

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA BNCC

DIDACTIC TRANSPOSITION ON TEXTUAL EDUCATION TEACHING AT BNCC

Antonio Naéliton do Nascimento¹

Denise Lino de Araújo²

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) surge como resultado de uma discussão sobre a necessidade de um currículo comum para o país e propõe para cada área do conhecimento os conteúdos que devem compor os currículos das escolas. Desse modo, levando em consideração a área de Linguagens e a disciplina de Língua Portuguesa, podemos perceber que opções teóricas são feitas durante a elaboração desse documento, todavia não são indicadas. Assim sendo, este artigo tem como foco apresentar a (des)montagem (Le Goff, 1997) da arquitetura conceitual e estrutural da segunda versão do documento no nível do ensino médio. A partir de pesquisa documental, de base qualitativo-interpretativa e situada no campo crítico-colaborativo da Linguística Aplicada (LA), procuramos investigar a Transposição Didática (Chevallard, 2001), ou seja, a passagem do saber científico ao saber escolarizável, a qual (re)define objetos de ensino. Portanto, mostra-se importante desvelar a configuração teórica que emana desse documento com força de lei e quais as implicações para o ensino. Para tal investigação, apoiamos-nos na teoria da Transposição Didática, Chevallard (2001, 1991), Leite (2007), Marandino (2004); na Linguística Textual, Bentes (2004), Brait (2016), Koch (2009); e nos Estudos sobre Currículo, Silva (2005), Macedo (2012) e Moreira (2009), para analisar o conceito de produção textual desse documento. Os resultados apontam para o apagamento das filiações teóricas e uma imprecisão conceitual, que podem se revelar como complicadores da leitura. Além disso, há a uma vinculação recorrente à noção grafocêntrica de texto, resultando numa visão menos pedagógica do objeto de ensino em referência.

Palavras-chave: Transposição Didática. BNCC. Produção Textual. Ensino Médio.

Abstract: The National Common Curricular Base (BNCC, 2016) emerges as a result of a discussion about the need for a common curriculum for the country and proposes for each area of knowledge the contents that should compose the curricula of the schools. Thus, taking into account the area of Languages and the discipline of Portuguese Language, we can see that theoretical options are made during the elaboration of this document, however they are not indicated. For this reason, this paper focuses on the (de)-construction (Le Goff, 1997) of the conceptual and structural architecture of this second version of the document at the secondary level. Based on documentary research, based on a qualitative-interpretative basis and situated in the critical-collaborative field of Applied Linguistics (LA), we sought to investigate Didactic Transposition (Chevallard, 2001), namely, the passage from scientific knowledge to scholarly knowledge, which (re)-defines teaching objects. Therefore, it is important to forcefully unveil the theoretical configuration that emanates from this document as well as the implications for teaching. For this investigation, we rely on the theory of Didactic Transposition, Chevallard (2001, 1991), Leite (2007), Marandino (2004); Textual Linguistics, Bentes (2004), Brait (2016), Koch (2009); plus Curriculum Studies, Silva (2005), Macedo (2012) and Moreira (2009), to analyze the concept of textual production in this document. The results point to the erasure of theoretical affiliations and a conceptual inaccuracy, which may lead to reading complications. In addition, there is a recurrent link to the grafocentric notion of text, resulting in a less pedagogical view of the teaching object in question.

Keywords: Didactic Transposition. BNCC. Textual Production. High School.

¹ Graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Email: naelyton.2010@gmail.com. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-8616-6276>>

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande. Email: deniselinoaraujo@gmail.com ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>>

1 INTRODUÇÃO

Proposta para substituir os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC)¹ é um documento que emerge de um contexto em que se discute a necessidade de um currículo comum para o país, visto que possui caráter normativo, sendo “referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes” (BNCC, 2016, p. 25). Dessa forma, busca (re)orientar o trabalho nas instituições de ensino e superar a fragmentação das políticas públicas².

Portanto, ela assume a condição híbrida por não ser um currículo em si, mas uma referência que deve ser seguida, isto é, um documento oficial. Segundo Souza, Ferraz e Costa (2014, p. 02), documentos oficiais configuram-se como ponto de partida para o trabalho docente. Além disso, são “escritos por várias vozes e resultam de interesses conflitantes e de posições divergentes” (PETITJEAN, 2008, p. 04), uma vez que a composição de um currículo como a BNCC envolve saberes de referência e agentes do sistema didático com suas representações de mundo.

Para estudar a segunda versão do documento em pauta, apoiamo-nos em Le Goff (1997), que apresenta a ideia de “documento-monumento” e chama atenção para o fato de que toda estrutura que o reveste precisa ser desmontada, “porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta condição e analisar essas condições de produção.” (Le Goff, p. 104, 1997).

Nesse sentido, sendo um documento-monumento, a historicidade da BNCC não pode ser negligenciada na investigação de seu processo de construção. Ademais, a BNCC de EM ainda não foi homologada, isto é, encontra-se passível de modificações e isso nos leva a pensar que, para entender a (futura) versão final, mostra-se necessário entender as versões anteriores, pois certamente a versão homologada guardará resquícios/ecos das outras, as quais serão responsáveis pela consolidação do documento final.

Portanto, mostra-se relevante analisar o processo de construção de um documento dessa natureza, cuja (des)montagem pode revelar muito acerca do seu contexto de produção, das forças sociais e políticas, que o fazem adquirir movimentos pendulares até chegar na versão final – fruto de um hibridismo das versões do documento – à qual teremos acesso posteriormente.

Diante disso, neste artigo procuramos investigar a Transposição Didática (cf. Chevallard, 2001), pois, na montagem de um currículo, saberes são retirados de seus lugares teóricos e (re)definidos, sofrendo recortes quando aplicados a contextos escolares, transformando-os em *objetos de ensino*. Dentre os vários objetos em língua materna, investigamos a Produção Textual, buscando desvelar como ocorre sua didatização no âmbito de uma TD externa³.

De acordo com Garcez (1998, p. 23), o conceito de produção textual tem se modificado rapidamente e, com isso, impactado e alterado as propostas educacionais, que tendem a expandi-la enquanto objeto de ensino. Diante disso, quanto aos estudos sobre a língua(gem), podemos considerar

¹ Neste artigo, investigamos a segunda versão da BNCC de Ensino Médio, por considerarmos de fundamental importância o estudo da (re)construção e (re)constituição desse currículo que mobiliza opiniões dos mais variados setores da educação.

² A BNCC articula quatro políticas: Política Nacional de Formação de Professores; Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; Política Nacional de Infraestrutura Escolar; e Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

³ Aquela que ocorre fora da sala de aula nas instâncias oficiais, a partir de documentos norteadores, legislação, livros didáticos, etc.

que a Transposição utiliza as noções já consolidadas de texto e gênero, construindo dadas concepções de produção textual, envolvendo escrita e oralidade, que se refletem nos processos de TD externa, em que a Linguística Textual produz tais conceitos e os documentos oficiais, como os currículos, se apropriam dessas noções.

Diante das condições supracitadas, um dos fatores que ratifica a relevância desta pesquisa se dá pelo fato de que, no Brasil, há pouca produção acadêmica que reúna estudos que relacionem temas como TD Externa, Montagem de Currículos e Produção Textual. Portanto, pretendemos contribuir cientificamente ao interligar tais áreas, ajudando a preencher as lacunas da investigação complexa de um currículo ainda não oficializado que poderá exercer forte influência, talvez até coercitiva, sobre professor e alunos. Além disso, esta investigação oferece contribuições à discussão sobre o processo de (re)construção de currículos para o ensino de língua materna no Ensino Médio, devido ao caráter histórico por capturar as faces de um artefato que se apresenta como um registro documental caro à educação brasileira.

Não obstante o fato de que nenhum documento é formulado sem apoio teórico, uma vez que este fomenta noções, curiosamente, a BNCC não revela de modo explícito suas filiações teóricas, posto que não há referências bibliográficas disponibilizadas nas versões 1 e 2 tomadas como ponto de partida da pesquisa. Partindo desse pressuposto, faz-se necessária uma desmontagem (Le Goff, 1997) do nosso objeto, objetivando elucidar a arquitetura conceptual dentro de uma arquitetura estrutural de que ele se reveste.

Desse modo, nos propomos a desvelar qual configuração teórica o processo de Transposição Didática (TD) confere ao objeto Produção Textual na BNCC no nível médio, assim como quais implicações para o ensino de Língua Portuguesa como língua materna decorrem desse movimento de TD. Assim, visamos contribuir com os estudos sobre Transposição Didática Externa relativa à elaboração de currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio na segunda versão do documento.

Para isso, este artigo⁴ é composto de seis partes, a saber: (1) Introdução; (2) Metodologia (3) Fundamentação Teórica; (4) Discussão dos dados; (5) Considerações Finais; e (6) Referências Bibliográficas.

2 METODOLOGIA: o trabalho com dados documentais em Linguística Aplicada

Natureza, tipo e área da pesquisa

A filiação paradigmática desta pesquisa está assentada à luz de uma abordagem de natureza qualitativo-interpretativista, em que, para a análise dos dados, levam-se em conta suas peculiaridades e o contexto, objetivando contemplá-los sob uma perspectiva panorâmica e multilateral. Assim, constroem-se significados nas interações entre as faces do objeto, sem visões unilaterais ou generalizantes.

Esse paradigma qualitativo explora as características dos cenários que não podem ser desvelados a partir da expressão de números (MOREIRA E CALEFFE, 2008), uma vez que os dados são verbais, subjetivos e envolvem posições levantadas e encontradas na tessitura de um documento. Portanto, mais do que o quantitativo, eles merecem ser observados em sua singularidade e, por meio da observação, descrição e interpretação dos fenômenos, pode-se transformar o meio no qual estão inseridos, valorizando o conteúdo e a análise interpretativa da ocorrência.

No que diz respeito ao tipo de pesquisa, podemos caracterizá-la, em primeiro lugar, como documental, visto que o objeto analisado é um documento curricular, neste caso, a BNCC. Portanto, o levantamento dos dados deu-se por meio desta fonte de informações. Em segundo lugar, quanto aos objetivos, temos também uma pesquisa que se classifica como exploratória, posto que visa esclarecer conceitos e tornar problemas mais precisos na resolução de um dado fenômeno. Busca-se, portanto,

⁴ Um resumo deste trabalho foi publicado nos anais do XIV Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande, em novembro de 2017.

desvelar as forças que construíram este currículo e, neste caso, compreender e discutir criticamente uma política educacional (PENNA, 2015).

A esse respeito, de acordo com Cellard (2008 apud PENNA, 2015, p. 121), podem-se elencar cinco dimensões indispensáveis a toda análise documental, as quais associamos à BNCC: (I) O contexto, no qual ela surge como um ato político; (II) Os autores, em que se trata de uma autoria compartilhada entre os redatores do MEC; (III) A autenticidade e a confiabilidade do texto, em que ela se apresenta como um documento oficial aberto à consulta pública; (IV) A natureza do texto, de caráter normativo, norteador e com força de lei; (V) e os conceitos-chave e a lógica interna do texto, que serão mostrados na análise.

Todos estes aspectos merecem ser analisados na transposição de saberes no âmbito da BNCC. Para isso, esta pesquisa se inseriu no campo indisciplinar e crítico-colaborativo da Linguística Aplicada, explorando interfaces com a área de Educação. Assim, entendemos a LA como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), ou seja, nesse contexto de uso podemos capturar as várias faces do nosso objeto, pois ela traduz práticas sociais de ordem linguística e encaminha soluções para superar os limites encontrados (SILVA e ALVAREZ, 2008, p. 12).

E é esse o princípio que regula o percurso metodológico de nossa pesquisa: a reunião dos Estudos sobre Currículo, Transposição Didática Externa e Produção Textual. Assim, a LA vai integrá-las sob a metodologia da “desmontagem” do documento, relacionando suas especificidades de modo (auto)reflexivo e reconhecendo a heterogeneidade e complexidade dos lugares teóricos mobilizados.

3 CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS: arquitetura da BNCC e procedimentos de análise dos dados

Uma das maiores inquietações na área de Educação que tem movimentado a dinâmica das Secretarias, Conselhos, núcleos de pesquisa, professores, atores engajados da sociedade civil e outras vozes que compõem esta esfera educacional neste país, diz respeito à implementação da Base Nacional Comum Curricular, proposta pelo MEC (Ministério da Educação). Para isso, houve consultas públicas⁵ e seminários estaduais⁶ nos quais houve contribuições à sua (re)formulação.

A ideia de se implementar um currículo nacional comum vem desde a própria Constituição de 1988, porém, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE) que essa importância é reafirmada. Além disso, o processo de formulação e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fez com que nascesse, nesse contexto, “o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas e objetivos” (GERALDI, 2015, p. 383). No seio dessas propostas, tais documentos ganharam visibilidade, além de força política no âmbito educacional. Assim, surge a BNCC, que se apropria dos outros documentos, constituindo-se como o mais atual.

É importante salientar que, em torno de sua elaboração, emergiram quatro versões para o ensino fundamental, das quais a quarta consolidou-se como versão final, sendo homologada em dezembro de 2017. Não obstante, a BNCC de ensino médio ainda não foi homologada. Portanto, mostra-se importante analisar esse movimento pendular que o documento assumiu em versões anteriores. No caso em pauta, analisamos a segunda versão do documento no que se refere ao EM.

Inicialmente, o texto elenca Finalidades a serem desempenhadas na formação dos alunos, dentre as quais podemos citar a progressão dos conteúdos do ensino fundamental e desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico (BNCC, p. 489). Gradativamente, a Base propõe um diálogo com as

⁵ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>.

⁶ Os seminários estaduais ocorreram de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, cujo foco foi promover a participação de vários setores educacionais para darem contribuições à construção da BNCC.

dimensões humanas constitutivas dos sujeitos, sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), o *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*.

A partir disso, apresenta os eixos de formação, que estão inseridos nas dimensões, que se ligam aos objetivos gerais de formação. Progressivamente, estes eixos e objetivos se interligam às áreas do conhecimento, no nosso caso, formando a área de Linguagens, que se apropria dessas noções para formular seus objetivos gerais, chegando ao nosso componente de Língua portuguesa. Assim, esta apresenta os eixos do componente de LP, que são *Leitura, Escrita, Oralidade e conhecimentos sobre a língua e sobre a norma*, os quais estão diluídos e se combinam com os *campos de atuação* em que práticas de linguagem se realizam.

Os campos de atuação⁷ estão vinculados a uma formação estética, para o exercício da cidadania e para a produção do conhecimento (pesquisa). Dessa forma, os campos vinculam-se aos eixos, transformando-os em práticas de linguagem, com objetivos próprios de interação. Daí, derivam-se as unidades curriculares específicas para cada campo (três para o campo literário, duas para o campo político-cidadão e uma para o investigativo), gerando objetos de ensino⁸ do componente.

Quanto à área de Linguagens e à LP no EM, o documento volta-se ao desenvolvimento do letramento, entendido como “uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares” (BNCC, 2016, p. 87). Para isso, centraliza o texto nessas práticas de acordo com os eixos mobilizados nos campos, que se coadunam aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ela se organiza com uma arquitetura estrutural progressiva, que vai do mais geral ao específico.

Tal arquitetura da BNCC nos leva a pensar numa proposta inicialmente mais aberta, mais em função de temas para estudo do que propriamente conteúdos, em face da inter-relação proposta entre dimensões, eixos e unidades curriculares. Isso concede um destaque à área de leitura pelo número de unidades de estudo voltadas para o campo literário (três unidades), seguido de um destaque para o que supostamente ser uma inter-relação entre práticas de oralidade e de escrita, já que são duas as unidades do campo político cidadão, que se utiliza, como sabemos, dessas duas modalidades da língua de modo intenso e até concomitante. E, por fim, um destaque para a escrita referencial, como é próprio do campo investigativo.

Todavia, essa arquitetura estrutural da BNCC nos leva a reconhecer que se trata de uma proposta curricular bastante prescritiva, organizada, em termos de Transposição Didática, por uma lógica que parte das dimensões da vida em sociedade para os objetos de conhecimentos advindos da noosfera, como será descrito adiante. Assim, nos parece ser uma proposta curricular híbrida, pois conjuga a perspectiva prescritiva de currículo, conforme será descrito na fundamentação teórica, com indícios de perspectiva crítica de currículo ao trazer à arquitetura estrutural temas próprios da vida social, com os que emanam das dimensões, dos eixos e dos campos de atuação.

Este último item, especificamente, chama atenção pelo espaço dado ao campo literário, com a prescrição de três unidades curriculares para cada série do ensino médio. Este é o campo no qual o eixo da solidariedade e sociabilidade, da intervenção no mundo natural, bem como o do pensamento crítico e projeto de vida se realizam por excelência. Como mencionado, a esses eixos associam-se os objetos de ensino. Dentre os apresentados na BNCC, para a composição do corpus de análise, escolhemos a Produção Textual, vinculada à oralidade e escrita. A fim de compreender a arquitetura conceptual de que se reveste o nosso objeto no documento, serão analisadas as relações entre o seu aparato estrutural e as concepções que fundamentam e constroem o conceito de Produção Textual.

Para gerar nossos dados, selecionamos categorias de análise a partir da revisão bibliográfica que empreendemos na teoria-base da Transposição Didática. Como categorias, dentre as várias operações que caracterizam a didatização dos saberes (PETITJEAN, 2008), selecionamos: (1) Dessincronização; (2) Despersonalização; e (3) Programabilidade, as quais serão usadas para a análise da arquitetura

⁷ Os campos de atuação são: o *literário, político-cidadão e investigativo*.

⁸ Entendidos aqui como porções discursivas de conteúdos (BRONCKART, 1999) desse componente.

estrutural e conceitual da BNCC. Dessa forma, a partir dessa categorização, procurou-se compreender que noção de produção de texto está subjacente na área de linguagens, no que se refere à língua portuguesa, mas não em cada campo de atuação⁹, sugerido pela BNCC.

A análise do material linguístico, que é um procedimento habitual em pesquisas qualitativas do tipo documental em LA, se dará pela leitura recorrente do documento investigado, de maneira exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, procurando os indícios linguísticos, isto é, o levantamento de palavras-chave, expressões comuns às concepções teóricas de Produção Textual, assim como inferências, a fim de desvelar as “inteligibilidades” de que fala Moita Lopes (2006).

Para isso, em consonância com a teoria-base e com a concepção metodológica assumida na pesquisa, percorremos o seguinte caminho metodológico: para a “desmontagem” da arquitetura conceitual da BNCC, inspirada em Le Goff (1997), partimos, primeiramente, dos termos relacionados à Produção Textual, observando sua recorrência; depois, os conceitos (explícitos) apresentados no documento; e, por último, os conceitos implícitos, correlacionando-os com a teoria da Transposição Didática.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: revisão do estado da arte

Breve resumo acerca das teorias do currículo

Tomando o currículo como um documento-monumento (Le Goff, 1997), cujas faces são complexas e multifacetadas, sabemos que, provavelmente, sua influência constitui-se como fator determinante na construção de propostas de ensino, assim como acaba por induzir a escolha de opções teóricas nos manuais de ensino aos quais se associa. Não obstante a dificuldade de conceituá-lo, este artefato carrega consigo marcas sociais, culturais e epistemológicas, sobretudo daqueles que detêm o poder e do qual se apropriam para efetivar toda ordem de modificações na esfera educacional. Portanto, o currículo tem se constituído como um campo e, como afirma Macedo (2012, p. 14), por isso não admite mais reduções, pulverizações e concepções acríticas.

De acordo com Moreira (2009), os critérios que concebem a seleção dos conteúdos que compõem o currículo não ocorrem de forma desinteressada, uma vez que reúne os interesses particulares dos grupos dominantes, constituindo um conhecimento particular, restrito, que não representa o todo significativo que o currículo deveria, pelo menos, tentar alcançar. Entendendo este artefato como produto de uma costura (Macedo, 2012) a partir da qual saberes são organizados, podemos inferir que a validação do currículo enquanto campo teve que percorrer momentos, apropriando-se das contribuições de cada época.

O currículo consolidou-se na virada do século XIX para o século XX. Porém, na sua estrutura estão diferentes concepções, seja das teorias tradicionais, críticas ou pós-críticas. Quanto às teorias tradicionais de currículo, podemos destacar, conforme aponta Silva (2005), uma proposta de mecanização do currículo, postulada na primeira metade do século XX por John Franklin Bobbitt, cuja concepção está imersa num paradigma cientificista, tecnicista, centrado num professor reprodutor, assim como em alunos passivos e memorizadores dos assuntos. Para Silva (2005, p. 23), Bobbitt almejava transferir à escola um caráter comercial e industrial, de tal forma que o sistema educacional seguisse os princípios de administração científica, de organização e eficiência deveriam ser aderidos à educação e ao currículo.

No que tange às teorias críticas do currículo, podemos reconhecer que surgiram na década de 60 e que se assumiram, de acordo com Silva (2005), como um movimento de renovação e resistência, assentando-se em concepções marxistas, Escola de Frankfurt e da Nova Sociologia da Educação (NSE).

⁹ Na pesquisa, mostrou-se interessante e relevante a análise da noção de Produção Textual nos campos de atuação, mas não houve tempo suficiente em seu Ano I para tal investigação.

Enquanto as teorias tradicionais ocupavam-se em como elaborar o currículo, as teorias críticas voltam-se aos arranjos socioeducacionais, focalizando as injustiças e desigualdades, ao questionar e desenvolver conceitos que permitam entender a ação ideológica do currículo sobre as pessoas (Silva, 2005, p. 30), o que favorece as massas populares e funciona como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

As teorias pós-críticas do currículo surgem a partir das décadas de 70 e 80, fundamentando-se em princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos estudos multiculturais. Conforme aponta Silva (2005), para a Fenomenologia o que de fato importava seriam os significados subjetivos, as experiências manifestadas pela linguagem. O pós-estruturalismo, conforme Macedo (2012, p. 65), traz a ideia de que o significado é socialmente criado, questiona a verdade e, assim, ensina a lidar com ela, visto que não há um conhecimento instituído como único e verdadeiro. Os estudos multiculturais, para o autor citado, concebem o currículo como um artefato cultural, em que seus conteúdos são vistos como construções sociais.

Desse modo, este documento entende a linguagem como uma prática social a partir da qual habilidades e competências são mobilizadas a fim de executar práticas da vida cotidiana e social. Para isso, *saberes de referência* precisam ser organizados em torno de um currículo, “conjugados à capacidade de integrá-los, utilizá-los, transferi-los em dadas situações” (Macedo, 2012, p. 93), o que leva a uma valorização da transposição didática externa.

5 TRANSPOSIÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA: estudos sobre a constituição do saber

Chevallard (2001), para analisar as transformações adaptativas do saber¹⁰ propõe um modelo teórico capaz de entender a dinâmica dos sistemas de ensino, chamado “Transposição Didática”. Conforme aponta Marandino (2004), o saber científico ganha os espaços sociais com os quais dialoga, provocando mudanças e, ao mesmo tempo, sofrendo-as. Partindo desse pressuposto, entendemos a Transposição Didática como a passagem do saber científico ao saber escolar, isto é, a transformação em um objeto de ensino.

De acordo com Pais (2002, p. 21), a natureza desses saberes (científico e escolar) é diferente, seja do ponto de vista epistemológico ou do material linguístico-discursivo veiculado no ato de transposição. Assim, a linguagem, nesse processo, tem muita importância, pois é a instância que materializa a didatização do conhecimento. No entanto, a materialização linguística da TD externa é diferente da que o professor utiliza, por exemplo, em sua aula (TD interna), posto que são adaptações distintas do ato de transpor.

Conforme pontua Petitjean (2008), a transposição didática externa é efetuada por redatores de programa, autores de artigos, de manuais, currículos e a TD interna é realizada pelos próprios professores. Desse modo, podemos considerar que a TD interna acontece no exercício da docência, enquanto que a TD externa se dá quando atores sociais engajados ou até mesmo uma comunidade científica compartilham referências de linguagem, teorias, métodos (FÁVERO, TAUCHEN e SCHWANTES, 2012) e os reúnem em documentos que os validem.

É sob a ótica da TD externa que analisamos a BNCC. No âmbito da criação de um currículo estão implícitas questões de toda ordem, sobretudo políticas e culturais (FÁVERO, TAUCHEN e SCHWANTES, 2012, p. 10), portanto, vemos que o conhecimento, para se tornar escolarizável, sofre alterações no sistema didático devido às formas temporais burocráticas. A esse respeito, Petitjean (2008) aponta cinco procedimentos a partir dos quais podemos enxergar a dinâmica da transposição, a saber: dessincretização, despersonalização, programabilidade, publicidade e o controle.

A dessincretização consiste em extrair um saber de seu campo científico e transformá-lo em um objeto de ensino (recontextualizado). Já a despersonalização é o afastamento do saber quanto ao seu

¹⁰ Acontece quando o saber científico sofre transformação ao se tornar conhecimento ensinável no espaço escolar.

lugar de origem e ao seu fundador. A programabilidade refere-se à decomposição e redistribuição do saber de forma progressiva, em consonância com os objetivos de ensino e aprendizagem. Quanto à publicidade, podemos destacar como um processo que valida um documento ou um texto oficial a partir da divulgação e da visibilidade, assim, adquiridas. No que tange ao último procedimento citado pelo autor, está o controle, em que ocorre a verificação da aquisição, pois se testa a boa eficiência do movimento de TD.

No seio da organização de um currículo como a BNCC, podemos considerar a operação de dessincretização como a essência da Transposição Didática, pois é o próprio ato de transpor; quanto à despersonalização, podemos constatar que neste mesmo documento há um apagamento de referências¹¹; a programabilidade torna-se essencial, tendo em vista a organização da BNCC por seriação; a publicidade, largamente feita pelo Governo, parece dar uma maior relevância ao texto oficial, visto que este tem “força de lei”; e o controle liga-se às medidas – muitas vezes coercitivas da prática docente – que o documento pode proporcionar, como o efeito retroativo, a partir de práticas avaliativas.

Assim, vemos que o processo de construção de um currículo, como no caso da BNCC, passa por essas modificações reguladoras. Entendemos, portanto, que este documento pode ser considerado, à luz dessa teoria, como um entrecruzamento no que diz respeito a um aspecto conteudista e, também, ideológico, pois os processos observados acima aparecem no documento em pauta. Isso é o que, de fato, se configura com a noção de Produção de Texto, à qual a discussão de dados se dedica.

6 PRODUÇÃO TEXTUAL: faces e conceitos

Os estudos da linguística que têm o texto como objeto teórico numa vertente investigativa começam a desenvolver-se na Europa, na década de 60 do século XX e, no Brasil, mais tardiamente, a partir da década de 70. Concomitantemente a essa configuração como objeto de estudo, o texto foi caracterizado como objeto de ensino. Uma das publicações mais importantes dessa fase foi “O texto na sala de aula”, de Geraldi (1984).

Atualmente, é consenso entre os linguistas o fato de que o ensino de língua materna se dê através de textos, sejam orais ou escritos, como aponta Marchuschi (2008). Assim, o texto pode ser entendido segundo as mais variadas vertentes teóricas, sob diversificadas perspectivas e métodos de análise. De acordo com Brait (2016, p. 16), Bakhtin refere-se a texto como “uma dimensão linguística atualizada por um sujeito coletivo ou individual, que se caracteriza como *enunciado concreto*”. Desse modo, podemos inferir que o texto pertence a um contexto social, histórico e cultural, portanto, é na interação que se materializa enquanto evento.

Koch (2005, p. 16) chama atenção para o fato de que os conceitos de texto dependem da noção de sujeito e de língua. Para a autora, na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor de suas ações linguísticas, o texto é apenas um produto lógico do pensamento; quanto à concepção de língua como código / instrumento de comunicação e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é um produto codificado; no que diz respeito à concepção interacional de língua, os sujeitos são construtores/atores e o texto é o próprio lugar de interação.

Com essa evolução da percepção sobre o texto, a Linguística Textual (doravante LT) se apropriou dessas mudanças, gerando outras noções consolidadas sobre este objeto, entendendo-o como um processo e não mais como um produto. Portanto, mais do que uma sequência de frases, o texto passa a ser visto como uma atividade interacional, com a finalidade de produzir sentidos. Marchuschi (2008, p. 73) aborda a noção de produção de texto de forma mais ampla, quando diz que a atual LT se ocupa tanto da produção, quanto da compreensão de textos orais e escritos.

¹¹ Conferir dissertação de Isabelle Guedes da Silva Sousa, em que apresenta resultados sobre o apagamento de referências nas OCEM, do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da UFCG. Disponível em: <<http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=Dissertações>> . Acesso em 24/06/17.

Para Bentes (2004, p. 254), é um ganho para os estudos de LT o fato de que as condições de recepção e produção do texto são consideradas, uma vez que isso significa não mais considerar o texto como uma estrutura pronta, mas como uma manifestação verbal complexa. Portanto, a autora, com base nos estudos de Koch (2005), elenca três processos a partir dos quais podemos tentar desvelar a complexidade da produção de textos: planejamento, verbalização e construção.

O primeiro processo entende a produção textual como uma *atividade verbal* em que, ao produzir um texto, praticam-se atos de fala, cuja (inter)ação se dá em contextos situacionais, sociocognitivos e culturais. Quanto à ideia de *atividade verbal consciente*, podemos relacionar às intenções de que o produtor se vale para expor seus propósitos, sejam linguísticos, pragmáticos ou interacionais. Já na noção produção textual como *atividade interacional*, podemos inferir que o interlocutor está obrigatoriamente envolvido no processo de construção e compreensão de um texto. Desse modo, enquanto uma atividade sociointerativa, a produção textual na ótica da Linguística Textual está condicionada ao funcionamento da língua em uso, visto que ocorre em contextos comunicativos situados.

A produção textual enquanto interação, segundo Koch e Elias (2009, p. 54) se baseia “em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros”. Portanto, o gênero além de ser dinâmico, refere-se ao continente/veículo de um dado discurso. Essa complexidade quanto à escolha e diversificação dos gêneros é facilmente vista no âmbito de um currículo como a BNCC, que é um documento cuja natureza carrega consigo uma arquitetura conceitual que opta por determinados conceitos de língua, sujeito, texto, gênero, discurso.

Em face a essa complexidade, o autor ainda adiciona o fato de que há pouca sistematização dos gêneros, sobretudo dos orais, pois, de acordo com ele, não se pode tratar a escrita como “uma mera transposição da fala”. Assim, cada gênero ou texto, seja oral ou escrito, tem suas particularidades, necessitando das corretas adaptações e não admitindo visões homogeneizadoras. Com base na presente revisão bibliográfica que fundamenta nossa pesquisa, iremos analisar o conceito de produção textual na BNCC, “desmontando” a sua configuração teórica.

7 PRODUÇÃO TEXTUAL NA BNCC: (des)montagem teórica

Palavras-chave como ponto de partida

O arranjo teórico-metodológico da BNCC, cuja arquitetura estrutural é composta por interconexões de naturezas diversas, conta com um formato que permite trânsito entre as seções, que dispõem os objetos de ensino, os quais se realizam a partir dos textos, apropriando-se deles e de seus conceitos subjacentes. A essa montagem, damos o nome de arquitetura conceitual.

Desse modo, para se pensar nas escolhas feitas na constituição deste documento, consideramos, de início, as palavras-chave, que se destacaram pela forte carga semântica relacionada ao nosso objeto Produção Textual (oral e escrita), funcionando como indicadores que sugerem e fornecem pistas linguísticas sobre as concepções teóricas subjacentes à BNCC. Assim, a recorrência de algumas expressões, aponta para o fato de que a visibilidade de objetos de ensino importantes pode ser reforçada ou apagada.

Nesta etapa, inicialmente, nos pareceu relevante montar uma tabela para que esses dados terminológicos pudessem ser organizados e visualizados, conforme observaremos abaixo. Para que a desmontagem pudesse ocorrer, utilizamos o mecanismo de localização das palavras-chave, utilizando três termos como escopo para analisar a recorrência no texto, que são o *texto*, *gênero* e *produção textual*, observando suas relações com a escrita e oralidade, uma vez que a produção textual contém estas faces indissociadas.

A *produção de texto* aparece em três formatos: produção textual oral, escrita e ambos (produção textual oral e escrita, simultaneamente), as quais são facilmente identificáveis no texto. Temos, então, a partir da noção genérica, concepções de (produção de) texto/gênero mais voltados para a linguagem

oral, escrita, ambas ou até um conceito impreciso, envolvendo essas concepções.

Escolhemos, além de *produção de texto*, os termos *texto* e o *gênero* porque, segundo a BNCC, “o texto ganha centralidade nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tomado como gênero textual/discursivo em esferas sociais de uso” (BRASIL, p. 505). Assim, estes dois termos são apresentados no documento em destaque, visto que assumem papel central na execução das práticas de linguagem e são os mecanismos por meio dos quais os enunciados se materializam, conforme podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 1 – Termo-chave sem determinante

Termo	Ocorrências
Gênero	67
Texto	65
Produção de texto ¹²	02

Fonte: Os autores, 2017.

A tabela 1 mostra os termos sem determinante, ou seja, aqueles que não estão associados explicitamente a um determinante oral ou escrito, por exemplo. Portanto, estão contabilizados tal como aparecem no documento. Desse modo, identificamos que o termo *gênero* é o mais recorrente no documento, pois aparece, sem determinante, sessenta e sete vezes; o segundo é o *texto*, que aparece sessenta e cinco vezes; e o terceiro é o de *produção de texto*, que aparece duas vezes, sendo o menos recorrente.

Sobre essas ocorrências, é curioso destacar a singularidade desses dados no documento, os quais parecem conferir ao documento uma natureza mais técnica do que pedagógica. Considerando a palavra-chave “*produção de texto*”, que motiva a nossa pesquisa, percebemos que foi a menos recorrente. Esta foi localizada apenas duas vezes: uma vez dentro do eixo de escrita e outra vez dentro do eixo de oralidade (pág. 94). A terminologia “*produção de texto*” sem vinculação com os determinantes oral e escrito não foi visualizada no documento.

Isto posto, essa recorrência se mostra relevante para a análise aqui empreendida. A alta recorrência dos termos *gênero* e *texto* parece apontar a BNCC como um documento de caráter mais teórico do que didático, visto que tais termos remetem a conceitos fundantes da área dos estudos linguísticos, ao passo que *produção-textual*, embora também possa ser visto como um termo técnico, é mais um termo que aponta para a ação metodológica de ensinar a escrever na escola.

Para a localização dos termos com determinantes, organizamos uma segunda tabela, com os dados dos termos que aparecem explícitos no documento, com seus determinantes devidamente especificados. Desse modo, a ocorrência se dá textualmente, sendo visível a modalidade (oral, escrita ou ambas) a que o termo se filia, como podemos observar a tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Termos com determinantes explícitos

Termo	Determinante	Ocorrências
Texto	Oral	0
	Escrito	11
	Oral e escrito	02
Gênero	Oral	04
	Escrito	0
	Oral e escrito	01
	Oral	0

¹² Para a busca do termo, considerou-se a variante *Produção(ões) Textual(ais)*, mas não observamos nenhuma ocorrência com o termo. Com relação à variante *Produção(ões) de Texto(s)*, observamos duas ocorrências.

Produção de texto	Escrito	02
	Oral e escrito	01

Fonte: os autores, 2017.

Na tabela 2, podemos observar que, de modo explícito e com determinante, o termo *texto escrito* aparece onze vezes; o *texto oral e escrito*, duas vezes; e o *texto oral* nenhuma vez. Chama atenção o fato de que a BNCC não utiliza o termo *texto oral*, o que parece refletir uma noção de texto voltada apenas ao texto escrito, o qual tem seu espaço bem configurado, visto que este aparece onze vezes. Quanto a *gênero*, podemos perceber dados contrários aos de texto. *Gênero oral* aparece quatro vezes; *gênero oral e escrito*, duas vezes; e *gênero escrito* nenhuma vez. Assim, o conceito de gênero parece assumir a oralidade como dimensão mais explícita do que a escrita, já que a expressão *gênero oral* aparece explicitamente e *gênero escrito*, em contrapartida, não aparece nenhuma vez.

Ao passo que a escrita parece não precisar ser vinculada textualmente ao gênero, mas aparece explícita no termo *texto escrito* recorrentemente e, ao mesmo tempo, quando a oralidade “perde” seu status de texto e aparece mais vinculada ao gênero, isso nos leva a perceber que a discrepância das recorrências aponta para uma noção de produção de texto que parece estar mais voltada ao texto escrito que ao texto oral.

Em relação ao termo-chave explícito *produção de texto escrito*, verificamos que ele aparece duas vezes, assim como *produção de textos orais e escritos*. *Produção de textos orais* não aparece nenhuma vez. Desse modo, podemos perceber que a concepção de produção de texto se vale apenas do determinante escrita, uma vez que não aparece a expressão *produção de textos orais*. Isto nos leva a ratificar o pensamento de que produção de textos para o documento refere-se, essencialmente, aos escritos, pois a expressão *orais e escritos*, no binômio *produção de textos orais e escritos* se apresenta mais como um par opositivo do que propriamente como um lugar de destaque para a oralidade.

Analisados os termos-chave, organizamos uma terceira tabela para a sistematização de dados dos termos implícitos, isto é, que não aparecem textualmente e precisam ser associados por inferência, diferentemente dos termos anteriores. Isso se deu pelo fato de que a tabela 1 suscitou um refinamento de leitura que já não seria mais feita pelo mecanismo de localização do programa editor de texto, mas, sim, a partir de inferências e de uma leitura atenta dos pesquisadores, olhando a construção textual e levando em consideração o contexto.

Portanto, recorreremos às inferências semânticas para extrair a noção expressa na oração, parágrafo ou na seção a que pertence. Assim, estes termos, tal como aparecem, se distribuem em outras duas categorias: associável a um determinante (oral, escrito ou ambos simultaneamente) e sem associações a um determinante, isto é, um termo impreciso, de acordo com a tabela 3 abaixo.

Tabela 3 – Termos com (e sem) determinantes por inferência

Termo	Associável a um determinante	Ocorrências	Sem associações a um determinante	Ocorrências
Texto	Oral	01	Impreciso	31
	Escrito	28		
	Oral e escrito	05		
Gênero	Oral	05	Impreciso	25
	Escrito	25		

	Oral e escrito	12		
Produção de texto	Oral	01	Impreciso	0
	Escrito	01		
	Oral e escrito	0		

Fonte: Os autores, 2017.

Na terceira tabela, temos os termos implícitos, isto é, um levantamento de termos que possuem um conceito subjacente, inferidos na oração, no parágrafo e na seção onde aparece. Portanto, vemos que, associados aos termos sem determinante identificados na tabela 1, os termos da tabela 3 são reorganizados em função de poderem ser associados ou não a um dos determinantes pesquisados: *oral*, *escrito* ou *oral e escrito*.

Identificamos que das sessenta e cinco vezes que o termo *texto* aparece, conforme tabela 1, este refere-se, de maneira implícita, apenas uma vez ao *texto oral*. Portanto, esse termo só é identificado apenas uma única vez e por inferência, conforme a tabela 3. Quanto ao *texto escrito*, são identificadas, por inferência, vinte e oito ocorrências implícitas. Já o binômio *texto oral e escrito* aparece cinco vezes a partir do mesmo critério de busca.

Com isso, vemos que o padrão se repete em relação à recorrência da tabela 1: o *texto escrito* é mais recorrente; em segundo lugar, o *texto oral e escrito*; e em terceiro o *texto oral*. Desse modo, podemos perceber que, a partir da recorrência do termo *textos escritos*, com esse determinante ou com *literários*, há um maior destaque e uma considerável visibilidade deste, visto que o *texto oral* não aparece explicitamente no documento, aparecendo apenas uma vez e de modo implícito.

Ainda sobre essas inferências, na tabela 3, encontramos outro termo, a que denominamos de *sem associação com determinante*, pois a partir da inferência notamos que a noção continua aberta, sem mostrar vinculação à noção de *texto oral* ou *escrito* de forma precisa, nem aos dois especificamente, cabendo ao sujeito-leitor do documento julgar a sua filiação. Essa terminologia de *texto*, genérica e imprecisa, aparece trinta e uma vezes sem determinante explícito, das sessenta e cinco vezes apresentadas na tabela 1.

Com isso, podemos entender que, no documento, o espaço ocupado pelos textos de natureza escrita (vinte e oito vezes), considerando a recorrência do termo *textos escritos*, conforme a tabela 3, é bem mais demarcado e explícito, se comparado ao lugar da oralidade, que se mostra ínfimo (uma vez). Outro ponto a se observar é que o *texto oral* é mais recorrente quando é agrupado ao binômio *oral e escrito*, o qual aparece cinco vezes nessa última tabela. Com isso, reconhecemos um foco maior para a produção de *textos escritos*, pois o documento não parece assumir, com propriedade, o *texto oral*.

Em relação ao termo *gênero*, que apareceu sessenta e cinco vezes na tabela 1, podemos agrupá-lo segundo as mesmas regras citadas acima, isto é, por inferência aos associados com determinante (*oral*, *escrito* e o binômio *oral e escrito*) e sem associação a determinantes, isto é, os usos imprecisos, sem vinculação aos determinantes anteriormente citados. Novamente o padrão se repete: dos termos com determinante, o *gênero escrito* é o mais recorrente; o *escrito* e o *oral* constituem o segundo mais recorrente; e o *gênero oral* é o menos recorrente. Assim, das sessenta e sete vezes que o termo *gênero* aparece (associado a um determinante implícito), apenas cinco usos referem-se ao *gênero oral*.

Quanto ao termo *gênero escrito*, este aparece vinte e cinco vezes associado por inferência ao determinante; já o binômio *gênero oral e escrito* aparece doze vezes segundo o mesmo critério. Já o termo *gênero* de modo impreciso, isto é, sem possibilidade de associação, aparece vinte e cinco vezes, pois esta palavra não se vincula a quaisquer dos determinantes citados, ou seja, ficará a cargo da inferência do sujeito-leitor do documento fazer alguma associação, tal como nós fizemos.

A partir disso, temos um movimento contrário à forma com que o *texto* aparece no documento: a

oralidade aparece mais vinculada ao gênero do que ao texto, pois esse determinante aparece cinco vezes associado ao termo-chave *gênero* e apenas uma vez a *texto*, de acordo com a tabela 3. O binômio *gênero oral e escrito* aparece doze vezes, o que representa um crescimento em relação ao binômio *texto oral e escrito*, que aparece cinco vezes apenas. Conforme foi mostrado na tabela 3, tanto os termos-chave *texto* como *gênero* têm uma significativa recorrência quando associados ao determinante escrito. Isso parece apontar para uma concepção grafocêntrica de escrita e ideológica de letramento.

Todavia, quanto à forma com que se apresenta o termo *gênero oral* (no binômio), podemos observar que isso não garante uma visibilidade igual da oralidade e escrita na noção de *gênero*, pois o seu conceito isolado está mais para a escrita do que para a oralidade. Tanto o texto quanto o gênero formulam a noção de *produção textual*, que de um modo geral comporta quatro usos: um genérico, envolvendo o binômio *oral e o escrito*; um que se relaciona apenas a *oral*; uma apenas a *escrito*; e outra *imprecisa*, que não se refere a nenhum dos outros. Conforme a tabela 3, há duas ocorrências do termo *produção textual* identificadas: uma no eixo de oralidade e outra no eixo de escrita. Portanto, a inferência se dá pela seção em que o termo se situa.

Desse modo, esses dados nos levam a concluir que há uma vinculação significativa do termo *texto escrito* à noção de *produção textual escrita* e o apagamento da noção de *texto oral* como componente da *produção textual*. Essa associação pode ser feita apenas pela inferência e conhecimento teórico do leitor. Assim, este resultado nos leva a inferir que a oralidade parece perder o status de texto, na BNCC, a qual coloca a escrita como elemento central da produção textual.

A arquitetura conceitual da produção de texto

Através da ocorrência das palavras-chave, foi possível identificar a ligação com os conceitos que emergem do documento, pois para a composição da área de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, várias noções precisaram ser retiradas do seu lugar teórico e, conseqüentemente, os objetos de ensino a eles relacionados sofreram transformações. A partir das definições implícitas e explícitas dos termos-chave observadas na seção precedente, constatamos que alguns conceitos mostram-se evidentes linguisticamente, os explícitos; e outros, por alguma razão, não aparecem textualmente, estão sem uma definição, os implícitos. Isto nos leva a pensar implicações pedagógicas decorrentes da (in)definição dos conceitos centrais da BNCC.

Um primeiro conceito que se apresenta explicitamente no documento é o de “Práticas de linguagem”, por meio das quais “os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados coletivos. Elas permitem a construção de referências e entendimentos comuns para a vida em sociedade e abrem possibilidades de expandir o mundo em que se vive” (BNCC, p. 86). Assim, vemos que as práticas são definidas como modos de ampliar as formas de atuação e intervenção social. Embora o conceito não diga, sabemos que isto se faz a partir de textos/gêneros.

Outro conceito explícito é o de letramento. Para a BNCC, o letramento pode ser entendido como “uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares. O letramento, pensado na sua condição plural, envolve práticas culturais diferenciadas” (BNCC, p. 87, *grifo nosso*). Nesse sentido, embora destaque a concepção plural de letramento, tal noção parece não ser totalmente ratificada quando confrontada com as ocorrências dos termos-chave *texto escrito* e *gênero escrito* na seção precedente. Do confronto dos dados, parece resultar uma noção de letramento grafocêntrica, visto que a leitura e a escrita são priorizadas em relação à oralidade e à escuta atenta.

Segundo o documento (BNCC, p. 87), a multimodalidade de linguagens deve ser considerada nas práticas de letramento. Não obstante, vemos que a marca grafocêntrica mantém-se visível quando, por exemplo, no conjunto maior de tais práticas, o próprio documento diz que alguns campos específicos foram escolhidos porque “contemplam dimensões formativas importantes do uso da escrita na escola” (BNCC, p. 90). Isso pode ser reafirmado, também, quando na etapa do ensino médio, o conceito que se tem de letramento é de que é uma “condição de participar de uma diversidade de práticas sociais permeadas pela escrita”, cujo foco é “a formação do sujeito escritor” (BNCC, p. 505 e 510).

No documento em pauta, aparece apenas uma concepção de texto, que se encontra na seção da área de Língua Portuguesa – fundamentos do componente (BNCC, p. 88): “Os enunciados ou textos são produzidos em uma situação de enunciação, determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder”. Tal conceito não se apresenta como uma definição, mas sim como uma explicitação do mecanismo por meio do qual textos ou enunciados são elaborados, isto é, mostra-se o contexto e as relações de poder imbricadas, mas não se explica o que são textos enquanto unidades linguísticas, discursivas, a partir de uma teoria linguística.

A esse respeito, a BNCC se guarda da necessidade de apontar uma noção de texto, restringindo-se à importância dele enquanto instância das práticas de linguagem, ao afirmar que o documento “assumiu a centralidade do texto nas práticas de linguagem e possibilitou grande avanço em relação ao nosso conhecimento sobre como desenvolver capacidades de leitura, escrita e oralidade na escola” (BNCC, p. 504, grifos nossos). Tal expressão é recorrente durante a sequência do documento, aparecendo cinco vezes, o que demonstra a ênfase que a BNCC dá ao fato de ser o texto o elemento mais importante no uso da linguagem, pois é por meio dele que a língua se manifesta.

Porém, cada eixo parece mobilizar uma noção diferente de texto. O documento considera que, para o eixo da leitura, deve haver “o encontro do leitor com o texto escrito e de sua interpretação” (BNCC, p. 92). Assim, a noção textual subjacente parece ser de texto literário. O eixo de escrita, por sua vez, também mobiliza a noção de produção (escrita) para realizar práticas de linguagem, pois este eixo preocupa-se com “a reflexão sobre a própria experiência de produção de textos, em variados gêneros e em diversas situações de produção” (BNCC, p. 94). Já o eixo de oralidade, “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral” (BRASIL, p. 94), isto é, assume que essas ações de linguagem são permeadas pela oralidade.

É curioso observar que, diferentemente dos eixos anteriores, não se usa *texto oral*, mas *situação oral* que parece apagar a condição de texto oral, utilizando outros termos. Sobre este tópico, ainda é possível afirmar que há menção à oralização do texto escrito, assim como às relações entre fala e escrita. Com isso, parece que a oralidade na BNCC surge a serviço da linguagem escrita, já que o texto escrito é uma unidade que não precisa ser definida a priori. Assim, não obstante os múltiplos usos da oralidade no dia-a-dia, nas redes sociais e nas múltiplas esferas sociais, parece que temos uma marca novamente grafocêntrica, em que a oralidade é utilizada em função da escrita, mas a escrita, por sua vez, não é utilizada em função da oralidade.

Diante disso, vemos que a arquitetura conceitual da BNCC é uma seção importante da construção do documento, cuja particularidade está em apresentar conceitos recorrentes na área da Linguística Aplicada, como Práticas de Linguagem e Letramento, bem como na área de Linguística Textual, como gênero e texto, porém com certa imprecisão conceitual. Ademais, escasseia nessa arquitetura um conceito da área metodológica: o termo produção textual, como vimos, aparece muito pouco.

A imprecisão conceitual sob a ótica da Transposição Didática

A transformação de objetos de estudo em objetos passíveis de ensino, num documento oficial, é uma ação de transposição didática externa. Devido ao fato de ser um texto lapidado por muitas mãos, como é o caso da BNCC, isso faz com que imprecisões terminológicas e conceituais se apresentem. Dando continuidade à (des)montagem do documento, quanto aos eixos de ensino, identificamos um problema conceitual: a Base usa diferentes terminologias para categorizá-los. Há lugares e momentos em que são considerados eixos e há lugares que são *práticas* (p. 90), *habilidades* (p. 98), *capacidades* (p. 89), *situações* (p. 89), etc.

Essa diversidade terminológica aponta para outras duas categorias da Transposição Didática, a *despersonalização* e a *dessincretização*, que se apropriam dos conceitos implícitos de que se reveste o documento, visto que tais noções, ao sofrerem processo de recontextualização, afastaram-se de seus

lugares de origem e dos autores que as propuseram, parecendo não ser necessário explicar a que campos teóricos se filiam.

Isso pode ser bem exemplificado pelo fato de que, nesta segunda versão da BNCC, tomada como documento-momento da pesquisa, não há referências bibliográficas, indício de um forte processo de despersonalização e dessincretização. Essas duas categorias também podem ser observadas na própria noção de texto cuja importância é reforçada, sem elucidação de filiações teóricas a que está(ão) ligado(s). Sabemos que no trabalho científico é preciso situar os termos/conceitos em consonância com o lugar científico ao qual estão filiados, porém, no processo de transposição didática em pauta, essas filiações foram relativizadas.

Podemos identificar a despersonalização e dessincretização, também, na permuta entre os termos texto/discurso, texto/gênero, textos/enunciados, gêneros textuais/discursivos. A BNCC parece indiciar um tratamento similar, sinonímico, para estes termos cujas filiações teóricas são distintas. Uma vez que esses conceitos fundamentam a construção da área de Linguagens e, mais especificamente, a área de Língua Portuguesa, essas noções deveriam vir explicitadas, apontando seus respectivos lugares de origem, uma vez que é um documento de base curricular.

Essa inconsistência também ocorre com o texto oral que, ao não ser visto pelo documento na condição de texto, utilizam-se outros termos como *língua* (p. 97), *cultura* (p. 73), *tradição* (p. 183), *situação* (p. 214), *exposição* (p. 216), *modalidade* (p. 358), *manifestação* (p. 215), etc. Ao não dar o caráter de texto à oralidade, é como se conceito de texto oral fosse tão naturalizado, tão dessincretizado, que não precisasse ser explicitado. Isto é um indício de dessincretização, pois a noção de oralidade enquanto manifestação de texto vem da Linguística Textual e está intimamente ligada à concepção de produção de texto.

Outra categoria que emana da teoria da Transposição Didática é a programabilidade, da qual fazem parte a arquitetura do documento. Sobre a programabilidade da arquitetura estrutural, podemos perceber que se trata de um currículo que prevê seriação e que possui um conjunto estrutural ordenado em sequência, de organização fechada, com base numa montagem que vai do mais amplo (finalidades) até o mais específico (objetos de ensino). A outra face da programabilidade diz respeito à arquitetura conceitual que, como vimos, apresenta uma imprecisão, o que dificulta uma (boa) reorganização dos conteúdos, pois ora é sistematizado um objeto, ora outro, de modo fragmentário e menos sistemático.

Chegamos, então, à noção de produção textual, a qual, como vimos, é uma noção implícita, não sendo apresentada uma definição que a fundamente. Para percebê-la, fez-se necessário observar a interligação das terminologias, conceitos e teorias. Portanto, no âmbito da BNCC, identificamos que o conceito de produção de texto, anteriormente discutido, não é genérico, pois não aparece sem determinante, como indica a tabela 3. Assim, o documento não se refere às suas duas faces indissociadamente (oralidade e escrita), sendo, portanto, uma noção muito dessincretizada e despersonalizada que apresenta ligações mais claras com o texto escrito do que com o texto oral, conforme também indica a tabela 3.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de Transposição Didática da Produção Textual na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se deu a partir da observação do conceito de texto subjacente ao documento, assim como da noção de produção textual, os quais estão imbricados. Sobre o texto, há uma indicação da sua importância, mas não há definição do que é texto em sua materialização linguística, nem há explicitação sobre o contexto de origem desse conceito, que é um elemento central na constituição da área de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Em torno desse conceito de produção textual, há mais definições implícitas do que explícitas. Desse modo, este fator pode se revelar como um complicador da leitura de um documento que se apropria de muitas concepções para constituir seu arcabouço teórico-metodológico, mas não explicita ao professor, o sujeito-leitor, as noções de que se reveste para formular os objetos de ensino de língua

materna. Revela-se, assim, como uma imprecisão conceitual, um fator negativo que pode se tornar um complicador da leitura.

Quanto à abordagem da produção de texto, podemos perceber filiações com as marcas grafocêntricas da concepção de texto e de letramento, que priorizam a escrita como modalidade mais importante, cuja relevância pode ser observada no levantamento das ocorrências linguísticas e discursivas da BNCC. De fato, a oralidade foi contemplada no documento, inclusive foi destinado um eixo para contemplá-la, mas a sua autonomia e relevância foram relativamente afetadas pelo fato de que quase sempre o seu processo de ensino está ligado à escrita, não lhe dando a ênfase e visibilidade merecidas.

Portanto, a BNCC parece ser um currículo produzido para sujeitos com muitas práticas de letramento, que vivem executando mais ações de escrita do que oralidade. Pensando num contexto de redes sociais, em que os textos orais são mais utilizados que os escritos para interação social e participação cidadã, a pouca ênfase dada à produção textual oral pode ser um fator limitante e cerceador da apropriação das modalidades (igualmente) importantes da língua.

Outro resultado que decorre da análise do documento diz respeito ao apagamento total das filiações teóricas e de seus autores. A ausência de tais referências bibliográficas transfere para os redatores do documento a autoria em relação aos conceitos apresentados. Diante disso, a BNCC parece revelar-se como um currículo mais fechado, o qual poderá não dar uma considerável abertura para a seleção de outros objetos de ensino por parte do professor, minando a sua autonomia. Por fim, cabe dizer que esse apagamento leva à ideia de que tais conceitos pertencem ao senso comum. Ademais, a BNCC parece revelar-se como um currículo mais tradicional e teórico, criando uma ilusão de consenso conceitual na área de Linguagens, em especial Língua Portuguesa, o que de fato não há.

REFERÊNCIAS

- BENTES, A. C. Linguística textual. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 245-282.
- BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, R. O. (Org.) *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Párabola, 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016.
- CHEVALLARD, Y. *Estudar matemáticas – O elo perdido entre o ensino e a aprendizagem*. Artmed: Porto Alegre, 2001.
- FÁVERO, A. A.; TAUCHEN, G. ; SCHWANTES, L. . Da transposição à compreensão didática: sentidos do conhecimento escolar na educação em ciências. *Roteiro*, v. 37, p. 325-342, 2012.
- GARCEZ, L. H. do C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LE GOFF, J. Documento/monumento. In: *Enciclopédia Einaudi v.1. memória-história*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.
- MACEDO, R. S. *Currículo, campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Pontes, 2012.

MARANDINO, M. Transposição didática ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *Revista brasileira de educação*. maio/jun./ago. 2004, n.26, p. 95-183.

MARCHUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOREIRA, A. F. B. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n.137, p.367-381, maio/ago, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

PAIS, L. C. *Didática da matemática: uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PENNA, M. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. [Tradução de: Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani]. *Fórum Linguístico*, 5 (2): 83-116, Florianópolis, jul. dez., 2008.

SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, J. W. A. de ; FERRAZ, M. M. Tr.; COSTA, T. M. de. *A significação nos documentos parametrizadores nacionais: relação entre teorias e a prática nos livros didáticos*. XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina. 2014. (Congresso).

ISSN 1983-1579
Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n2.42062
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Recebido em: 05/10/2018

Aceitoem:17/12/2018

Publicado em: 26/05/2019