e etapas que são demandas para a construção do texto. De acordo com Ivanic (2004), é questionável, em contexto escolar, se este aspecto da escrita pode ser avaliado pelo professor, pois quando o foco das aulas é sobre o processo, parece inadequado permanecer com a noção de produto no momento de avaliação.

Compreendida como gênero textual, o ensino da escrita se concentra em um conjunto de gêneros selecionados pelo professor, que são escolhidos pelo contexto, evento/situação e pelos propósitos comunicativos vinculados a eles (RODRIGUES, 2012). Essa abordagem, assim, desenvolve-se pelo ensino explícito das características linguísticas de determinados tipos de texto, os quais servem a determinados fins sociais (IVANIC, *op. cit.*).

Nessa abordagem, ao reconhecer que os textos variam de acordo com o objetivo e o contexto em que se associam, é possível que no trabalho docente,

[...] permite identificar características linguísticas de certos gêneros de acordo com o meio no qual ocorrem (escrito ou falado), de acordo com seus objetivos (relatar, descrever, informar, instruir), e de acordo com o grau de formalidade e de certeza da situação. (FIGUEIREDO e BONINI, 2006, p.426)

Ao considerar que esse ensino é conduzido de forma explícita, Ivanic (2004) reconhece que existe uma implicação clara: os alunos precisam aprender as características linguísticas dos diferentes tipos de textos selecionados, para que sejam capazes de reproduzi-los, de forma adequada, atentando-se aos fins e aos contextos específicos que os constituem. “O ensino explícito de gêneros específicos pretende, pois, favorecer aos discentes o acesso e o uso futuro desses gêneros” (REINALDO, 2010, p.182).

Para efeitos de avaliação em situação escolar, no entanto, Ivanic (*op. cit.*, p.233) ressalta que:

isso significa que um rascunho de escrita com algumas imprecisões e talvez maçante em termos de conteúdo e estilo pode, no entanto, ser classificado como excelente para demonstrar as características apropriadas para o tipo de texto, para cumprir a finalidade no contexto social que foi especificado.²⁶

²⁶ “For assessment purposes in pedagogic settings, this means that a piece of writing with some inaccuracies and perhaps dull in terms of content and style can nevertheless be rated excellent for demonstrating the appropriate characteristics for the text-type to fulfil the specified purpose in the specified social context” (IVANIC, 2004, p.233).

Entendida enquanto prática social, o ensino da escrita é considerado “[...] como um processo implícito, que ocorre através da participação em eventos de escrita socialmente situados, com objetivos relevantes e significativos para os aprendizes” (FIGUEIREDO e BONINI, 2006, p.428). Esses autores observaram que:

uma das abordagens de ensino dentro desse discurso da escrita envolve encorajar os aprendizes a fazer uma etnografia das práticas de letramento presentes em uma determinada comunidade discursiva da qual gostariam de participar. Isso envolve a observação e a investigação dessa comunidade, a documentação de suas práticas e textos, a generalização do que é típico nesse contexto e, se possível, o questionamento de o porquê as práticas discursivas dessa comunidade são como são. (FIGUEIREDO e BONINI, 2006, p.429)

Ivanic (2004) compreende que esta visão não implica necessariamente um papel para os professores, tendo em vista que a aprendizagem acontece implicitamente através de uma participação proposital. Quanto a essa questão, Rodrigues (2012, p.98) considera que “o aluno é orientado a participar de eventos socialmente situados e a descobrir a regularidade das práticas sociais de escrita, dos gêneros e das regras sociais que demarcam esferas e grupos”.

Nessa abordagem, em termos de aprendizado, espera-se que o aluno aprenda “não só a compor e construir um texto em termos lingüísticos, mas entender por quem, onde, quando, em que condições, com que recursos, e para que fins o texto é escrito” (FIGUEIREDO e BONINI, 2006, p.428). Como consequência, é avaliada “a capacidade do texto de alcançar seus objetivos sociais, que só pode ser efetivamente mensurada através dos efeitos que a escrita causa em outras pessoas” (*ibid.*, p.429).

De modo semelhante, ao reconhecer a natureza ideológico-política do ensino de escrita, seja ela explícita ou não (AUERBACH, 1999), esse discurso compreende que o ensino deve desenvolver uma consciência crítica ao aluno, pois “[...] está baseado na crença de que a escrita, como toda linguagem, é constituída por forças sociais [sic] e relações de poder” (PINTON, 2010, p.90). Ivanic (*op. cit.*) sinaliza, portanto, que essa aprendizagem acontece implicitamente pela participação do aluno em situações que possibilitam o reconhecimento desta natureza ideológica da escrita.

Nessa abordagem, a autora reconhece que esse ensino deve ser realizado de forma explícita, pois intenciona-se que o aluno compreenda que “a escrita pode ser um potente instrumento de pensamento, sentimento, identidade, engajamento e ação” (BAZERMAN, 2015, p.8), isto é, que a tome como um instrumento ideológico e politicamente situado (IVANIC, *op. cit.*). Figueiredo e Bonini (2006, p.430-431) assinalam que esse ensino parte da,

[...] discussão de como as escolhas lingüísticas e semióticas posicionam escritores e leitores em termos de visões de mundo, papéis e relações sociais,

e como outras escolhas teriam modificado a visão de realidade que o texto representa e constrói, as conseqüências dessas escolhas para a identidade do escritor, e a forma como a relação autor-leitor é estabelecida.

Apesar do reconhecimento desse ensino explícito, os critérios avaliativos das produções textuais não são consensuais entre os professores, pois classificações como “bom” ou “ruim” são examinadas a partir de relações de poder e pela responsabilidade social que sustentam a escrita do aluno (IVANIC, 2004; FIGUEIREDO e BONINI, 2006).

Reiteremos, ainda, que essas concepções de escrita e suas implicações não devem ser vistas de forma isolada, mas, sim, de forma integrante ao ensino dessa modalidade da língua, visto que cada uma desses discursos pressupõem implicações nas práticas pedagógicas do corpo docente, tanto na abordagem de ensino como de avaliação, assim como na recepção do corpo discente (IVANIC, *op. cit.*). Conforme reconhece Rodrigues (2012, p.98) ao discutir essas nuances, “mesmo que esses discursos sejam, do ponto de vista teórico e metodológico, apresentados separadamente, não podemos deixar de reconhecer que eles não se excluem, mas congregam aspectos demandados pela prática de ensino da escrita”.

2 CAPÍTULO: ARTICULAÇÃO, PROGRESSÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES SOBRE A ESCRITA NO CAMPO EDUCACIONAL²⁷

Este capítulo é constituído pela discussão sobre articulação, progressão e sistematização de saberes sobre a escrita. Para tanto, está organizado pelos subtópicos seguintes: **2.1) Sobre articulação de saberes na Educação Básica**, por meio do qual versamos sobre a forma de articulação estabelecida entre os conteúdos/conhecimentos escolares; **2.2) Sobre progressão em contexto escola**, no qual conceituamos o que é progressão e, especificamente, progressão escolar, destacando a sua importância para o contexto escolar; e **2.3) Sobre sistematização na interface escolar**, expomos, neste subtópico, o arcabouço teórico referente a esse recurso, especialmente a sua compreensão e importância na interface escolar.

2.1 Sobre articulação de saberes na Educação Básica

A escrita pode ser compreendida a partir de determinadas concepções, conforme visto no capítulo anterior. Especificamente com relação à importância social desse objeto, na sociedade moderna, ele assume um lugar privilegiado, o qual é justificado devido sua importância para a história da humanidade (HIGOUNET, 2003). Como destaca Higounet (2003, p.10), ela “é o fato social que está na própria base de nossa civilização. Por isso a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano.” Fischer (2000, p.10) compreende essa dinâmica social que constitui esse objeto, destacando que “a escrita muda à medida que a humanidade se transforma.”

A escola, nesse sentido, não pode deixar de perceber as novas necessidades ante a utilização da escrita na sociedade letrada (ANTUNES, 2016; COULMAS, 2014), posto que,

convivemos com *mais e novas necessidades socioculturais de interação*, de contato, de relacionamento, ante o “novo mundo social e de trabalho”. Tudo isso se acentua quando se trata da interação por meio da escrita. (ANTUNES, 2016, p.12, grifos da autora)

A instituição escolar, caracterizada por ser lugar legítimo de aprendizagem, produção e (re)construção de conhecimentos, “cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e apoiar as exigências interdisciplinares” (THIESEN, 2008, p.550). Conforme esse autor, ela “precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam

²⁷ As traduções presentes nesta seção são de responsabilidade dos autores.

em todos os segmentos que compõem a sociedade”, tendo em vista que “o mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo” (THIESEN, 2008, p.550).

Na instituição escolar, para tanto, os processos de ensino e de aprendizagem dos objetos propostos para instrução não ocorrem de forma fortuita, mas guiados e distribuídos durante os anos escolares que compreendem a fase educacional no qual o aluno se encontra. Esse processo é promovido pela organização de saberes e conhecimentos sobre esses objetos por meio da articulação (LEITE, 2012), que se configura como um conceito basilar para as atividades desenvolvidas durante as etapas de escolarização.

Definir articulação curricular com clareza não é uma tarefa fácil, principalmente por ela desenvolver-se de várias formas na escola (MORGADO e TOMAZ, 2009) e pelos estudos sobre esse pilar estruturante do ensino, “uma vez que poucos trabalhos têm sido desenvolvidos no campo da articulação curricular e entrecruzam este conceito com as noções de sequencialidade e transição educativas” (SANTOS, 2012, p.54).

Em estudo recente, Santos (2012, p.54) classifica a articulação curricular como “um tema controverso pois arrasta consigo convicções, crenças que tentam justificar as razões da falta de articulação, ou mesmo das inúmeras dificuldades ligadas à sequencialidade”. Para a autora, a articulação curricular pode ser entendida como “pontos de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (SERRA, 2004, p. 75). Nessa direção,

entende-se que a ação de articulação entre docentes, que trabalham com o mesmo aluno, passa pelo estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, suscetíveis de encontrarem respostas adequadas a essa mesma articulação: práticas colaborativas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção e o planejamento conjunto das atividades futuras e integradoras de saberes e competências. (SANTOS, *op. cit.*, p.55)

Ao conceber a articulação como pressuposto nuclear do processo de desenvolvimento do currículo, Morgado e Tomaz (2009, p.3) reconhecem que esse recurso possibilita a “interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado”. Para esses autores, esse conceito refere-se, também, à ideia da sequencialidade que deve nortear todo o percurso educacional, visto que o desenvolvimento das capacidades e das competências dos alunos deve ser feito de forma contínua, progressiva e sistemática.

Essa perspectiva pode ser estabelecida de acordo com a relação entre as disciplinas e os conteúdos que as compõem. Em seu estudo, Leite (2012, p.90) compreende a articulação como:

o estabelecimento de relações entre a cultura escolar e as culturas de origem dos alunos e como meio indutor de processos de construção do conhecimentos que envolvem diferentes pontos de vista que, ao interagirem, proporcionam releituras e reinterpretções do mesmo fenômeno ou situação.

A autora reconhece, ainda, a articulação como sentido orientador para os projetos curriculares destinados à escola e aponta quatro relações para o desenvolvimento dessas atividades: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a intradisciplinarmente ou interdisciplinarmente.

No caso da multidisciplinariedade, de acordo com Leite (2012, p.88), é pressuposto “uma organização em que diversas disciplinas que se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si”. Fazenda (1979, p.68, grifos da autora), fundamentada em Jantsch (1972), compreende que essa abordagem corresponde à “gama de disciplinas que se propõem *simultaneamente*, mas sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas; destina-se a um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, mas sem nenhuma cooperação”. Ainda conforme Fazenda (*op. cit.*, p.70), nessa abordagem, “ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina, atingindo-se quando muito o nível de integração de métodos, teorias ou conhecimentos”.

No que se refere à interdisciplinaridade, Leite (*op. cit.*) defende que, nessa abordagem,

ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações (influenciada pelos “olhares” das diferentes disciplinas de base. (LEITE, *op. cit.*, p.88)

Essa perspectiva tem como ponto de partida as disciplinas escolares, “mas como intenção levar ao reconhecimento dos limites de cada uma delas e”, dessa forma, “favorecer situações que recorrem ao contributo das que sejam necessárias para uma melhor compreensão/interpretação do mundo em que vivemos” (LEITE, *op. cit.*, p.90).

Essa temática tem sido tratada por dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico, ambos abarcando conceitos diversos e, muitas vezes, complementares (THIESEN, 2008). Conforme nos situa Thiesen (2008, p.545), no enfoque da epistemologia “toma-se como categorias para seu estudo o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a

realidade”. No enfoque pedagógico, “discutem-se fundamentalmente questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar” (THIESEN, 2008, p.545).

Nesse campo pedagógico, para Fazenda (1979, p.88),

a interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade do mundo ser múltipla e não una, a possibilidade mais imediata que nos afigura para sua efetivação no ensino seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas. Anterior a esta necessidade básica, é óbvia a necessidade da eliminação das barreiras entre as pessoas. O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, enfim de uma “nova Pedagogia”, cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica.

Nesse nível de interdisciplinaridade, ainda segundo essa autora, “ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados”, assim, “pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma *atitude*” (*ibid.*, p.70, grifos da autora).

Quanto à transdisciplinaridade, Leite (2012, p.88) ressalta que,

deixa de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenham por base os seus conhecimentos. Por isso, este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade.

Fazenda (*op. cit.*, p.68) reconhece que esta relação de transdisciplinaridade se refere à “coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral destina-se a um sistema de nível e objetivos múltiplos — há coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas”.

Além dessas relações, Leite (*op. cit.*) destaca uma quarta entre os conteúdos disciplinares: intradisciplinarmente ou interdisciplinarmente. Esta quarta relação se caracteriza por ser intradisciplinarmente, isto é, “dentro da mesma área do saber, numa perspectiva de interligação que permita um encadeamento em espiral de aprofundamento e de complexidade crescente dos conteúdos disciplinares” ou interdisciplinarmente, ou seja, “numa inter-relação de conteúdos que pertencem a áreas do saber distintas” (LEITE, *op. cit.*, p.88). Em contexto escolar, essa relação promove um ensino de escrita mais produtivo, posto que ela possibilita uma ligação entre os outros eixos de ensino que constituem o componente curricular Língua Portuguesa e, como consequência, uma possível transição dos saberes que os caracterizam.

Leite (*op. cit.*, p.88), em síntese, reconhece que “a articulação entre conteúdos e a articulação curricular justificar-se-iam [...] por razões de acesso a modos de apropriação de conhecimentos, mas também de atribuição de sentidos às situações vividas.” Nessa direção,

considera-se que a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade e quando se recorre a pontos de partida que permitem a quem está a aprender (e, portanto, aos alunos) trazer ao domínio da consciência o que sabem para interpretar essa situação, qualquer que seja a disciplina de onde provenha o saber considerado necessário. (LEITE, 2012, p.88)

Neste estudo, reconhecemos a relação intradisciplinar, posto que essa relação é estabelecida dentro da mesma área do saber, a partir da perspectiva de interligação entre os conteúdos, o que permite um encadeamento em espiral de níveis de aprofundamento e de complexidade crescentes desses conteúdos na disciplina (LEITE, 2012). Em termos didáticos, isso implica o reconhecimento de um ensino de escrita articulado aos demais eixos de ensino – leitura, oralidade, análise linguística/semiótica – (BRASIL, 2017), o que promove tanto a progressão como a sistematização seus saberes.

Defendemos, para tanto, que para desenvolver um ensino com a escrita que possibilite ao aluno não só a sua aquisição, mas também o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades que constituem este código, assim como a sua utilização tanto na instituição escolar como em outras instituições sociais permeadas por ela (COULMAS, 2014), faz-se necessário que esse trabalho desenvolva-se a partir da progressão e da sistematização dos saberes²⁸ referentes a esse objeto de ensino na fase educacional na qual ele se encontra.

2.2 Sobre progressão em contexto escolar

A progressão é definida pelos dicionários Aurélio (FERREIRA, 2010, p.615) e Houaiss (2001, p.2307) como, respectivamente, “a sucessão ininterrupta e gradual e que corresponde ao desenvolvimento de algo” e “como a ação de progredir”, ou seja, ter “desenvolvimento gradual (de um processo)”. Em termos gerais, ela é concebida como a ação de progredir através de um processo cujo desenvolvimento é gradual e constante (AULETE DIGITAL, 2018).

Em contexto escolar, a progressão é vista e utilizada enquanto recurso de organização pedagógica para orientar as práticas de ensino dos objetos propostos para serem trabalhados na Educação Básica, visto que ela possibilita ampliar o grau de complexidade dessas atividades durante o percurso de escolarização e, como consequência, consolidá-las ao aluno (AFONSO, 2016). Esse recurso permite reconhecer o modo como esses objetos irão ser distribuídos

²⁸ Compreendemos como saberes, neste estudo, os conhecimentos específicos que configuram e que caracterizam a escrita, os quais, de maneira ampla, são escolarizados durante o percurso escolar como forma de serem consolidados ao aluno, para que este se utilize dessa modalidade da língua nas esferas sociais em que circula (IVANIC, 2004; BAZERMAN, 2014).

durante esse percurso escolar (DINIZ e LIMA, 2017), o que pode ser efetuado pela progressão interciclos e/ou pela progressão intraciclos (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Ao compreender a progressão como a “organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.43), esses autores distinguem a abordagem escolar realizada pelos níveis interciclos e intraciclos. Para eles, a progressão interciclos se refere “à divisão dos objetivos gerais entre os diferentes ciclos do ensino obrigatório”, enquanto a progressão intraciclo se refere “à seriação temporal dos objetivos e dos conteúdos disciplinares em cada ciclo” (*idem*).

Nessa interface escolar, esses autores reconhecem que,

o problema da progressão coloca-se igualmente no nível das sequências concretas de ensino realizadas em sala de aula, isto é, no momento em que o professor decide sobre a sequência de atividades e operações com que ele pretende fazer avançarem os alunos: definição e decomposição das tarefas a serem realizadas; caminho e etapas a serem seguidas para aproximar-se de um fim; ordem dos diversos elementos do conteúdo etc. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.43)

A progressão nesta perspectiva desses autores, conforme verificaram Diniz e Lima (*op. cit.*, p.488),

articula-se por meio do que os autores chamam de *sequência didática*: uma sequência de módulos de ensino que articulam o projeto de apropriação de uma determinada prática de linguagem com os instrumentos que possibilitarão essa apropriação.

Dolz e Schneuwly (*op. cit.*, p.50) ressaltam, nessa direção, que as sequências didáticas:

buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para dar-lhes a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Esta reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem; as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

Ao destacar o papel dos gêneros textuais, esta perspectiva genebrina reconhece que a progressão enfoca as capacidades de linguagem que podem ser mobilizadas a partir do trabalho deles (DINIZ e LIMA, *op. cit.*), visto que, tradicionalmente, “os gêneros [são] as primeiras unidades de construção das progressões nos guias curriculares” (DOLZ e SCHNEUWLY, *op. cit.*, p.54-55). Com isso, ao reconhecer a diversidade e a quantidade de gêneros existentes, Dolz e Schneuwly (*op. cit.*) optam por um enfoque de agrupamento de gêneros, quais sejam: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Dolz e Schneuwly (2004, p.62) compreendem que “estes agrupamentos parecem ser suficientemente diferentes uns dos outros para que seja possível definir, para cada um deles, algumas capacidades globais que se deve construir ao longo da escolaridade.” Como consequência dessa perspectiva, esses autores concebem que o princípio referente à progressão é que “trata-se de construir, com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando o desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados” (*idem*). Dessa forma, “há uma afinidade suficientemente grande entre os gêneros agrupados, para que transferências se operem facilmente de um a outro”, assim como “há também capacidades de produção de linguagem que atravessam os diferentes agrupamentos e, logo, possibilidade de transferência transagrupamentos [...]” (*idem*)

Do ponto de vista metodológico, Diniz e Lima (2017, p.488) observaram que essa compreensão de progressão “deverá contemplar os cinco agrupamentos propostos, de forma que o aluno possa desenvolver capacidades de linguagem distintas ao longo do processo de escolarização”. Nesse sentido, conforme verificado por esses autores, Dolz e Schneuwly (*op. cit.*) propõem uma progressão para o trabalho com a diversidade textual a partir de uma abordagem “em espiral”. Conforme os autores:

De acordo com essa proposta, gêneros pertencentes a cada um dos agrupamentos podem ser trabalhados de forma sistemática desde os primeiros anos do ensino fundamental e retomados em diferentes níveis/anos de escolaridade, com objetivos de aprendizagem graduais cada vez mais complexos. Isso porque “a retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua” (p.125). (DINIZ e LIMA, *op. cit.*, p.488)

Sob esse ângulo de continuidade e aprofundamento de saberes/conhecimentos, Kraemer (2012, p.104) assinala que:

a progressão é organizada através de temas e gêneros textuais diferentes, que implicam o trabalho com competências e habilidades de leitura, escuta, fala e escrita ao longo dos cursos e etapas escolares, de maneira que essas competências e habilidades sejam sempre retomadas para servir a novas oportunidades de uso da língua.

Esse entendimento sobre progressão, ainda conforme Kraemer (2012, p.104), implica considerar que “as competências e habilidades serão trabalhadas em todos os cursos e níveis, sendo mobilizadas pelos alunos de maneira integrada e sendo aprofundadas e ampliadas ao longo do desenvolvimento da competência discursiva dos alunos”.

De modo semelhante a essa compreensão de Kraemer (2012), muito embora não se refira propriamente à noção de progressão, Sacristán (1996) reconhece certa gradualidade no percurso escolar. Para ele,

gradualidade no processo educativo significa possibilidade de ordenar a aprendizagem, de enlaçar seus componentes e seus momentos para que o ensino fundamente uma concatenação ordenada de componentes aprendidos. (SACRISTÁN, 1996, p.24)

Esse autor aponta, nesse sentido, uma continuidade vertical. Em seus dizeres:

continuidade vertical se obtém com a combinação de dois princípios tidos como desejáveis: por um lado, a conveniência de alguma sequência entre os conteúdos que se ensinam e, por outro, a preocupação pela progressão graduada da experiência e exigências da aprendizagem. (*ibdi.*, p.35)

A partir de Sacristán (1996), Caimi e Oliveira (2014) observaram que ele apresenta quatro principais manifestações para realizar essa continuidade vertical. Conforme as autoras, elas se referem à:

1) a interdependência ou conexão de temas dentro de uma mesma disciplina, ao longo do percurso escolar; 2) o aprofundamento gradual dos mesmos temas de acordo com as possibilidades crescentes dos estudantes, numa espécie de sequência em espiral; 3) a continuidade no tratamento dos temas dentro de uma área do conhecimento, num esforço de trabalho interdisciplinar; 4) a continuidade através do tempo no tratamento de determinados objetivos gerais da educação, que dizem respeito a valores contemporâneos ou habilidades fundamentais, como o desenvolvimento da atitude cidadã, a formação do espírito crítico, a capacidade de expressão, o respeito às diferenças, o preparo para o convívio social democrático, dentre outros. (SACRISTÁN, 1996 *apud* CAIMI e OLIVEIRA, 2014, p.547)

Diante das leituras explanadas neste subtópico, compreendemos que a progressão corresponde ao processo de promoção, de forma gradativa e constante, do desenvolvimento de dado objeto, ou seja, refere-se ao avanço das ideias e/ou à prospecção das informações (JUSTO e VEGINI, 2014) em níveis diferentes de complexidade e de abordagem (KRAEMER, *op. cit.*). Na interface escolar, essa compreensão promove o reconhecimento de um ensino de escrita articulado aos demais eixos de ensino (LEITE, 2012) e, como consequência, abre o espaço e a possibilidade de o professor abordar a escrita a partir da progressão de saberes/conhecimentos que constituem esse objeto de ensino, assim como a sua sistematização.

2.3 Sobre sistematização na interface escolar

O termo sistematizar é dicionarizado, assim como visto no termo progressão, como “reduzir (vários elementos) a um sistema”, isto é, “tornar sistemático” (FERREIRA, 2014, p.704). Essa definição pode ser verificada, também, pela compreensão do ato de sistematizar como “reunir (elementos) em um sistema; dar ordem ou estrutura de sistema [...]” e “fazer com que (algo ou si mesmo) se torne sistemático, metódico [...]” (AULETE DIGITAL, 2018, p.1) Essas definições corroboram para a compreensão de sistematização, apesar de haver diversas acepções em torno desse termo.

Em seu estudo, Fumagalli, Santos e Basualdo (2000) organizam e apresentam variadas definições e compreensões sobre esse recurso, dentre os quais, destacamos:

a sistematização é um conceito que vem sendo cunhando para designar uma forma metodológica de elaboração do conhecimento. Assim, sistematização é mais do que organização de dados, é um conjunto de práticas e conceitos que propiciam a reflexão e a reelaboração do pensamento, a partir do conhecimento da realidade, com o objetivo de transformar educandos e educadores do processo de formação [...] em sujeitos do conhecimento e agentes transformadores em sua localidade. (FUMAGALLI, SANTOS e BASUALDO, 2000, p.10)

Ao visualizar essa relação entre a sistematização e a produção de novos conhecimentos, Barnechea, Gonzalez e Morgan (1994, p.1) ressaltam que:

os diferentes aspectos em que a sistematização tem sido desenvolvida na América Latina têm um substrato teórico-epistemológico comum (embora nem sempre explícito): uma concepção que compreende as práticas como fonte de conhecimento, na interrelação dialética e teoria.²⁹

Ao conceberem “a sistematização como um "processo permanente e cumulativo de criação de conhecimento a partir de nossa experiência de intervenção em uma realidade social” (*ibid.*, p.2)³⁰, esses autores ressaltam que essa compreensão sobre sistematização implica no reconhecimento de sujeitos específicos, que podem ser exemplificados por aqueles que participam de projetos de intervenção na realidade com uma transformação intencional: promotores e educadores populares, os quais são também chamados de “profissionais da ação” (SCHÖN, 1983). Conforme os autores,

este tipo de profissionais é encontrado diariamente em uma série de situações incertas e confusas, que devem ser capazes de lidar adequadamente para realizar seus objetivos transformadores. Para fazer isso, devem desenvolver

²⁹ “[...] las distintas vertientes en las cuales se ha desarrollado la sistematización en América Latina tienen un sustrato teórico-epistemológico común (si bien no siempre explicitado): una concepción que entiende a las prácticas como fuente de conocimiento, en interrelación dialéctica con la teoría” (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994, p.1).

³⁰ “concepción de la sistematización como "proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social” (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994, p.2).

um processo de *reflexão-em-ação*, o que leva-os a compreender as situações, orientar-se e agir corretamente. Esta reflexão baseia-se no conhecimento e, ao mesmo tempo, produz novos conhecimentos, que confirmam ou modificam o que já conheciam, e que lhes permitem confrontar as novas situações desconhecidas que lhes são permanentemente apresentadas na prática. (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994, p.2, grifos dos autores)³¹

No entanto, esse processo, ainda segundo os autores, nem sempre é realizado de forma consciente por esses sujeitos no cenário educacional. Como consequência, “nem o conhecimento sobre o qual a intervenção é apoiada, nem o novo conhecimento que é gerado durante a mesma, dão origem a um conhecimento ordenado, informado e, portanto, comunicável” (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, *idem*)³². A sistematização surge, nesse sentido, com o propósito de, “justamente, orientar os profissionais a dar ordem e rigor ao conhecimento que está *em sua prática*” (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, *idem*, grifos dos autores)³³.

Essa relação entre sistematização e prática, conforme Barnechea, Gonzalez e Morgan (1994, p.2), é fundamental, posto que “sem a prática não há sistematização possível, e esta tem como principal propósito voltar à prática para reorientá-la do que se ensina.”³⁴ Nesse contexto,

a sistematização desempenha um papel importante, incentivando o profissional a extrair os fundamentos de sua prática, para refletir sobre o porquê daquilo que faz, contrastar e criticar seus pressupostos (com a própria prática - os efeitos que sua ação tem na realidade - e com a teoria) e ordenar o que foi aprendido de forma que lhe seja mais útil em situações futuras e a outros. (*ibid.*, p.7)³⁵

Barnechea, Gonzalez e Morgan (*idem*) argumentam, para tanto, que a sistematização “não é uma questão de “ensinar” o profissional a produzir conhecimento de uma forma diferente do que ele costuma desenvolver, mas ajudá-lo a fazer consciente e explicitamente tudo o que

³¹ “Este tipo de profesionales se encuentra cotidianamente ante una serie de situaciones inciertas y confusas, que deben ser capaces de enfrentar adecuadamente para llevar adelante sus objetivos transformadores. Para ello, deben desarrollar un proceso de *reflexión-en-la-acción*, que los lleva a comprender las situaciones, orientarse en ellas y actuar adecuadamente. Esta reflexión se sustenta en conocimientos y, a la vez, produce nuevos conocimientos, que refrendan o modifican lo que ya sabían, y que les permiten afrontar las nuevas situaciones desconocidas que se les presentan permanentemente en la práctica” (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994, p.2, grifos dos autores).

³² “En consecuencia, ni el conocimiento en que se sustenta la intervención, ni el nuevo conocimiento que se genera durante ella, dan lugar a un saber ordenado, fundamentado y, por lo tanto, transmisible” (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994, p.2).

³³ “La sistematización pretende, precisamente, orientar a los profesionales para darle orden y rigor al conocimiento que está *en su práctica*.” (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994, p.2, grifos dos autores).

³⁴ “Sin práctica no hay sistematización posible, y ésta tiene como finalidad principal volver a la práctica para reorientarla desde lo que ella misma enseña” (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994, p.2).

³⁵ “[...] la sistematización juega un importante rol, al impulsar al profesional para que extraiga los fundamentos de su práctica, para que reflexione sobre el por qué de lo que hace, contraste y critique sus supuestos (con la práctica misma -los efectos que tiene su acción en la realidad- y con la teoría) y ordene lo que ha aprendido de manera que le sea más útil en situaciones futuras y a otros” (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994, p.7).

ele sabe e aprendeu na prática.”³⁶ As diferenças entre os processos de conhecimento que são produzidos durante a prática e a sistematização, conforme os autores, são explicitados pelo o que se busca obter. De modo específico,

na prática, o profissional precisa enfrentar os problemas que lhe são apresentados e alcançar os objetivos propostos: o conhecimento está sendo produzido de uma forma muitas vezes inconsciente, sem que a pessoa pare para pensar no que está aprendendo, porque o que interessa é chegar a um certo fim. Na sistematização, por outro lado, o que é interessante é compreender como ele chegou lá, para o qual todo o conhecimento produzido na prática é explicado e eles são confrontados com aqueles com os quais foi inicialmente contado e com o conhecimento teórico em vigor. (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994, p.7)³⁷

A sistematização está preocupada com a projeção, o melhoramento e a correção da prática, em outras palavras, ela “é um produto de conhecimento de uma ação, mas que dá origem a outra ação” (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, *idem*)³⁸. Nessa compreensão,

a sistematização, então, enfatiza o pólo do conhecimento, mas sempre falando do conhecimento prático. O que se pretende é enriquecê-lo, em diálogo com as abordagens teóricas em vigor e através de um processo ordenado e consciente (portanto, metódico) de descoberta e explicitação dos processos e produtos de conhecimento presentes na prática. (*idem*)³⁹

Sob essa ótica e interligando-a experiências, e considerando o currículo, a escola e os programas educativos, Alves, Cádiz e Oduber (2006, p.25-26) compreendem que pode se conceber como sistematização:

a interpretação crítica de uma ou mais experiências que, a partir de sua ordenação e reconstrução, descobre ou explica a lógica do processo vivido, os fatores que interveio, como eles têm sido relacionados uns aos outros e por que eles fizeram isso dessa forma, e como ela pode enriquecer a prática.⁴⁰

³⁶ “[...] no se trata de "enseñarle" al profesional a producir conocimiento de una forma distinta a la que él habitualmente desarrolla, sino de ayudarlo a hacer consciente y explícito todo lo que sabe y que ha aprendido en la práctica” GONZALEZ e MORGAN, 1994, p.7).

³⁷ “En la práctica, el profesional necesita enfrentar los problemas que se le presentan y lograr los objetivos que se había propuesto: el conocimiento se va produciendo de manera muchas veces inconsciente, sin que la persona se detenga a pensar en lo que está aprendiendo, ya que lo que le interesa es alcanzar determinado fin. En la sistematización, en cambio, lo que interesa es comprender cómo se llegó allí, para lo cual se explicitan todos los conocimientos producidos en la práctica y se los confronta con aquellos con que se contaba inicialmente y con el conocimiento teórico vigente” (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994, p.7).

³⁸ “Es un conocer producto de una acción, pero que da lugar a otra acción” (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994, p.7).

³⁹ “La sistematización, entonces, enfatiza el polo del conocimiento, pero siempre hablando del conocimiento práctico. Lo que se pretende es enriquecerlo, en diálogo con los enfoques teóricos vigentes y mediante un proceso ordenado y consciente (por lo tanto, metódico) de descubrimiento y explicitación de los procesos y productos de conocimiento presentes en la práctica.” (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994, p.7).

⁴⁰ “[...] la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo, y cómo puede enriquecer la práctica” (ALVEZ, CÁDIZ e ODUBER, 2006, p.25-26).

De acordo com os autores, “a sistematização deve ser feita desde o início da experiência, para alimentar a prática e não esperar que essa termine”⁴¹ (ALVEZ, CÁDIZ e ODUBER, 2006, p.26). Como consequência, “aqueles que a realizam devem ter participado da experiência, pois não se pode sistematizar algo que não tenha sido colocado em prática”⁴² (ALVEZ, CÁDIZ e ODUBER, *idem*). Esses autores, portanto, enfatizam que é necessário seguir um processo lógico e metódico para chegar à sistematização:

1) Em primeiro lugar, é necessário definir o objetivo da sistematização, isto é, o que queremos sistematizar, assim como definir, da forma mais clara e concreta possível, o produto que se espera obter e a sua utilidade.

2) Em segundo, delimitar o objeto da sistematização. Segundo Alves, Cádiz e Oduber (*ibid.*, p.27), “os critérios para a sua escolha podem ser muito variados, dependendo do objetivo, da consistência das experiências, dos participantes e do contexto, entre outros”⁴³.

3) Em terceiro, os autores reconhecem que, durante o processo de execução, é importante registrar as experiências, principalmente em relação à linha de base ou diagnóstico da situação inicial, os planos e as estratégias elaborados, as ações realizadas e seus resultados, as reuniões de coordenação, as mesas de trabalho e conferências, a produção de materiais, os resultados das ações de monitoramento e avaliação.

4) Em quarto, Alves, Cádiz e Oduber (*ibid.*, p.28) reconhecem a necessidade de reconstruir a história, pois “trata-se de ter uma visão geral e ordenada dos principais eventos que ocorreram durante a experiência, com base no processamento das informações registradas, deixando evidências das interpretações divergentes apresentadas na reconstrução histórica”⁴⁴.

5) Em quinto, os autores apontam a necessidade de o professor refletir, analisar, sintetizar e interpretar criticamente este processo de sistematização. Para isso, “é necessário aprofundar a análise das partes da experiência, com o objetivo de localizar os fatos e as

⁴¹ “[...] la sistematización debe hacerse desde el inicio de la experiencia, para ir alimentando la práctica, y no esperar a que ésta finalice” (ALVES, CÁDIZ e ODUBER, 2006, p.26).

⁴² “Como la sistematización debe partir de la propia práctica, quienes la realicen deben haber participado en la experiencia, pues no se puede sistematizar algo que no se ha puesto en práctica” (ALVES, CÁDIZ e ODUBER, 2006, p.26).

⁴³ “Los criterios para escogerlas pueden ser muy variados, dependen del objetivo, de la consistencia de las experiencias, de los participantes y del contexto, entre otros” (ALVES, CÁDIZ e ODUBER, 2006, p.27).

⁴⁴ “Se trata de tener una visión general y ordenada de los principales hechos que sucedieron durante la experiencia, con base en el procesamiento de la información registrada, dejando constancia de las interpretaciones divergentes que se presenten en la reconstrucción histórica” (ALVES, CÁDIZ e ODUBER, 2006, p.28).

contradições relevantes, bem como explicar a lógica e o sentido da experiência” (ALVES, CÁDIZ e ODUBER, p.28)⁴⁵.

6) Em sexto lugar, decorrente da etapa anterior, faz-se necessário a formulação de conclusões práticas e teóricas baseadas nessa interpretação do processo (ALVES, CÁDIZ e ODUBER, 2006). Os autores (*ibid.*, p.29) ressaltam que “trata-se de expressar as principais respostas às questões formuladas no guia de interpretação crítica. Da mesma forma, as conclusões devem responder ao objetivo definido no início da sistematização”⁴⁶.

7) Em sétimo, os autores apontam a necessidade de os alunos compartilharem o que foi aprendido com outras pessoas, para que a experiência da aprendizagem não seja limitada ao grupo participante.

De modo semelhante, Holliday (2006, p.21) reconhece a importância das experiências, pois considera que “quando falamos de sistematização estamos falando de um exercício que se refere, necessariamente, a experiências práticas concretas”, sobretudo no campo educacional. Para esse autor, essas experiências classificam-se como processos sociais dinâmicos, uma vez que estão em permanente mudança e movimento, e como processos sociais complexos, que se interrelacionam, de forma contraditória, com um conjunto de fatores objetivos e subjetivos:

as **condições** do contexto em que se desenvolvem; **situações** particulares a enfrentar-se; **ações** dirigidas para se conseguir determinado fim; **percepções**, **interpretações** e **intenções** dos diferentes sujeitos que intervêm no processo; **resultados** esperados e inesperados que vão surgindo; **relações** e **reações** entre os participantes. (*idem*, grifos do autor, ADAPTADO)

Esse autor enfatiza que há um consenso em “entender a sistematização como uma reflexão da experiência”, mas “é evidente que nem toda reflexão sobre uma experiência poderá ser classificada como “sistematização” (*ibid.*, p.22). Ainda de acordo com ele, isso decorre do fato que alguns autores enfatizam uns elementos mais que outros, de acordo com os objetivos ou objeto de sistematização que se propõem.

Para esse autor, nesse sentido, há estudos que compreendem e enfatizam a sistematização como a) reconstrução ordenada da experiência, na qual a sistematização é tida como “um processo de reflexão que pretende ordenar ou organizar como foram o caminho, os processos, os resultados de um projeto, buscando em tal dinâmica as dimensões que podem

⁴⁵ “Para realizar esta reflexión es necesario profundizar el análisis de las partes de la experiencia, con el propósito de ubicar los hechos relevantes y las contradicciones así como explicar la lógica y el sentido de la experiencia ¿por qué pasó lo que pasó?” (ALVES, CÁDIZ e ODUBER, 2006, p.28).

⁴⁶ “Se trata de expresar las principales respuestas a las preguntas formuladas en la guía de interpretación crítica. Igualmente, las conclusiones deben responder al objetivo definido al inicio de la sistematización” (ALVES, CÁDIZ e ODUBER, 2006, p.28).

explicar o curso que assumiu o trabalho realizado” (HOLLIDAY, 2006, p.22); b) processo produtor de conhecimentos, que compreende a sistematização “como um processo permanente, cumulativo, de criação de conhecimentos a partir de nossa experiência de intervenção numa realidade social, como um primeiro nível de teorização sobre a prática” (*ibid.*, p.23); e c) processo participativo, para o qual “a sistematização é uma espécie particular de criação participativa de conhecimentos teórico-práticos, a partir de e para a ação de transformação, entendida como a construção da capacidade protagonista do povo” (*idem*).

A partir desse percurso panorâmico, Holliday (*ibid.*, p.24) ressalta que “parece que o mais característico e próprio da reflexão sistematizadora é que ela busca penetrar no interior da dinâmica das experiências”. Nessa direção, ele reafirma:

algo assim como entranhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender estes processos a partir de sua própria lógica, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria. (*idem*)

Como resultado dessas reflexões, Holliday (*idem*, grifos do autor) entende que:

a sistematização é aquela *interpretação crítica* de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionam entre si e porque o fizeram desse modo.

Essa conceituação, ainda em conformidade com esse autor, apresenta afirmações particulares com relação à sistematização, pois a define como interpretação crítica, isto é, “como o resultado de todo um esforço para compreender o sentido das experiências, tomando distância delas”; “assinala que essa interpretação só é possível se previamente se ordenou e reconstruiu o processo vivido nas experiências”; “é uma interpretação que se caracteriza por descobrir a lógica que conduz o processo, quais os fatores que intervêm nele e as relações entre eles” (*ibid.*, p.24-25, ADAPTADO),

O autor considera, ainda, que essa compreensão sobre sistematização permite acrescentar outras características:

a sistematização de uma experiência **produz um novo conhecimento**, um primeiro nível de conceitualização a partir da prática concreta que, uma vez que possibilita sua compreensão, leva a transcendê-la, a ir mais além dela mesma. Nesse sentido, permite nos abstrair o que estamos fazendo em cada caso particular e encontrar um terreno fértil onde a generalização é possível; A sistematização, ao reconstruir o processo da prática, identificar seus elementos, classificá-los e reordená-los, faz-nos **objetivar o vivido**, “fazer uma parada para tomar distância” do que experimentamos vivencialmente e converter assim a própria experiência em objeto de estudo e interpretação

teórica e, ao mesmo tempo, em objeto de transformação; A sistematização **põe em ordem conhecimentos desordenados e percepções dispersas** que surgiram no transcorrer da experiência. Assim, explicita intuições, intenções e vivências acumuladas ao longo do processo. Ao sistematizar, as pessoas recuperam de maneira ordenada *o que já sabem* sobre sua experiência, descobrem *o que ainda não sabem* sobre ela, mas também revela-se o que *“ainda não sabiam que já sabiam”*.; Ao sistematizar não só se atenta aos acontecimentos, seu comportamento e evolução, como também **às interpretações** que os sujeitos tem sobre eles. Cria-se assim um espaço para que essas interpretações sejam discutidas, compartilhadas e confrontadas. (HOLLIDAY, 2006, p.25, grifos do autor)

Ao reconhecer essas características, Holliday (*idem*) acredita que elas “perfilam uma concepção de sistematização que não se confunde com outros processos de reflexão, estudo ou comunicação de experiências”. Nesta sua proposta, para tanto, esse autor defende que:

a sistematização situa-se no caminho intermediário entre a descrição e a teoria, um terreno no qual temos pouco costume de transitar. A tendência a contar anedoticamente experiências vividas, a encaixar processos originais em esquemas rígidos pré-estabelecidos ou a jogar discursos abstratos com o pretexto de alguma referência a experiências de campo, atenta contra o modo de pensar dinâmico, rigoroso, processual, crítico e criativo que é indispensável para realmente “sistematizar”. (*ibid.*, p.26)

Holliday (*ibid.*, p.29, grifos do autor) defende, enfim, que sempre utilizamos o processo de sistematização para algo, posto que ela “é sempre um *meio* em função de determinados objetivos que a orientam e lhe dão sentido”. Para ele, qualquer sistematização tem dois componentes básicos: “o **processo** de sistematização e o **produto** (ou produtos) da sistematização”, os quais “estão intimamente ligados, mas é importante diferenciá-los, sobretudo na hora de definir a utilidade que esperamos obter deles” (*idem*, grifos do autor).

Sob essa compreensão, ele resume as múltiplas possibilidades e utilidades da sistematização: “ter uma compreensão mais profunda das experiências que realizamos, com o fim de melhorar nossa prática”; “compartilhar com outras práticas semelhantes os ensinamentos surgidos com as experiências; e “conduzir à reflexão teórica (e em geral à construção da teoria) os conhecimentos surgidos de práticas sociais concretas” (*idem*).

Ao compreender e melhorar a prática, para Holliday (*ibid.*, p.30, grifos do autor), a “sistematização possibilita compreender como se desenvolveu a experiência, *por que se deu dessa maneira e não de outra*; dá conta das mudanças ocorridas, como se produziram e porque se produziram”. Dessa forma,

a sistematização permite entender a relação entre as diferentes etapas de um processo: que elementos foram mais determinantes que outros e porque, e quais foram os momentos significativos que marcaram o desenvolvimento

posterior de uma experiência e que deram determinadas viradas ao seu encaminhamento. (HOLLIDAY, 2006, p.30)

Para esse autor, esse recurso possibilita entender a lógica das relações e das contradições existentes entre os diferentes elementos, de forma a localizar coerências e incoerências. Nesse sentido, “o processo de sistematização permite *pensar no que se faz*, seu produto ajuda a *fazer as coisas pensadas*” (*ibid.*, p.31, grifos do autor).

Ao extrair ensinamentos e compartilhá-los, Holliday (*ibid.*, p.32-33) assegura que:

a sistematização contribui também para o intercâmbio de experiências, possibilidades que vão muito mais além do que pode oferecer uma classificação ordenada de experiências diversas que as agrupe e compare de acordo com determinadas características comuns: seus objetivos, metodologia, opção teórica, âmbito de ação, temas ou sujeitos prioritários.

Esse autor reconhece que para que a sistematização sirva ao intercâmbio de aprendizagem, será necessário não só interpretar as experiências, como também fazê-las comunicáveis, ou seja,

[...] será necessário estruturar um produto com os resultados obtidos no processo de sistematização, de forma tal que permita a outros aproximarem-se adequadamente de sua compreensão e compartilhar seus ensinamentos, o que nem sempre é fácil. Os produtos podem ser muito variados, mas o importante agora é ressaltar que devem ser pensados com vistas a gerar um processo de comunicação viva e retroalimentadora entre as experiências. (*ibid.*, p.34)

Ao servir de base para a teorização e a generalização, ainda conforme esse autor, essa utilidade da sistematização é vista como a mais complexa de se conseguir, pois requer maior aprofundamento. Sobre essa questão, ele sintetiza:

o exercício de sistematização é um exercício claramente teórico; é um esforço rigoroso que formula categorias, classifica e ordena elementos empíricos; faz análise e síntese, indução e dedução; obtém conclusões e as formula como pautas para sua verificação prática. A sistematização relaciona os processos imediatos com seus contextos, confronta o fazer prático com os pressupostos teóricos que o inspiram. Assim, o processo de sistematização se sustenta em uma fundamentação teórica e filosófica sobre o conhecimento e sobre a realidade histórico-social. (*ibid.*, p.36)

Com base nessas características, Holliday (*idem*) ressalta que esse exercício “pode contribuir de forma decisiva para a recriação e a construção de teoria dinamizando dialeticamente a relação entre o conhecimento teórico já existente, como expressão do saber acumulado, e novos conhecimentos que surgem de novas situações e processos”. Sobre essa questão de novos conhecimentos, esse autor considera que “[...] esses novos conhecimentos

serão logo difundidos e, por sua vez, confrontados com outras experiências, num processo em espiral, flexível e dinâmico, onde o aprendido é sempre base para novos conhecimentos” (HOLLIDAY, 2006, p.36).

Após essas considerações, Holliday (*ibid.*, p.37) defende que “a sistematização permite incentivar um diálogo entre saberes: uma articulação criadora entre o saber cotidiano e os conhecimentos teóricos, que se alimentam mutuamente”. Nesse sentido, ele reconhece a sistematização como um fator indispensável e privilegiado para nossa própria formação, assim, “não pode ser um fato pontual e sim permanente e deve, por conseguinte, ser realizada pelos próprios educadores [...]” (*idem*).

Associando-nos a essas concepções aqui expostas, reconhecemos que, na interface educacional, a progressão de saberes sobre a escrita auxilia o processo de aprendizagem ao aluno, posto que ela possibilita a linearidade e percusividade, de forma gradativa e aprofundada, distribuída durante as etapas que compreendem o curso escolar no qual ele se encontra, enquanto a sistematização propicia a organização dos saberes propostos, tornando-os ordenados e dinâmicos para esta abordagem escolar, além de promover a criação de novos conhecimentos. Com isso, atentamos ao fato de que tem-se o ensino de escrita articulado aos demais eixos que compõem a Língua Portuguesa.

3 CAPÍTULO: CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÕES SOBRE O *CORPUS* E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo destina-se à apresentação dos subtópicos seguintes: **3.1) Contextualizando a Linguística Aplicada (LA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, no qual destacamos a importância da LA para os estudos linguísticos e, a partir disso, apresentamos a BNCC, que constitui-se nosso *corpus*; **3.2) A pesquisa documental e sua inserção na LA**, neste subtópico, expomos a classificação e os procedimentos metodológicos desta pesquisa; e **3.3) Procedimentos de coleta, geração e análise de dados**, no qual apontamos as etapas seguidas para realizarmos a análise de dados.

3.1 Contextualizando a Linguística Aplicada (LA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Esta pesquisa se insere no campo investigativo da Linguística Aplicada (doravante LA), que concebe os estudos linguísticos sob a ótica do social, focalizando-os a partir do uso real e da natureza processual da linguagem. Assim, a LA é compreendida como uma ciência social de estudos de linguagem de caráter interdisciplinar (MOITA LOPES, 1996). Em decorrência desse caráter, a LA tem um grande desafio com relação ao ensino de linguagens, que deve estar atento às transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que são instantâneas na sociedade moderna (LEFFA, 2001; BARBOZA, TENO e COSTA, 2016).

Esse desafio caracteriza-se no atual cenário como complexo e permeado por decisões não apenas linguísticas, mas também educacionais. Estas, em particular, podem ser exemplificadas com um conjunto de políticas públicas que definem currículos, cursos de formação, materiais didáticos, entre outros. Dentre essas políticas, dedicamo-nos à Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC/Base), que se configura como um documento oficial que se propõe a orientar a construção dos currículos educacionais a nível nacional, respeitando a diversidade antropológica que caracteriza e que constitui os estados e municípios brasileiros (BRASIL, 2017; BEZERRA, 2015).

Historicamente, a BNCC é um documento previsto desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF88), datada em 1988, a qual prevê 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, Art. 210, grifos nossos). Em conformidade com a CF88, em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, que, em seu Art. 26, regulamenta que *“os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar”* (BRASIL, 1996, Art. 26, grifos nossos).

A BNCC considera esta parte a ser complementada, conforme apontada na LDBEN, ao propor que 60% de seus conteúdos sejam igualitários durante toda a Educação Básica, o que se configura como a “base comum”, ao passo que os outros 40% constituem a “parte diversificada”, visto que esse documento reconhece e abre espaço para a atuação da gestão pedagógica de cada rede escolar propor conhecimentos/conteúdos relacionados à cultura local na qual o aluno está inserido.

Além desta relação com a Constituição Federativa de 88 e a LDBEN, a Base, do modo como foi constituída e homologada, está alinhada com a Política Curricular Nacional e com as Diretrizes Curriculares, visto adotar os pressupostos de ambos os documentos e por ser, antes de tudo, um pacto interfederativo (BRASIL, 2017). Para tanto, enquanto documento ideológico-político, a Base integra a Política Nacional de Educação Básica, decorrendo dela a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e a Política Nacional de Infraestrutura Escolar (BRASIL, 2017).

Enquanto documento educacional, a Base surge em um contexto de amplas discussões com relação ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Sob esse ângulo, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram diversos debates realizados por meio dos “Seminários Estaduais”, os quais se consolidaram com a participação da comunidade civil – professores, pais, alunos etc – interessada no debate dessas questões e na construção/implementação da BNCC. Em virtude desse cenário educacional e desses debates,

a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p.1)

Em termos gerais, esse documento não representa o currículo⁴⁷ em si, posto que sua finalidade é “orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares” (BRASIL, 2016, p.24), respeitando as diversidades antropológicas (sejam elas de origem social, histórica, cultural etc) que circundam o alunado, mas possibilitando, também, conteúdos igualitários em nível nacional, isto é, a chamada base comum do currículo.

Em decorrência de sua importância para o cenário educacional, a BNCC constitui-se nosso *corpus*, em especial o texto dedicado ao componente curricular Língua Portuguesa – Ensino Fundamental: Anos Finais presente na área de Linguagens, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da LA, tendo em vista a proposta curricular para o ensino-aprendizagem da escrita na Educação Básica Nacional, que ocupa lugar privilegiado no campo investigativo adotado (MOITA LOPES, 1996; BARBOZA, TENO e COSTA, 2016).

3.2 A pesquisa documental na LA

Metodologicamente, a LA utiliza métodos de intervenção de natureza qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES, 1996). Conforme Minayo (1995),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1995, p.21-22)

Essa abordagem é marcada pelo entrelaçamento do pesquisador com o objeto de pesquisa, sobretudo na pesquisa inserida na LA, a qual coloca o sujeito social como crucial para o desenvolvimento da pesquisa, tornando-o inseparável do conhecimento produzido, que passa a ser constituído de visões, valores e ideologias do próprio pesquisador, bem como de questões de ética, poder e política, que se tornam inerentes à produção do conhecimento (MOITA LOPES, 2013). Em concordância com esse pensamento, Chizzoti (2003) destaca que:

o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTI, 2003, p.221)

⁴⁷ Embora este trabalho não se debruce sobre a concepção de currículo adotada pela BNCC, comungamos da compreensão de que esse termo sinaliza “o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas recomendações” (SACRISTÁN, 2000, p.46). Nesse sentido, a BNCC se configura como um orientador curricular de caráter normativo.

Alicerçando-nos nessa abordagem e elegendo a BNCC como objeto de investigação, reconhecemos esta pesquisa também como documental. Enquanto documento escrito, constitui uma fonte extremamente preciosa para o pesquisador (CELLARD, 2008; SEVERINO, 2016), principalmente pela possibilidade de acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009), e fornecer a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Partilhamos, portanto, da compreensão de documento/monumento de Le Goff (1990), para o qual:

o documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (LE GOFF, 1990, p.548)

Enquanto documento/monumento (LE GOFF, 1990), faz-se necessário ressaltar que a Base passou por diversas modificações que marcaram e que constituíram versões do documento. Essas versões foram divulgadas no período de 2015 a 2017 e refletem discussões cujas raízes são ideológico-políticas, posto que foram construídas em momentos regidos por Governos Federais e Ministros da Educação diferentes. Compreendemos, assim, que elas representam os interesses e os anseios de toda uma conjuntura educacional, que envolve desde as discussões sociais até as jurídicas. Neste estudo, conforme informado, analisamos a terceira (e última) versão desse documento, que foi aprovada e homologada em 22 de dezembro de 2017, de acordo com a Resolução CNE/CP, nº 02.

Nesse documento de política educacional pública, interessa-nos, particularmente, o texto intitulado “Linguagens”, que é composto pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (BRASIL, 2017). Nesse texto, destacam-se as seguintes competências específicas para os anos finais:

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, 2017, p.63)

Essas competências específicas decorrem do fato de que, 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 (BRASIL, 2017). Por isso, para a BNCC, a continuidade da formação para a autonomia se fortalece nesta etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem – leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica – realizadas dentro e fora da escola (BRASIL, 2017).

Essas práticas de linguagem, por sua vez, estão alinhadas ao que se objetiva como propósito nos campos de atuação que integram o componente Língua Portuguesa, quais sejam: 1) artístico-literário, no qual objetiva-se possibilitar o contato ao aluno 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” (BRASIL, 2017, p.154); 2) práticas de estudo e pesquisa, que “trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio da compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar” (BRASIL, 2017, p.148); 3) jornalístico-midiático, o qual “trata-se [...] 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”, bem como “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 [...]” (BRASIL, 2017,

p.138); 4) atuação na vida pública, por meio do qual visa-se “ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social”, através do “domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos” (BRASIL, 2017, p.144).

Por meio da análise documental, associada à abordagem qualitativa, assumimos, de fato, o lugar a partir do qual o investigador interpreta, sintetiza informações, determina tendências e, na medida do possível, faz inferências (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009). A análise deste documento promove e se desenvolve por meio da geração de categorias de análise, que foram definidas a partir de procedimentos descritivo-analíticos. O objetivo da descrição é, de forma criteriosa, compreender os fatos e fenômenos de determinada realidade, com a intenção de obter informações a respeito daquilo que já se definiu como problema a ser investigado (TRIVIÑOS, 2008), enquanto a analítica realiza análises interpretativas dos dados obtidos, extraindo destes conclusões.

3.3 Procedimentos de coleta, geração e análise de dados

Como procedimentos de análise do *corpus*, delimitamos algumas etapas:

- A leitura do documento

Em primeiro momento, foi realizada uma leitura analítica do documento, em especial do texto “Linguagens”, com a finalidade de extrair as informações relativas aos nossos objetivos (geral e específicos). Para a realização dessa leitura, dispomos do acesso ao documento que está disponível no endereço eletrônico⁴⁸ da BNCC, administrado pelo Governo Federal e o Ministério da Educação (MEC).

Após essa leitura, realizamos a identificação de categorias de análise, que foram constituídas a partir da sugestão de trabalho com os gêneros textuais e das habilidades que os configuram, conforme a BNCC. De maneira geral, essas categorias se referem à/ao(s): a) recorrência de textos e gêneros textuais a serem produzidos na modalidade escrita; b) saberes sobre escrita nos/entre os campos de atuação; e, por fim, c) implicações para o ensino dessa modalidade da língua nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essas categorias, portanto, estão em consonância com os objetivos (geral e específicos) desta pesquisa.

- A organização dos saberes/habilidades em quadros por ano de ensino

⁴⁸ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 junho 2018.

Após a leitura do documento, organizamos os saberes/habilidades sobre a escrita em recortes por ano de ensino, para verificarmos a incidência desses saberes/habilidades no decorrer dos anos finais – ensino fundamental.

- O reconhecimento de categorias de análise com base na progressão e sistematização de saberes sobre a escrita

Feita a organização dos saberes/habilidades sobre a escrita, realizamos o(a) reconhecimento/identificação de categorias de análise com base na progressão e na sistematização de saberes sobre a escrita, as quais constituem esta pesquisa.

- A análise dos dados com base nas categorias identificadas e nos objetivos da pesquisa

E, por fim, analisamos os dados gerados à luz das categorias identificadas e dos objetivos (geral e específicos) propostos na pesquisa. Esses dados estão expostos por meio da análise de recortes selecionados do documento adotado como *corpus*.

4 CAPÍTULO: PROGRESSÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES SOBRE A ESCRITA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E IMPLICAÇÕES PARA OS ANOS FINAIS – ENSINO FUNDAMENTAL

Os resultados apresentados nesta análise estão organizados em três seções, que se desenvolvem por meio das categorias de análise identificadas, a saber: **4.1) Sobre progressão de saberes referentes à escrita na BNCC**, na qual esse documento foi tratado a partir da progressão de saberes sobre a escrita; **4.2) Sobre sistematização de saberes referentes à escrita na BNCC**, por meio da qual enfatizamos a sistematização de saberes sobre a escrita; e **4.3) Implicações prováveis para o ensino de escrita nos Anos Finais – Ensino Fundamental**, na qual discutimos as implicações prováveis para o ensino de escrita no Brasil.

4.1 Sobre progressão de saberes referentes à escrita na BNCC

Na BNCC, o componente Língua Portuguesa é constituído por quatro eixos de ensino, a saber: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2017). Nesse componente, coloca-se como uma de suas habilidades específicas:

Recorte 01:

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. (BRASIL, 2017, p.85)

Nessa compreensão sobre a escrita é reconhecível o discurso da prática social (IVANIC, 2004; PEREIRA e RODRIGUES, 2018) e é por meio dela que se possibilita a interação do aluno com os diferentes campos de atuação: 1) artístico-literário, 2) práticas de estudo e pesquisa, 3) jornalístico-midiático e 4) atuação na vida pública (BRASIL, 2017).

Consideramos, assim, que a integração prevista entre esses campos de atuação, através do reconhecimento da escrita como prática social (IVANIC, 2004), potencializa ao aluno o acesso à cultura letrada (COULMAS, 2014), o que significa, em termos sociais, uma participação nas esferas sociais, tanto as institucionalizadas – como a instituição escolar, por exemplo – como as de seu cotidiano – a exemplo da relação do aluno com a vida em rede digital –, que se utilizam da escrita, o que impulsiona ao aluno maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017; BAZERMAN, 2014).

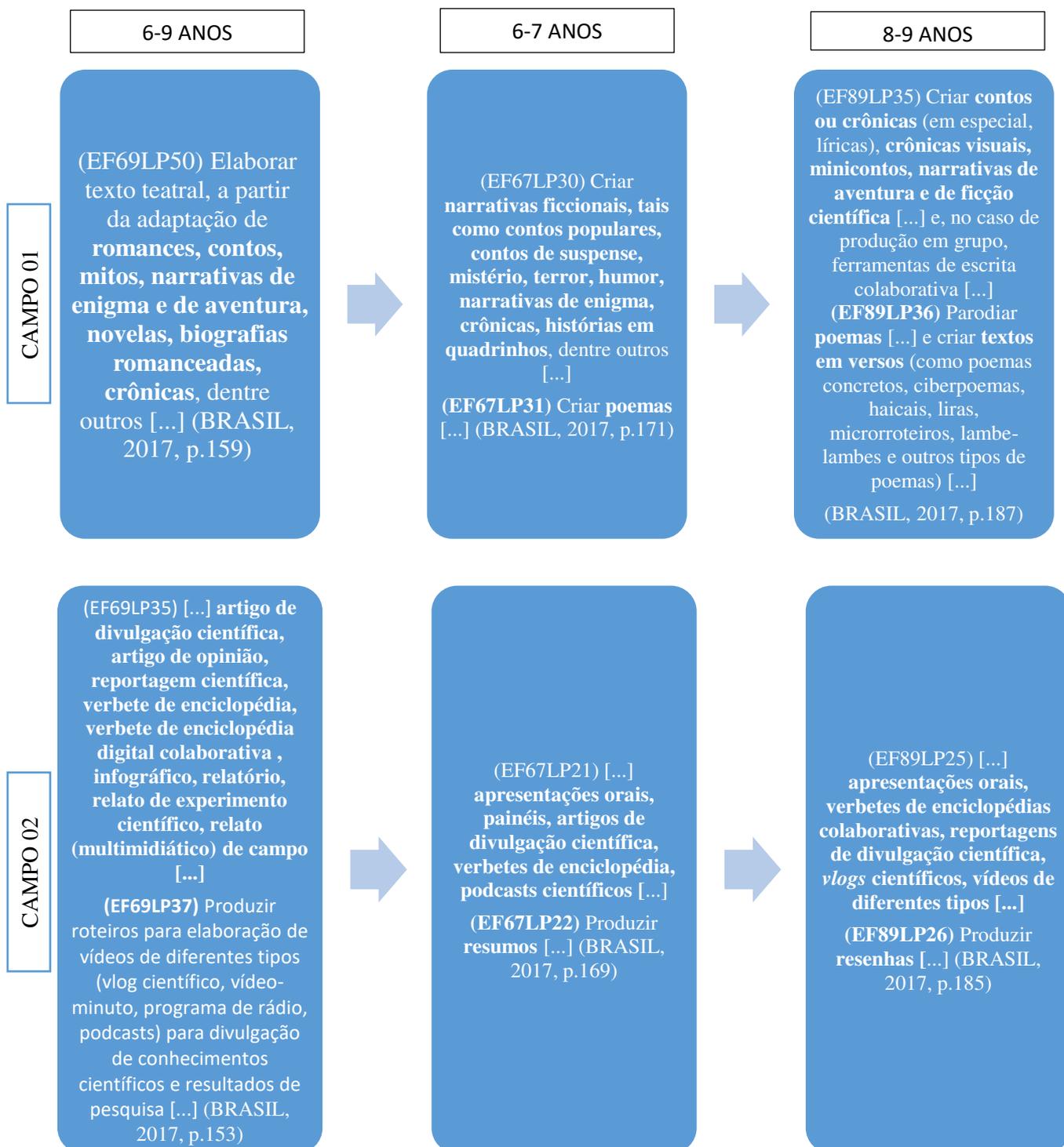
Além disso, essa integração entre os campos de atuação pode promover a progressão e a sistematização de objetos/conteúdos de ensino de escrita/produção de texto, posto que os saberes podem passar a ser concebidos de forma articulada a partir de uma perspectiva intradisciplinar (LEITE, 2012). Nessa direção, a BNCC ressalta que “assume-se [...] uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2017, p.137). Essa afirmação sinaliza, conforme visto em Leite (2012), uma perspectiva intradisciplinar de progressão dos objetos/conteúdos indicados para o ensino.

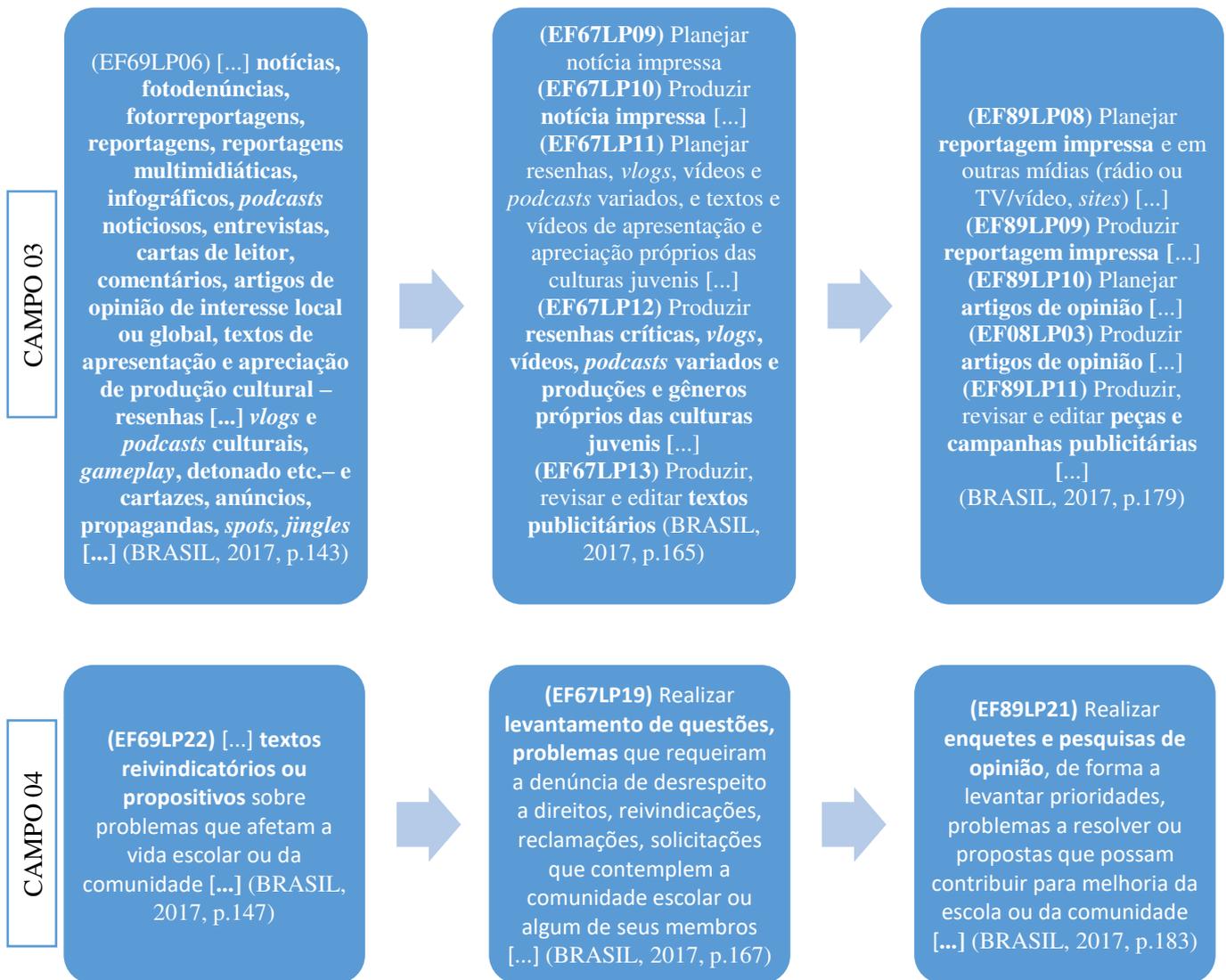
Essa afirmação permite-nos reconhecer, também, que a BNCC fundamenta o tratamento da língua escrita em uma perspectiva educacional progressiva quanto à abordagem dos conteúdos propostos para ensino de escrita na fase educacional referida (AFONSO, 2016). Para esse documento, a progressão escolar, especificamente, é constituída pela transição de objetos e conteúdos de ensino caracterizados como regulares e irregulares⁴⁹ (BRASIL, 2017), ou seja, há uma perspectiva contínua de trabalho com esses objetos propostos para ensino-aprendizagem, na qual os saberes/conhecimentos que os caracterizam podem ser aprofundados e sistematizados durante o percurso escolar por meio de uma abordagem intradisciplinar (LEITE, 2012). Isso pode possibilitar a interligação e a articulação entre os eixos de ensino e, como consequência, um encadeamento em espiral de aprofundamento e de complexidade crescente dos conteúdos propostos neste componente (LEITE, 2012; BRASIL, 2017).

De modo específico, a leitura do documento nos permite observar que os conceitos de progressão e sistematização podem ser visualizados por meio do agrupamento dos gêneros textuais destinados ao eixo produção de texto. Dispomos, no quadro a seguir, recortes do documento, contendo os gêneros sugeridos em cada campo de atuação para serem trabalhados durante os anos finais do Ensino Fundamental, por meio dos campos de atuação que constituem o componente Língua Portuguesa, quais sejam: 1) artístico-literário; 2) práticas de estudo e pesquisa; 3) jornalístico-midiático; 4) atuação na vida pública (BRASIL, 2017).

⁴⁹ Essa compreensão se refere, em especial, ao nível de complexidade inerente às habilidades linguísticas, gramaticais e textuais que constituem os objetos de ensino propostos nesse documento.

Quadro 2 – Relação dos gêneros textuais propostos no eixo escrita/produção de texto





Fonte: PEREIRA, P. R. F. (2018, grifos nossos)

Conforme listagem no quadro 1 acima, as produções textuais solicitadas giram em torno dos textos escritos e orais. Essas produções, tendo em vista a relativa estabilidade dos gêneros textuais (BAKHTIN, 2003), caracterizam-se por ser tipicamente orais: apresentações orais, podcasts científicos (EF67LP21); podcasts noticiosos, podcasts culturais, spots, jingles (EF69LP06); e/ou escritas: artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia (EF69LP35); notícias, cartas de leitor, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural, cartazes (EF69LP06); enquanto outras se dão no *continuum* oral/escrita ou escrita/oral, a exemplo: texto teatral (EF69LP50); vlogs científicos (EF89LP25); propagandas (EF69LP06) (MARCUSHI, 2001; LINO DE ARAÚJO e SILVA, 2015). Essas modalidades de produção estão em

consonância com os gêneros textuais que são propostos na BNCC, os quais tendem a ser concretizados pela escrita/fala a depender do gênero em uso no campo de atuação.

A partir dos recortes dispostos no quadro 1, notamos a recorrência de gêneros que são tradicionalmente abordados em diversas situações escolares, quais sejam: contos e crônicas (EF89LP35); artigo de opinião, relatório e relato (EF69LP35); notícias, reportagens, resenhas, cartazes, anúncios e propagandas (EF69LP06). Observamos, também, a inserção de gêneros “não” escolares⁵⁰, os quais podem ser exemplificados pelos gêneros seguintes: *podcasts* científicos (EF67LP21); *vlogs* científicos (EF89LP25); *podcasts* noticiosos, *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, *detonado* (EF89LP25).

A presença desses gêneros textuais – conforme habilidades EF89LP35, EF69LP35 e EF69LP06 – reforça e legitima a proposta do ensino de escrita a partir de textos/gêneros textuais no Brasil, especificamente, ao passo que a inserção de novos – conforme exemplificados nas habilidades EF67LP21, EF89LP25 e EF89LP25 – reforça a abertura para gêneros de interesse dos alunos, assim como justifica a gênese na qual a BNCC se desenvolve, posto que esse documento se fundamenta na cultura digital com atenção aos interesses juvenis (BRASIL, 2017, p.59), compreendendo esses gêneros textuais e, conseqüentemente, a sua apresentação escrita com vistas às situações sociais que demandam a utilização desse código em interações oportunizadas pela escrita/texto (KALMAN, 2003; IVANIC, 2004).

Didaticamente, a escolha desses gêneros e suas vinculações aos campos de atuação parece revelar que a BNCC, ao selecioná-los como recomendação, se volta a diferentes fatores de ensino e aprendizagem, que englobam tanto a função sociocomunicativa exercida como a esfera de circulação ocupada por eles socioculturalmente (LINO DE ARAÚJO e SILVA, 2015), assim como as capacidades de linguagem (CRISTOVÃO, 2013)⁵¹ que são mobilizadas e agrupadas através dessa afiliação aos campos (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Esses gêneros textuais, nesse sentido, estão relacionados à esfera de circulação prevista em cada campo de atuação, o que reafirma e justifica a necessidade de pensar em atividades de produções textuais específicas e inseridas nesses campos, visto que eles mobilizam saberes/conhecimentos específicos e gerais dos gêneros propostos e possibilita a expansão das capacidades de linguagem (CRISTOVÃO, 2013) do aluno, principalmente as que concernem aos gêneros textuais (CRISTOVÃO, 2013; TRAVAGLIA, 2007). Como consequência, essas

⁵⁰ Consideramos escolarizados ou não, os gêneros textuais que tradicionalmente ocupam espaços de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Entendemos, nesse sentido, que qualquer gênero textual pode se inserir na rotina escolar para fins educacionais diversos.

⁵¹ Esse conceito compreende as capacidades de significação, de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Cf. Cristovão, 2013. Cf. Stutz e Cristovão, 2011, p.576-577.

produções se alinham às práticas de uma sociedade letrada (COULMAS, 2014) e a escrita passa a ser concebida como um instrumento situado socioculturalmente (KALMAN, 2003b; IVANIC, 2008), por meio do qual se reivindica um lugar, uma identidade, uma significação, uma ação que se corporifica através desses campos de atuação (BAZERMAN, 2015; BRASIL, 2017).

Cada texto indicado a ser produzido de modo escrito ou oral, além de mobilizar conhecimentos afins e específicos (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), pode repercutir em esferas sociais diversas, as quais são sugeridas por meio dessas afiliações aos campos, o que promove um ensino de escrita mais significativo para o aluno (COLELLO, 2014), visto que é por meio dessas relações sociais regularizadas pela escrita que se criam condições necessárias para sua aquisição e, *a posteriori*, para o desenvolvimento de habilidades (KALMAN, 2003; IVANIC, 2004).

Essas modalidades de produções textuais são sugeridas por meio do trabalho dos gêneros e a partir das condições de produção textual, que envolvem os processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita (BRASIL, 2017), os quais caracterizam o objeto de conhecimento e a forma de ser trabalhado pelo professor (DOLZ, 2013). Essas condições de produção orientam as produções textuais solicitadas em todos os campos de atuação, e isso norteará a prática de ensino do professor em situação escolar (DOLZ, 2013), assim como a escolha/definição dos objetos de ensino em dado campo. À luz dos recortes dispostos no quadro 1, observamos que as orientações gerais (6º ao 9º ano) e específicas (6º/7º anos e 8º/9º anos) referentes aos campos possibilitam tanto a progressão como a sistematização de saberes sobre a escrita. Vejamos:

No **1) campo artístico-literário**, as orientações gerais sinalizam o trabalho a partir da: a) relação entre textos, segundo a habilidade EF69LP50, na qual destaca-se os gêneros textuais a ser trabalhados, assim como as habilidades linguístico-gramaticais – [...] reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) [...]” (BRASIL, 2017, p.157) e textuais – “[...] caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação [...]” (BRASIL, 2017, p.157) – que devem ser desenvolvidas durante esse campo; e da b) estratégia de produção, conforme habilidade EF69LP51, que se refere às orientações de planejamento, textualização e revisão/reescrita desses gêneros indicados, “tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção [...]” (BRASIL, 2017, p.157).

Nas orientações específicas, esse documento indica ao 6º e 7º ano a produção de narrativas ficcionais (EF67LP30) e poemas (EF67LP31), focalizando os aspectos textuais e linguístico-gramaticais que constituem esses gêneros textuais, o que envolve tanto a composição de conteúdos como a estrutura formal (TRAVAGLIA, 2007); ao 8º e 9º ano, destina-se a produção de ficção científica, minicontos etc (EF89LP35), “usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos” (BRASIL, 2017, p.185), assim como a inserção da ordem do relatar, especificamente a produção textual de crônicas – líricas e visuais (EF89LP35).

Essas orientações nos possibilitam compreender que, nesse campo, a progressão se fundamenta, em particular, no trabalho com os gêneros textuais da ordem do narrar (BRONCKART, 1999; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Espera-se que, de modo amplo, o aluno possa desenvolver conhecimentos linguísticos, gramaticais e textuais que o habilite a reconhecer, por meio da leitura ou da produção textual (oral ou escrita), que, nesses gêneros textuais, a linguagem pode ser abundantemente rica em descrições e encadeamento de fatos ou ações. Diante disso, entendemos que, do 6º ao 7º ano, o aluno terá contato a gêneros cujas temáticas são comuns ao seu cotidiano e/ou sua estrutura composicional exige o domínio de habilidades já consolidadas durante a 1ª fase do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, tais como interpretar texto com características semelhantes, como a fábula e os contos maravilhosos⁵².

A progressão, nesse campo, também é reconhecível pelo trabalho com os gêneros ficção científica e minicontos (EF89LP35) e crônicas (EF89LP35) sinalizados no 8º e 9º ano. O documento sugere o trabalho de gêneros cujas capacidades já foram trabalhadas, tais como as características referentes a ordem do narrar, e, ao mesmo tempo, insere gêneros da ordem do relatar, o que justifica a aceção defendida nesse documento ao compreender a progressão como o processo educacional que passa das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes/simples aos menos habituais/mais complexos (BRASIL, 2017). Isso promove, nesse campo, tanto o aprofundamento das habilidades trabalhadas no 6º e 7º ano (KRAEMER, 2012), como a criação de novos conhecimentos no curso do 8º e 9º ano (AFONSO, 2016; BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994), sobretudo com relação à inserção de gênero de outra ordem, que confere à progressão uma perspectiva de complexidade de habilidades a ser movimentadas/desenvolvidas (CRISTOVÃO, 2013).

⁵² Nas orientações do campo artístico-literário destinado aos Anos Iniciais – Ensino Fundamental, a BNCC reconhece como gêneros de ensino: “lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros” (BRASIL, 2017, p.94). Sugerimos a leitura desse campo para melhores esclarecimentos.

Ao explorar o **2) campo das práticas de estudo e pesquisa**, a progressão de objetos de conhecimentos se mantém sob uma ótica geral e específica. Nas orientações gerais, a Base sinaliza as: a) estratégias de escrita, as quais focalizam a produção, revisão e edição de textos de divulgação do conhecimento e de dados/resultados de pesquisas, “[...] considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos” (BRASIL, 2017, p.151); e a b) estratégia de produção, que enfatiza a produção de roteiros para a elaboração de vídeos para a divulgação desses conhecimentos científicos, “tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros ” (BRASIL, 2017, p.151).

Sob a ótica específica, esse documento considera ao 6º e 7º ano, conforme habilidade EF67LP22, a produção de resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações (BRASIL, 2017); e ao 8º e 9º ano, a habilidade EF89LP26 destaca a produção de resenhas, “a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações” (BRASIL, 2017, p.183).

Em termos de progressão, é possível considerar que, embora não haja uma sequência de exploração sinalizada na BNCC com relação aos campos de atuação, esse campo pode ampliar as habilidades linguísticas, gramaticais e textuais exploradas no campo anterior (KRAEMER, 2012). Para exemplificar, podemos considerar os seguintes gêneros/habilidades:

Imagem 1 – Exemplo da relação progressiva entre as habilidades dos campos



FONTE: PEREIRA, P. R. F. (2018)

Ao atender à solicitação, por exemplo, de produção de resumo, o aluno deverá vivenciar etapas distintas, mas interligadas, de escrita, a saber: a produção, revisão e edição de texto. Nesse sentido, é possível que sejam oportunizadas discussões sobre o propósito de produção do texto e a seleção de estratégias de escrita do resumo, tais como a permanência ou não de

determinadas “partes”, “seções” ou “conteúdo” do texto, o que implica também no tratamento textual que o texto produzido terá até sua fase de versão final.

Explorando a imagem 1 proposta, a progressão pode ser também visualizada a partir de habilidades que se ampliam do resumo para à produção da resenha (KRAEMER, 2012). Além das estratégias citadas, espera-se que o aluno também insira, nesse novo gênero, uma seção avaliativa sobre a obra resumida. Isso implica conceber a progressão a partir de uma compreensão centrada no aprofundamento das habilidades que são propostas nesse campo e que são verificadas em campos anteriores, o que possibilita continuar explorando-as durante este percurso a partir de níveis diversos de complexidade (KRAEMER, 2012).

Ao considerarmos às orientações dispostas no **3) campo jornalístico-midiático**, verificamos que elas estão ordenadas entre gerais e específicas. Nas gerais, esse campo sinaliza como objetos de conhecimento a: a) relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais, no qual os gêneros propostos – conforme quadro 1 – são utilizados “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 [...]” (BRASIL, 2017, p.141); e a b) textualização, que se atenta à adequação ao contexto de produção e de circulação dos gêneros propostos, assim como ao modo – texto 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, por meio da utilização de estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos (BRASIL, 2017, p.141).

Nas específicas, esse campo considera ao 6º e 7º ano que o aluno planeje e produza textos escritos dos gêneros notícia impressa - conforme as habilidades EF67LP09 e EF67LP10 -, resenhas, *vlogs*, vídeos, *podcasts* variados - conforme as habilidades EF67LP11 e EF67LP12 - e textos publicitários - conforme habilidade EF67LP13. Para tanto, no primeiro momento, destacam-se as estratégias de produção, tendo em vista a circulação em mídias outras, o objetivo e os leitores do texto, assim como o levantamento de dados e informações; no segundo, destacam-se os aspectos linguístico-gramaticais necessários para a constituição do gênero em trabalho, isto é, as características textuais que o configuram (BRASIL, 2017); quanto ao 8º e 9º ano, as orientações compreendem os momentos de planejar e produzir os gêneros reportagem impressa - conforme habilidade EF89LP08 -, artigos de opinião - conforme habilidade EF89LP10 - e peças e campanhas publicitárias - conforme habilidade EF89LP11. No primeiro momento, mobiliza-se conhecimentos referentes à estratégia de produção, ressaltando as condições destas produções textuais - objetivo, leitores, mídias de circulação -, a relevância

social do tema a ser focado, o levantamento de informações e dados para a constituição do texto, bem como os fatores da organização hipertextual e visual; no segundo, ressaltam-se a configuração textual dos gêneros solicitados, como a estrutura composicional e organizacional, além dos recursos linguístico-gramaticais que caracterizam os textos.

Essas orientações sinalizam o trabalho com objetos de conhecimento que, a depender da ordem sequencial adotada pelo professor em situação de ensino, já são assimilados pelo aluno como resultado do trabalho com os campos anteriores (LEITE, 2012). Como progressão, portanto, observamos que ela pode ser compreendida como a prospecção (AFONSO, 2016) dos saberes/conhecimentos linguístico-gramaticais e textuais que constituem a produção textual dos gêneros indicados, visto que esse campo sinaliza o trabalho com gêneros explorados em outros campos, a exemplo da resenha que é solicitada no campo anterior.

Ao possibilitar a transição das habilidades que caracterizam esse gênero e que foram abordadas no campo anterior, como resultado, a progressão pode ser vista como um recurso didático que promove a prospecção dessas habilidades (AFONSO, 2016), conforme visto nos campos anteriores, o que significa, em termos didáticos, que o professor pode ampliar as habilidades trabalhadas em um campo no outro, de forma a progredir o nível de complexidade e/ou possibilitar a criação de novos saberes sobre a escrita do gênero em tratamento (KRAEMER, 2012; BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994).

Essa prospecção de complexidade pode ser também reconhecida pelos gêneros que são vinculados a esse campo. Especificamente, estão dispostos para o 6º e 7º ano a produção de notícia (EF67LP10) e para o 8º e 9º a produção de reportagem (EF89LP08). Dada a relação entre esses gêneros (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), observamos que ela possibilita um nível de complexidade das habilidades que podem ser exploradas durante o processo de escrita desses textos (KRAEMER, 2012; AFONSO, 2016), uma vez que, em termos didáticos, a reportagem se configura como um gênero de “maior” empenho/extensão que a notícia, pois apresenta um condicionamento de informações mais denso. Isso implica reconhecer que, para esse campo, a progressão pode ser compreendida como a prospecção das habilidades – linguísticas, gramaticais e textuais – que caracterizam esses textos, o que promove tanto o aprofundamento do que foi trabalhado como o aproveitamento desse trabalho de forma a produzir novos saberes (KRAEMER, 2012; AFONSO, 2016).

Ao examinarmos as orientações destinadas ao **4) campo de atuação na vida pública**, observamos que elas se dividem entre orientações gerais e específicas. Nas gerais, os objetos de conhecimento propostos se referem à textualização, revisão e edição, que destacam a produção, revisão e edição de textos – conforme os apresentados no quadro 1 –, “levando em

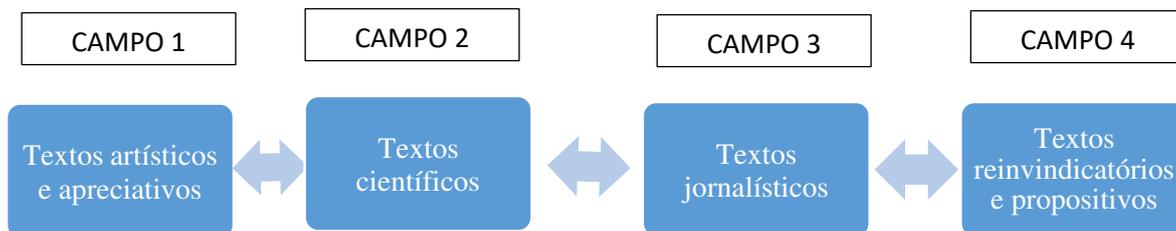
conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão” (BRASIL, 2017, p.145). De modo semelhante aos demais campos, estas orientações pressupõem o trabalho de gêneros da ordem do argumentar – textos reivindicatórios ou propositivos, conforme habilidade EF69LP22 – e da ordem de descrever ações – textos normativos, verificados na habilidade EF69LP23 (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Essas habilidades possibilitam a mobilização de saberes referentes à textualização, revisão e edição de textos, que já são familiares ao aluno como resultado de um trabalho articulado com os demais campos que compõem o componente em questão.

As orientações específicas desse campo, sugerem ao 6º e 7º ano que, conforme habilidade EF67LP19, o aluno realize o “levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações” (BRASIL, 2017, p.165); ao 8º e 9º ano, essas orientações solicitam a produção de “enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade” (BRASIL, 2017, p.165).

Como consequência dessas sinalizações, observamos que os gêneros propostos nesse campo corroboram com a concepção de escrita como prática social (IVANIC, 2004) que fundamenta o documento, visto que eles vinculam-se aos fins sociais específicos de escrita (BAZERMAN, 2014). Embora não evidencie a progressão como nos campos anteriores, este campo amplia habilidades de uso da língua (KRAEMER, 2012; AFONSO, 2016), o que pode ser percebido, por exemplo, por meio do contraste dos gêneros associados a ele, os quais não são, tradicionalmente, recorrentes em situação escolar. Nesse sentido, a BNCC institui um “novo” cenário de uso da língua.

Como esses gêneros textuais estão relacionados à esfera dos campos de atuação dos quais se originam (BRASIL, 2017), notamos que há uma continuidade com o trabalho com a escrita – produção de textos escritos – em todos os campos. Isso reafirma o papel da progressão de saberes que constituem esse objeto de ensino, uma vez que, de algum modo, pode-se esperar que o professor explore diversas habilidades que são típicas de um em outro campo, de forma a progredir (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; KRAEMER, 2012), ou ainda, que possa sistematizar um trabalho articulado intradisciplinarmente (LEITE, 2012), ou seja, entre os diversos campos formativos por meio do diálogo entre as capacidades de linguagem (CRISTOVÃO, 2013) mobilizadas durante a produção de textos desses campos e as práticas de ensino que constituem o componente curricular Língua Portuguesa (BRASIL, 2017). Nesse sentido, temos a relação seguinte:

Imagem 2 – Disposição contínua e articulatória do trabalho com a escrita na BNCC



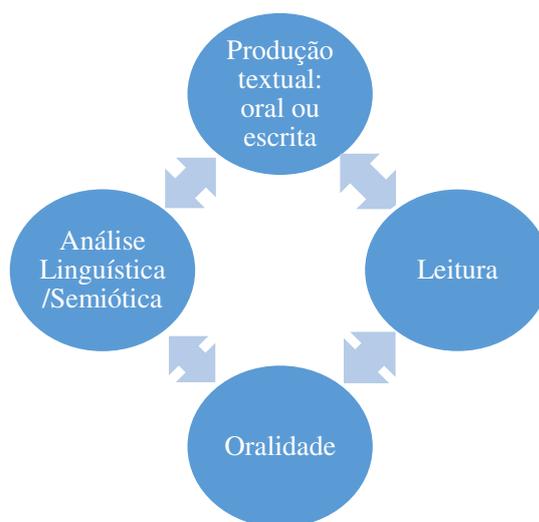
Fonte: PEREIRA, P. R. F. (2018)

Conforme imagem 2, compreendemos que, embora a Base não sinalize uma disposição ordenada/sequencial de exploração entre esses campos, essa articulação intradisciplinar entre eles (LEITE, 2012) corrobora com a noção de progressão exposta nesta análise, uma vez que os objetos de conhecimento, que são explorados por meio das habilidades dos gêneros textuais, conforme discutido anteriormente, podem ser trabalhados de forma dialógica por meio da transição de saberes.

Essa abordagem, para tanto, reconhece e possibilita o encadeamento em espiral de aprofundamento/complexidade crescente (LEITE, 2012) dos saberes referentes ao código linguístico, justificada pela ampliação das habilidades e/ou inserção de novas (KRAEMER, 2012; AFONSO, 2016). Isto significa, metodologicamente, que os saberes/conhecimentos que constituem a escrita, enquanto objeto de ensino-aprendizagem, podem ser explorados a partir de uma perspectiva de interligação entre as práticas de linguagem dispostas nos diversos campos de atuação.

Dessa relação, exposta na imagem 2, compreendemos, ainda, os mecanismos de escrita e os conhecimentos que são mobilizados durante o processo de produção textual. Como esses gêneros textuais se caracterizam por ser de ordens diferentes (BRONCKART, 1999; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) e por ser de modos diferentes – oral/escrita –, as suas solicitações na interface escolar possibilitam e podem promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem (CRISTOVÃO) ao aluno, especificamente no que se refere à ligação da escrita com as demais práticas de linguagem. Nessa direção, temos a seguinte relação entre estas práticas de linguagem que constituem o componente Língua Portuguesa. Vejamos:

Imagem 3 – Relação intradisciplinar entre os eixos de ensino na BNCC



Fonte: PEREIRA, P. R. F. (2018)

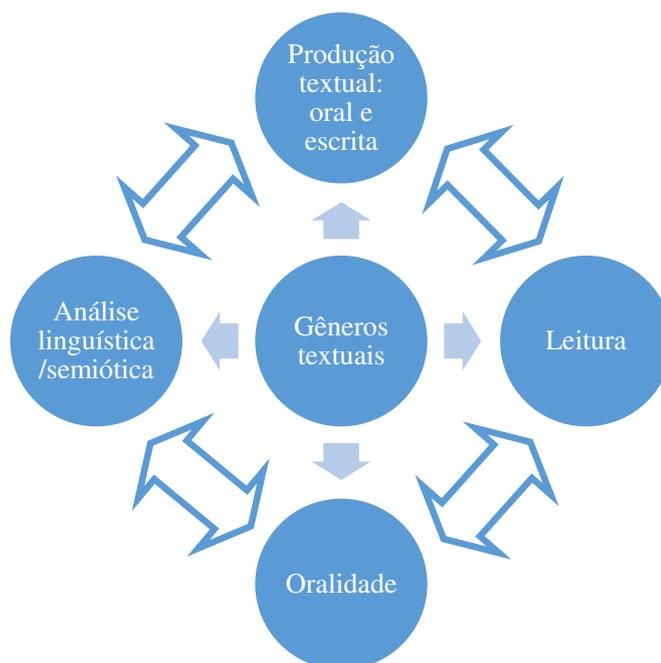
Essa imagem 3 demonstra como os eixos de ensino – escrita/produção textual, leitura, oralidade e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2017) – articulam-se intradisciplinarmente (LEITE, 2012). Em termos didáticos e metodológicos, essa relação reafirma a ligação entre os eixos de ensino e, conseqüentemente, possibilita a transição de saberes sobre a língua, tornando-os transversais (BRASIL, 2017), o que pode promover, através da abordagem didática do professor em situação escolar, a prática de progressão intraciclo (DINIZ; LIMA, 2017; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), dadas as relações entre os campos expostas nesta análise, a qual é possível por meio dessa articulação entre os saberes/conhecimentos que constituem os conteúdos dessas práticas de linguagem, em especial, a escrita (BRASIL, 2017).

4.2. Sobre sistematização de saberes referentes à escrita na BNCC

No tocante à sistematização, observamos que boa parte da exploração didática dos saberes sobre a escrita está condicionada aos propósitos de ensino eleitos para esta fase dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Conforme demonstrado na subseção anterior, esses propósitos/objetivos de ensino estão dispostos nas orientações gerais e específicas que são destinadas às práticas de linguagem inseridas nos campos de atuação.

Essas orientações apontam para a centralização do ensino de língua a partir dos gêneros textuais (BRONCKART, 1999; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), conforme verificado no item 4.1. Essa relação pode ser ilustrada na imagem 4 a seguir:

Imagem 4 – Centralização dos gêneros textuais nos eixos de ensino



FONTE: PEREIRA, P. R. F. (2018)

A sistematização de saberes referentes à escrita/produção de texto, especificamente, pode ser visualizada a partir dessa centralização dos gêneros textuais demonstrada na imagem 4, sobretudo com relação aos gêneros destinados a serem trabalhados nos campos de atuação. Nessa direção, observamos que as orientações gerais e específicas referentes aos objetos de conhecimento e às habilidades desses campos, como visto na subseção anterior, ensejam um ensino metodologicamente sistemático.

Ao analisar as orientações destinadas ao **1) campo artístico-literário**, verificamos que elas se dividem entre gerais e específicas, conforme visto na subseção anterior. De maneira geral, esse campo reconhece como objetos de conhecimento a relação entre textos (EF69LP50) e as condições de produção/estratégias de produção (EF69LP51), que perpassam os processos de planejamento, textualização e revisão/edição dos gêneros sinalizados para esse campo.

De maneira específica, este campo reconhece como objeto de conhecimento do 6º e 7º a construção da textualidade/relação entre textos, sinalizando a criação de narrativas ficcionais (EF67LP30) e poemas (EF67LP31); ao 8º e 9º ano, legitima o trabalho com a construção da textualidade, a partir da criação de contos, crônicas, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica (EF89LP35); e com a relação entre textos, que solicita ao aluno a produção de paródias de poemas e a criação de textos em versos (EF89LP36).

Dadas as orientações destinadas a esse campo, observamos que elas sinalizam para um trabalho sistemático que parte da abordagem do professor em situação escolar (FUMAGALLI,

SANTOS e BASUALDO, 2000). A sistematização, nesse sentido, passa a ser concebida como um recurso didático-pedagógico que auxilia e norteia o trabalho das habilidades e dos saberes/conhecimentos escolares (KRAEMER, 2012) pertencentes, nesse caso, ao campo artístico-literário. Em termos didáticos, isso sinaliza ao professor a possibilidade de explorar os saberes e as habilidades de escrita, que são destinados ao percurso do 6º e 7º ano ao 8º e 9º ano, por meio de uma metodologia que possibilite a reelaboração desses saberes com fins a outras finalidades de ensino (FUMAGALLI, SANTOS e BASUALDO, 2000), o que implica, também, a criação de novos saberes tendo como base o que foi visto anteriormente (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994).

Ao explorar as orientações referentes ao **2) campo práticas de estudo e pesquisa**, observamos que elas partem da ótica do gênero e específico. Nas gerais, conforme visto na subseção anterior, esse campo reconhece como objeto de conhecimento as condições de produção de textos de divulgação científica (EF69LP35), que enfoca o planejamento, produção, revisão e edição de textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas; as estratégias de escrita (EF69LP36), que focaliza a produção, revisão e edição de “textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas [...] considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos” (BRASIL, 2017, p.151); e as estratégias de produção (EF69LP37), que sinalizam a produção de roteiros para a elaboração de vídeos de divulgação de conhecimentos científicos, “tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros ” (BRASIL, 2017, p.151).

Nas orientações específicas, esse campo sugere como objeto de conhecimento do 6º e 7º ano as estratégias de escrita, que consistem no processo de textualização, revisão e edição, a partir da divulgação de resultados de pesquisas (EF67LP21) por meio de apresentações orais, painéis, *podcasts* científicos – ver quadro 1 disposto na página 59-60 – e da produção de resumos (EF67LP22); ao 8º e 9º ano, reconhece como objeto novamente as estratégias de escrita, que perpassam o processo de textualização, revisão e edição, a partir da divulgação de resultados de pesquisas (EF89LP25), por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, *vlogs* científicos etc– ver quadro 1 disposto na página 58-59 – e da produção de resenhas (EF89LP26).

A partir dessas orientações, depreendemos que, para este campo, a sistematização, como visto antes, passa a ser prevista a partir da prática docente (FUMAGALLI, SANTOS e BASUALDO, 2000), a qual é concebida também como um recurso organizador das práticas de ensino desses objetos de conhecimento (AFONSO, 2016). Como consequência, a transição dos

saberes/conhecimentos linguístico-gramaticais e textuais possibilita essa abordagem sistemática, visto que os gêneros textuais solicitados nesse campo envolvem habilidades semelhantes (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), a exemplo dos gêneros resumo (EF67LP22) e resenha (EF89LP26), o que torna possível esta abordagem sistemática de ensino (HOLLIDAY, 2006), assim como oportuniza que o professor reflita durante o processo de ensino, isto é, se os alunos estão acompanhando ou não o percurso planejado (HOLLIDAY, 2006).

Ao investigar as orientações presentes no **3) campo jornalístico-midiático**, notamos que elas se dividem entre as gerais e específicas, conforme visto na subseção anterior. Quanto às gerais, esse campo propõe como objeto de conhecimento a relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais (EF69LP06), ressaltando a produção e a publicação de notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens etc – Ver quadro 1 na página 58-59 –; a textualização (EF69LP07), no qual se evidencia o contexto de produção e circulação e as estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos; a revisão/edição de texto informativo e opinativo (EF69LP08) e o planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais (EF69LP09).

Quanto às orientações específicas, esse campo destina ao 6º e 7º ano as estratégias de produção: planejamento de textos informativos, nas quais orienta-se o planejamento de notícia impressa (EF67LP09), tendo em vista as condições de produção e de circulação, e a textualização, na qual se propõe a produção de notícia impressa (EF67LP10), tendo em vista as suas condições de produção e as características desse gênero. Nessa faixa de escolarização, esse campo sinaliza ainda como objeto de conhecimento estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos, nas quais orienta-se a planejar resenhas, *vlogs*, vídeos e *podcasts* variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (EF67LP11), e a textualização de textos argumentativos e apreciativos, que se referem à produção desses gêneros informados (EF67LP12), tendo em vista o contexto de produção dado e as características do gênero em uso, e a produção e edição de textos publicitários (EF67LP13), levando em consideração o contexto de produção dado; ao 8º e 9º ano, esse campo mantém o trabalho com as estratégias de produção: planejamento de textos informativos, ressaltando o planejamento de reportagem impressa (EF89LP08), e as estratégias de produção: textualização de textos informativos, cujas orientações se voltam à produção da reportagem impressa (EF89LP09) atentando-se as características e as condições de produção desse gênero. Nessa faixa etapa, esse campo sinaliza ainda o trabalho com as estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos, que se referem ao planejamento de artigos de opinião (EF89LP10), a textualização desses textos, que se refere à produção de artigos de opinião

(EF08LP03), tendo em vista o contexto de produção e as características desse gênero, e, ainda, as estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários, que se voltam às peças e campanhas publicitárias (EF89LP11).

Ao nos determos a essas orientações, observamos que elas sinalizam a possibilidade de o professor fundamentar-se em práticas de ensino sistemáticas. Nesse sentido, como resultado dos objetos de conhecimento e das habilidades que são mobilizadas por eles, compreendemos que a sistematização (HOLLIDAY, 2006) passa a ser caracterizada como um recurso didático-pedagógico que orienta metodologicamente as práticas de ensino da escrita (FUMAGALLI, SANTOS e BASUALDO, 2000), o que corrobora com as acepções sobre sistematização vistas nos campos anteriores.

Isso decorre, sobretudo, da sequenciação proposta de exploração dos objetos de conhecimento, visto que eles caracterizam o tratamento dado aos gêneros associados a esse campo. Em termos didáticos, espera-se que o aluno perceba as relações que esses objetos mantêm entre si e os seus condicionamentos aos processos de planejar e produzir os gêneros solicitados. Espera-se, também, que o professor promova esse ensino sistemático, de forma a produzir novos saberes/conhecimentos sobre a escrita a partir dessas produções textuais que são condicionadas pelas orientações desse campo (HOLLIDAY, 2006; BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994).

Ao considerar as orientações destinadas ao **4) campo atuação na vida pública**, constatamos que elas se estruturam a partir de gerais e específicas. Conforme visto na subseção anterior, no caso das gerais, esse campo destaca como objeto de conhecimento a textualização, revisão e edição, destacando a produção, revisão e edição de textos reivindicatórios/propositivos (EF69LP22), levando em conta o contexto de produção e as características desses gêneros, e a contribuição com a escrita de textos normativos (EF69LP23), também atentando-se ao contexto de produção e às características desses gêneros. Especificamente, ao 6º e 7º ano esse campo sinaliza o trabalho com a estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios e propositivos (EF67LP19), enfatizando o levantamento de questões e problemas que requeiram a denúncia, e a estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos (EF89LP21), ressaltando a realização de enquetes e pesquisas de opinião voltadas a problemas a resolver.

Essas orientações, para tanto, sinalizam para um trabalho com a escrita fundamentado na sistematização, a qual surge da abordagem do professor (FUMAGALLI, SANTOS e BASUALDO, 2000). Em interface escolar, espera-se que ele utilize estratégias pedagógicas que guiem o trabalho com os gêneros vinculados a esse campo de sistemática, tendo em vista a

relação desse campo com os anteriores e as características linguístico-gramaticais e textuais semelhantes entre esses gêneros (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Além dessas sinalizações centradas nas orientações gerais e específicas, pode-se esperar que o professor realize uma situação didática de forma a sistematizar os saberes/conhecimentos que constituem as diversas práticas de linguagem destinadas a esta etapa de escolarização. Quanto a isso, a imagem 5 ilustra essa situação:

Imagem 5 – Relação sequencial e sistemática entre os eixos de ensino



Fonte: PEREIRA, P. R. F. (2018)

Essa imagem 5 ilustra uma situação didática em que, por meio da abordagem do professor em sala, a sistematização torna-se uma prática pedagógico-didática que se constrói a partir de um processo produtor de conhecimentos (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994). Essa abordagem é possível a depender dos objetivos e propósitos que estão dispostos tanto nas práticas de linguagem como nos campos de atuação em que elas estão inseridas (HOLLIDAY, 2006). A sistematização, nessa perspectiva, propicia a organização dos saberes e das habilidades, tornando-os sistemáticos para esta abordagem escola, tornando-se uma prática que propicia a reflexão e a reelaboração do pensamento, a partir do conhecimento da realidade escolar, com vistas à produção de novos saberes (FUMAGALLI, SANTOS e BASUALDO, 2000; BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994). Isso possibilita, também, que o professor reflita sobre os resultados em processo (HOLLIDAY, 2006).

4.3 Implicações prováveis para o ensino de escrita nos Anos Finais – Ensino Fundamental

Conforme exposto nesta análise, a inclinação da BNCC para um ensino de escrita que privilegia/centraliza o trabalho a partir dos gêneros textuais e das habilidades linguísticas, gramaticais e textuais que caracterizam a materialidade do texto, bem como as noções de progressão e sistematização de saberes previstas para este ensino, sinalizam implicações para o ensino de Língua Portuguesa. Compreendemos que essas implicações indicam a “impressão ou efeito muito forte deixado por certa ação ou acontecimento”, isto é, como uma forma de

“exercer impacto sobre” (HOUAISS, 2001, p.1578), que promovem mudanças no seio educacional, o que envolve tanto os sujeitos atuantes como a instituição que os circundam.

Em termos práticos, consideramos que essas implicações poderão ser percebidas na produção de livros didáticos, nos exames nacionais e internacionais de avaliação da aprendizagem da Língua Portuguesa, e, em especial, no material didático elaborado pelo professor para ensino da língua na Educação Básica. Nesse caso, em particular, sinalizamos duas implicações que envolvem os principais atores do processo de ensino e aprendizagem (BOHN, 2013): a primeira corresponde ao ato de ensinar, isto é, às práticas e estratégias pedagógicas, tendo em vista que o docente precisa repensar o ensino; a segunda refere-se aos objetos e objetivos deste ensino, que passam a necessitar de revisão.

Sob esse ângulo, observamos que as práticas de ensino da linguagem decorrem de atitudes e procedimentos metodológicos que caracterizam o *locus* escolar (DOLZ, 2013; STREET, 2014), e que passam a caracterizar, também, a performance do professor, uma vez que ele está à frente do processo educacional. Assim, em decorrência da concepção de escrita assumida, uma prática social (IVANIC, 2004), e as noções de progressão e sistematização pressupostas na BNCC, observamos que elas impulsionam a necessidade de o professor repensar o ensino, atentando ao que ele compreende por ensinar e, respectivamente, por aprender. Em outras palavras, essa compreensão da escrita como prática social implica uma mudança no tratamento e na abordagem escolar, uma vez que o seu ensino deve estar associado a situações reais de interação sociocomunicativa que são guiadas pela escrita (IVANIC, 2004), enquanto as noções de progressão e sistematização promovem uma mudança estratégica da abordagem do professor perante a esse ensino. Isso altera significativamente o que é proposto para aprender e o que se avalia dessa aprendizagem.

Esperamos que, nesse sentido, o professor repense o ensino de escrita e, como consequência disso, as suas práticas pedagógicas, uma vez que essa compreensão de escrita enquanto prática social implica processos educacionais que são desenvolvidos de forma implícita, isto é, a sua aprendizagem acontece de forma implícita por meio da participação proposital, não através de instrução (IVANIC, 2004), realizada pelo sujeito professor. Ao reconhecer o ensino desse objeto articulado às demais prática de linguagem, a BNCC amplia essa consideração ao atentar-se à possibilidade desse trabalho ser desenvolvido a partir da progressão e da sistematização dos saberes pertencentes a este eixo.

Metodologicamente, a progressão, além de viabilizar a disposição dos conteúdos na interface educacional (AFONSO, 2016), possibilita ao professor repensar o tratamento do eixo escrita, dado que pode promover a transição dos conhecimentos referentes a esse eixo aos

demais, assim como oportuniza a retomada deles em momentos de escolarização diferentes e, conseqüentemente, o aprofundamento desses saberes em níveis diferentes (KRAEMER, 2012). A sistematização, enquanto recurso que promove à reflexão crítica e metódica ao professor, faz com que ele tenha consciência do processo educacional de forma detida, isto é, fará com que se tenha uma compreensão mais profunda desse ensino em vigor, com a finalidade de melhorar sua prática (HOLLIDAY, 2006), levando-o à consciência da relação articulatória entre os saberes e à disposição das relações e das contradições existentes entre os diferentes objetos, de forma a localizar coerências e incoerências durante o processo de ensino (HOLLIDAY, 2006).

Em termos práticos, portanto, a compreensão desses dois recursos – progressão e sistematização – associados à concepção de escrita adotada, requer certa consciência por parte do professor, fazendo com que ele atente-se à novas estratégias metodológicas de ensino que são demandadas tanto pelo objeto e objetivos em vigência quanto por parte do aluno no processo de aprendizagem. Ao ter consciência desses recursos pedagógicos e reconhecendo que a BNCC aborda a escrita a partir de gêneros textuais indicados, esperamos que o professor passe a atentar para os gêneros que são propostos nesse documento, levando em consideração o que precisa ensinar e o que os alunos precisam aprender desses novos objetos, a saber: a mobilização das operações e dos níveis de análise (MACHADO, 2005) que os fundamentam; as suas funções (social, cognitiva, linguístico-discursiva etc) e o plano sociocultural em que o aluno enquanto sujeito social se situa para compreensão e utilização do próprio gênero.

Essas necessidades decorrem do gênero textual em trabalho, visto que, ainda conforme análise, verificamos que a BNCC propõe um ensino que se volta à inserção de “novos” objetos - conforme o quadro 1, como o *post* – e, da mesma forma, dialoga com a regularidade de objetos “tradicionais” – ainda conforme quadro 1, os textos publicitário e expositivo -, os quais decorrem dos avanços sociais e das novas relações sociais atribuídos à fase em que o aluno se encontra. Ao conceber as suas práticas de ensino sob a progressão e a sistematização, o professor pode retomar um mesmo gênero e/ou gêneros afins em momentos diferentes de escolarização, a depender de sua finalidade: consolidar um conhecimento, aprofundar um conhecimento visto, criar novo conhecimento com base no que foi visto, pois o ensino de gêneros específicos possibilita a consolidação de dados saberes ao aluno, assim como favorece o acesso e o uso futuro em determinadas situações (REINALDO, 2010).

Nesse sentido, o trabalho do professor muda de acordo com os objetos a serem ensinados, e isso também acontece com os gêneros de atividade escolar, pois, para cada objeto, as ferramentas e formas sociais de trabalho apresentam diferenças, que também implicam na relação estabelecida entre os sujeitos professor e aluno (DOLZ, 2013). O grande objetivo é,

portanto, ampliar a capacidade de linguagem dos alunos em diferentes contextos de uso (CRISTOVÃO, 2013). Isso significa que o professor deverá promover situações didáticas que privilegiem a escrita enquanto uma prática social, trabalhando-a de forma articulada às outras práticas de linguagem e a partir de uma abordagem progressiva e sistemática, o que envolve a escolha de certo gênero textual e estratégias de ensino apropriadas.

Por meio desse alinhamento, a partir do ponto de vista didático, o professor promoverá ao aluno situações didáticas mais significativas e expressivas quanto ao uso da escrita, fazendo com que ele desenvolva uma consciência linguística crítica com relação ao manejo desse objeto, tanto em situações escolares como cotidianas. Além disso, o reconhecimento desse ensino articulado, progressivo e sistemático, ampliará a percepção desse aluno, posto que ele poderá perceber que os conhecimentos estão interligados e que são mobilizados de diversas formas e em diferentes situações, não estando, portanto, estanques e presos a situações específicas de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propomo-nos a analisar como ocorre a progressão e a sistematização de saberes sobre a escrita nos anos finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular. Para isso, guiamo-nos a partir de objetivos específicos: a) Caracterizar progressão e sistematização desses saberes sobre a escrita ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, anos finais; b) Descrever a disposição dos saberes sobre a escrita neste período de escolarização; c) Demonstrar como esses saberes estão relacionados metodologicamente entre si; e d) Discutir implicações possíveis com relação ao ensino e à aprendizagem desses saberes para o contexto escolar.

Conforme análise, reconhecemos que a BNCC caracteriza e compreende a progressão pela transição de conhecimentos sobre a língua, que passa das regularidades às irregularidades e dos usos simples aos mais complexos (BRASIL, 2017), ou seja, esse documento sinaliza uma perspectiva de trabalho contínuo e progressivo dos objetos propostos para ensino-aprendizagem, na qual os saberes/conhecimentos que os caracterizam são aprofundados e/ou tomados como base durante a etapa de escolarização referida (KRAEMER, 2012; AFONSO, 2016). Apesar dessa caracterização quanto à progressão, esse documento não caracteriza/conceitua propriamente a sistematização. Esta, por sua vez, observamos que pode ser compreendida e concebida a partir da prática concreta do professor em situação escolar (HOLLIDAY, 2006; FUMAGALLI, SANTOS e BASUALDO, 2000), ou seja, a sistematização nasce e coexiste com a progressão.

Essa compreensão, nessa direção, é reforçada pela disposição e centralização dos gêneros textuais sugeridos para o ensino de escrita durante os anos finais, especificamente com relação aos objetos de conhecimento que os constituem, posto que notamos que há uma transição de saberes/conteúdos linguístico-gramaticais e textuais entre o 6º/7º e 8º/9º ano em todos os campos de atuação – 1) artístico-literário; 2) práticas de estudo e pesquisa; 3) jornalístico-midiático; 4) atuação na vida pública (BRASIL, 2017), muito embora o documento não explicita uma disposição ordenada entre esses campos –, assim como pela escolha e associação de determinados gêneros a serem trabalhados em momentos de escolarização diferentes e em dados campos.

Quanto à análise das habilidades dispostas nos campos de atuação, compreendemos que, a partir delas, a progressão é concebida como um processo institucionalizado, isto é, esta prática é construída e atrelada ao próprio fazer docente (FUMAGALLI, SANTOS e BASUALDO, 2000), o que implica compreendê-la como recurso didático, que fundamenta a atuação do

professor por meio da mobilização de saberes referentes à escrita através da progressão intraciclo (DINIZ; LIMA, 2017; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Esse movimento também é reconhecível na compreensão da sistematização, visto que há uma predominância pedagógica, o que implica concebê-la enquanto recurso pedagógico-didático, que possibilita a produção de novos conhecimentos sobre esse a escrita em situação escolar (BARNECHEA, GONZALEZ e MORGAN, 1994; HOLLIDAY, 2006). Isso é evidenciado por meio da inserção de novos gêneros e habilidades – a exemplo das discussões referentes ao 4) campo de atuação na vida pública (BRASIL, 2017).

Ao propor o ensino dos eixos – leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica – por meio de uma abordagem intradisciplinar (LEITE, 2012), esse documento implica o reconhecimento de que, metodologicamente, o ensino da escrita não ocorre de forma isolada, mas articulado às demais práticas de linguagem, as quais são constituídas e associadas aos campos de atuação. Como consequência dessa articulação, os saberes/conhecimentos que competem à escrita podem ser concebidos pela progressão e pela sistematização.

A progressão e a sistematização, nesse sentido, coexistem e consistem no trabalho articulado dos saberes/conhecimentos (linguísticos, gramaticais e textuais) que são mobilizados durante as etapas de escolarização nos quais os objetos de conhecimento e as habilidades, que estão associados aos gêneros textuais, são previstos. Em termos didáticos, essa articulação possibilita um ensino e aprendizagem de escrita profícuo, sobretudo se considerarmos a eficiência da escolha dos gêneros sugeridos, assim como sua vinculação aos campos de atuação, e o tempo destinado ao tratamento deles durante o percurso escolar analisado.

De forma conclusa, a partir da análise da BNCC, observamos que há uma reincidência com relação à compreensão da progressão e da sistematização, uma vez que ambos os conceitos são reconhecimentos institucionalmente e atrelados ao fazer docente (FUMAGALLI, SANTOS e BASUALDO, 2000). Apesar de o documento voltar-se ao aluno, centralizando-o no processo de aprendizagem, as noções de progressão e sistematização em contexto escolar demandam e legitimam a presença de um par desenvolvido: aluno e professor. Por essa razão, o professor tornou-se parte da reflexão apresentada neste trabalho. Nesse sentido, reconhecemos que tanto a progressão como a sistematização podem ocorrer através da postura e/ou da prática do professor frente à escrita, o que pode acontecer de forma consciente ou não (HOLLIDAY, 2006).

No que se refere aos prováveis impactos, com relação ao ensino da escrita no ensino fundamental - anos finais, essa compreensão implica uma mudança tanto na abordagem de ensino como de avaliação, uma vez que o seu ensino deve estar associado a situações reais de

interação sociocomunicativa (IVANIC, 2004) e articulado às demais práticas de linguagem, o que altera significativamente o que é proposto para aprender e o que se avalia dessa aprendizagem. Como consequência, almeja-se que o professor, à frente do processo educacional, promova situações didáticas que privilegiem a escrita enquanto uma prática social e que a explorem a partir de uma abordagem progressiva e sistemática, o que envolve a escolha de dado gênero textual e estratégias de ensino mais significativas para o aluno, a partir do campo de atuação em trabalho. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem da escrita não se limitará à instituição escolar, mas também possibilitará a ampliação do repertório linguístico do aluno, e, conseqüentemente, a sua atuação em outras esferas e instituições sociais que dependem da linguagem escrita para a manutenção das atividades e interações humanas, assim como a sua consciência quanto ao manejo desta modalidade da língua.

Do ponto de vista teórico-metodológico, verificamos que ao reconhecer a escrita enquanto prática social (IVANIC, 2004), a BNCC deveria ampliar os modos com os quais os alunos terão acesso e contato com a escrita e não apenas reforçar, como visto na análise das habilidades que a constituem enquanto objeto eleito para o ensino e a aprendizagem, um maior reforço do que se tem denominado como letramento escolar (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009). De modo semelhante, os critérios que embasam as compreensões em torno dos conceitos ora expostos, especificamente no que se refere ao da progressão, que enfatiza a noção de simples e complexo, parecem não ser totalmente aplicáveis ao ensino da escrita.

Reconhecemos, assim, que esta pesquisa pode contribuir para uma compreensão de ensino e aprendizagem da escrita, sobretudo para o que é proposto e previsto na BNCC, que se configura como um documento importante para a Educação Básica Nacional. Ao reconhecermos a contribuição desta pesquisa para o campo da LA, abrimos espaço para investigações futuras, principalmente com relação à aplicação e verificação dos conceitos aqui analisados – progressão e sistematização – em contexto escolar, visto que esta pesquisa foi realizada sem a implementação efetiva deste documento na realidade escolar.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Manoela. **Progressão curricular em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais: agrupamento do narrar**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.
- ALVES, Elizabeth; ÁLVAREZ CÁDIZ, Miguel; ODUBER, Niurka. Sistematización de metodologías de construcción participativa del currículo. **Revista de Investigación**, núm. 59, 2006.
- ALVES, Maria de Fatima. A escrita de textos na sala de aula: uma abordagem sobre as condições de produção. In: XVII Congresso Internacional Associação Linguística e Filológica da América Latina, 2014, João Pessoa. **Anais XVII Congresso Internacional Associação Linguística e Filológica da América Latina**. João Pessoa, 2014.
- ANTUNES, Irlandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André. PALOMANES, Roza. **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p.9-21.
- _____. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AUERBACH, Elsa. The Power of Writing, the Writing of Power: Approaches to adult ESOL writing instruction. **Focus on Basics**, v. 3, Issue D, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOZA, Sandra Noeli R. O.; TENO, Neide Araújo C.; COSTA, Natalina Sierra A. Linguística Aplicada e investigação científica: considerações teóricas para o ensino dos multiletramentos. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 118-139.
- BARNECHEA, María Mercedes; GONZALEZ, Estela; MORGAN, María de La Luz. La sistematización como producción de conocimientos. Publicado en la **Revista “La Piragua” Nº. 9. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)**, Santiago, 2do. Semestre de 1994.
- BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Proposta da Base Nacional Comum Curricular (componentes Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras) e sua relação com as licenciaturas em Letras: Algumas considerações. In: IX Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura, 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, 2015.

BOHN, Hilário I. Ensino-aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.79-98.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 23 janeiro 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 junho 2018.

_____. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 janeiro 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A progressão do conhecimento histórico na educação básica: dilemas da transição entre os níveis fundamental e médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, 521-553 maio/ago. 2014.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERRILLO, Pedro C. A escrita criativa dos alunos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, 4 (2), 177-191, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/>>. Acesso em: 16 junho 2018.

COELHO, Fábio André. PALOMANES, Roza. **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A Pedagogia da Exclusão no Ensino da Língua Escrita**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/>>. Acesso em: 21 abril 2018.

_____. **Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/>>. Acesso em: 21 abril 2018.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, Luiz; LOPES, Maria Ângela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p.357-380.

DINIZ, Lucas Feitoza. LIMA, Gustavo. Agrupamento e progressão de gêneros em duas propostas curriculares da região do agreste meridional de Pernambuco. **Travessias Interativas**, Vol. 14, n. 2, 2017.

DOLZ, Joaquim. Forma ensinada, objeto ensinado e formas sociais do trabalho do professor. In: BUENO, Luiz; LOPES, Maria Ângela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p.181-194.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FUMAGALLI, Dirceu; SANTOS, João Marcelo Pereira dos; BASUALDO, Maria Esther. **O que é sistematização? Uma pergunta, várias respostas**. Disponível em: <<http://www.cepalforja.org>>. Acesso em: 05 de junho de 2018.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora UnB, 1998.

_____. **Técnica de redação – o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Brasília: MMA, 2006.

- HOUAISS, Antonio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.
- ILARI, Rodolfo. **A Linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- IMPACTO. In: HOUAISS, Antonio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.
- IVANIC, Roz. Discourses of Writing and Learning to Write. **Language and Education**, Vol. 18, No. 3, 2004.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JUSTO, Rosangela Ribeiro da Silva. VEGINI, Valdir. **A progressão textual em narrativa ficcional**. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/>>. Acesso em: 7 julho 2018.
- KAHLMAYER-MERTENS, R. S.; FUMANGA, M.; TOFFANO, C. B.; SIQUEIRA, F. **Como elaborar projetos de pesquisa: linguagem e método**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, enero-abril, Vol. VIII, Núm.17.
- _____. Cultura Escrita: el aprendizaje de la lectura e la escritura para su uso en la vida cotidiana. **Revista Decisio**, invierno, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore Vilaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- KRAEMER, Fernanda Farencena. **Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- LEAL, Maria Auxiliadora da F. O ensino do português na escola atual: análise de alguns fenômenos de mudança. In: DELL'ISOLA, Regina; MENDONÇA, Eliana. **Reflexões sobre a língua portuguesa – ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1997, p.15-24.
- LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LEFFA, Vilson J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7 -11 de outubro de 2001.

- LEITE, Carlinda. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. **Educação Unisinos** 16(1):87-92, janeiro/abril 2012.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LINO DE ARAÚJO, Denise; SILVA, Williany Miranda da. Gêneros e ensino: didatizando objetos para ensino de língua. In: ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da (Orgs.). **Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino**. Curitiba: Appris, 2015, p.17-39.
- MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- _____. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.
- MORGADO, José Carlos; TOMAZ, Carlota. Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação. Comunicação apresentada no **XVII Colóquio da Afirse**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira; PATRIOTA, Luciene Maria. O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. In: Encontro Internacional de Jovens Investigadores (JOIN), 2017, Fortaleza, Ceará. **Anais JOIN**, 2017. v. 1.
- PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira; RODRIGUES, Márcia Candeia. A escrita na Base Nacional Comum Curricular (2017): proposituras teóricas para os anos finais do Ensino Fundamental. In: IV Colóquio Nacional 15 de Outubro, 2018, Campina Grande, Paraíba. **Anais...**, 2018.
- PROGRESSÃO. In: **AULETE digital**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 26 novembro 2018.

PROGRESSÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

PROGRESSÃO. In: HOUAISS, Antonio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

REINALDO, Maria Augusta GM. Espaço para a Prática de Reflexão sobre a Linguagem em Teorias de Gênero Norte-americanas. **Revista Investigações**, Vol. 23, nº 2, Julho/2010, p.161-189.

RODRIGUES, Francieli Socoloski. **Análise crítica de gênero de relatos de pesquisa sobre escrita**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

RODRIGUES, Márcia Candeia. **Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem**. Tese (doutorado) - UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, 2012.

ROJO, Roxane. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como 'um outro modo de falar'. In: KLEIMAN, Angela. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares**. Madrid: Morata, 1996.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Rosa Maria Nunes dos. Pontes entre nós. **A articulação docente no 1º CEB – um contributo para a aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Lusófona do Porto. Instituto de Educação, Porto, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Disponível em: <www.rbhcs.com/>. Acesso: 17 abril 2018.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York : Basic Books, 1983.

SERRA, Célia. **Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico**. Porto: Porto Editora, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SIQUEIRA, Wagner Garcia. **O desafio do projeto “Penso, logo escrevo”**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2014.

SISTEMATIZAR. In: **AULETE digital**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 26 novembro 2018.

SISTEMATIZAR. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SOARES, Magda Becker. Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

STUTZ, Lidia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente Inicial de Língua Inglesa. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 569-589, jun. 2011.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set./dez. 2008, p.545-598.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/>>. Acesso em: 18 junho 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies**. São Paulo: Alfa, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.