



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA DE OLIVEIRA GONZAGA

**PRODUÇÃO TEXTUAL: CONCEPÇÕES NO CURRÍCULO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE
BIRIGUI/SP**

PRESIDENTE PRUDENTE
2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA DE OLIVEIRA GONZAGA

**PRODUÇÃO TEXTUAL: CONCEPÇÕES NO CURRÍCULO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE
BIRIGUI/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, Linha de Pesquisa: "Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem".

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto.

PRESIDENTE PRUDENTE
2023

G642p Gonzaga, Luciana de Oliveira

Produção textual : concepções no currículo de língua portuguesa do 3º ano do ensino fundamental no município de Birigui/ SP / Luciana de Oliveira Gonzaga. -- Presidente Prudente, 2023
134 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Ana Luzia Videira Parisotto

1. Currículo. 2. Ensino de língua materna. 3. Produção textual. 4. Ensino fundamental. 5. BNCC. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PRODUÇÃO TEXTUAL: CONCEPÇÕES NO CURRÍCULO DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
NO MUNICÍPIO DE BIRIGUI/ SP

AUTORA: LUCIANA DE OLIVEIRA GONZAGA
ORIENTADORA: ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO,
pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/FCT - Presidente Prudente/SP

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de
Assis

Profa. Dra. DANIELA SAYURI KAWAMOTO KANASHIRO (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Estudos de linguagem / Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul (UFMS)

Presidente Prudente, 25 de setembro de 2023

*Á minha amada família e ao meu esposo, meu
alicerce e fonte de encorajamento, que não me
permitiram deixar de sonhar.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, expresso minha profunda gratidão por ter me concedido sabedoria, força e orientação ao longo desta jornada acadêmica. Sua presença constante em minha vida foi fundamental para superar os desafios e alcançar este marco significativo.

À minha amada família, expresso minha gratidão pelo apoio incondicional e pelo amor inabalável ao longo dos anos. Suas palavras de encorajamento, incentivo e compreensão foram a âncora que me manteve firme durante todo o processo. Sem vocês, eu não teria chegado tão longe.

À minha orientadora Dra. Ana Luzia Videira Parisotto, cuja dedicação e expertise foram cruciais para a conclusão deste trabalho, agradeço de coração. Seu comprometimento em orientar e orientar-me, além de sua paciência incansável ao longo de todas as etapas, foi inestimável. Suas valiosas contribuições e orientações moldaram significativamente minha pesquisa.

Ao meu estimado grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”, o FPPEEBS, sou grata pela colaboração, discussões enriquecedoras e apoio mútuo ao longo deste projeto. A troca de ideias e a atmosfera de trabalho colaborativa foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e para o aprimoramento da qualidade da pesquisa.

Às professoras da banca examinadora, Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro e Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias expresso minha sincera gratidão pelo tempo dedicado à avaliação e crítica construtiva do meu trabalho. Suas observações e sugestões valiosas me ajudaram a aprimorar a dissertação, contribuindo para a sua excelência.

Às minhas amigas, parceiras e equipe gestora da escola EM Profª Adelina Bernadette dos Santos Pacitti, agradeço pelo apoio mútuo e pela troca de conhecimentos ao longo dessa jornada acadêmica. Nossas discussões e estudos conjuntos foram verdadeiramente enriquecedores, e vocês foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Gostaria de expressar um agradecimento especial e carinhoso à memória da minha amada avó, Aparecida Araújo Antônio que infelizmente já não está entre nós. Sua presença e amor incondicional sempre foram uma inspiração para mim. Mesmo ausente fisicamente, sua

influência e sabedoria continuam a guiar-me. Dedico esta conquista a ela, lembrando com carinho dos momentos compartilhados e da sua influência positiva em minha vida.

Por fim, gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha amiga Dra. Andrea Ramos de Oliveira. Sua orientação, conselhos e apoio incondicional foram essenciais para conciliar as demandas acadêmicas e profissionais. Sua confiança em mim e seu incentivo constante foram um verdadeiro incentivo para alcançar meus objetivos.

A todos vocês, meu mais sincero agradecimento. Sem a presença e o apoio de cada um de vocês, esta conquista não seria possível. Sou eternamente grata por fazerem parte da minha jornada e por tornarem este momento tão especial e memorável.

A todos os citados, minha eterna gratidão!

RESUMO

O presente trabalho, vinculado à Linha de pesquisa: 2- Processos formativos, ensino e aprendizagem consiste em um estudo de caso sobre a reformulação do Currículo do 1º bimestre de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino fundamental da cidade de Birigui/ SP, tendo em vista o cumprimento ao art. 15 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que determina o alinhamento das instituições ou redes de ensino de seus currículos e propostas pedagógicas à Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (Brasil, 2018). A partir da leitura desse documento, emergiu uma questão norteadora para esta pesquisa: quais as concepções e apropriações relacionadas ao ensino de língua materna, em especial no que diz respeito à produção textual materializadas no processo de (re)construção do novo Currículo do 1º bimestre do 3º ano do Ensino Fundamental de Birigui? Decorrente da questão-problema, delineou-se o objetivo geral: investigar o processo de construção do Currículo de Língua Portuguesa no município de Birigui/ SP e quais são as concepções relacionadas ao ensino da produção textual contidas no documento. Logo, os objetivos específicos são: a) descrever como foi o processo de elaboração do Currículo de Língua Portuguesa no município de Birigui/ SP; b) analisar o Currículo municipal do 1º Bimestre do 3º ano do Ensino fundamental, especificamente no que diz respeito ao ensino da produção textual; c) investigar qual é a concepção de linguagem presente na BNCC e no Currículo do 3º ano do Ensino Fundamental; d) correlacionar a concepção de linguagem presente na BNCC e no Currículo com os demais teóricos que tratam do Ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso. Os dados foram gerados a partir de análise documental e entrevista semiestruturada. Posteriormente, tais dados foram examinados à luz da análise de conteúdo e do referencial teórico que embasa esta pesquisa. Considerando a análise final dos dados, as concepções e apropriações relacionadas ao ensino de língua materna, em especial no que se refere à produção textual, estão materializadas tanto no processo de reformulação do novo Currículo de Birigui quanto em sua versão escrita preliminar, visto que não foi homologada sua versão final. Essa concepção diz respeito ao ensino da língua de forma contextualizada e articulada ao uso social numa perspectiva sociointeracionista. No que diz respeito à BNCC (Brasil, 2018), a análise dos dados revelou a presença dos escritos do Círculo de Bakhtin nas formulações, conceitos e perspectivas de linguagem, bem como na concepção de texto, embora sem marcação textual explícita. Com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a BNCC também destaca a importância das novas práticas de linguagem contemporâneas que envolvem o trabalho com os multiletramentos. Há uma ênfase especial nos textos multisemióticos em diversas mídias e semioses no documento, assim como no Currículo de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental. Ademais, constatou-se um enfoque especial no trabalho com os gêneros textuais orais em sala de aula, por meio da proposição de situações práticas de escuta e produção de textos orais, visando aprimorar as habilidades dos alunos no domínio discursivo da língua oral.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de Língua Portuguesa. Produção Textual. Ensino fundamental. BNCC.

ABSTRACT

The present work, linked to research line: 2- Formative processes, teaching, and learning consists of a case study on the reformulation of the Curriculum of the 1st bimester of Portuguese Language of the 3rd year of an elementary school in the city of Birigui/ SP, because of the fulfillment of art. 15 of Resolution CNE/CP No. 2, of December 22, 2017, which determines the alignment of institutions or education networks of their curricula and pedagogical proposals to the Common National Curriculum Base, henceforth BNCC (Brasil, 2018). From the reading of this document, a guiding question for this research emerged: what are the conceptions and appropriations related to the teaching of the mother tongue, especially about textual production materialized in the process of (re)construction of the new Curriculum of the 1st bimester of the 3rd year of Birigui Elementary School? As a result of the problem issue, the general objective was delineated: to investigate the process of construction of the Portuguese Language Curriculum in the municipality of Birigui/ SP and what are the conceptions related to the teaching of text production contained in the document. Therefore, the specific objectives are: a) to describe how the elaboration process of the Portuguese Language Curriculum was in the city of Birigui/SP; b) to analyze the municipal Curriculum of the 1st Bimester of the 3rd year of Elementary School, specifically about the teaching of textual production; c) investigate what is the conception of language present in the BNCC and in the Curriculum of the 3rd year of Elementary School; d) correlate the conception of language present in the BNCC and in the Curriculum with other theorists who deal with Portuguese Language Teaching. In this sense, qualitative research of the case study type was carried out. The data was generated from document analysis and semi-structured interviews. Afterward, these data were examined in the light of content analysis and the theoretical framework that supports this research. Considering the final analysis of the data, the conceptions and appropriations related to the teaching of the mother tongue, especially concerning textual production and correction, are materialized both in the reformulation process of the new Birigui Curriculum and in its preliminary written version, since its final version was not approved. This conception concerns the teaching of language in a contextualized way and articulated to social use in a social-interactionist perspective. About the BNCC (Brasil, 2018), data analysis revealed the presence of the writings of Bakhtin's Circle in the formulations, concepts, and perspectives of language, as well as in the conception of text, although without explicit textual marking. With the advancement of Digital Information and Communication Technologies (TDIC), the BNCC also highlights the importance of new contemporary language practices that involve working with multiliteracies. There is a special emphasis on multi semiotic texts in various media and semiotics in the document, as well as in the Portuguese Language Curriculum for the 3rd year. Furthermore, there was a special focus on working with oral textual genres in the classroom, through the proposition of practical listening situations and production of oral texts, aiming to improve students' skills in the discursive domain of oral language.

Keywords: Curriculum. Teaching Portuguese Language. Text production. Basic education. BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making)	47
Figura 2 - Sequência da técnica da análise de conteúdo	62
Figura 3 - Identificação das unidades de contexto e unidades de registro	65
Figura 4 - Agrupamento e alinhamento semântico das unidades de registro	66
Figura 5 - Identificação das unidades de registro e categorias de análise	68
Figura 6 - Estrutura geral da BNCC para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	95
Figura 7 - Áreas do conhecimento e componentes curriculares	96
Figura 8 - Organização curricular das Escolas Municipais - EMs	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos objetivos que guiaram este trabalho e os instrumentos que foram utilizados para geração de dados, bem como os seus participantes	53
Quadro 2 - Unidades de registro	66
Quadro 3 - Unidades de registro e categorias de análise	68
Quadro 4 - Questões e fragmentos das respostas	70
Quadro 5 - Questão e fragmentos das respostas	71
Quadro 6 - Questão e fragmentos das respostas	72
Quadro 7 - Questão e fragmentos das respostas	80
Quadro 8 - Questão e fragmentos das respostas	87
Quadro 9 - Questão e fragmentos das respostas	91
Quadro 10 - Unidades da BNCC: recorte do <i>corpus</i> de investigação	97
Quadro 11 - Dimensões inter-relacionadas na produção de textos	100
Quadro 12 - Currículo de Língua Portuguesa - 1º bimestre do 3º ano	107
Quadro 13 - Trecho extraído do Currículo – Oralidade	109
Quadro 14 - Trecho extraído do Currículo – Produção de textos/ Escrita	110
Quadro 15 - Trecho extraído do Currículo – Leitura/ Escuta	111
Quadro 16 - Trecho extraído do Currículo – Análise Linguística/ Semiótica	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Contexto educacional do município de Birigui (escolarização, IDEB, matrículas, docentes e estabelecimentos)	54
Tabela 2 - Quantidade e porcentagem de ocorrências do termo “texto”	98

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AL -	Análise linguística
ANPED -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CA -	Categorias de análise
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEIS -	Centros de Educação Infantil
CONSED -	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CF -	Constituição Federal
CNE -	Conselho Nacional de Educação
DICIO -	Dicionário Online
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB -	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM -	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EF -	Ensino Fundamental
EM -	Escola Municipal
EMEI -	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF -	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
HTPC -	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP -	Língua Portuguesa

MEC -	Ministério da Educação
ORGS -	Organizações
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB -	Professor de Educação Básica
PNE -	Plano Nacional de Educação
PPGE -	Programa de Pós-Graduação em Educação
SD -	Sequência didática
SEB -	Secretaria de Educação Básica
SME -	Secretaria Municipal de Educação
TDIC -	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UC -	Unidades de Contexto
UNESP -	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UR -	Unidade de Registro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1	Ensino e aprendizagem da escrita	23
2.2	O texto e o ensino de produção textual	25
2.3	Multimodalidade e multiletramentos	32
2.4	O ensino de Língua Portuguesa na BNCC	36
2.5	Noção de Currículo	39
2.5.1	Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball	44
2.5.1.1	<i>O contexto de influência</i>	46
2.5.1.2	<i>O contexto de elaboração do documento</i>	46
2.5.1.3	<i>O contexto da prática</i>	46
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1	Caracterização da pesquisa	49
3.2	Objeto, campo e participantes da pesquisa	53
3.3	Instrumentos de coleta e geração dos dados	57
3.3.1	Entrevista	57
3.3.2	Pesquisa documental	58
4	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	61
4.1	Entrevista	64
4.1.1	Categorias de análise	69
4.1.1.1	<i>Especialistas envolvidos no processo e motivação para a reformulação do Currículo</i>	70
4.1.1.2	<i>Ações dos sujeitos e o processo de Reformulação do Currículo</i>	72
4.1.1.3	<i>Novo Currículo estrutura e concepções</i>	80
4.1.1.4	<i>Reflexões e percepções no contexto da prática do documento e das ações planejadas</i>	86
4.1.1.5	<i>Concepções de texto e produção textual no novo Currículo e novos direcionamentos</i>	91
4.2	Análise documental	94

4.2.1	BNCC	94
4.2.2	Currículo municipal de Língua Portuguesa	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICES	127
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	128
	ANEXOS	130
	ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética	131
	ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	132

1 INTRODUÇÃO

A proposição desta pesquisa parte da conjectura da importância de o professor (re)considerar a necessidade do conhecimento sobre as concepções que permeiam a prática pedagógica dos docentes relacionadas à produção textual, consolidando-a como um objeto de estudo e ensino da Língua Portuguesa em suas variadas formas e nos seus diversos usos e funções, visto que é por meio dela que os sujeitos concretizam seus pensamentos, dentro e fora do ambiente escolar. Nesse sentido, acredita-se que esta pesquisa possibilite a oportunidade de identificação e reflexão sobre as concepções que permeiam o processo de reformulação do Currículo de Língua Portuguesa de Birigui¹, de modo a ressignificar e recontextualizar competências e habilidades de forma a atender a sua realidade, além de envolver profissionais da educação no seu processo de reelaboração contemplando o ensino da produção textual frente a uma nova perspectiva de ensino.

Espera-se também, que contribua no processo de reflexão sobre a emergência da prática do planejamento estratégico como instrumento norteador das políticas públicas e que possibilite a outros municípios, com realidades semelhantes às do município estudado, a terem conhecimento sobre como foi idealizado e materializado o alinhamento do Currículo Municipal tendo em vista o cumprimento ao art. 15 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, além de oportunizar novos debates acerca das competências e das habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, considerando sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.

Cabe ressaltar que o ensino da Língua Portuguesa vem passando por mudanças significativas que são reflexos dos debates acerca do que é a linguagem e de como os interlocutores de uma dada circunstância constituem-se como sujeitos participantes desses momentos de interação.

Conforme aponta Fiad (2006, p. 12),

Entende-se a língua não como um sistema previamente construído, do qual os sujeitos se apropriam nas diferentes situações de interação, mas sim como um sistema que prevê recursos lingüísticos que são explorados indefinidamente nas interações. Esse entendimento do que seja a língua conduz a uma compreensão da escrita como um trabalho com a linguagem que se dá diferentemente das situações de interação em que a língua oral

¹ Optou-se pela utilização do termo 'Currículo' na presente pesquisa, que se refere ao conjunto de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações que orientam o processo de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação de Birigui adota para o mesmo documento o termo 'Plano de Ensino', que pode ser definido de maneira ligeiramente diferente, mas que também se refere ao planejamento e organização do ensino em uma determinada escola ou sistema educacional.

predomina. Nas situações de interação pela escrita, a oportunidade de retomada e de exploração dos recursos linguísticos é muito mais freqüente do que na oralidade. Isso não significa que, ao falarem, os falantes não estejam também refletindo sobre a língua. O que queremos enfatizar é a situação privilegiada de reflexão e retomada nos momentos de escrita.

Nessa perspectiva, o ato de escrever não envolve apenas um exercício de atendimento a um padrão da língua escrita e de repetição de esquemas formais, mas também, um trabalho em que o sujeito é capaz de manifestar-se através do discurso. Seguindo este princípio, acredita-se que as atividades que envolvem a produção textual devem desafiar a criatividade e desempenho do aluno permitindo o aprimoramento dessa habilidade escrita. Nesse sentido, o objetivo do professor, assim como o da escola, é fomentar a leitura e produção escrita, de modo a inserir o sujeito do discurso nas práticas sociais existentes, conforme orientação da BNCC (Brasil, 2018):

A organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (Brasil, 2018, p. 84).

Em contrapartida, Geraldi (2011) afirma que as condições de produção na escola distanciam-se do uso da língua utilizada pelo aluno no cotidiano, porque é uma atividade artificial que tem como interlocutor o professor e como objetivo a aquisição de uma nota. Nessa mesma linha de pensamento, Antunes (2009) destaca que o trabalho com a escrita perpassa pela elaboração de textos sem funcionalidade, voltado para fixação de aspectos da gramática normativa e escrita improvisada. Sabe-se e que ensinar os alunos a produzir textos eficientes e significativos, valorizando e contextualizando o processo de produção, bem como refletir sobre as concepções que envolvem essa prática, é uma tarefa desafiadora e complexa para os professores. Infelizmente, muitos docentes ainda desconhecem as concepções teóricas envolvidas nesse processo ou simplesmente desconsideram a necessidade de conhecê-las. Isso ocorre, em parte, porque a formação inicial e continuada dos professores muitas vezes não contempla de forma adequada o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção textual, o que leva a uma lacuna na formação desses profissionais. Além disso, vários professores tendem a reproduzir em sala de aula a forma como foram ensinados, geralmente vezes com ênfase nas regras gramaticais em detrimento de outros aspectos importantes para a produção textual, como a análise de gêneros e a reflexão crítica sobre o processo de escrita.

Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino se comprometam em oferecer formação continuada de qualidade para seus professores, de forma a capacitá-los para o ensino da produção textual de maneira mais ampla e efetiva.

Defende-se, portanto, a ideia de que é imprescindível que o professor proponha situações de produção textual com objetivos evidentes, e que façam, realmente, o aluno perceber a utilidade dessa prática. Para isso, é preciso que as atividades propostas sejam contextualizadas e que tenham conexão com a realidade dos alunos, para assim, sentirem-se motivados a escrever e a desenvolver habilidades comunicativas que lhes permitam interagir criticamente com o mundo ao seu redor. Dessa forma, a prática da produção textual deixará de ser vista como uma atividade mecânica e burocrática e passará a ser encarada como uma prática social fundamental para a formação integral dos alunos. De acordo com Garcez (2012), a produção textual é uma das tarefas mais complexas que as pessoas chegam a executar na vida, principalmente porque exige envolvimento pessoal e revelação de características do sujeito. É inegável a existência de diversos avanços teóricos, pesquisas e processos formativos nos últimos anos que visam subsidiar os docentes no que se refere à produção de texto. No entanto, apesar desses esforços, uma pequena parcela ainda limita essa prática ao ensino de regras gramaticais, desconsiderando o contexto social em que as produções textuais são realizadas. Tal abordagem diminui o potencial transformador da escrita e, conseqüentemente, prejudica a formação integral dos alunos. É necessário que haja uma mudança de perspectiva, na qual o ensino da produção textual seja abordado de maneira ampla, considerando-se as questões sociais, culturais e políticas envolvidas na escrita. Somente dessa forma, poderemos formar cidadãos críticos e atuantes em nossa sociedade.

Além disso, infelizmente, alguns professores ainda não reconhecem a importância da escrita como uma ferramenta fundamental para que o aluno possa interagir e participar ativamente de práticas sociais de leitura e escrita. Para que isso seja possível, é essencial que o aluno desenvolva sua capacidade de análise crítica, identificando nos textos aspectos que comprometam sua coerência ou coesão textual, além de reconhecer os elementos adequados ou inadequados ao seu objetivo. O que se supõe acreditar é que essa produção, de maneira alguma, deve ser produzida de maneira isolada ou descontextualizada, é importante que os objetivos e as expectativas sejam claros para o aluno, e mesmo que isso seja um objetivo um tanto que claro, talvez ele não esteja tão óbvio assim para ele.

Complementando essa afirmação, Antunes (2009, p. 37) esclarece que:

Não existe fala nem escrita autônomas, no sentido de que sua adequação possa ser considerada sem se levar em conta as determinações das situações em que são usadas. A coesão, a coerência, a informatividade, por exemplo, precisam da referência à situação de uso para serem legitimamente avaliadas.

Dessa forma, é fundamental considerar a situação comunicativa como um importante motivador para a prática da escrita. Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais se torna essencial, pois são consideradas formas específicas de organização do discurso e que se relacionam a situações comunicativas reais. Ao utilizar os gêneros como referência para o ensino da escrita, o professor proporciona aos alunos a oportunidade de conhecer e compreender as diferentes finalidades comunicativas presentes na sociedade, assim como desenvolver habilidades de produção textual adequadas a cada contexto. Ademais, a utilização dos gêneros textuais pode contribuir para que os alunos desenvolvam um repertório linguístico mais amplo, o que favorece a sua capacidade de compreensão e produção de textos em diferentes situações comunicativas. Portanto, é fundamental que o ensino da escrita esteja pautado na utilização dos gêneros textuais como forma de tornar a prática da escrita mais significativa e contextualizada. Para Marcuschi, (2008, p.154), “[...] toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Segundo o autor, o termo gênero textual

[...] refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística [...] e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastantes estáveis, histórica e socialmente situadas (Marcuschi, 2008, p. 155, grifo do autor).

A Base Nacional Comum Curricular em se tratando da produção textual pelo aluno, direciona o docente para o trabalho com a seguinte habilidade:

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para

quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas (Brasil, 2018, p. 93).

Conforme prescrito no documento, a finalidade de um texto é o seu uso social, para tanto, é imprescindível que o aluno perceba a necessidade de escrever e que essa prática faça sentido para ele. Nesse caso, a centralidade do texto assume um papel de destaque como unidade de trabalho “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2017, p. 65).

De forma reduzida, as práticas de ensino de língua materna têm como cerne o texto como unidade de trabalho, de modo a relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de competências ao uso significativo e competente da linguagem em atividades de leitura, compreensão e produção de textos em várias mídias e semioses.

Em virtude dos fatos mencionados, reforça-se a importância de contemplar a escrita como prática social e de considerar o aluno como sujeito ativo nesse processo. Com isso, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento sobre as concepções que subjazem o trabalho com produção textual, no sentido de (re)considerar a relevância das propostas com gêneros que, de fato, circulem socialmente, e que de alguma forma sejam relevantes para uma aprendizagem situada no tempo e no espaço, isto é, que seja significativa e que faça sentido ao aluno.

Neste trabalho, consideram-se algumas questões relacionadas ao estudo de caso: (re)formulação do Currículo de Língua Portuguesa e sua implementação na cidade de Birigui/SP². A presente pesquisa tem como questão central norteadora: Quais as concepções e apropriações relacionadas ao ensino de língua materna, em especial no que diz respeito à produção textual materializadas no processo de (re)formulação do novo Currículo do 1º bimestre do 3º ano do Ensino Fundamental de Birigui? Derivadas dessa questão inicial, temos as seguintes: Quando e como foram articuladas as ações de construção do novo Currículo de Birigui? Quais foram os sujeitos envolvidos em sua construção? De que forma o município repensou seu Currículo, levando em conta o prescrito na BNCC (Brasil, 2018) e em demais

² Localizado no noroeste do estado, o município é formado somente pelo distrito sede, que inclui os povoados de Guatambu e Taquari. Sua população, conforme estimativas do IBGE de 2021, era de 126 094 habitantes. “Birigui” é um nome de origem tupi e refere-se a um tipo de mosquito na região.

teóricos que tratam do ensino de Língua Portuguesa, nos aspectos atinentes ao ensino da produção textual?

A pesquisa tem como objetivo geral investigar o processo de construção do Currículo de Língua Portuguesa no município de Birigui/ SP e quais são as concepções relacionadas ao ensino produção textual contidas no documento. Além disso, intenciona-se: a) descrever como foi o processo de elaboração do Currículo de Língua Portuguesa no município de Birigui/SP; b) analisar o Currículo municipal do 1º bimestre do 3º ano do Ensino Fundamental, especificamente no que diz respeito ao ensino da produção textual; c) investigar qual é a concepção da linguagem presente na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo do 3º ano do Ensino Fundamental. d) correlacionar a concepção de linguagem presente na BNCC e no Currículo com os demais teóricos que tratam do Ensino de Língua Portuguesa.

A escolha desta pesquisa não foi aleatória, mas sim baseada na constatação de que a temática abordada era pouca investigada, pois realizou-se uma busca em diversas bases de dados, como a Plataforma Scielo, o Google Acadêmico, o Repertório Institucional UNESP e os Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as palavras-chave BNCC, Currículo e Proposta Curricular, durante os meses de agosto e setembro de 2021 e os resultados obtidos indicaram uma distância considerável em relação ao processo de alinhamento dos Currículos municipais à BNCC, o que evidenciou a necessidade de estudos que abordassem essa temática de forma mais aprofundada. Portanto, a presente pesquisa buscou contribuir para o preenchimento dessa lacuna ao analisar como o ensino da produção textual está delineado no Currículo de Birigui, bem como identificar e os pontos de convergência e de divergência com a BNCC (Brasil, 2018).

Além do motivo que levou à realização desta pesquisa, é importante destacar a relevância e atualidade do tema no contexto educacional brasileiro. A reformulação curricular tem sido amplamente debatida e implementada em todo o país. No entanto, é imprescindível abordar posicionamentos críticos em relação à BNCC, como a preocupante tendência à padronização excessiva, que resulta em uma uniformização curricular prejudicial à autonomia das escolas e dos professores.

Um dos principais pontos de crítica está relacionado à falta de flexibilidade da BNCC em se adaptar às realidades locais e às necessidades específicas de ensino, o que pode levar a um currículo pouco adequado e relevante para determinados contextos. Além disso, a centralização do currículo pode resultar em uma maior concentração do processo de tomada de decisão, diminuindo a participação das escolas, professores e comunidades educacionais na definição curricular.

Outra questão relevante é a ausência de um processo de discussão mais aberto e democrático durante a elaboração da BNCC. A falta de consulta e envolvimento amplo dos profissionais da educação, pais, alunos e demais partes interessadas fragiliza a construção coletiva do documento. É fundamental também mencionar a falta de investimento na formação docente e as precárias condições de trabalho, fatores que dificultam a efetiva implementação da BNCC. Sem uma formação adequada e condições favoráveis, os professores podem enfrentar desafios na execução do currículo proposto.

Em resumo, a adoção de um modelo de ensino baseado exclusivamente na BNCC corre o risco de desconsiderar as especificidades de cada instituição e de subestimar sua autonomia para encontrar a melhor abordagem de acordo com a realidade de seus alunos. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular levanta muitas outras dúvidas. Será que as particularidades e individualidades de cada instituição serão consideradas? As representações sociais presentes no processo de construção da BNCC refletiram diretamente os professores, profissionais da educação, pais e estudantes que serão mais impactados pela implantação do documento? Serão respeitadas as diversidades e diferentes realidades locais e regionais? O ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades atenderá às necessidades do público-alvo ou servirá apenas aos interesses da classe dominante? Essas são algumas das muitas reflexões que serviram como ponto de partida para a condução desta pesquisa.

Outros motivos que levaram à realização desta pesquisa estão intimamente relacionados à trajetória profissional da autora, que atua como professora efetiva no Ensino fundamental da rede de ensino de Birigui desde o ano de 2012. Durante esses anos, dedicou-se na busca e estudo de temas direcionados ao ensino da produção textual, tanto nos anos iniciais de alfabetização quanto nos anos finais do Ensino Fundamental.

Durante os últimos anos, a pesquisadora vivenciou o processo de reformulação do novo currículo municipal a fim de atender o cumprimento ao art. 15 da Resolução CNE/ CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, que determina o alinhamento das instituições ou redes de ensino de seus currículos e propostas à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Vale ressaltar que o documento é um referencial obrigatório para os currículos das redes de ensino públicas e privadas, de acordo com a normativa do Conselho Nacional de Educação (CNE). A escolha de analisar a versão preliminar do currículo do 1º bimestre do 3º ano se justifica pela ampla experiência da autora em trabalhar com essa série, o que resulta em uma maior familiaridade com os conteúdos. Além disso, essa série representa a última etapa do Ciclo 1, o que a torna relevante para o estudo em questão. Por fim, vale destacar que, na concepção da

autora, o currículo do ensino fundamental, como um todo, apresenta as mesmas concepções de linguagem e ensino do texto, independentemente da série ou ano em que é aplicado.

Este estudo, além desta introdução, apresenta-se organizado em mais quatro capítulos. No capítulo denominado “Referencial teórico”, encontra-se a parte teórica que ancora este estudo, abordando aspectos como: ensino e aprendizagem da escrita, o texto e o ensino de produção textual, multimodalidade e multiletramentos, o ensino de Língua Portuguesa na BNCC, noção de currículo e os contextos de influência, elaboração e prática. No capítulo “Procedimentos Metodológicos”, é possível observar o movimento metodológico realizado em cada etapa da pesquisa. Em seguida, encontra-se a “Discussão e análise dos dados”, e por fim, nas Considerações Finais são apresentadas as reflexões e contribuições acerca das concepções e apropriações relacionadas ao ensino de língua materna, mais especificamente no que diz respeito à produção textual materializadas no processo de reformulação do novo Currículo de Birigui.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, discorreremos sobre os teóricos que ancoram o nosso estudo. Para tanto, pautamo-nos em diversos autores como Antunes (2009), Costa Val (2009), Dalmaschio (2020), Dolz e Schneuwly (2004), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (2011), Koch (2007), Lerner (2002), Marcuschi (2008), Menegassi (2004), Oliveira e Parisotto (2015), Ruiz (2010) e Serafini (1995), assim como nos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

2.1 Ensino e aprendizagem da escrita

A partir da análise do histórico de ensino e aprendizagem da escrita no Brasil, é evidente uma evolução nas considerações em relação à compreensão de como esse ensino acontece, pois já houve um tempo em que a prática de produção textual pautava-se apenas na transmissão e aquisição das regras gramaticais. Atualmente, valoriza-se uma nova concepção, ao considerar o texto como ponto de partida na aquisição da língua, adequando-se, primordialmente, ao contexto em que está sendo produzido. Ou seja, mais do que escrever corretamente, hoje é necessário que o texto esteja adequado às suas finalidades, às possibilidades de compreensão do leitor e às especificidades do gênero, assim como às características do portador.

Sem dúvida, essa mudança de concepção concretizou-se a partir da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, ao propor uma conceituação contemporânea e inúmeras estratégias de trabalho com o texto, com o intuito de formar escritores competentes capazes de produzi-los com coerência, coesão e acima de tudo, adequadamente.

Segundo Marcuschi, “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (Marcuschi, 2008, p. 72). Nessa perspectiva, o texto é uma (re) construção do mundo, isto é, uma forma de interpretar e dar sentido ao mundo em que vivemos, em vez de apenas refleti-lo e reproduzi-lo. Ainda, segundo o autor, a produção escrita não é apenas uma atividade técnica, mas sim uma prática social que envolve a interação do autor com o mundo e com os outros, o texto é uma forma de produção social que reflete não apenas a visão do autor, mas também as concepções e valores compartilhados por sua comunidade.

Sendo assim, o ato de escrever possui destaque como uma prática social capaz de diferenciar o escrever como grafar e o escrever como produzir um texto e construir significados sócio-compartilhados. Pode-se concluir que o resultado é fruto da interação verbal entre pessoas engajadas socialmente, que coordenam suas ações para atingir um objetivo social, levando em consideração as circunstâncias em que a interação verbal ocorre. O sentido não está fixo no texto, mas é construído por meio das interações, o que implica um trabalho consciente, com propósito definido, interlocutores específicos e gêneros discursivos preestabelecidos.

Dalmaschio (2020, p. 1251) destaca a importância do conhecimento docente acerca “das representações dos alunos e do meio social e cultural no qual eles estão inseridos, a fim de que a proposta de produção textual não se distancie muito desse sujeito a ponto de inibir a escrita”; ou seja, tanto ele como Koch (2007) consideram esse ensino como uma representação verbal em que se faz necessário a interação social durante esse processo. Desta forma, é necessário considerar que a prática de produção textual não objetiva exclusivamente o seu produto final, que é a produção de texto, mas acima de tudo, que leve em consideração o seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois). Essa é a nova concepção de produção escrita que fundamenta teoricamente o documento oficial para o ensino da Língua Portuguesa, como a BNCC (Brasil, 2018), cuja proposta é propor um ensino baseado nos multiletramentos, ao mesmo tempo em que norteia o trabalho do professor, a fim de que o aluno seja capaz de lidar com a linguagem nas mais diversas situações. Ainda a esse respeito esclarece que:

Os multiletramentos levam em conta a ampliação do repertório de linguagens e mídias que circulam na sociedade contemporânea, possibilitando aos alunos produzir textos com diferentes modalidades e gêneros discursivos (Brasil, 2018, p.76).

Diante desse cenário, os professores precisam ensinar os alunos a lidar com as diferentes formas de comunicação e produção de textos em diversas modalidades e gêneros. Nesse caso, o ensino da escrita precisa considerar a diversidade de linguagens e mídias disponíveis na sociedade atual, inclusive as mídias digitais, as redes sociais, os blogs, os vlogs, entre outras. Os alunos precisam ser capazes de compreender e produzir textos que sejam adequados a essas várias modalidades e gêneros, de forma a se comunicarem de maneira efetiva em muitos contextos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 76), “o Eixo da Produção de Textos abrange as práticas de linguagem que envolvem a interação e autoria do texto escrito, oral e multissemiótico, em diferentes finalidades e projetos enunciativos. Nesse sentido, é fundamental que o professor incorpore essas práticas em sua rotina de ensino, considerando inicialmente a interação e a finalidade que o autor pretende alcançar com seu texto. Assim, o docente é capaz de incentivar a construção de conhecimento coletivo e o desenvolvimento da autonomia do aluno em relação à escrita, bem como explorar as potencialidades das diferentes linguagens e mídias presentes na sociedade contemporânea.

Portanto, a nova concepção de produção escrita fundamenta teoricamente o ensino da língua portuguesa valorizando o contexto, o planejamento, a interação social e a adequação ao gênero. O objetivo principal é formar escritos competentes e capazes de produzir textos com coerência, coesão e, acima de tudo, adequados às suas finalidades e às especificidades do portador.

2.2 O texto e o ensino de produção textual

Considerando que a habilidade de escrita é um importante meio de interagir socialmente, evidencia-se que, conforme Antunes (2009), o ensino de Língua Portuguesa deve estar dedicado ao processo de desenvolvimento linguístico dos alunos. Nesse contexto, o texto assume um papel de destaque na aquisição de conhecimento para o uso prático da escrita e chega ao sujeito de inúmeras maneiras, isto é, por meio de livros, jornais, revistas, *sites* e de textos nas modalidades oral e escrita. Nesses termos, o uso social desenvolvido no cotidiano de cada sujeito depende da finalidade de cada um deles.

Pretende-se, neste item, apresentar algumas discussões sobre o texto, seus contextos de produção e seu papel no ensino da escrita. Para isso, o tema em questão a ser discutido tem como aporte teórico os estudos de Antunes (2009), Costa Val (2009), Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (2011), Koch (2007), Lerner (2002), Menegassi (2004) e Oliveira e Parisotto (2015).

Na proposição de que “o processo de produção textual, no quadro das teorias sócio-interacionais da linguagem, é concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins” (Koch 2007, p. 7), constata-se que o texto, enquanto meio de expressão e comunicação, apresenta tantas possibilidades, conforme forem seus autores, funções e condições particulares de elaboração.

Corroborando com esse pensamento, Antunes (2009) esclarece que é por meio da comunicação, atuação e interação verbal, ou seja, pela linguagem, que a participação efetiva do sujeito acontece na sociedade. Considera-se, assim, a fala e a escrita como duas modalidades da língua, cada uma com suas próprias características, visto que a escrita não é e nem deve ser conhecida apenas como uma representação da fala. Portanto, é necessário considerar a atividade de produzir textos como uma prática relevante na vivência do sujeito, já que por meio dela a evolução cultural, social e intelectual acontece. No entanto, é importante destacar que, além dos textos que enfatizam os códigos verbais, outros recursos multissemióticos desempenham um papel fundamental na comunicação e interação entre os indivíduos. Esses recursos combinam imagens em movimento, sons, cores, diagramação, e outros elementos enriquecendo a comunicação textual. Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação na sociedade contemporânea, torna-se cada vez mais inviável conceber o ensino de produção textual exclusivamente com base na linguagem verbal. Desprezar os textos multissemióticos seria ignorar uma realidade em que esses textos são cada vez mais presentes e relevantes nas práticas sociais de linguagem.

Conforme aponta Vieira:

Em uma sociedade do conhecimento, em que há uma multiplicidade de informações disponíveis aos leitores, os textos multissemióticos permitem representar imgeticamente uma informação, de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão. Assim, as imagens, as cores, os tipos de letras também são portadores de sentido e precisam ser lidos e interpretados; trazem informações que precisam de ser inferidas (Vieira, 2012, p. 2).

Cabe ressaltar que o texto introdutório de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) também propõe ações que visam à ampliação dos letramentos dos alunos, isto é, por meio dos textos multissemióticos, os estudantes podem participar de forma significativa e crítica nas diversas práticas sociais que envolvem a oralidade, escrita e outras linguagens.

Em entrevista com Leiva de Figueiredo Viana Leal, Fernandes (2018, p.183) afirma que a autora acredita que:

A BNCC acrescenta, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, um novo recorte, com base na teoria dos novos letramentos, dos letramentos múltiplos, do multiletramento e da multimodalidade. Com efeito, volta-se para as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da

informação; a multisssemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura; os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos ampliam a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos que não somente a escrita alfabética; os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos. O documento atual converge suas preocupações para o desenvolvimento de competências para o mundo contemporâneo, em que formar crianças, jovens e adultos, requer outra concepção em relação às linguagens: o reconhecimento de gêneros digitais e práticas de linguagem que povoam a vida e o imaginário dos alunos são materializados em práticas leitoras que interagem com práticas de uso e reflexão [...] Nesse sentido, o documento é marcadamente atual e não se esquivava em chamar a atenção para o que significa desenvolver o uso das linguagens como formação cidadã, no mundo não só de múltiplas linguagens, mas de múltiplos sujeitos e de múltiplas condições de produção.

De fato, o ensino da leitura e escrita é um grande desafio para os docentes, especialmente diante das novas demandas impostas pela sociedade atual, que exige um letramento cada vez mais amplo e complexo. É preciso, portanto, que o ensino da língua materna esteja alinhado com as necessidades e demandas dos alunos, para que eles possam desenvolver as habilidades necessárias para atuar de forma crítica e consciente na sociedade. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular pode ser vista como uma importante ferramenta para orientar os professores no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, oferecendo diretrizes claras e objetivas sobre o que deve ser ensinado em cada etapa da escolarização.

Conforme aponta Lerner (2002), um dos inúmeros desafios dos docentes é conseguir que os alunos produzam textos com consciência da relevância de transmitir a mensagem de acordo com o tipo de situação social, ao invés de serem treinados apenas para produzirem sem propósito algum. Outro desafio é conseguir que esses mesmos alunos manejem eficientemente os diferentes tipos de escrita que circulam atualmente na sociedade, cuja utilização se faz importante para a vida, em vez de se tornarem especialistas nesse gênero exclusivamente escolar que ela denomina como “composição” ou “redação”. Segundo a autora,

O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino; é tornar possível que todos os alunos se apropriem da escrita e a ponham em prática, sabendo- por experiência, não por transmissão verbal- que é um longo e complexo processo constituído por operações recorrentes de planejamento, textualização e revisão (Lerner, 2002, p. 28).

A partir do momento em que o sujeito reconhece as peculiaridades da escrita e a sua função social, assim como identifica um destinatário real, seus textos fluirão de modo mais

significativo e eficiente, amenizando, de certa forma, alguns desses desafios. Dessa maneira, assumir que o texto se concretiza por meio de pensamentos e ideias faz com que o sujeito que o produz precise ficar atento para quem o seu texto realmente se destina, caso contrário, escreverá exageradamente se tornando algo cansativo, inútil e sem sentido para o leitor.

Nesse caso, “ter o que dizer é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever” (Antunes, 2009, p. 45). Sem dúvida alguma, só se escreve quando se tem algo a dividir com alguém, e esta necessidade de comunicar-se e interagir coloca o homem em um ponto de extrema necessidade linguística. Quando não se sabe para quem escrever ou para quê escrever, o exercício do ato da escrita torna-se muito difícil e relega-se a um segundo plano, que se configura como uma das grandes características da linguagem: o de garantir as relações sociais entre os indivíduos.

Em relação ao contexto da sala de aula, mais especificamente na aula de Língua Portuguesa, a produção de texto tem sido um momento de grande tensão por parte do aluno, pois ao não saber como colocar seus pensamentos no papel, sente-se frustrado com as propostas artificiais de produção que recebe.

Sobre o trabalho do professor com as práticas de escrita, Oliveira (2022, p. 38-39) aponta que:

Embora a produção textual como um processo que precisa ser ensinado e vivenciado pelos estudantes faça parte do discurso docente, na prática, muitas vezes, o que se dá é a perpetuação da escrita para o professor, em muitos momentos como instrumento para se atribuir uma nota, de busca de acertos e erros gramaticais, ou como “encerramento” de um capítulo de livro didático ou “fechamento” da semana planejada, sem que outras questões relativas à coerência e adequação textual sejam trabalhadas, nem mesmo sejam consideradas situações de comunicação para a sua proposição; o texto continua sendo entendido como “produto” e não como motivador do processo.

De acordo com a autora, é essencial que os estudantes experimentem situações de produção de texto com propostas que tenham significado, objetivos claros e definidos. Quando a escrita é proposta apenas para avaliar um conceito, isto é, sem um destinatário específico, o professor reduz essa atividade a uma prática artificial e excessivamente desafiadora.

Assim também concebem outros teóricos, visto que para Antunes (2009, p. 47) “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor [...]”. Nesse viés, ao levar em consideração que o ensino de língua se dá por meio de textos, o professor precisa ter em mente como isso ocorrerá efetivamente na prática.

Sobre essa perspectiva, Oliveira (2022, p. 39) assegura que:

Essa mudança de concepção docente sobre o ensino da produção textual, e por extensão a mudança de práticas, pode ser facilitada e/ou proporcionada por processos de formação continuada em que, mais do que apresentação de conceitos, sejam vivenciadas situações de tematização da prática e de dupla conceitualização.

Nesse sentido, uma das primeiras reflexões que se faz está relacionada ao processo de formação deste professor durante a graduação, no ensino superior. Menegassi, em texto publicado em 2004, já apontava uma certa falta de “trato” nos cursos superiores, mais precisamente em Letras e Pedagogia, para ensinar o professor a trabalhar com o texto em sala de aula. No decorrer de sua formação pedagógica é proposto uma quantidade significativa de textos teóricos que abordam a perspectiva do texto no ensino da língua. Entretanto, são poucas as instituições acadêmicas que contribuem na construção e incorporação desse conhecimento na prática e isso gera uma má formação desse profissional.

Ainda de acordo com Menegassi (2004), o segundo ponto a ser refletido, é que o professor iniciante no mercado de trabalho acaba buscando um ideal de professor pedagogicamente correto a partir das suas experiências vividas e, dessa forma, reproduz as práticas que ele acredita serem adaptações, ou até mesmo, recorrem aos seus parceiros de escola no intuito de compreender e incorporar as práticas do “outro” a fim de construir seu próprio ideal pedagógico.

Nesse contexto, ainda existem os professores que procuram atualizar suas práticas com cursos de formação, extensão ou especialização. Todavia, muitos desses novos discursos não são incorporados a sua atual prática em sala de aula. Conforme Menegassi (2004, p. 111), “pode-se afirmar que não há um culpado para o processo descrito”. O autor considera, portanto, professor e aluno como vítimas, principalmente o professor que acaba reproduzindo o ensino transmitido por gerações nas instituições. As constatações do autor estão em consonância com a perspectiva apresentada por Oliveira e Parisotto em artigo publicado em 2015:

O professor de hoje foi aluno de uma escola que pregou uma “língua-gramática”, calcada em conceitos de “certo” e “errado”, em que se “doutrinou” que aprender a língua e ser eficiente em seu uso era sinônimo do domínio de suas regras, do professor a chamada “norma culta” (Oliveira; Parisotto, 2015, p. 33522).

Ainda no que diz respeito à formação do professor, Parisotto (2017, p. 542) elucida que:

O verbo formar-se pressupõe fugir de algo corriqueiro e passivo, de se deixar modelar, para evoluir em direção a algo mais dinâmico cuja característica semântica essencial é colocar-se em movimento, abrir-se a novas possibilidades. No que concerne à formação docente [...] isso significa reconsiderar práticas e teorias, manifestando a reflexão que deve existir sobre o fazer docente e o conhecimento construído.

Diante de todo o cenário apresentado, faz-se necessário ressignificar o ensino de produção textual tradicional e desprovido de sentido em boas situações e práticas de aprendizagem que considerem o aluno como protagonista e levem em consideração o contexto em que ele está inserido. Uma boa proposta textual, como assevera Costa Val (2009), deve dar suporte ao estudante, ao invés de limitá-lo; deve ser uma orientação e não uma camisa de força, com o propósito que se estabeleça uma ponte entre o que os alunos já sabem e dominam e os objetivos pedagógicos planejados pelo professor.

Segundo, Dolz e Schneuwly (2004), o uso dos gêneros textuais como objeto de ensino oferece uma nova perspectiva para o trabalho com o texto em sala de aula, permitindo que o professor auxilie os alunos no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem e consequentemente melhore sua competência leitora e escritora.

O conceito de gêneros textuais como tipos estáveis de enunciados, conforme apontado por Schneuwly (2004), baseado nos ideais de Bakhtin, enfatiza a importância de se considerar não apenas a forma estrutural do texto, mas também seus interlocutores, situações comunicativas e uso social. Nesse contexto, a presença do sujeito, inserido na situação comunicativa, ganha papel de destaque sendo que “há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, [...]” (Schneuwly, 2004, p. 26).

No âmbito da sala de aula, o trabalho com os gêneros é uma estratégia valiosa de apoio ao ensino da leitura, produção escrita e oral, bem como o aprimoramento da competência linguística dos alunos. Essa abordagem não se limita à apresentação das estruturas formais dos textos, mas abrange as práticas sociais de uso desses textos, considerando seus interlocutores e as situações comunicativas em que são produzidos. Na verdade, os gêneros devem propiciar aos alunos conhecimentos sobre as situações de interação, locutores e conteúdos que definem seus usos e formas. Schneuwly e Dolz (2004) esclarecem que:

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagens, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção de textos (Schneuwly, Dolz, 2004, p. 172).

Ainda sobre a importância do trabalho com gêneros textuais na sala de aula, Gonzaga (2022, p. 73) sugere um planejamento de atividades com Sequência Didáticas, pois

[...] é uma valiosa estratégia pedagógica que auxilia os alunos a resolverem dificuldades reais, principalmente as que envolvem os gêneros textuais, ou até mesmo, um tema específico. Suas conclusões partem da construção, elaboração e acumulação de conhecimentos sobre o tema em questão, obtido através do planejamento e ações que seguem uma lógica sequencial e que “conversam” entre si por um período de tempo e que mostram a evolução desse conhecimento. Com o apoio dessa estratégia, os professores esperam dar mais sentido ao seu processo de ensino e, ao mesmo tempo, aumentar o envolvimento dos alunos nas atividades pedagógicas.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) esclarecem que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente”, e para isso a estratégia da sequência didática é fundamental, pois através de módulos busca auxiliar os alunos a se apropriarem de gêneros textuais tanto orais quanto escritos. Todavia, apropriar-se de um gênero vai além do conhecimento de sua estrutura, possíveis situações e regras de uso. O objetivo da SD é aprimorar as “capacidades de linguagem que são as aptidões requeridas de um aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 52).

A respeito da situação comunicativa, Dolz e Schneuwly (2004) asseguram que “é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 78).

Com o advento das tecnologias da informação e comunicação, os gêneros multissemióticos vêm ganhando destaque nas práticas sociais de linguagem, com vistas à ampliação dos letramentos e proporcionando aos alunos uma participação expressiva e crítica no contexto social em que estão inseridos. No próximo item apresenta-se um breve panorama sobre os textos denominados multissemióticos.

2.3 Multimodalidade e multiletramentos

Nas últimas décadas, com o advento e a popularização das novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), as relações humanas passaram por mudanças significativas que exigiram o desenvolvimento de novas habilidades de leitura e escrita, e como consequência, a concepção de letramento ampliou-se para o conceito de multiletramentos, que se refere à habilidade de se comunicar em múltiplas linguagens e formatos neste mundo cada vez mais conectado e tecnológico. Conforme afirma Lourenço (2013, p. 1), “como as práticas de leitura e de escrita são diversas, os letramentos, no plural, também são visto que dependem do contexto e do objetivo de cada sujeito”.

Nesse contexto, Rojo (2012) questiona

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação (Rojo, 2012, p.21).

Para uma compreensão mais aprofundada a respeito dos multiletramentos, é fundamental, à priori, explicitar a origem do termo “letramento”.

Kleiman (1995, p.19 apud Soares, 2002, p.144), o termo é definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Dessa forma, as habilidades sociais e individuais são derivadas da rotina de cada indivíduo, ou seja, de sua vivência pessoal, que deve abranger não apenas a leitura e a produção de textos de diferentes gêneros, mas também a capacidade de selecionar o gênero apropriado de acordo com o objetivo e o contexto comunicativo em que o discurso está inserido.

O termo letramento, conforme aponta Rojo (2009)

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (Rojo, 2009, p.98).

Em relação a alteração na concepção de letramento para a noção de multiletramentos, Santiago e Neto (2019) esclarecem que

No intuito de atender às novas demandas da sociedade, sobretudo com o advento das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), a concepção de letramentos é ampliada e ressignificada para a noção de multiletramentos, tendo em vista a preparação dos alunos para as diversas leituras que os cercam, não apenas no sentido de deixá-los aptos a compreenderem os diferentes modos semióticos que as constituem, mas também para possibilitar-lhes o desenvolvimento de um posicionamento mais crítico diante das diversas situações socioculturais de disseminação de ideologias e valores (Santiago; Neto, 2019, p.255).

A proposta em questão tem como base os estudos desenvolvidos pelo Grupo Nova Londres e está fundamentada na pedagogia dos multiletramentos, lançada em 1996. Conforme os autores desse grupo, essa pedagogia é imprescindível em face da multiplicidade de canais de comunicação e do crescimento exponencial da diversidade linguística e cultural.

De acordo com Rojo (2012), o Grupo Nova Londres defendia a tese de que as escolas deveriam assumir a responsabilidade pelos novos tipos de habilidade de leitura e escrita que estavam surgindo na sociedade contemporânea, além de incluir a grande variedade de culturas presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância em relação à diversidade cultural. Rojo (2012) diferencia o conceito de letramentos múltiplos, que se refere à variedade de práticas de leitura e escrita valorizadas ou não em uma sociedade, do conceito de multiletramentos, que se refere à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade de formas de linguagem utilizadas na produção de textos (Rojo, 2012, p.12-13).

Nesse sentido, as ideias de Santiago e Neto (2019) corroboram com as concepções de Rojo (2012) acerca do conceito de multiletramentos, complementando-as ao explicar que esta definição

[...] está ligada à participação dos alunos nas práticas sociais, mediante a descentralização cultural através do rompimento com as diversas dicotomias de cultura central/marginal, erudita/popular dentre outras. Além disso, apoia-se na multiplicidade de linguagens que abarca os diversos modos (multimodalidade) ou semioses (multissemioses) que constituem os textos circundantes no meio social. A capacidade de atribuir significado a essa multimodalidade ou multissemioses exige práticas para a sua interpretação ou produção, em outras palavras, requer multiletramentos (Santiago; Neto, 2019, p.255).

Diante do exposto, convém explicitar o conceito de texto multimodal ou multissemiótico (termos tratados como sinônimos) por Rojo e Barbosa (2015)

[...] é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças,

performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeo, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (Rojo; Barbosa, 2015, p. 108).

A mesma definição é assumida por Dionísio (2011), ao considerar que os textos multimodais ou multissemióticos são constituídos de “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc”. (Dionísio, 2011, p. 139). A produção e análise desses tipos de textos são importantes para a ampliação dos multiletramentos no ambiente escolar, e cabe às escolas que oferecem espaço para reflexão sobre as práticas de leitura e escrita investir em atividades pedagógicas que promovam essa ampliação, incluindo a produção e análise de textos multimodais ou multissemióticos.

Considerando a relevância da multimodalidade para a construção de sentido em contextos diversos, Machado (2014) destaca que o uso de textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa pode ser um importante espaço para promover a transformação social, através do diálogo e da reflexão crítica. Segundo a autora, essa abordagem permite o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos, o que a torna estratégica para alcançar esse objetivo. Reforçando esse ponto de vista, Menezes, Menezes e Azevedo (2015) afirmam que a escola tem a responsabilidade de proporcionar experiências de leitura multissemióticas aos alunos, a fim de ampliar suas competências comunicativas. Para esses autores, essa é uma das funções fundamentais da instituição escolar.

A produção e análise de textos multimodais se mostra essencial para aprimorar a compreensão de diferentes linguagens e desenvolver a capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos. Segundo Rodrigues (2020)

[...] não se pode pensar o processo de ensino de produção de textos considerando apenas as habilidades requeridas para a produção de texto em que predomina a palavra. As práticas de ensino não podem ser desconectadas das demandas contemporâneas. Ainda, a produção em ambiente digital deve ser oportunizada para que o aluno tenha mais opções de linguagem e possa usá-las de acordo com o contexto de produção, recepção e circulação do texto (Rodrigues, p.127).

Portanto, para enriquecer o processo de ensino de produção textual, é indispensável que se incentive a produção de textos em ambientes digitais. Dessa forma, os alunos poderão empregar diferentes linguagens de acordo com o contexto de produção, recepção e circulação

do texto, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades comunicativas mais amplas e compatíveis com as demandas contemporâneas.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) preconiza que o ensino de língua portuguesa deve incentivar a ampliação dos letramentos e valorizar a utilização de textos multissemióticos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o documento sugere a produção de textos em diferentes mídias e semioses, o que implica que as práticas pedagógicas devem contemplar várias formas de linguagem para atender aos objetivos sociais. Essa abordagem ressalta a necessidade de repensar as práticas de ensino no contexto escolar e reconhece a relevância das práticas de linguagem contemporâneas, que envolvem não só os novos gêneros e textos multimidiáticos, mas também as novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir com os textos. A BNCC também orienta que o trabalho nas escolas seja desenvolvido com o objetivo de permitir que os alunos adquiram a competência específica de

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem e diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, p.85).

Ao estabelecer as competências específicas para a área de linguagens, a BNCC (Brasil, 2018) define que entre elas está a capacidade de compreender e utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, reflexiva e ética em diversas práticas sociais, inclusive na escola. Isso inclui o uso das diferentes linguagens e mídias para se comunicar, produzir conhecimento, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

A BNCC (Brasil, 2018), ao propor competências específicas para a área de linguagens, reconhece a relevância da escola em proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades para o uso crítico e ético das diversas linguagens e ferramentas digitais, bem como compreender as implicações da tecnologia na sociedade. Tais competências estão embasadas em estudos de diversos pesquisadores, os quais destacam a importância da preparação dos alunos para lidar com textos que envolvem múltiplas linguagens, gêneses digitais e ferramentas tecnológicas de comunicação. E para cumprir os objetivos de comunicação, é fundamental que os estudantes sejam capacitados a utilizar esses recursos tecnológicos, conforme destacado por Ribeiro (2015, p.122): “Escrever hoje [...] é ter a chance de manejar mais ferramentas para ampliar nossas formas de expressão [...]”.

Nessa perspectiva, no que se refere aos processos de leitura e produção textual, é essencial que o ensino não se limite apenas à utilização de textos que privilegiem os códigos verbais, mas também se atente para os diversos recursos multissemióticos que possuem papel crucial na comunicação e interação entre os sujeitos.

Diante desse contexto, é preciso abandonar a prática escolar tradicional de produção de texto, na qual os alunos criam apenas uma versão de um texto a partir de uma situação hipotética de uso da língua e, em seguida, o entregam ao professor para que ele faça as correções ortográficas e gramaticais. Ao invés disso, a BNCC (Brasil, 2018) recomenda que a produção de texto seja um processo composto por várias etapas, como planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação que são complementares e podem ocorrer simultaneamente para atender aos objetivos comunicativos de forma satisfatória.

Em suma, cabe ressaltar que as práticas de leitura e escrita multimodais transcendem o papel de meras ferramentas pedagógicas, configurando-se como instrumentos poderosos de transformação social. Essas práticas permitem que os alunos se expressem com maior liberdade e autenticidade, compartilhando suas experiências e perspectivas, e, dessa forma, contribuam para a construção de um mundo mais inclusivo e plural. A seguir, discute-se o ensino de Língua Portuguesa na BNCC.

2.4 O ensino de Língua Portuguesa na BNCC

No Brasil, os dois principais documentos que orientam o ensino de determinados componentes curriculares são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Governo Federal em 1998, a fim de subsidiar o trabalho docente e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP), que institui e orienta sua implantação, a ser respeitada obrigatoriamente, ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

A BNCC (Brasil, 2018) assume o conceito de texto, que norteará as atividades desenvolvidas em sala de aula na perspectiva sociointeracionista, seguindo os preceitos já alcançados pelos PCNs. Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa deve manter-se contextualizado e articulado ao uso social da língua. Sendo assim, é necessário um trabalho significativo e eficiente com o texto, seja ele oral, escrito ou multimodal, tanto em relação à sua produção quanto à sua recepção.

A esse respeito, Geraldi (2015) esclarece que

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin [...] (Geraldi, 2015, p. 384).

Em seu texto, a Base (Brasil, 2018) deixa claro a perspectiva de linguagem assumida:

Assume-se a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20 apud Brasil, 2018, p. 67).

Conforme já apontado por Geraldi (2015), o documento reproduz a mesma perspectiva orientadora dos PCNs, livros didáticos, documentos oficiais e do ensino de língua no país há alguns anos, isto é, a perspectiva de linguagem como interação, na qual possui como principal expoente o filósofo russo Mikhail Bakhtin. Para o autor, é impossível desassociar a língua ao seu conteúdo ideológico, tendo em vista que ela é uma realidade viva.

Em relação à organização do ensino, a BNCC apresenta algumas alterações. A primeira delas é que nos PCNs a disciplina de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Fundamental, se organizava em três grandes blocos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a Língua. A estrutura proposta pelo atual documento possui uma organização semelhante na área de Linguagens, no componente curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais, porém as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Todavia a Base apresenta algumas alterações importantes, uma delas diz respeito a exploração das práticas contemporâneas na atualidade e que vem se destacando com o uso da internet no nosso dia a dia, com isso surgem novos formatos e gêneros textuais, principalmente os digitais. Dessa forma, há necessidade de se ampliar a produção de texto e análise linguística para a multimodalidade.

Diante desse cenário, convém ressaltar que as habilidades devem estar relacionadas ao uso significativo, isto é, a uma prática de linguagem. Assim, além de dominar conteúdos e conceitos é preciso ter ciência de como eles se relacionam e se aplicam.

A segunda alteração corresponde aos campos de atuação, que ganham destaque e têm a mesma importância dos eixos temáticos na organização dos objetivos e habilidades que devem ser desenvolvidos durante todo o Ensino Fundamental.

A principal relevância dessas áreas para o documento reside na ênfase dada ao protagonismo dos estudantes, inclusive os mais jovens, ressaltando a importância de contextualizar as atividades de linguagem. Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2018) contempla no Ensino fundamental os seguintes campos: da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e do artístico/literário.

No que diz respeito à terceira modificação, uma outra melhoria no documento é a conexão estabelecida entre práticas e habilidades, reconhecendo que a linguagem engloba diversos conhecimentos. Nesse sentido, as habilidades de escrita são integradas às práticas linguísticas, como a leitura e a análise linguística/semiótica.

A quarta alteração diz respeito às questões gramaticais, que estão mais explícitas no documento, isto é, são apontadas nos conteúdos que precisam ser tratados em cada ano, levando em consideração a proposta de uma gramática em funcionamento e não de maneira descontextualizada. No entendimento de Antunes (2014), a gramática é uma parte integrante da língua. No entanto, o trabalho com as regras gramaticais se torna mais significativo para os alunos quando está diretamente relacionado ao seu uso prático. É nos momentos de interação que os estudantes têm a oportunidade de aplicar e compreender as regras gramaticais de forma mais efetiva. Conforme Antunes (2014, p. 31), “a criança vai identificando que padrões morfosintáticos são adotados e vai, naturalmente, incorporando esses padrões e estendendo-os a contextos similares. Ao compreender a linguagem como interação social, torna-se necessário inserir o estudo da gramática numa situação discursiva e não de maneira isolada. Entretanto, mesmo com o avanço de teóricos e estudiosos em relação a uma gramática contextualizada, ainda há professores que restringem seu ensino à análise de frases soltas e fora de contexto, ou até mesmo apresentam noções equivocadas ao utilizar o texto como pretexto para essa prática.

Ao aprofundarmos na leitura da Introdução da BNCC (2018, p. 7), o primeiro parágrafo revela que “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”. O excerto provoca algumas reflexões que nos levam a considerar a Base como um currículo, uma vez que explicita os conhecimentos, competências, e habilidades que os estudantes devem adquirir ao longo da Educação Básica, cuja finalidade é atender ao dispositivo normativo, que busca regular o

trabalho nas escolas. Dessa forma, evidencia-se uma relação impositiva do currículo, principalmente na tentativa de uma padronização e homogeneização dos conteúdos e das aulas, desconsiderando as especificidades e diferenças locais.

Como profissionais da educação, é crucial reconhecer a disparidade que existe ao considerar a implementação de ferramentas como blogs ou e-mails em regiões remotas e carentes do nosso país. Nessas áreas, as crianças geralmente não têm acesso à energia elétrica e a conectividade à internet é uma raridade. Portanto, para viabilizar a integração desses novos gêneros digitais na sala de aula, é primordial que o Estado assuma a responsabilidade de garantir que todos os alunos tenham acesso às novas tecnologias digitais desde ao princípio. Outro dissabor é pensar em práticas pedagógicas eficientes envolvendo gêneros textuais considerados obsoletos na atualidade, como o cartão postal, e até mesmo a carta que tem sido substituída por outros gêneros textuais midiáticos.

A respeito do currículo comum e que atende ao território nacional, Teixeira e Branco (2021, p. 698) apontam alguns questionamentos que

[...] se apresentam mais pela forma como o documento foi construído e homologado, que pela própria implementação em si, deixando claro que faltaram princípios democráticos. A ideia de um currículo comum, que se estende por todo território nacional, considerando os princípios de flexibilização e respeitando cada realidade local de fato é sedutora do ponto de vista da igualdade e justiça social, já que alunos de várias partes do país e de diversas instituições públicas ou privadas teriam a mesma base formadora. Contudo, quando interesses externos e a força do capital saem à frente das razões sociais propostas, é impossível anular tais fatos e romantizar o que de fato se torna um paradoxo nesse cenário de disputas políticas e empresariais.

Além dessas alterações supracitadas, é possível perceber outras modificações mediante uma leitura aprofundada e criteriosa da BNCC e dos PCN.

Ao retomar o art. 15 da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que determina o alinhamento das instituições ou redes de ensino de seus currículos e propostas pedagógicas à Base Nacional Comum Curricular, abordam-se, no próximo item, alguns conceitos relacionados à Currículo.

2.5 Noção de Currículo

Nesta seção, apresentam-se algumas definições sobre currículo. A priori, pondera-se sobre a fluidez do conceito e as distintas posições assumidas para o termo por pesquisadores

da área como Apple (2006), Ball (2001), Giroux (1987), Forquim (1993), Lopes (2004), Mainardes (2006), Moreira e Candau (2007), Sacristán (2000), Silva (1999), Pacheco (2005) e também aquelas contidas em documentos oficiais (Brasil, 1996; 1997; 1998; 2000; 2018).

A palavra currículo, segundo o dicionário Online de Português- DÍCIO (2022), possui três acepções: o primeiro remetendo à “ação de correr, de se movimentar rapidamente; corrida ou curso”, no segundo, como um “documento com os dados pessoais, a formação escolar ou acadêmica, a experiência profissional ou os trabalhos prestados por quem pretende se candidatar a um emprego, cargo etc.”, e o terceiro, como “reunião das disciplinas de um curso: currículo de Letras”.

Em relação ao currículo, a literatura apresenta várias definições. Dentre os autores que mais influenciaram suas reformulações no ano de 1970 e 1980 encontra-se Apple (2006), que define o currículo não somente como um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico. Em sua obra “Currículo e Poder”, Apple (2009) define currículo como “um meio pelo qual as relações sociais de poder são estruturadas e mantidas - um meio pelo qual as relações de classe, raça, gênero e sexualidade são produzidas, mantidas e transformadas (2009, p. 9). O autor também questiona o currículo tradicional afirmando ser um documento neutro em relação aos conhecimentos da escola, além de tecer críticas sobre qual é a cultura imposta e a quem, de fato, pertence esse conhecimento escolar. Ademais, reforça o posicionamento de que o currículo atende aos interesses das classes dominantes. Para Johann e Malanchen (2021), o controle do currículo e do que se ensina na escola é importante para moldar um trabalhador a partir da sua escolarização.

No campo das relações entre capital e trabalho, a perpetuação de privilégios das grandes elites tem encaminhado à educação escolar a responsabilidade de formar trabalhadores eficientes e com fácil capacidade adaptativa para lidar com situações práticas do cotidiano. Para tais fins, a padronização da formação dos sujeitos se faz necessária no sentido de contribuir com o lucro do capital em detrimento da força de trabalho dos assalariados. Portanto, cumpre assinalar que expandir intenções aos processos formativos é uma pretensão empresarial para formar um sujeito conformado com a condição de explorado nesta sociedade, ao mesmo tempo em que o capital avança em suas formas mais desiguais (Johann e Malanchen, p. 139-140).

Na obra intitulada “Sociologia da educação: Currículo e saberes escolares”, Valle (2014, p.33) aponta que

Bernstein (1997a, p. 159) inicia sua reflexão definindo curriculum (que no sentido estrito utilizado em língua inglesa corresponde aos programas ou

planos de estudo) como “os princípios que regem a seleção das matérias escolares e as relações entre elas”. Para ele, o programa de ensino ou a maneira de selecionar, classificar, transmitir e avaliar os saberes escolares reflete a distribuição do poder numa sociedade, que procura assegurar o controle social e determinar o comportamento dos indivíduos.

De acordo com Silva (1999), o currículo enfrenta outros questionamentos que vão além das conceitualizações, principalmente no que diz respeito a qual conteúdo precisa ser ensinado e qual identidade é importante construir no aluno, acima de tudo, em quais bases as perguntas serão respondidas no que tange às relações de poder. Com isso, o autor deixa claro que os conceitos relacionados ao currículo não revelam sua essência, mas sim, apontam o que uma teoria considera defini-lo.

Por outro lado, a ideia de currículo como seleção de saberes é apontada por Forquim (1993) como uma concepção que apresenta diversas dimensões ou faces, conhecidas como: oficial, formal ou prescrita. Nesse sentido, o documento apresenta os conhecimentos que se pretende desenvolver e define um conjunto de saberes de uma determinada época que devem ser transmitidos entre as gerações, incluindo os conhecimentos relevantes em determinados momentos históricos.

Sacristán (2000) contesta o pesquisador anterior, ao apontar uma outra abordagem sobre o currículo. O autor destaca a existência de níveis ou fases da política curricular, que são compostos pelo currículo prescrito, pelo currículo apresentado aos professores, pelo currículo moldado pelos professores, pelo currículo em ação e pelo currículo avaliado. Dessa forma, Sacristán (2000) se diferencia ao enfatizar a complexidade do processo curricular e a importância de compreender cada fase para alcançar uma educação de qualidade.

Alinhados com uma tradição emancipatória, Sacristán (2000) e Giroux (1987) destacam a importância do currículo como um conjunto de experiências educativas e culturais flexíveis, vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar e adaptáveis às condições de aplicação. Para os autores, o currículo é uma tentativa de transmitir perspectivas essenciais de uma finalidade educativa discutida, mas sempre passível de revisão e adequação. Ao ressaltar essa perspectiva mais dinâmica e adaptável do currículo, os autores fortalecem a ideia de que a educação deve ser pensada em constante evolução, de forma a atender as necessidades dos alunos e da sociedade em transformação.

Além desses pesquisadores, Moreira e Candau (2007, p. 18) esclarecem que “[...] o currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”, ou seja, compreendem como as experiências escolares se abrem acerca

do conhecimento, em meio as relações sociais que contribuem na construção da identidade do aluno.

Ainda, segundo Moreira e Candau (2007, p. 19), “[...] o currículo é o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. Dessa forma, o professor tem um papel de extrema relevância, pois é um dos responsáveis pela sua concretização nas escolas e nas salas de aula.

Pacheco (2005, p. 29) revela que “o termo currículo foi dicionarizado pela primeira vez, em 1663, com o sentido de um curso, em especial um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade, sentido este que se impõe no vocábulo educacional”. Com o passar dos anos, o significado dessa palavra foi modificando e trouxe mais ampliação de sentidos e significados para a palavra, pois passou também a ser utilizada para nomear desde os objetivos até os resultados pretendidos por um currículo.

Considerando esse contexto, Pacheco (2005) afirma que

[...] a palavra currículo é de origem recente e aparece também com o significado de organização de ensino, querendo dizer o mesmo que disciplina. Sob a perspectiva estrutural e formal o currículo é entendido como organização e plano de ensino e curso e/ou conjunto de programas e de objetivos educacionais (Pacheco, 2005, p. 30).

Dessa forma, o currículo deve considerar a realidade escolar na qual o projeto concretiza-se e para que o objetivo de guia seja cumprido, cujos componentes do currículo podem organizar-se em informações sobre o que, quando e como ensinar e avaliar.

Além desses teóricos já citados, em relação ao currículo existe a orientação para a construção dos currículos, de base nacional proposta no Brasil com os Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme se pode ler nas suas bases legais:

É no contexto da Educação Básica que a Lei nº 9394/96 determina a construção dos currículos, no Ensino fundamental e Médio, “com uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26). Incluindo a Educação Infantil na Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. A Base Nacional Comum contém em si a dimensão de preparação para o prosseguimento de estudos e, como tal, deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem (Brasil, 2000, p. 17).

No documento oficial BNCC (Brasil, 2018, p. 475), consta “as recentes mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível”. Diante desse contexto, é necessário reorganizar os currículos e as propostas pedagógicas que incluem a formação geral e o itinerário formativo. Deste modo, na formação geral, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir aprendizagens fundamentais definidas na BNCC.

A nova organização do currículo na BNCC (Brasil, 2018, p. 481) “responde a um conjunto de documentos e orientações oficiais (como as DCNEM e a Lei nº 13.415/2017) e dialoga com as contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais já construídos no País”. Sendo assim, o currículo expressa a concretização de uma proposta de educação e agrupa uma série de intenções e ações, desenvolvidas nas instituições escolares, para manter ou renovar os conhecimentos historicamente construídos.

De acordo com Lopes (2004), as políticas curriculares não são sintetizadas apenas em documentos escritos, abrangem também processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em espaços variados e por diversos sujeitos no campo educacional, indo além das instâncias governamentais. Os apontamentos de Lopes (2004) se aproximam do modo como ocorreu o processo de re(estruturação) do Currículo de Birigui, já que esse processo foi planejado e vivenciado por variados protagonistas, tais como: professores, coordenadores, diretores, especialistas da área e secretaria de educação. Nesse sentido, pode-se considerar que não somente na esfera do governo se produzem sentidos para as políticas curriculares, mas também as práticas e propostas desenvolvidas pela comunidade escolar, do mesmo modo, concorrem para a produção desses sentidos.

O processo de construção da proposta de Birigui se aproxima do conceito de planificação partilhada proposto por Pacheco (2005). O autor aponta que a construção do currículo deve acontecer de maneira coletiva e realizada na “[...] base de uma planificação partilhada, abarcando tanto as decisões da Administração quanto as decisões dos professores, alunos, pais e outros intervenientes” (Pacheco, 2005, p. 121). Conclui defendendo que “[...] O currículo é construído, assim, pela partilha de tomada de decisão em que o professor intervém ativamente em um processo no qual não fica reduzido a um implementador da decisão política, centralizada, burocrática e hierárquica” (Pacheco, 2005, p. 121).

Nesse mesmo caminho, as conclusões de Ball (1992) em torno das políticas para educação secundária no Reino Unido, nos anos de 1990, dão subsídios para reflexão em políticas curriculares como processos de negociação complexos, nos quais “momentos” como

a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados.

Conceitua também que os textos construídos nesses “momentos”, como foi o caso da proposta de (re) organização do Currículo de Birigui, não são fechados e os sentidos postos neles não são fixos e claros. Os estudos de Ball (1992) contribuem na compreensão dos “momentos” de negociação em que documentos curriculares são pensados e elaborados.

Ball (1992) aponta a existência de três contextos políticos primários, isto é, de ação, pública e privada. Esses contextos situam-se em um ciclo contínuo de políticas e podem ser em geral definidos como:

a) Contexto de influência, onde normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão; b) contexto de produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; e c) contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas (Mainardes, 2006, p. 55).

Nos próximos itens serão detalhados a abordagem do ciclo de políticas de Stephen J. Ball e os três tipos de contextos, isto é, de influência, de produção e da prática em que foi proposta a (re) formulação do Currículo municipal de Birigui.

2.5.1 Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball

Neste tópico, explora-se a abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball. No entanto, antes de adentrar nesse tema, é relevante fazer uma breve introdução a respeito desse renomado pesquisador britânico na área de política educacional, que possui ampla reputação atualmente.

Stephen J. Ball desde a década de 1980, tem desenvolvido pesquisas que propõem conceitos e ferramentas analíticas para compreender as intenções das políticas, como são construídas e os efeitos que produzem.

A análise crítica das políticas difundida por Ball e seus colaboradores propõe que, para ser possível compreender as crenças, valores, relações de poder, incoerências, contradições, necessidades legais e institucionais, dentre outros aspectos inseridos na elaboração e

implementação das políticas, é necessário examinar as políticas educacionais como texto e como discurso (Ball; Mainardes, 2011).

Assim, foi apresentado um método de pesquisa para traçar as trajetórias das políticas, em que os processos de formulação são vistos como um ciclo contínuo que estimula a criação e recriação das políticas. Esse método abrange a análise de políticas e programas educacionais desde sua concepção até sua implementação, destacando a natureza controversa e complexa das políticas, com ênfase na micropolítica.

O ciclo de políticas³ propõe cinco contextos de análise: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados/Efeitos e Contexto da Estratégia Política.

Sobre a relevância dos estudos de Ball, as autoras (Silva, Silva, Cunha, 2022, p. 376) apontam que:

[...] os estudos de Ball estão sendo bastante acessados para compor o aporte teórico e metodológico das pesquisas na área de educação e, dessa forma, nos parece que podem possibilitar um caminho investigativo reflexivo, com criticidade e compreensão das condições sociais que circundam as políticas públicas, oferecendo um olhar contextual e diversificado à complexa dinâmica que perpassa os ambientes escolares. Nossa produção de dados revelou que a perspectiva política de Ball tem sido consideravelmente utilizada nos últimos anos em estudos educacionais no Brasil, consolidando-se como opção de análise, tanto de políticas públicas quanto de programas educacionais.

À vista destas considerações, conclui-se que os estudos os estudos de Ball abrem caminho para uma investigação reflexiva, possibilitando uma compreensão das condições sociais que envolvem as políticas públicas.

Nos próximos tópicos, serão apresentados os três tipos de contextos, isto é, de influência, de produção e da prática. No capítulo de Análise dos dados, os contextos serão retomados e cotejados com a proposta de (re) formulação do Currículo municipal de Birigui.

³ O ciclo de políticas, primeiramente, foi proposto e constituído por três contextos principais: o *Contexto de Influência*, o *Contexto da Produção de Texto* e o *Contexto da Prática*, onde cada um deles possui arenas, lugares, grupos de interesse, disputas e embates (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball; Bowe, 1992). Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) acrescentou outros dois contextos – o *Contexto dos Resultados/Efeitos* e o *Contexto da Estratégia Política* – ao referencial original, expandindo o ciclo de políticas de três para cinco contextos. No entanto, em uma entrevista publicada em 2009, Stephen J. Ball sugeriu que esses dois últimos contextos podem ser explorados dentro dos contextos primários, uma vez que o *Contexto dos Resultados/Efeitos* se relaciona ao *Contexto da Prática*, e o *Contexto da Estratégia Política* pode ser abordado no *Contexto de Influência* (Mainardes; Marcondes, 2009).

2.5.1.1 O contexto de influência

O contexto de influência, conforme aponta Ball (1992), é o ambiente político mais amplo no qual as políticas públicas são formuladas, implementadas e avaliadas, isto é, onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. Isso inclui o papel dos atores políticos, como os governantes, parlamentares, burocratas, organizações da sociedade civil e grupos de interesse, que competem pelo poder e influenciam as decisões sobre a educação. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação.

Ball (1992), destaca a importância de compreender as políticas educacionais dentro desse contexto político, para assim, compreender como as decisões são formadas, quem tem mais poder e como isso afeta a qualidade e a equidade da catequização. O autor defende a participação democrática e a transparência como fundamentais para garantir a construção de políticas educacionais mais inclusivas e democráticas.

2.5.1.2 O contexto de elaboração do documento

Segundo Ball (1992), o contexto de produção de textos políticos é fundamental para entender como as políticas são formuladas e implementadas. Ele argumenta que as políticas educacionais são produzidas em um contexto de poder, influência e interesses diversos. Nesse sentido, o contexto da produção de texto, conforme Ball (1992), é onde os textos políticos são realizados e articulados com a linguagem do interesse público em geral, mas são influenciados por uma série de atores políticos e sociais, como governos, partidos políticos, grupos de interesse e outros atores com poder e influência na formulação de políticas.

2.5.1.3 O contexto da prática

Quando o currículo chega ao chão da escola trata-se do contexto da prática, ou seja, é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, isto é, a própria prática que ocorre nas escolas.

Segundo Bowe, Ball e Gold (1992),

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas

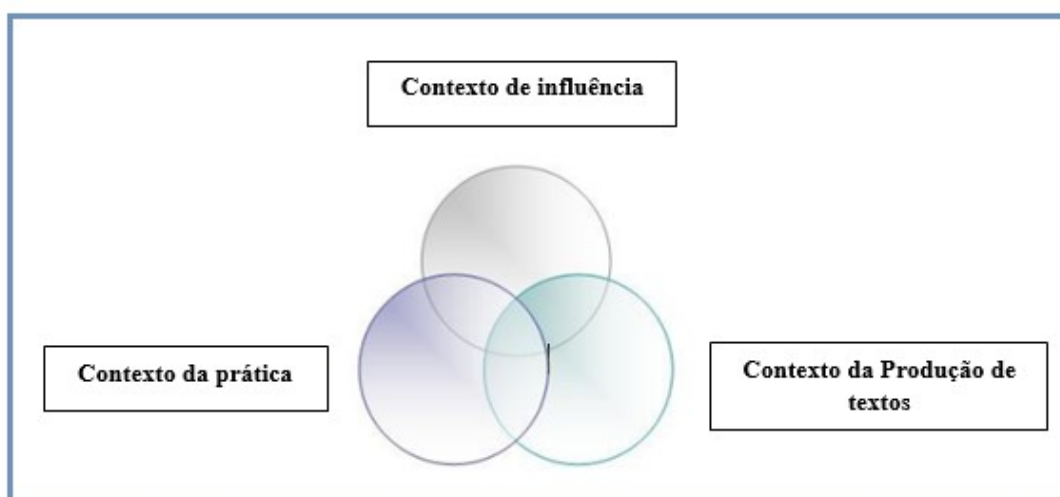
diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 22).

Nesse contexto, os professores e outros profissionais que contribuíram para a reformulação do currículo desempenham um papel ativo na interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Suas crenças e convicções têm implicações significativas para o processo de implementação das políticas.

Seguindo a nova reformulação de seu pensamento assumida por Ball em entrevista⁴ realizada pela Associação Brasileira de Pesquisa Educacional, o autor enfatiza que não acredita ser útil separar os contextos e afirma que é possível reconhecer a articulação entre tais contextos, pela relação de interdependência que possuem.

A representação gráfica na figura 1 situa os contextos propostos pela Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball.

Figura 1 - Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Rezende e Baptista (2011)⁵

De acordo com a imagem apresentada, os contextos de formulação de uma política possuem uma relação de interdependência, ou seja, o primeiro contexto de influência compreende as bases para as políticas. Nesse cenário, surgem as disputas de interesse para influenciar a definição dos fins sociais da educação, assim como sobre a concepção do

⁴ Entrevista realizada no dia 11 de setembro de 2007 para a Reunião anual da *British Educational Research Association* (BERA) – Associação Brasileira de Pesquisa Educacional- realizada no Instituto de Educação da Universidade de Londres descrita por Mainardes e Marcondes (2007).

⁵ REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. *Caminhos para análise das políticas de saúde*, 2011. p. 273-283. Online: disponível em: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-interlocucoes-praticas-experiencias-e-pesquisas-em-saude/caminhos-para-analise-das-politicas-de-saude-pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

significado da educação e do que precisa ser educado. Os sujeitos envolvidos estão dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. O segundo é o contexto de produção de textos, sendo um espaço temporal na formulação de políticas, onde os textos são produzidos e articulados com a linguagem de interesse do público geral. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais etc. Os textos não são, de certa forma, “internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (Mainardes, 2006, p. 52). O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, lugar em que os textos são recontextualizados pelo ator social, que de acordo com Mainardes (2006, p.52), este é o contexto “onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. No capítulo subsequente, serão expostos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão apresentados os aspectos relativos à metodologia da presente investigação, os quais dizem respeito à natureza, à abordagem, ao objeto, ao campo e aos participantes da pesquisa, bem como aos instrumentos e aos métodos de coleta e de análise dos dados obtidos.

3.1 Caracterização da pesquisa

O *corpus* da presente pesquisa compreende os excertos retirados das transcrições coletados mediante entrevista semiestruturada e pesquisa documental envolvendo a BNCC e o Currículo do município de Birigui para o 3º ano do ensino fundamental. Para Bardin (2011), um *corpus* “[...] é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p. 126). Segundo o autor, um único documento não constitui um *corpus*, já que sua constituição implica escolhas, seleções e regras que, em suma, caracterizam-se de acordo com as seguintes premissas: a) os documentos selecionados devem ser adequados à análise do fenômeno investigado; b) os documentos devem “[...] obedecer a critérios precisos de escolha” (Bardin, 2011, p. 128); c) todos os documentos que atendem ao campo e aos critérios do *corpus* devem ser incluídos; d) os documentos devem ser representativos do universo de materiais analisáveis (Bardin, 2011, p. 126).

O objetivo geral da pesquisa foi investigar o processo de construção do Currículo de Língua Portuguesa no município de Birigui/ SP e quais são as concepções relacionadas ao ensino da produção textual contidas no documento. Dentro desta finalidade, esta pesquisa se caracteriza como exploratória, pois “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema” (Gil, 1991, p. 45). Grande parte dos estudos do tipo envolvem levantamento bibliográfico, documental e entrevistas ou questionários com pessoas que tiveram alguma experiência com o problema.

Segundo Malhotra (2001, p. 106), a pesquisa exploratória “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação-problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão”. Diante disso, para a compreensão da problemática pesquisada optou-se pelo levantamento bibliográfico, documental e entrevista semiestruturada, sustentando assim, o caráter exploratório deste estudo.

Em relação à sua abordagem, a mais apropriada no desenvolvimento desta pesquisa é a qualitativa, do tipo estudo de caso e justifica-se pela tentativa de compreender o processo de

reformulação do Currículo do município de Birigui e as concepções relacionadas ao ensino da produção textual contidas no documento.

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características que classificam uma investigação como qualitativa. Todavia, não são todas as pesquisas consideradas qualitativas que dispõem de todos esses requisitos representado por eles. As características são: 1) Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

As ideias de Godoy (1995) também corroboram com os autores citados, ao apontar que a abordagem qualitativa é desenvolvida no ambiente natural da pesquisa, tendo o contato direto com os dados e os instrumentos; descreve os lugares ou as situações vivenciadas; busca, por meio do contato direto, compreender os acontecimentos de acordo com a “visão” dos participantes da pesquisa; valoriza o que é importante para as pessoas investigadas e a análise dos dados parte do enfoque indutivo, para limitar o objeto de estudo.

Para Esteban (2010, p. 132), “[...] a pesquisa qualitativa abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade”. Nesse sentido, deve propor objetivos que possibilitem não só compreender as situações voltadas para fenômenos socioeducativos, isto é, além de identificar quais são os problemas, faz-se necessário buscar resolvê-los na tentativa de modificações que alterem esse quadro.

Conforme afirmam Bogdan e Biklen (1982) e Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa o pesquisador é o principal instrumento. Ele mantém contato direto com o ambiente e com a situação investigada, por meio do trabalho de campo. Essa atitude é necessária porque os fenômenos são altamente influenciadores por seu contexto. O pesquisador, nesse sentido, é aquele que interpreta a realidade. Minayo (2010, p. 21), discorrendo a respeito da pesquisa qualitativa, ressalta que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, 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.

Os estudos dos autores Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Esteban (2010), Godoy (1995) e Minayo (2010) são congruentes em relação à definição, ao desenvolvimento e à caracterização da pesquisa qualitativa. Suas ideias a respeito do tema possibilitam orientar o investigador em relação a esse tipo de abordagem.

Optamos pelo estudo de caso, pois, como ressalta Yin (2005), ele visa compreender fenômenos sociais observados a partir do seu ambiente natural e as informações são coletadas por diversos meios. Além disso, o estudo de caso possibilita que o fenômeno estudado, ou seja, o processo de alinhamento e reformulação do Currículo de Língua Portuguesa consoante com a BNCC, possa ser analisado e considerado as particularidades dos sujeitos, das escolas e do município selecionado de forma que permitissem a compreensão das questões já colocados acerca da questão-problema em foco.

No entendimento de Robert Yin (2005, p. 19), os estudos de casos “representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo *como e por que* [...] e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real”. Yin (2005) argumenta ainda que os métodos do estudo de caso facilitam investir no campo, apreendendo dados de interesse no sentido de alcançar a profundidade e a riqueza de detalhes a que se propõe essa investigação.

De acordo com André (1984, p. 53), no estudo de caso, os dados construídos são expostos e permitem múltiplas interpretações, ao passo que “[...] os leitores vão desenvolver as suas próprias representações e que estas são tão significativas quanto as do pesquisador”. A autora também aponta que os estudos de caso requerem contextualização de informações e de situações, pois a realidade é intrincada e, nesse sentido, os fatores associados aos episódios precisam ser considerados (André, 1984).

Em relação ao rigor metodológico, para André (2013), ele é confirmado quando há descrição precisa e detalhada do percurso trilhado e das ações do pesquisador ao administrar seu estudo, por isso, retrata-se neste estudo a trajetória da pesquisa desenvolvida.

No estudo de caso qualitativo, André (2013, p. 97) alerta, com base em Peres e Santos (2005), sobre a existência de três pressupostos que precisam ser considerados: “[...] 1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas”.

Em relação ao primeiro pressuposto, André (2013) esclarece a posição do pesquisador em ter como aporte um referencial teórico; todavia, novas circunstâncias podem ocorrer fazendo com que ele precise ser flexível, isto é, que seja capaz de buscar e investigar outros estudiosos para envolver-se em novas descobertas.

No que diz respeito ao segundo pressuposto, faz-se necessário que o pesquisador utilize vários métodos de coleta de dados, instrumentos e procedimentos, a fim de que suas inferências sejam respaldadas de forma coerentemente, distanciando-se de interpretações equivocadas. Por último, o terceiro pressuposto requer do pesquisador ética, ou seja, o material coletado durante a pesquisa precisa ser explicitado, o leitor deve ter acesso às suas particularidades e as etapas da pesquisa precisam ser descritas, visto que esses indícios possibilitam a compreensão da análise e os pontos de vista do pesquisador, assim como fornecem respaldo para a construção da própria análise do leitor e meios de pontuar sua concordância ou não com as interpretações do investigador (André, 2013).

André (1984, p. 52) aponta que “[...] a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo”. Para a realização deste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada e análise documental, que serão explicitadas mais adiante.

A pesquisa foi dividida em três etapas: levantamento bibliográfico, coleta e a análise dos dados. Na primeira etapa, foram selecionados os materiais de estudo referentes às concepções relacionadas à língua e ensino, aprendizagem da escrita, ao documento oficial BNCC e sobre Currículo, com o intuito de realizar leituras para compor o referencial teórico deste estudo. Posteriormente, realizamos a etapa de coleta de dados, por meio de aplicação de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Na terceira etapa, realizamos a análise e a discussão dos dados coletados.

O quadro 2 sintetiza as pretensões deste estudo, que nos itens posteriores serão esclarecidas de forma específica. Retomamos, então, por intermédio do quadro abaixo, o objetivo geral, específicos, instrumentos da pesquisa e participantes envolvidos em cada processo.

Quadro 1 – Síntese dos objetivos que guiaram este trabalho e os instrumentos que foram utilizados para geração de dados, bem como os seus participantes

OBJETIVO GERAL		
Investigar o processo de construção do Currículo de Língua Portuguesa no município de Birigui/ SP e quais as concepções relacionadas ao ensino da produção textual contidas no documento.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	GERAÇÃO DE DADOS	PARTICIPANTES
a) Descrever como foi o processo de elaboração do Currículo de Língua Portuguesa no município de Birigui/ SP.	• Roteiro de entrevista-semiestruturada	• Dois membros da Comissão de Reestruturação do Currículo Municipal • Pesquisador
b) Analisar o Currículo municipal do 1º bimestre do 3º ano do Ensino Fundamental, especificamente no que diz respeito ao ensino da produção textual.	• Análise documental (Currículo)	• Pesquisador
c) Investigar qual é a concepção de linguagem presente na BNCC e no Currículo do 3º ano do Ensino Fundamental.	• Análise documental (Currículo), BNCC e Teóricos de Língua Portuguesa.	• Pesquisador
d) Correlacionar a concepção de linguagem presente na BNCC e no Currículo com os demais teóricos que tratam do Ensino de Língua Portuguesa.	• Análise documental (Currículo) BNCC e teóricos de Língua Portuguesa • Roteiro de entrevista-semiestruturada	• Dois membros da Comissão de reestruturação do Currículo Municipal • Pesquisador

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nos pressupostos da pesquisa (2023)

Descrevemos adiante, o objeto, campo e participantes da pesquisa, assim como a pertinência da escolha e os modos como tais dados foram utilizados nesta investigação.

3.2 Objeto, campo e participantes da pesquisa

O objeto de pesquisa trata-se da (re)formulação do Currículo de Língua Portuguesa e sua implementação na cidade de Birigui/SP. Pretende-se traçar o seu caminho evolutivo tendo em vista o cumprimento ao art. 15 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que determina o alinhamento das instituições ou redes de ensino de seus currículos e propostas pedagógicas à Base Nacional Comum Curricular.

O campo de pesquisa é o município de Birigui, localizado no interior do Estado de São Paulo, no Noroeste paulista e com estimativa atual de 124 883 habitantes. A cidade possui 37 unidades escolares, que atendem crianças de zero a dez anos, destas, 16 são Escolas Municipais, 12 são Centros de Educação Infantil Municipais (CEIs), 8 são conveniados e 1 Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

O município é formado somente pelo distrito sede, que inclui os povoados de Guatambu e Taquari. Possui uma área de 530,031 km². Sua população, conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, era de 126 094 habitantes. O nome da cidade é de origem tupi e refere-se a um tipo comum na região. Provém do vocábulo tupi mberu'wi, que significa "mosca pequena" (SERRA, 2006, p. 14).

A cidade cresceu a partir da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Foi fundada em 7 de dezembro de 1911 por Nicolau da Silva Nunes e é conhecida como a Capital Latina do Calçado Infantil por ser o maior polo industrial da América Latina especializado neste segmento.

Em relação ao contexto educacional do município de Birigui, apresentamos a tabela 1 com informações extraídas do site oficial do IBGE.

Tabela 1 – Contexto educacional do município de Birigui (escolarização, IDEB, matrículas, docentes e estabelecimentos)

Educação	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	98%
IDEB- Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	7,4
IDEB- Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	5,6
Matrículas no ensino fundamental [2021]	13.177 matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	4.145 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	779 docentes
Docentes no ensino médio [2021]	370 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	36 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	17 escolas

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/birigui/panorama>. Acesso em 10 jun. 2022

A taxa de escolarização no município de 6 a 14 anos de idade corresponde a uma taxa de 98% no ano de 2010. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica doravante IDEB,

nos anos iniciais da rede pública apresentou a nota de 7,4 no ano de 2019, diferentemente dos Anos finais cuja nota foi 5,6 uma diferença de 1,8 entre as médias.

O maior número de matrículas no ano de 2021 diz respeito ao ensino fundamental correspondendo a 13.177 matrículas e o ensino médio com 4.145 matrículas. No que diz respeito à quantidade de docentes, também há uma discrepância com o ensino fundamental apresentando 779 docentes e o ensino médio com 370. O número de estabelecimentos do ensino fundamental corresponde, em 2021, a 36 escolas enquanto o ensino médio, 17.

No que tange ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDB), no art. 20, Título IV – Da organização da Educação Nacional, Artº 8, o município possui sistema de ensino próprio organizado, atuando em regime de colaboração com a União e com o Estado (Brasil, 1996).

A Secretaria Municipal de Educação de Birigui é composta pelos Departamentos: Ensino Fundamental, Creches, Pré-escola e Administrativo assim como pela Supervisão de Ensino e Oficina Pedagógica. É responsável por manter 37 unidades escolares, como já mencionado, que atendem crianças de zero a dez anos, assim como pelo controle dos usuários do transporte escolar e bolsas de estudos destinadas a alunos carentes que cursam o ensino superior.

As 16 escolas municipais de Birigui do Ensino Fundamental superaram a meta do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, a avaliação de todo o aprendizado do 1º ao 5º ano.

Segundo o MEC, a rede municipal de Birigui obteve o índice 7.4, superando a meta projetada para 2021, que é 7.2. A pontuação dos alunos das escolas mantidas pela Prefeitura Municipal ultrapassou a média do Brasil, que foi de 5.9, e a média do Estado de São Paulo, que foi de 6.6.

Birigui possui, também, a segunda melhor escola entre as estaduais, municipais e particulares do Estado de São Paulo, que atende os anos iniciais do ensino fundamental. A unidade ficou 8,6 pontos, abaixo apenas de uma escola de Piracicaba e outra de Indaiatuba, que ficaram com 8,8 pontos, segundo a Prefeitura.

Além do IDEB, Birigui destacou-se no último Índice Firjan no ano base de 2016, aparecendo na lista das 11 cidades brasileiras que conquistaram excelentes indicadores na Educação. Neste índice, a nota varia de 0 a 1 e Birigui conquistou nota máxima, estando entre as 11 melhores cidades dos 5.500 municípios do Brasil.

A proposta curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental começou a ser pensada logo após a implementação da BNCC em 2018, porém o seu processo de (re)

formulação iniciou, de fato, no ano de 2021 após a troca de Gestão Municipal. No dia 08 de março de 2021, foi publicada no Diário Oficial do Município a Portaria SME Nº 007/2021, que resolve designar os Coordenadores Pedagógicos para comporem a Comissão de Reestruturação do Plano de Ensino Municipal, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo os trabalhos subsidiados pelas equipes de Supervisão de Ensino, Oficina Pedagógica e Diretorias de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Ressalta-se que os estudos e a redação preliminar do Currículo foram realizados no ano de 2021 e implementados em caráter de teste no ano de 2022. Ao final do ano, serão realizados novos estudos visando possíveis adequações para posterior homologação.

Durante a coleta de dados para a presente pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois especialistas efetivos do município, os quais foram designados por meio da Portaria SME nº 007/2021 para subsidiarem os estudos da Comissão de Reformulação do Currículo de Língua Portuguesa. Representando a equipe de Supervisão de Ensino, Oficina pedagógica e Diretorias de Educação Infantil e de ensino fundamental, esses especialistas, um doutorando em Linguística e um doutor em Educação, foram escolhidos devido à sua vasta experiência e conhecimento em suas áreas de atuação, além de sua importante contribuição na mediação do processo de reformulação do Currículo. A escolha desses especialistas demonstra a relevância e a seriedade do estudo em questão, uma vez que possuem grande expertise no assunto em análise. O primeiro especialista, denominado participante número 1, possui formação em Letras (Português/ Inglês), Pedagogia, Pós-Graduação lato sensu em Gestão escolar e Stricto sensu em Linguística e atualmente é doutorando em Linguística. Iniciou sua carreira no município como Professor de Educação Básica I (PEB I) no ano de 2012, atuando também nos cargos de coordenação escolar e coordenador de área de Língua Portuguesa na oficina pedagógica.

O participante número 2 é Doutor e Mestre em Educação, possui Pós-Graduação lato sensu em Língua Portuguesa e Literatura, complementação pedagógica e Graduação em Letras. Ingressou no município no cargo de direção escolar no ano de 2012 e em 2014, como supervisor de ensino, atuou como coordenador de área de Língua Portuguesa na oficina pedagógica e coordenação pedagógica da rede municipal.

3.3 Instrumentos de coleta e geração dos dados

Segundo Demo (2011), trilhar uma pesquisa pode ser definido como a capacidade de levantar questionamento e, para isso, faz-se necessário utilizar diversos instrumentos de coleta de dados para nortear, fundamentar e ampliar o olhar do pesquisador, de maneira a atender aos objetivos do estudo. Desta forma, definimos como instrumentos de coleta e análise dos dados o roteiro de entrevista semiestruturada e pesquisa documental.

3.3.1 Entrevista

As entrevistas individuais em profundidade são aquelas em que o entrevistador fica frente a frente com o entrevistado, tendo a oportunidade de explorar um determinado tema ou objeto de pesquisa. A abordagem é essencialmente qualitativa e o número de entrevistados deve ser pequeno, pois o envolvimento do entrevistador é expressivo, interagindo diretamente com o entrevistado que detém as informações (Ribeiro; Milan, 2004).

Hennink, Hutter e Bailey (2011) evidenciam que uma entrevista em profundidade é um método de coleta de dados um-a-um, que envolve um entrevistador e um entrevistado que discutem sobre determinados tópicos, profundamente.

Na perspectiva de Manzini (2012, p. 156),

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

Conforme aponta o autor, a entrevista semiestruturada tem o objetivo de questionar um ou mais indivíduos sobre perguntas que estão relacionadas aos objetivos da pesquisa, isto é, o que se pretende descobrir e compreender sobre o tema da pesquisa. Sendo assim, optou-se por esse tipo de entrevista em função da sua capacidade em retratar as experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa por meio de uma conversa arquitetada por perguntas, cujo objetivo era obter o maior número de dados relevantes e informações aprofundadas sobre o processo de reformulação do Currículo de Birigui.

As entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora mediante a aplicação de um roteiro básico com 20 perguntas e que está disponível na seção Apêndice. Optamos por disponibilizar

as questões previamente aos entrevistados com o objetivo de que tomassem ciência sobre o tema a ser abordado no dia estabelecido.

As entrevistas foram conduzidas individualmente e de forma flexível, a fim de que fosse possível realizar novos questionamentos para a compreensão de aspectos relevantes para o entendimento do pesquisador. A primeira foi realizada no dia 25 de julho de 2022 no ambiente de trabalho do profissional, em uma sala de reuniões e teve como duração aproximadamente 55 minutos. A segunda ocorreu no dia 04 de agosto de 2022 na residência do entrevistado após o expediente de trabalho para que, segundo o mesmo, não houvesse muitas interrupções e teve como duração aproximadamente 1 hora e 05 minutos. Ambas as entrevistas foram transcritas manualmente e de forma literal, de acordo com o quadro de Normas para transcrição de entrevistas gravadas publicado na obra de Dino Preti no ano de 1999.

Nos termos de Duarte (2004, p. 220),

Há alguns procedimentos importantes a serem adotados na preparação de entrevistas para a análise. O primeiro deles diz respeito à transcrição: entrevistas devem ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza. Depois de transcrita, a entrevista deve passar pela chamada conferência de fidedignidade: ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc.

Após a transcrição da entrevista, foi realizada a conferência de fidedignidade conforme aponta Duarte (2004), ou seja, a gravação foi ouvida inúmeras vezes com o texto impresso em mãos a fim de conferir cada frase mencionada pelo entrevistado para posterior análise e tratamento dos dados.

3.3.2 Pesquisa documental

Em uma pesquisa qualitativa é possível conter vários procedimentos e instrumentos para a constituição do estudo e para a análise de dados, entre estes, a pesquisa documental, cujo objetivo é produzir novos conhecimentos e pode ser utilizada pelo pesquisador como uma possibilidade de mergulho no campo de estudo, procurando, com base nas perspectivas encontradas nos documentos, criar novas formas de compreender e apreender os fenômenos observados (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Nesta pesquisa optamos pelo uso da pesquisa documental por trazer uma grande riqueza de informações que auxilia o entendimento de objetos, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Para Cellard (2008),

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Conforme aponta o autor, ao desenvolver uma pesquisa de qualidade é importante realizar um trabalho intenso e profundo, isto é, confrontar os dados coletados, as evidências, as informações sobre o tema e o conhecimento teórico sistematizado incorporado durante o processo de investigação. O diferencial em uma análise documental é extrair as informações relevantes dos documentos, saber identificar o contexto social e teórico, a natureza do texto e os conceitos-chave da problemática analisada, buscando uma interpretação coerente, associando fatos historicamente acumulados, possibilitando uma reconstrução de uma certa realidade analisada, na qual de acordo com as análises realizadas, pode-se destacar que a pesquisa envolve produção de conhecimento e que deve ser tratada em sua complexidade e potencialidade (Gil, 1991).

Segundo Flick (2009), ao escolher um documento, o pesquisador não deve focar unicamente no conteúdo, pois apesar de sua importância, é preciso também levar em consideração o contexto, a utilização e a função dos documentos, uma vez que são meios para compreender e decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo.

Por meio da pesquisa documental buscamos analisar o Currículo municipal do 1º Bimestre do 3º ano do Ensino fundamental, especificamente no que diz respeito ao ensino da produção textual e que se encontra na sua versão preliminar.

Além desse documento, foi analisada a Base Nacional Comum Curricular com vistas a investigar, identificar e analisar as concepções referente ao ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente, produção textual contidas no documento.

Em relação aos procedimentos de análise, Bardin (2011) esclarece que a realização de interpretações com base na Análise de Conteúdo implica o manuseamento crítico das mensagens obtidas e a confirmação de indicadores e hipóteses que permitam inferências sobre outras informações. Dessa forma, o estudo pautou-se nas etapas de organização, que sugerem

primeiramente a realização de uma pré-análise, depois a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e interpretação dos dados (Bardin, 2011).

Almejando atingir os objetivos propostos pela pesquisa, assim como garantir credibilidade, confiabilidade e maior rigor científico, utilizamos também da Análise por triangulação dos dados, possibilitando o confronto de informações, de maneira a minimizar vieses resultantes de uma única perspectiva de análise.

Conforme apontado por Flick (2009),

[...] a triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ou ao menos consideradas, para a combinação de métodos (Flick, 2009, p. 32).

A triangulação de dados permite uma ampliação na credibilidade da pesquisa, principalmente as que envolvem estudos qualitativos, ao implicar inúmeros instrumentos tais como: um ou mais métodos, teorias, fontes de dados e pesquisadores, além de permitir a possibilidade em compreender um objeto ou fenômeno por diversas perspectivas

A discussão e análise dos dados coletados serão realizadas no capítulo seguinte, buscando identificar possíveis padrões, tendências e interpretações dos resultados obtidos a partir da triangulação dos dados.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com base no referencial teórico que sustenta esta investigação, os dados desta pesquisa foram analisados à luz da Análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 47), pode ser entendida como

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Conforme aponta Gil (1991), contribuem durante e para a realização dos processos de análise de dados: a) estabelecimento de categorias; b) codificação; c) tabulação; d) análise estatística dos dados; e) avaliação das generalizações obtidas com os dados; f) inferência de relações causais; e g) interpretação dos dados. Vianna (2003, p. 58) destaca que

[...] as observações podem ser registradas em forma narrativa ou em gravadores (*vídeo* ou *audiotapes*) e, subseqüentemente, transformadas em quadros interpretativos, classificações ou medidas dos vários elementos de um comportamento, não existindo um tipo ideal para registro dos dados observados (Selltiz et al., 1967). O certo é que se escolha sempre o mais simples e o mais viável em termos econômicos, que geralmente acabam sendo o melhor (grifos do autor).

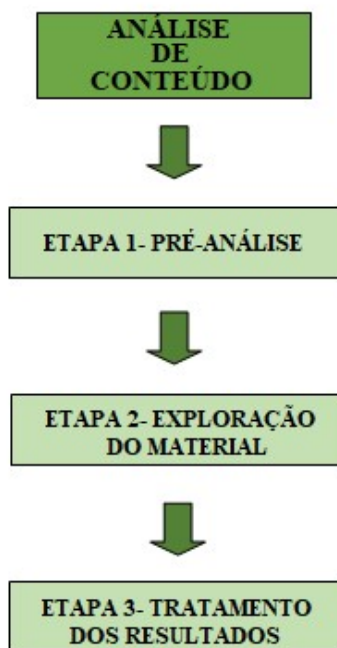
Nessa mesma linha de pensamento, os autores Hair Jr. *et al.* (2005) destacam que a análise de conteúdo obtém dados através da observação, do conteúdo ou das mensagens de texto escrito. Essa análise de conteúdo é utilizada em relatórios, contratos, anúncios, cartas, questões abertas em questionários e conteúdos semelhantes, ou em qualquer outra ferramenta que o pesquisador tem condições de examinar a frequência com que palavras e temas principais ocorrem, bem como identificar o conteúdo e as características de informações presentes no texto.

De acordo com Bardin (2011), para realizar as interpretações com base na Análise de Conteúdo, é fundamental o manuseamento crítico de mensagens obtidas e a confirmação de indicadores e hipóteses que permitam inferências sobre outras informações.

Quanto a esse procedimento de análise, a pesquisa pautou-se nas etapas de organização, que sugerem, primeiramente, a realização de uma pré-análise, depois a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e interpretação dos dados (Bardin, 2011). A validade dos dados da pesquisa é resultante de uma

coerência interna e sistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação dificulta ambiguidades e se constitui como uma lógica fundante. A figura 2 representa as fases da Análise de Conteúdo de forma simplificada na perspectiva de Bardin (2011).

Figura 2 – Sequência da técnica da análise de conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011)

Após a conclusão da coleta dos dados, realizou-se a pré-análise (**Etapa 1**) de todo o material “bruto” coletado, sendo essa “[...] a fase de organização propriamente dita” (Bardin, 2011, p. 125), a qual “[...] possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2011, p. 125). Segundo a autora, a pré-análise envolve a realização de cinco etapas: leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices e elaboração de indicadores; preparação do material (Bardin, 2011).

Conforme Bardin (2011), a **leitura flutuante** consiste no contato entre o pesquisador e os documentos a serem analisados, possibilitando conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Nessa perspectiva, Franco (2008) pontua que a leitura flutuante consiste em uma primeira percepção dos dados, para proporcionar ao pesquisador impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas. Na presente pesquisa, essa etapa

permitiu uma aproximação maior com os dados e conduziu a pesquisadora a uma primeira percepção do objeto de investigação.

A **escolha dos documentos para a constituição do *corpus*** envolveu a demarcação do universo dos documentos a serem analisados, ou seja, as entrevistas transcritas com os especialistas que conduziram o processo de reformulação do Currículo de Birigui, a BNCC e o Currículo municipal. A constituição do *corpus* implica escolhas, seleções e regras. Nesta pesquisa, seguiram-se as orientações apresentadas por Bardin (2011) em relação às regras: exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação sem omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

A **formulação das hipóteses e dos objetivos** permitiu direcionar à análise. Segundo Bardin (2011), a formulação de hipóteses não é obrigatória, no entanto os objetivos são fundamentais, pois constituem a finalidade geral proposta para o trabalho. Sendo assim, todo o procedimento da análise de conteúdo foi vinculado aos objetivos propostos pela pesquisa.

A **referenciação dos índices e a elaboração de indicadores** envolvem a elaboração de indicadores por meio de recortes de texto (índices) nos documentos a serem analisados. Índices são elementos de um texto, e que, segundo Bardin (2011), pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. Dentro de uma gama de procedimentos usados, das concepções e falas concedidas por meio dos instrumentos, foi possível formular indicadores temáticos a serem categorizados nas fases posteriores.

A **preparação do material** compreende na preparação formal dos documentos coletados no mapeamento. Na presente pesquisa, foi realizada a transcrição das entrevistas e a organização dos documentos oficiais em pastas na área de trabalho do computador.

A próxima fase (**Etapa 2**) da análise de conteúdo compreende a exploração do material e está relacionada à realização de um estudo mais aprofundado, com o objetivo de estabelecer as unidades de contexto e as unidades de registro. Conforme aponta Bardin (2011), explorar o material é nada “[...] mais do que aplicação sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 2011, p. 131). Então, de posse do volume de todos os dados, realizaram-se recortes nas transcrições da entrevista e em trechos dos documentos com o intuito de sumarizar o montante de informações a serem analisadas. Na etapa (**3**) de análise dos resultados, ocorreu a confrontação dos dados obtidos, utilizando inferências embasadas em revisões bibliográficas. Essas inferências foram fundamentadas no referencial teórico mais

apropriado, previamente delimitado por meio da leitura de livros, artigos, dissertações, teses e outros materiais utilizados para aprofundar o conhecimento dos assuntos abordados.

O próximo passo é o momento de interpretar, ou seja, engendrar significação a essas novas características. Bardin (2011) esclarece que a interpretação proposta pelo método de Análise de Conteúdo consiste em descobrir por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, um sentido não explícito.

Sendo assim, nos próximos itens, apresentamos detalhadamente a análise, a discussão e os resultados dos dados encontrados na entrevista e na pesquisa documental que inclui a BNCC e o Currículo de Língua Portuguesa do 1º bimestre do 3º ano do Ensino fundamental do município de Birigui.

4.1 Entrevista

No que diz respeito à Análise de Conteúdo das entrevistas transcritas, o objetivo pautava-se em descrever como foi o processo de elaboração do Currículo de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que se investigava como o município de Birigui abordou a concepção de produção textual no processo de elaboração do documento.

Dessa forma, realizamos o processo de codificação dos materiais. A princípio foi estabelecido um código com o objetivo de possibilitar identificar rapidamente cada elemento da amostra recortada para pesquisa. Este código foi representado por números, sendo assim, caracterizam-se como entrevistado 1 e entrevistado 2.

A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto por processos de decomposição, classificação, agrupamento e enumeração. Apresentamos, a seguir, os elementos que compõem o processo de codificação das entrevistas semiestruturadas: as unidades de contexto, as unidades de registro, os eixos temáticos e as categorias de análise.

Vale ressaltar que, dentro da análise de conteúdo, as categorias podem ser definidas a priori ou posteriori (Bardin, 2011). Nesse estudo, fez-se presente a categoria posteriori, devido ao fato de ser construída em torno de um resultado progressivo, ou seja, ser formada após um tratamento e sistematização de elementos (frases e palavras) diante do procedimento analítico.

As **Unidades de Contexto (UC)**, conforme apontado por Bardin (2011), servem para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões

são ótimas para a compreensão da significação exata da unidade, pode ser a frase para a palavra ou o parágrafo para o tema.

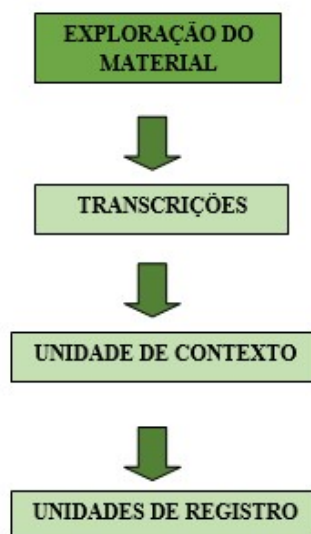
O estabelecimento das unidades de contexto foi essencial, pois os trechos (recortes) extraídos das entrevistas transcritas contribuíram como um “pano de fundo” para a configuração das unidades de registro e permitiram compreender o sentido verdadeiro dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto.

O movimento de identificação das unidades de contexto e das unidades de registro foi desenvolvido, em um primeiro momento, manualmente, ou seja, após a impressão das entrevistas transcritas, realizou-se o recorte dos trechos para colagem em um cartaz, optou-se na época por essa estratégia ao considerar a facilidade para o manuseio e visualização dos dados impressos.

Ao continuar o processo de codificação surgiram as **Unidades de Registro (UR)** que decorreram das unidades de contexto, pois, conforme Bardin (2011), constituem-se de uma fração do conteúdo considerado como unidade base e visa à categorização e à contagem frequencial, podendo ser de natureza e dimensões muito variáveis. Conforme a autora, as unidades de registro mais utilizadas são: a palavra e o tema. Na presente pesquisa, optamos pelo tema a fim de descobrir os núcleos de sentido que compuseram a comunicação.

Na figura 5 consta o movimento de identificação das unidades de contexto e unidade de registro.

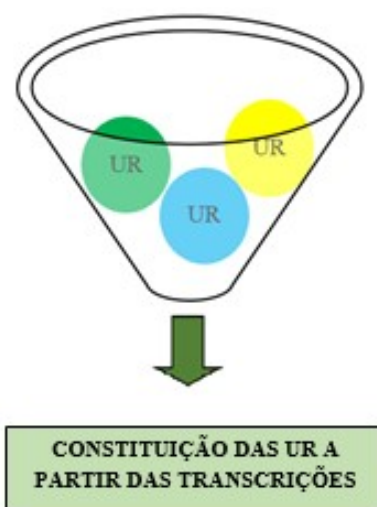
Figura 3 – Identificação das unidades de contexto e unidades de registro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

O próximo passo consistiu em realizar o agrupamento e o alinhamento semântico das unidades de registro obtidas. Neste estudo, o alinhamento semântico procurou padronizar as unidades de registro que expressavam a mesma ideia, isto é, o mesmo sentido, eliminando assim, possíveis repetições semânticas. Apresentamos na figura 6 o movimento de agrupamento e alinhamento semântico das unidades de registro configuradas a partir das transcrições das entrevistas realizadas.

Figura 4 – Agrupamento e alinhamento semântico das unidades de registro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Como resultado do processo de alinhamento e agrupamento semântico, surgiram 20 UR conforme apontado no quadro 2.

Quadro 2 – Unidades de registro

UNIDADES DE REGISTRO
1- Ingresso, carreira e tempo de atuação dos especialistas que conduziram os estudos.
2- Documento oficial BNCC.
3- Insatisfação pessoal.
4- Currículo vago, com lacunas e crítica dos professores.
5- Excesso e esvaziamento de gêneros por anos.
6- Habilidades distantes dos conteúdos.
7- Professor sem clareza sobre o conteúdo previsto.
8- Pensamento de mudança e amadurecimento na rede.
9- Origem da Comissão de reestruturação.

10-Desafios ao longo do processo de reformulação.
11-Ações da comissão e dos professores ao longo do movimento de reformulação do currículo.
12-Documentos oficiais e teóricos que subsidiaram os estudos.
13-Concepções de língua portuguesa e ensino.
14-Visão e papel do especialista no processo.
15-Estruturação do documento em relação à linguagem, conteúdo e disposição gráfica.
16-Reflexão, apontamentos e avaliação do currículo após a prática na visão dos professores.
17-Dificuldades vivenciadas pelo professor na prática segundo a comissão.
18-Necessidade de formação continuada e material suplementar e professor pesquisador.
19-Concepções de produção textual.
20-Novos direcionamentos e concepções.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A próxima etapa refere-se às **Categorias de Análise (CA)** que são configuradas por meio de um movimento denominado por Bardin (2011) como processo de categorização, que consiste na:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2011, p. 111).

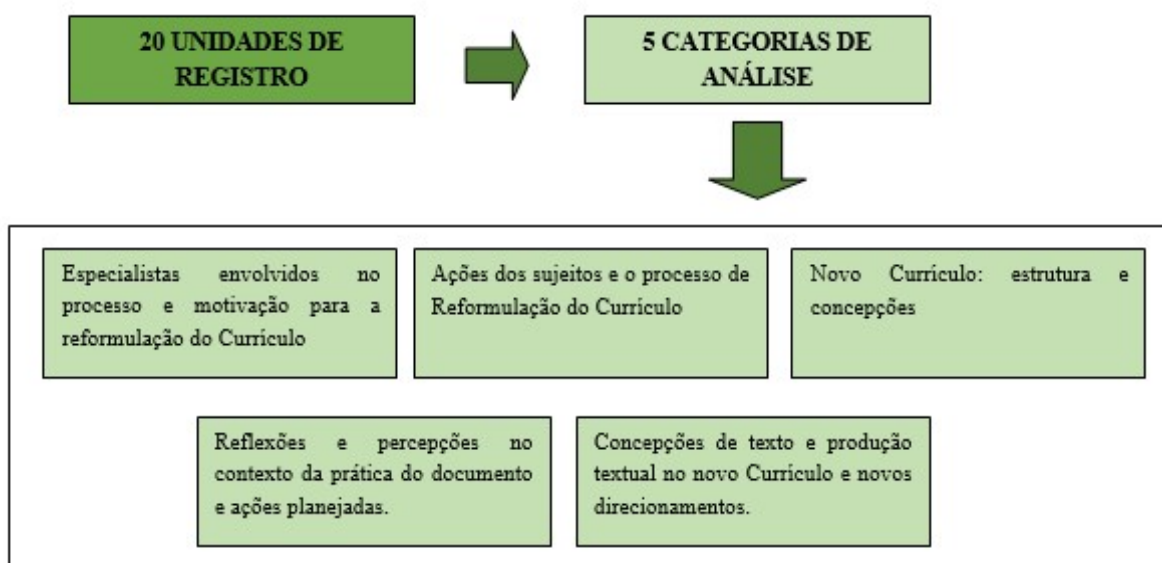
O critério de categorização adotado na pesquisa foi o semântico, por meio do qual buscaram-se temas em comum. Em relação à categorização Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021) apontam que

Um bom conjunto de categorias deve atender às seguintes condições: a) A exclusão mútua (significa que um mesmo elemento não pode ser classificado em duas categorias diferentes); b) A homogeneidade: Um único princípio de classificação deve governar a organização das categorias; c) A pertinência: Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao conteúdo analisado, ao objetivo e ao quadro teórico definido; d) A objetividade e a fidelidade: As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira. e) A

produtividade: Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021 p. 108).

Com base nos dados transcritos da entrevista, surgiram cinco categorias de análise, a partir do agrupamento de 20 unidades de registro, conforme apontado na figura 7, sobre o movimento de identificação das unidades de registro e categorias temáticas de análise.

Figura 5 – Identificação das unidades de registro e categorias de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

O quadro 3 aponta o resultado do agrupamento das unidades de registro em categorias de análise temática.

Quadro 3 – Unidades de registro e categorias de análise

UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE
1- Ingresso, carreira e tempo de atuação dos especialistas que conduziram os estudos.	1- Especialistas envolvidos no processo e motivação para a reformulação do Currículo
2- Documento oficial BNCC.	
3- Insatisfação pessoal.	
4- Currículo vago, com lacunas e crítica dos professores.	
5- Excesso e esvaziamento de gêneros por anos.	
6- Habilidades distantes dos conteúdos.	
7- Professor sem clareza sobre o conteúdo previsto.	

8- Pensamento de mudança e amadurecimento na rede.	
9- Origem da Comissão de reestruturação.	2- Ações dos sujeitos e o processo de Reformulação do Currículo
10- Desafios ao longo do processo de reformulação.	
11- Ações da comissão e dos professores ao longo do movimento de reformulação do currículo.	
12- Documentos oficiais e teóricos que subsidiaram os estudos.	3- Novo Currículo: estrutura e concepções
13- Concepções de Língua Portuguesa e ensino.	
14- Visão e papel do especialista no processo.	
15- Estruturação do documento em relação à linguagem, conteúdo e disposição gráfica.	
16- Reflexão, apontamentos e avaliação do currículo após a prática na visão dos professores.	4- Reflexões e percepções no contexto da prática do documento e ações planejadas.
17- Dificuldades vivenciadas pelo professor na prática segundo a comissão.	
18- Necessidade de formação continuada e material suplementar e professor pesquisador.	
19- Concepções de produção textual.	5- Concepções de texto e produção textual no novo Currículo e novos direcionamentos.
20- Novos direcionamentos e concepções.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Sendo assim, para cada categoria de análise acima foi elaborado um texto interpretativo que descreve um conjunto de significados contidos nas diversas unidades de análise, sendo discutidas e interpretadas conforme a revisão de literatura relacionada à problemática da pesquisa, assim como por meio de um diálogo com os dados obtidos por meio da análise documental.

4.1.1 Categorias de análise

Nos próximos subitens, apresentamos a parte analítica de cada categoria. A análise dos dados foi realizada por meio de um movimento dialógico fundamentado no referencial teórico e nos dados da presente pesquisa e das percepções da pesquisadora.

4.1.1.1 Especialistas envolvidos no processo e motivação para a reformulação do Currículo

Neste momento, apresentamos alguns fragmentos no quadro 4 que evidenciam a formação, tempo de efetivo exercício no município e cargos ocupados pelos dois especialistas que conduziram as ações de reformulação do novo Currículo de Birigui.

Quadro 4 – Questões e fragmentos das respostas

Questão	Entrevistado 1	Entrevistado 2
Qual sua formação?	<i>“Letras (Português/ Inglês), Pedagogia, Pós lato sensu em Gestão escolar e Stricto sensu em Linguística e doutorado em Linguística”</i>	<i>“Doutora e mestre em Educação. Especialização em Língua Portuguesa e Literatura. Pedagogia, Letras”</i>
Qual é o seu cargo e há quanto tempo trabalha na rede municipal de Birigui?	<i>“eu trabalho exatamente há dez anos e alguns meses... eu entrei aqui no ano de dois mil e doze...o meu cargo é de professor I e durante esses dez anos eu exerci duas funções a função de coordenador pedagógico dentro da própria escola de dois mil e dezessete até início de dois mil e vinte e um e a partir do ano passado eu vim para secretaria como Coordenador de Área na Oficina Pedagógica especificamente língua portuguesa”</i>	<i>“eu ingressei em 2012 como diretora de escola e depois em 2014 como supervisora de ensino”</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Pode-se afirmar, com base no exposto acima, que os dois especialistas possuem dez anos de efetivo exercício no município e uma vasta formação acadêmica para a condução do processo de reformulação do documento, o que contribui nos estudos teóricos e na compreensão das concepções e apropriações relacionadas ao ensino de língua materna.

No que diz respeito ao contexto mencionado, ao considerar essa experiência e o efetivo exercício, constatamos que os especialistas são capazes de compreender as necessidades locais do município no que diz respeito às Políticas Públicas direcionadas à educação, assim como seu contexto de influência, prática e produção do novo documento municipal, corroborando com o mencionado por Ball (1992) sobre a Abordagem do Ciclo de políticas, na qual aponta que não é viável separar os três contextos, uma vez que é possível reconhecer um dentro do outro pela relação de interdependência que possuem.

No quadro 5, verificamos os motivos que intencionaram a reformulação do Currículo municipal.

Quadro 5 – Questão e fragmentos das respostas

Questão	Entrevistado 1	Entrevistado 2
O que motivou o movimento de reestruturação da atual proposta curricular, conhecida como Currículo do município de Birigui?	<i>“surgiu a partir do documento norteador que é a BNCC e vem nos orientando nesse sentido para que o plano fosse reestruturado de acordo com esse novo documento”</i>	<i>“...havia uma insatisfação já pelo menos da minha parte ali como supervisora...”</i> <i>“...um currículo que tinha muitas lacunas...”</i> <i>“...a gente tinha muitas críticas dos professores...”</i> <i>“...o currículo era muito vago...”</i> <i>“...em alguns anos a gente tinha um excesso de gêneros em outros a gente tinha um esvaziamento...”</i> <i>“...as habilidades que o plano trazia muitas vezes não conversavam com os conteúdos que estavam determinados...”</i> <i>“...o professor ficava muito a mercê do que ele achava que tinha que fazer...”</i> <i>“...já era um pensamento que vinha amadurecendo na rede municipal...”</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Ao analisar os trechos transcritos das entrevistas, foi possível perceber na fala do entrevistado 2, que a motivação para a reformulação do Currículo municipal ia além do estabelecido na Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, compreendia também, uma certa motivação pessoal e dos demais profissionais da rede de ensino como professores e especialistas, que demonstravam insatisfação com o Currículo por inúmeras razões: a primeira é que o plano era vago e apresentava lacunas; segundo porque apresentava em alguns anos um excesso e/ou esvaziamento de gêneros; o terceiro motivo relaciona-se ao fato de que as habilidades previstas não conversavam com os conteúdos propostos e por último, já era um pensamento que estava sendo amadurecido pela rede. Então, conforme essas considerações, o processo de reformulação do Currículo levou em conta o prescrito na Resolução, assim como os anseios de alguns profissionais da educação, principalmente alguns supervisores, coordenadores e professores. Tal afirmação revalida os escritos de Moreira e Candau (2007, p. 19), ao ressaltarem que “[...] o currículo é o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”.

Corroborando com tal afirmação, Lopes (2004) enfatiza que as políticas curriculares não são sintetizadas apenas em documentos escritos, uma vez que abrangem também processos de planejamento vivenciados e reconstruídos em espaços variados e por diversos

sujeitos no campo educacional, indo além das instâncias governamentais. Dessa forma, além da prescrição no documento oficial, a reformulação do Currículo foi planejada e vivenciada por variados protagonistas, tais como: professores, coordenadores, diretores, especialistas da área e secretaria de educação num processo descrito pelo entrevistado 1 como “*elaboração colaborativa.*”

4.1.1.2 Ações dos sujeitos e o processo de Reformulação do Currículo

Esta categoria teve por finalidade identificar o período e os sujeitos envolvidos na Comissão de Reestruturação do Plano de Ensino Municipal, assim como os documentos e teóricos que subsidiaram os trabalhos, além de descrever as ações realizadas e o papel dos especialistas durante esse movimento conforme o quadro 6.

Quadro 6 – Questão e fragmentos das respostas

Questão	Entrevistado 1	Entrevistado 2
Quando surgiu a Comissão de Reestruturação do Plano de Ensino Municipal e como foi estruturada?	“...a Comissão surgiu desde dois mil e vinte e um quando a gente voltou a pensar de novo na reestruturação desse plano ela conta com um coordenador de cada escola composta e nomeada por uma portaria e nessa comissão temos 14 coordenadores” “quando foi começado a pensar nessa reestruturação houve troca de gestão nesse período” “era uma equipe que estava aqui na Oficina Pedagógica⁶... em dois mil e vinte e um ela foi trocada”	“... em 2020 a secretária passada já tinha conversado comigo se eu encabeçaria a comissão de reestruturação do plano de ensino do município e ficou acordado verbalmente que eu direcionaria esses trabalhos principalmente na área de língua portuguesa” “houve uma troca de gestão política no município e isso também ocasionou uma troca de gestão e de secretária” “... houve a formação de uma nova Oficina pedagógica porque foi feita a cessação do contrato e houve um novo processo seletivo para uma nova Oficina...” “naquela oportunidade a gente não vislumbrava a possibilidade de tirar todo mundo da escola até porque era ano de pandemia e a gente precisava ter um número reduzido de pessoas trabalhando nessa Comissão... pensamos em um número que não fosse muito reduzido para as concepções e ideias não ficarem limitadas a uma

⁶ A estrutura da Oficina Pedagógica foi disposta pela lei nº 5.683 de 10 de junho de 2013, para atendimento do disposto no artigo 1º da Lei e art. 8º da Lei Complementar nº 32/2010, que dispõe sobre o “Estatuto do plano de Carreira do Magistério Público e Profissionais de Apoio Educacional do Município de Birigui”.

		<i>discussão de meia dúzia de pessoas e também não podíamos ter um grupo muito grande... então na época foram 14 pessoas...a gente achou por bem selecionar alguns coordenadores da rede para aprofundar os estudos de elaboração desse novo plano”</i>
Como você percebe o seu papel como especialista nesse processo?	<i>“entendemos que a nossa função como especialista é conduzir as discussões sobre essa perspectiva teórica”</i>	<i>“a gente deixou muito claro que nós não iríamos trazer respostas mas que iríamos suscitar perguntas”</i> <i>“a gente estava numa construção conjunta a gente queria partir do zero porque queríamos um documento diferente do que a gente tinha e sabia teoricamente vamos pensar assim... a gente sabe onde estamos... não seria começar do zero... mas marcando qual era o ponto em que nós estávamos teoricamente... quais as concepções em que a gente sentia confortável e o que nós iríamos construir com uma cara e formatação diferente... conversando também com os documentos oficiais é claro porque como rede municipal a gente não pode esquecer que a nossa autonomia está ligada ao MEC”</i> <i>“então o tempo todo a gente estava instigando a pessoa a pensar diferente”</i>
Quais ações e estratégias foram desenvolvidas para que o comitê se apropriasse das concepções teóricas, abordagens e orientações sobre a Reestruturação do Plano de Ensino Municipal, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?	<i>“na BNCC tem uma planilha que usamos de norte e esse material serviu para as escolas já que estávamos trabalhando com uma elaboração colaborativa... esse documento ia para as escolas que estudavam durante o HTPC e a partir da leitura dessa planilha os professores pensavam e redigiam uma possível habilidade que contemplasse cada série e cada ano dentro da disciplina...essas planilhas eram trazidas para cá na Secretaria e junto com a Comissão a gente analisava cada uma e a partir das discussões ali feitas e daquilo que os professores colocavam era feito uma seleção daquilo que estava de acordo com a BNCC e com a sugestão dos professores para reconstrução e reformulação... no caso a escrita dessas habilidades do plano de língua...”</i> <i>“antes de escrever tal habilidade para o gênero a gente estudava sobre ele... nós especialistas pesquisávamos textos que tratavam sobre a questão do gênero para que a gente compreendesse como ele funcionava e como ocorria socialmente para que pudéssemos</i>	<i>“a gente organizou uma planilha e mandou para a escola para que os professores lessem a Base e selecionassem o que eles achavam ... os gêneros que eles viam ali e colocassem nessa planilha e quais as habilidades que eles entendiam que era necessário... depois nós selecionamos todos os gêneros que os professores colocaram e fomos olhar para a Base e ver se aqueles gêneros estavam ou não... alguns estavam outros não... e mesmo depois na nossa finalização tem coisa que não está na Base e que nós decidimos colocar... assim como tinha coisa que estava e nós decidimos cortar... depois nós selecionamos por ano e fizemos um cálculo de quanto tempo nós gastaríamos se nós montássemos sequências didáticas para cada gênero e a gente viu que tinha uma exorbitância de gêneros então nós teríamos que eliminar... como a</i>

	<i>escrever essas habilidades de acordo com aquilo que acontece dentro da sociedade e conforme ele circula... a gente fazia discussões e quando tínhamos dificuldades nas características do gênero trazíamos sugestões de atividades práticas ou seja como seria o próprio gênero circulando na sociedade...”</i> <i>“a gente tem feito um trabalho de língua portuguesa especificamente com sequência didática já em cima do novo plano com o coordenador para que esse coordenador possa estar mais preparado para fazer as intervenções e para conduzir a formação continuada lá na escola junto com os professores deles”</i>	<i>gente fez isso por ano fomos ver quais eram aqueles gêneros que era possível trabalhar numa relativa progressão de um ano para o outro...isso também facilitou depois para determinar as habilidades porque a gente começou pelo quinto ano... nós colocamos todas as habilidades que a gente esperava que um aluno de 5º deveria ter e depois nós fomos voltando e eliminando aquelas que a gente achava que precisava de mais maturidade ou não”</i> <i>“... quando a gente mandou a proposta para a escola nós pensamos que os professores fossem fazer uma leitura crítica da Base e redigissem habilidades que achavam que deveriam ser trabalhadas. mas o que veio para a gente foi uma cópia da Base e isso deu uma frustração inicial porque vieram documentos enormes... então a gente ficou bem frustrado nesse momento porque a gente percebeu um copia e cola e não uma apropriação...não houve uma leitura crítica houve só cópia...”</i>
Em sua opinião, no início da reestruturação do Currículo (Plano) houve espaço para a participação ativa dos professores nesse contexto? Como isso aconteceu? A categoria teve autonomia e oportunidade para discutir, emitir opiniões, expor insatisfações ou dúvidas? Em caso positivo, foram feitas adequações no documento levando em consideração esses apontamentos?	<i>“como eu já havia comentado no início a gente trabalhou com as planilhas e isso foi feito lá em conjunto com os professores em HTPCs e depois disso trouxemos aqui para a Comissão... nós mandamos novamente para as escolas ou seja o plano já pronto para que houvesse a apreciação dos professores em relação aquilo que foi feito e junto com isso nós mandamos uma planilha para que aqueles professores apontassem o que fosse necessário se haveria alguma habilidade que não estivesse clara e se haveria algum gênero que não foi legal e que não deveria estar ou ainda qual outro gênero que poderia ser colocado e que não apareceu... então houve essa preocupação em ouvir os professores após o documento pronto...”</i>	<i>“... eu vejo que não foi um documento construído de cima para baixo mas que é um documento que embora não tivesse professor na Comissão eles foram ouvidos por meio das planilhas... eram ouvidos por meio das falas dos coordenadores que estavam ali presentes e a todo momento a gente se perguntava é aquilo que o professor vai conseguir trabalhar... vai ser real porque a gente também não queria um documento bonito que fosse transformado num livreto que vai ficar no armário da direção mas ele não vai ser usado pelo professor a gente queria um documento que facilitasse a vida do professor e da criança”</i>
Houve resistência, tensões ou momentos consensuais durante as reuniões realizadas pela	<i>“... a gente estava em um ambiente muito agradável com a mente muito aberta pro aprendizado... pra questão da desconstrução e da construção também de novos saberes e isso é uma parte muito bacana da Comissão...”</i>	<i>“com relação a comissão era muito leve as discussões... eram muito gostosas porque ninguém se colocava como detentor da verdade e de um conhecimento absoluto e</i>

Comissão? E no âmbito escolar, chegou ao seu conhecimento alguma inquietação por parte dos professores?	<i>“a gente chegava naquilo que fosse o melhor consenso levando em consideração a prática e estudos que a gente tinha feito em relação aos gêneros para determinar se uma coisa ia ou não de certa forma ou daquela forma daquele jeito pra habilidade”</i> <i>“aqui acho que nunca chegou esse tipo de certa resistência ou de grandes tensões primeiro porque essa resistência sempre vai ter porque o plano de certa forma mexe com uma certa estrutura principalmente na perspectiva de trabalhar com a questão do gênero em si com uma perspectiva enunciativo discursiva mas não teve grandes tensões a gente sabe da resistência porque tira da zona do conforto”</i> <i>“é preciso pensar numa situação e isso gera de certa forma desconforto e incômodo porque às vezes eu estou usando o mesmo trabalho planejado há tanto tempo e que vai me servir para qualquer turma e agora não... a cada proposta de gênero que eu coloco tenho que pensar numa situação de comunicação diferente e às vezes a sala que eu estou esse ano... a situação de comunicação que eu tenho para esse ano não vai dar certo para o ano que vem...aí eu vou ter que repensar... isso gera certa resistência nesse sentido ou certo desconforto mas é questão da mediação do coordenador nesse sentido.”</i>	<i>acabado”</i> <i>“às vezes a gente chegava numa decisão que não era confortável nem para a gente... e nem para alguns coordenadores também... mas a gente deixava aquilo dormir um pouco e depois nós voltávamos e questionávamos de novo...”</i> <i>“a gente teve muito elogio dos professores...está mais próximo”</i> <i>“nesse primeiro momento quando os professores viram a formatação e que leram nas escolas o primeiro retorno eles tinham que enviar as planilhas com sugestões de alteração e o motivo qual era o embasamento que eles sugeriram ali...então a sensação que nós tivemos é que houve uma satisfação por parte dos professores”</i>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A reformulação do Currículo municipal teve início no ano de 2020, porém houve a troca de gestão política ocasionando, consequentemente, uma troca de prefeito e de alguns profissionais na Secretaria de Educação no ano de 2021. Sendo assim, criou-se uma nova Oficina Pedagógica através de processo seletivo e foi instituída uma Comissão de reformulação do currículo mediante portaria, que constava com dois especialistas com formação acadêmica em Língua Portuguesa e quatorze coordenadores das escolas municipais, uma vez que conforme citado pelo entrevistado 2, devido à pandemia Covid-19 houve a necessidade de manter um número reduzido de pessoas no mesmo ambiente e, por isso, não foi possível contemplar uma quantidade maior de sujeitos no processo de reformulação curricular. Pacheco (2005) solidifica o entendimento sobre o Currículo ao apontar que deve ocorrer de maneira coletiva e realizada de forma planejada, abarcando tanto as decisões da Administração quanto as decisões dos professores, alunos, pais e outros intervenientes.

No que diz respeito ao papel do especialista, ambos tinham a plena convicção do seu papel como mediador nesse processo, ou seja, iriam conduzir as discussões sobre a

perspectiva teórica que o grupo desejava incorporar no documento. De acordo com as falas do entrevistado 2: “*Nós não iríamos trazer respostas, mas sim iríamos suscitar perguntas*”, “*o tempo todo a gente estava instigando a pessoa a pensar diferente*”, o mediado, ou seja, o grupo de coordenadores foi desafiado a refletir sobre suas concepções de ensino e aprendizagem de língua, linguagem e texto, assim como a respeito da sua prática e dos professores que coordenada embasados nas discussões e nos teóricos apresentados pelos especialistas, isto é, os mediadores. Esse movimento na construção do saber permite ao grupo sentir-se parte desse processo e responsável pelas construções cognitivas a partir de suas reflexões e interação com o outro. Sobre o papel do especialista como um mediador os autores Reuven Feuerstein, Refael Feuerstein e Louis Falik (2014) reforçam que

O mediador humano não se impõe continuamente ou constantemente sobre a pessoa que está sendo mediada e o mundo. Ele não cobre todo o território entre eles, mas deixa para o mediado uma grande área de exposição direta ao estímulo. Mas na área em que o agente mediador está ativo de diversas formas. Um exemplo é a modificação significativa do estímulo e uma exposição focada para mediar de forma intencional e controlada. Portanto, o mediador entrega para o mediado componentes que serão responsáveis por sua habilidade de entender fenômenos, procurar entre eles associações e conexões, e assim se beneficiar deles e ser modificado (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 64-65).

Esse movimento de construção do conhecimento coletivamente possibilitou um pensar e, por sua vez, uma ação, visto que o pensar é considerado indiscutivelmente um motor das transformações educacionais.

No que diz respeito à autonomia e participação dos docentes no processo de reformulação do Currículo, os professores fizeram parte desse movimento ao realizar estudos, discutir e elaborar habilidades tendo em vista o preconizado na BNCC (Brasil, 2018) durante os momentos das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). Dessa forma, após o estudo e o preenchimento das planilhas com as habilidades previstas para o componente Língua Portuguesa, os documentos retornavam para a Comissão num processo cíclico de construção, como pode ser observado na fala dos entrevistados 1 e 2. Pacheco (2005) aponta que o Currículo é construído pela partilha de tomada de decisão em que o professor intervém ativamente em um processo no qual não fica reduzido a um implementador da decisão política, centralizada, burocrática e hierárquica. Conforme apontado pelo Entrevistado 2:

[...] eu vejo que não foi um documento construído de cima para baixo mas que é um documento que embora não tivesse professor na Comissão eles foram ouvidos por meio das planilhas... eram ouvidos por meio das falas dos

coordenadores que estavam ali presentes e a todo momento a gente se perguntava é aquilo que o professor vai conseguir trabalhar... vai ser real porque a gente também não queria um documento bonito que fosse transformado num livreto que vai ficar no armário da direção mas ele não vai ser usado pelo professor a gente queria um documento que facilitasse a vida do professor e da criança.

De acordo com o Entrevistado 2, os professores tiveram uma participação importante no movimento de reformulação do Currículo, mesmo que não tenham participado presencialmente na Comissão “suas vozes” foram representadas. Todavia, é importante refletir se elas foram, de fato, representativas da opinião da maioria dos docentes, ou apenas de uma minoria. Isso é particularmente relevante quando consideramos a declaração da entrevistada sobre o retorno das planilhas com as habilidades previstas para a análise. Houve descontentamento por parte dos especialistas, como foi identificado no trecho:

[...] quando a gente mandou a proposta para a escola nós pensamos que os professores fossem fazer uma leitura crítica da Base e redigissem habilidades que achavam que deveriam ser trabalhadas... mas o que veio para a gente foi uma cópia da Base e isso deu uma frustração inicial porque vieram documentos enormes... então a gente ficou bem frustrado nesse momento porque a gente percebeu um copia e cola e não uma apropriação... não houve uma leitura crítica houve só cópia [...] (Entrevistado 2).

Considerando o excerto “mas o que veio para a gente foi uma cópia da Base”, é possível refletir que tal posicionamento pode ser reflexo de uma educação bancária, isto é, tradicionalista e baseada na perspectiva de transmissão de conhecimento sem a possibilidade de reflexão, problematização e crítica sobre o mesmo. A esse respeito Freire (2017) aponta que

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí uma concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (Freire, 2017, p. 82)

Ao relacionarmos as afirmações, constatamos que alguns professores, podem ter encontrado dificuldades em internalizar, problematizar e criticar o que foi proposto pela Base, possivelmente reflexo de uma educação bancária no passado. Isso impossibilitou a compreensão e execução da proposta de redação das habilidades propostas pelo documento, corroborando com a fala da Entrevistada 2 de que não houve entendimento e criticidade,

apenas uma cópia literal do que já estava elaborado. É necessário, portanto, que os professores sejam incentivados a se tornarem sujeitos críticos e reflexivos, capazes de interpretar e compreender a proposta curricular de forma autônoma e com base em suas próprias experiências e conhecimentos. A reflexão crítica é essencial para a formação de um profissional competente e consciente de seu papel na formação dos alunos.

Podemos observar, a partir desse contexto, a descrença e o desânimo por parte de muitos professores em relação às políticas públicas e à elaboração de novas propostas para a educação. Há uma sensação de que suas vozes não serão realmente ouvidas e que as propostas serão meramente burocráticas, sem efetivamente levar em consideração as opiniões e sugestões dos profissionais da área. Como resultado, muitos docentes se sentem desestimulados a propor novas ideias, acreditando que as gestões públicas disponibilizarão documentos prontos para serem cumpridos pelos profissionais, sem permitir reflexão e debate. Durante a elaboração da escrita das habilidades, foi possível ouvir frases que confirmam esse posicionamento, como "de que adianta a gente pensar e escrever se depois tudo será modificado a favor do interesse deles" e "não vou perder meu tempo, porque tudo virá pronto e pensado por eles".

Dessa forma, após os documentos retornarem e diante da constatação da falta de apropriação e sugestões dos professores para a redação das novas habilidades, houve a necessidade dos especialistas em reformularem suas ações para dar prosseguimento ao movimento de reformulação do Currículo, como pode ser evidenciado na fala do Entrevistado 2 (2022):

[...] a gente organizou uma planilha e mandou para a escola para que os professores lessem a Base e selecionassem o que eles achavam ... os gêneros que eles viam ali e colocassem nessa planilha e quais as habilidades que eles entendiam que era necessário... depois nós selecionamos todos os gêneros que os professores colocaram e fomos olhar para a Base e ver se aqueles gêneros estavam ou não... alguns estavam outros não... e mesmo depois na nossa finalização tem coisa que não está na Base e que nós decidimos colocar... assim como tinha coisa que estava e nós decidimos cortar... depois nós selecionamos por ano e fizemos um cálculo de quanto tempo nós gastaríamos se nós montássemos sequências didáticas para cada gênero e a gente viu que tinha uma exorbitância de gêneros então nós teríamos que eliminar... como a gente fez isso por ano fomos ver quais eram aqueles gêneros que era possível trabalhar numa relativa progressão de um ano para o outro...isso também facilitou depois para determinar as habilidades porque a gente começou pelo quinto ano... nós colocamos todas as habilidades que a gente esperava que um aluno de 5º deveria ter e depois nós fomos voltando e eliminando aquelas que a gente achava que precisava de mais maturidade ou não (Entrevistado 2).

Dessa forma, o documento começou a ser estruturado com base no que foi produzido pela Comissão ao longo dos seus estudos e após a conclusão da sua versão preliminar, os especialistas sentiram-se satisfeitos pois “a gente teve muito elogio dos professores no sentido de agora veio um plano... está aqui e está mais próximo” (Entrevistado 2).

Em relação aos encontros realizados pela Comissão, ambos os entrevistados citaram que o ambiente de estudo e discussão era muito agradável, que ninguém se colocava como “dono do saber”, que todas as discussões encerravam-se em um consenso de acordo com as concepções que o grupo e que o município também já seguia, ou seja, não tiveram momentos de grandes tensões. Entretanto, no contexto da escola, o Entrevistado 1 acredita que o novo documento possa gerar “certa resistência” por parte dos professores, pois é inegável que toda mudança a princípio gera um desconforto e tira o professor da zona de conforto, principalmente em relação à perspectiva enunciativo discursiva ao trabalhar com a questão dos gêneros em sala de aula:

[...] é preciso pensar numa situação e isso gera de certa forma desconforto e incômodo porque às vezes eu estou usando o mesmo trabalho planejado há tanto tempo e que vai me servir para qualquer turma e agora não... a cada proposta de gênero que eu coloco tenho que pensar numa situação de comunicação diferente e às vezes a sala que eu estou esse ano a situação de comunicação que eu tenho não vai dar certo para o ano que vem e eu vou ter que repensar... isso gera certa resistência nesse sentido (Entrevistado 1).

No que concerne ao papel dos especialistas, para a realização dos debates e discussões voltadas ao trabalho com gêneros textuais, de acordo com o Entrevistado 1:

[...] nós especialistas pesquisávamos textos que tratavam sobre a questão do gênero para que a gente compreendesse como ele funcionava e como ocorria socialmente para que pudéssemos escrever essas habilidades de acordo com aquilo que acontece dentro da sociedade e conforme ele circula.

Ao mencionar os gêneros textuais, é importante ressaltar que em se tratando dos contextos de comunicação e interação, a produção textual terá mais significado se ocorrer em torno de um gênero. Sendo assim, conforme já apontado por Dolz e Schneuwly (2004), o trabalho com os gêneros textuais constitui-se numa perspectiva valorosa como alternativa para um ensino eficiente da língua e das capacidades de linguagem. Segundo Schneuwly (2004), há um sujeito, ou seja, o locutor-enunciador, que age por meio de um discurso (falado ou escrito), numa situação definida e com a ajuda de um instrumento, isto é, um gênero. Diante desse contexto, o Entrevistado 1 aponta que

[...] a gente tem feito um trabalho de língua portuguesa especificamente com sequência didática já em cima do novo plano com o coordenador para que esse coordenador possa estar mais preparado para fazer as intervenções e para conduzir a formação continuada lá na escola junto com os professores deles [...]

O trabalho com Sequência Didática (SD) nas escolas brasileiras ainda é envolvido por um contexto social no qual os alunos apresentam muitas dificuldades no que diz respeito às práticas de escrita. Dessa maneira, o modelo tradicional de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) vem sofrendo alterações e adaptações (Araújo, 2013).

Em relação a esse aspecto, Araújo (2013) declara que embora esse conceito de SD tenha sido, primeiramente, voltado somente para o ensino de produção, ele também pode ser utilizado para o ensino de leitura e de análise linguística.

4.1.1.3 Novo Currículo estrutura e concepções

Nesta categoria, no quadro 7, discute-se a versão preliminar do Currículo municipal em relação às influências e teóricos que subsidiaram os estudos, a sua estruturação e o “fazer docente” envolvido no processo de reformulação.

Quadro 7 – Questão e fragmentos das respostas

Questão	Entrevistado 1	Entrevistado 2
Quais influências (documentos, teóricos, orientações) subsidiaram os trabalhos da Comissão Reestruturação do Plano de Ensino Municipal?	<i>“nesse sentido de documento é a própria BNCC pois já tem uma concepção teórica assumida... retoma outros documentos anteriores a ela... como os PCNs”</i> <i>“em relação à língua portuguesa é baseada no interacionismo sócio discursivo (ISD) que assume uma proposta enunciativo-discursiva entendendo a língua como interação social... abordamos essa mesma concepção na elaboração do currículo de língua tanto é que o nosso currículo está organizado através de gêneros textuais”</i> <i>“estamos assumindo essa postura teórica de que a língua é um lugar de interação social e que essa interação acontece por meio de gêneros textuais como Dolz... Schneuwly propõem”</i>	<i>“a gente fez uma leitura da Base mas para a determinação de habilidades e do que a gente achava que tinha que acontecer na aula fomos procurar teses artigos científicos e alguns livros de alguns autores cujas concepções defendidas no ensino de língua eram muito semelhantes àquelas que a gente seguia...a gente foi para a pesquisa científica e o que a academia estava falando sobre um determinado gênero e sobre uma determinada proposta que a gente gostaria que acontecesse também no nosso plano de ensino”</i> <i>“na nossa concepção toda vez que eu trabalho um gênero eu tenho que partir de uma situação de comunicação... de uma situação de interação ou seja tenho que partir de uma circulação real do gênero”</i>

No que se refere ao texto do novo documento, comente se houve a necessidade de estabelecer algum critério relacionado à: - Linguagem utilizada; - Organização gráfica; - Escolha dos conteúdos e sua progressão.	<i>“uma coisa que é muito interessante da BNCC e isso acontece em todos os componentes curriculares é a linguagem específica de cada componente... e aí a gente teve uma preocupação com isso porque quando a gente olha para o professor PEB I ou seja para o pedagogo a gente percebe que a formação desse profissional não dá acesso ou existe uma certa distância da linguagem do especialista que fez a BNCC... então a gente teve uma certa preocupação e tentamos usar uma linguagem mais clara possível entendendo que o professor que está lá na sala precisa ler e compreender o que precisa ser feito e o que ele precisa desenvolver dentro das aulas... nosso objetivo era deixar essa linguagem mais clara possível e com uma maior clareza e polidez para que esse professor ao ler soubesse o que precisa ser feito”</i> <i>“na organização gráfica a gente pensou no sentido de deixar mais claro possível a leitura do documento... foi uma questão de organização respeitando também a organização da forma como a BNCC põe que são as práticas de linguagem... então pensamos nos gêneros dentro dos campos de atuação e dentro das práticas de linguagem... todos os gêneros tem lá as colunas das práticas de linguagem embora não são todos os gêneros que trabalham com todas as práticas então tem gêneros que vão trabalhar vão perpassar por todas e tem gêneros que vão perpassar por algumas... houve algumas adequações em alguns gêneros. Alguns que estavam na BNCC às vezes lá no 3º ano e a gente achou muito, a gente passou para o 4º ou alguns gêneros que estavam voltados só para o 5º ano a gente trouxe um pouquinho antes... também trabalhamos às vezes com o mesmo gênero dois anos seguidos... a gente teve esse cuidado e essa escolha desses conteúdos no caso específico dos gêneros... a gente realocou alguns pensando nas habilidades e pensando naquilo que também a rede já havia construído de trabalho ao longo do tempo também.”</i> <i>“a gente também teve o cuidado de pensar nos dias letivos de cada bimestre né então pra que houvesse um equilíbrio entre gêneros que fosse só de leitura gêneros que fossem só de produção porque a gente sabe que um trabalho com texto em que haja produção demanda mais tempo do que um texto que vai me exigir só uma situação de leitura então a gente tentou organizar nesse sentido”</i>	<i>“a BNCC foi o ponto de partida mas nem sempre a gente estava em consonância com ela e muitas vezes a gente entrou em choque... nós não concordávamos com algumas concepções que estavam ali e a primeira coisa que a gente fez foi conversar com o grupo sobre quais eram as concepções de ensino de língua que nós tínhamos... isso foi facilitado porque em 2019 os coordenadores vieram de um curso oferecido na rede que discutiu muito sobre as questões de concepção de língua ensino e linguagem... alguns coordenadores já tinham isso muito claro com eles e buscamos confrontar isso com a prática que os professores faziam... então como é que nós poderíamos por meio de um documento oficial do município despertar a necessidade e o olhar desse professor para a necessidade de um trabalho menos gramatiquero e mais sociointeracionista... então fomos buscar quais eram as fontes que poderiam nos ajudar a melhor elucidar o nosso papel de elaborar um documento que norteasse um trabalho com a língua diferenciado”</i> <i>“... em termos de linguagem o tempo todo a gente se preocupava se na hora que o professor lesse o documento se iria entender e não só no vocabulário que era utilizado mas na própria redação que era dada... a gente se perguntava o tempo todo se estava claro para o professor que é isso que ele tem que fazer... a questão da organização gráfica a gente buscou uma organização que não segmentasse embora esteja separado nosso plano... o que que é para trabalhar produção o que é para trabalhar com a análise linguística o que é para trabalhar com leitura mas que ele enxergasse aquilo como um contínuo e que não dá para eu trabalhar uma coisa isolada da outra... então houve sim essa preocupação até como é que nós vamos dispor graficamente esse plano”</i> <i>“a gente queria um documento que conversasse com o professor na sala de aula para que o professor olhasse e falasse assim... olha eu tenho que fazer isso meu aluno tem que aprender isso e eu sei que caminho eu vou seguir”</i> <i>“quando eu penso em um trabalho de língua portuguesa na minha visão eu não consigo desvincular isso de sequência didática ou de um projeto didático de</i>
---	--	---

	<i>“tentamos agrupar gêneros no bimestre que sejam próximos e que desse para trabalhar de certa forma em conjunto para que fosse um trabalho mais contínuo nesse sentido”</i>	<i>gênero é tudo junto eu não consigo, por exemplo, falar de produção se eu não falar de leitura e se não falar de análise linguística e para mim é uma coisa só... a minha visão como professora enxerga isso como tudo junto e eu não tenho como fazer...olha agora a gente só vai trabalhar produção e eu ignoro tudo o que eu fiz antes... então quando a gente pensou um plano a gente pensou num plano que de certa forma o professor olhasse e por mais que ele negue a sequência didática ou projeto de gênero mas que ele olhasse e falasse mas não tem como eu fazer isso se não for por essa metodologia por esse instrumento... e que também em seu planejamento ele começasse a articular as coisas assim e não falar agora eu vou fazer uma atividade para isso e vou fazer uma atividade para aquilo”</i>
Você acredita que “o fazer docente” foi levado em consideração na reelaboração do documento?	<i>“...a minha maior preocupação com esse documento era se eu ler determinada habilidade eu preciso entender o que é preciso ser feito qual é o caminho que precisa ser seguido então esse é o principal ponto que a gente tentou deixar mais claro dentro desse documento no sentido de o professor ler e saber o que ele precisa fazer e ser trabalhado...”</i>	<i>“quando o professor olha aquele documento ele sabe o que tem que fazer... era essa nossa preocupação”</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A BNCC constituiu-se como o principal documento a subsidiar os trabalhos da Comissão durante a reformulação do Currículo. Conforme apontado pelo Entrevistado 1, a Base

[...] assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem considerando-a como uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 1998, p. 20).

Além da Base Nacional Comum Curricular, conforme apontado pelo Entrevistado 2 no trecho *“a gente foi para a pesquisa científica e o que a academia estava falando sobre um determinado gênero e sobre uma determinada proposta que a gente gostaria que acontecesse também no nosso plano de ensino”*, foram utilizados textos, artigos, dissertações e teses sobre concepções que se assemelhavam àquelas defendidas por eles.

No que se refere à linguagem utilizada no documento, os especialistas tiveram a *expertise* de tornar acessíveis alguns termos específicos da linguística e que poderiam

dificultar o entendimento do professor na execução do seu planejamento. Nos termos do Entrevistado 1,

[...] gente teve uma certa preocupação e tentamos usar uma linguagem mais clara possível entendendo que o professor que está lá na sala precisa ler e compreender o que precisa ser feito e o que ele precisa desenvolver dentro das aulas... nosso objetivo era deixar essa linguagem mais clara possível e com uma maior clareza e polidez para que esse professor ao ler souber o que precisa ser feito.

O mesmo entendimento também foi constatado na fala do Entrevistado 2:

[...] em termos de linguagem o tempo todo a gente se preocupava se na hora que o professor lesse o documento se iria entender e não só no vocabulário que era utilizado mas na própria redação que era dada... a gente se perguntava o tempo todo se estava claro para o professor que é isso que ele tem que fazer [...]

Nesse sentido, o entendimento dos especialistas está de acordo com a afirmação de Marcon, Graça e Nascimento (2010), ao pontuar que

O conhecimento do conteúdo se relaciona diretamente com a matéria a ser ensinada, e é considerado um dos conhecimentos fundamentais para o sucesso da atuação docente dos estudantes-professores. Ao mesmo tempo em que o pleno domínio do conteúdo específico amplia as possibilidades de intervenção docente, sua deficiência restringe os caminhos pelos quais os estudantes-professores podem seguir para seu ensino aos alunos (Marcon; Graça; Nascimento, 2010, p. 4).

Considerando o exposto, é fundamental que os professores tenham pleno domínio do conteúdo especificado para garantir um processo de ensino e aprendizado eficiente. Para isso, é essencial que o documento esteja escrito com uma linguagem clara, concisa e objetiva. No entanto, é importante destacar que o sucesso da atuação docente e consequentemente da aprendizagem dos alunos, não se resume apenas ao domínio dos conteúdos. Para garantir o sucesso do estudante em sala de aula, é necessário considerar outros saberes, como o nível de formação e conhecimento do professor diante das novas perspectivas de ensino, a presença de recursos tecnológicos na escola, dada a presença dos gêneros multimodais na atualidade, a qualidade dos materiais didáticos disponibilizados aos alunos, a estrutura física da escola e, principalmente, o apoio e a participação da família na vida escolar da criança.

Corroborando com esse entendimento, é fundamental considerar que, “embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal

conhecimento, por si só, não garante que [...] seja ensinado e aprendido com sucesso. É necessário, mas não suficiente” (Mizukami, 2004, p. 5). Isto é, conhecer o conteúdo a ser ensinado é viável quando foi administrado, adaptado e transformado à luz dos vários tipos de conhecimento, tais como: do conteúdo para ensinar, do pedagógico geral, do contexto e do conteúdo como um todo.

Além da preocupação com a linguagem refletida no novo documento, a questão gráfica também foi um dos pontos de destaque das reflexões da Comissão, pois segundo o Entrevistado 2,

[...] a gente buscou uma organização que não segmentasse embora esteja separado nosso plano... o que que é para trabalhar produção... o que é para trabalhar com a análise linguística... o que é para trabalhar com a leitura... mas que ele enxergasse aquilo como um contínuo e que não dá para eu trabalhar uma coisa isolada da outra... então houve sim essa preocupação de como dispor graficamente esse plano.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa fragmentado, Antunes (2009) reforça essa problemática, apontando para a urgência de se pensar em um ensino que supere a fragmentação da língua materna, que tende a ser formal, mecânico e excessivamente repetitivo. Nesse sentido, a Comissão preocupou-se ao máximo em deixar claro no documento e em seu posicionamento sobre a importância de o professor compreender que é possível realizar um trabalho com a língua sem a necessidade de “isolar” ou “fragmentar” momentos da aula para o ensino de produção de texto, leitura e análise linguística isoladamente.

No que diz respeito ao “saber docente”, os especialistas consideraram o entendimento de que essa prática deveria ser respeitada ao longo de todo o processo de reformulação do Currículo, pois segundo Tardif (2002), os saberes docentes vêm interligados às demais dimensões do trabalho dos professores, a saber,

[...] formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e questões socioeducativas que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdos dos programas (Tardif, 2002, s/p).

De acordo com o trecho citado pelo Entrevistado 2, *“quando eu penso em um trabalho de língua portuguesa na minha visão eu não consigo desvincular isso de sequência didática ou de um projeto didático”*, a proposta de trabalho com SD é uma das estratégias mais bem sucedidas nos dias atuais para o ensino de língua materna, especificamente no que diz respeito aos gêneros textuais. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (2004, p. 92).

Consideramos, também, uma prática valiosa que auxilia os alunos a resolverem dificuldades reais, principalmente as que envolvem os gêneros textuais, ou até mesmo, um tema específico. Suas conclusões partem da construção, elaboração e acumulação de conhecimentos sobre o tema em questão, obtido através do planejamento e ações que seguem uma lógica sequencial que “conversam” entre si por um período de tempo e que mostram a evolução desse conhecimento. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é definida como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97-98).

Nessa mesma perspectiva, Nascimento (2009, p. 68) assevera que

[...] esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento (que implica a aquisição da leitura e escrita).

Dessa forma, o trabalho com SD é uma alternativa produtiva para aprimorar um trabalho com textos orais e escritos em sala de aula, de forma sistematizada e contextualizada, e que levem em consideração os aspectos inerentes ao gênero, sua produção e, também, suas condições de circulação.

No que diz respeito à autonomia, a Comissão teve um posicionamento crítico importante, como pode ser observado na fala do Entrevistado 2:

[...] a BNCC foi o ponto de partida mas nem sempre a gente estava em consonância com ela e muitas vezes a gente entrou em choque... nós não concordávamos com algumas concepções que estavam ali e a primeira coisa que a gente fez foi conversar com o grupo sobre quais eram as concepções de ensino de língua que nós tínhamos.

Considerando a concepção interacionista de linguagem, os especialistas defenderam a necessidade de se trabalhar com os gêneros textuais orais, destacando sua função social. Além

disso, eles enfatizaram que há gêneros exclusivamente orais, bem como outros que são mais apropriados para a produção textual escrita, ressaltando a importância de o professor compreender essas diferenças. Entretanto, em relação à proposta de gêneros do documento, o entrevistado expressou discordância, argumentando que a quantidade seria inviável para o trabalho em sala de aula. Assim, foi necessário selecionar alguns, levando em conta o número de dias letivos em cada bimestre.

Corroborando com tal posicionamento, Geraldi (2015) aponta que

[...] Antes de tudo, não se pode imaginar que em matéria de linguagem somente se aprende na escola. Não há razão alguma para ensinar na escola todos os gêneros de textos existentes! Nem exigir que todos os alunos sejam capazes de escrever em todos os gêneros estudados. Aprende-se mais na vida de leitor do que na escola (Geraldi, 2015, p. 390).

Em relação aos documentos educacionais, percebemos que apenas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) explicitam uma definição clara e conceitual sobre o que entendem por autonomia, afirmando que a “autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais” (Brasil, 2013).

Essa concepção aponta para o fato de que a autonomia não é absoluta, visto que se inscreve sempre num sistema de referência. Para Adorno (2006), o que constitui um ser humano autônomo e, portanto, emancipado, não é simplesmente o protesto contra qualquer tipo de autoridade, é justamente o contrário, ou seja, é o sujeito que aprende e adquire conhecimento suficiente para que possa se tornar emancipado para ser capaz de tomar suas próprias decisões. Isso fica evidente no trecho apresentado no qual a Comissão toma decisões utilizando-se de sua autonomia para conduzir os estudos e concepções defendidas.

4.1.1.4 Reflexões e percepções no contexto da prática do documento e das ações planejadas

Nesta categoria, no quadro 8 discutimos a necessidade de produção de textos secundários após a versão preliminar do documento, assim como a existência de dificuldades relacionadas ao contexto da prática e as ações planejadas no combate de tais evidências.

Quadro 8 – Questão e fragmentos das respostas

Questão	Entrevistado 1	Entrevistado 2
Além do documento em construção, houve a produção ou intenção de produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?	<i>“a gente quer trabalhar com um material complementar que na verdade está sendo elaborado diretamente por aqui e que ajude a dar subsídios nesse sentido... a gente tem isso muito claro de que hoje a gente precisa de um professor pesquisador”</i> <i>“... a gente está procurando um material que seja disponibilizado no seguinte ponto alguns textos teóricos que vai tratar dos gêneros especificamente e que seja um suporte para que o professor possa compreender o funcionamento daquele gênero assim como alguns conceitos básicos que direcionam o Currículo... toda a proposta abordada e todos os princípios colocados dentro do currículo... a gente pretende colocar esses conceitos e explicar de uma forma mais esclarecida para que professor entenda, por exemplo, o que é uma situação de comunicação um gênero e qual é a concepção assumida de gênero nesse sentido... qual é a concepção de análise linguística ou alguns próprios conceitos e termos específicos que estão ali dentro e que precisam ser esclarecidos para o professor”</i>	<i>“ a gente pensou até em colocar um QR code para direcionar direto aos textos e vídeos... porque esse documento ele vai para uma gráfica ainda e depois que ele for fechado vai ser impresso num tipo de livreto e que vai para todas as escolas... então a gente pensou em um material complementar que pode ajudar a colocar esse plano em ação com vídeos de alguns especialistas falando sobre determinados gêneros com artigos científicos e com algumas teses que podem ajudar então isso foi pensado sim... a gente fez numa pastinha no Gmail da Comissão porque ela tem um documento online na nuvem... ali a gente ia colocando no primeiro bimestre gêneros textuais os artigos e os vídeos. Então para gente tudo aquilo que usamos a gente ia disponibilizando ali para os coordenadores também e para um ir alimentando o outro... então nós temos isso eu digo que ainda é primário é informal porque foi para Comissão mas a gente pensa em disseminar isso depois pra rede”</i>
Após a divulgação do documento preliminar, foram identificadas algumas dificuldades no contexto da prática, ou seja, no uso diário pelos professores? Qual ação foi planejada e executada em relação a isso?	<i>“o primeiro apontamento foi feito em relação à questão da pandemia e o tempo em que os alunos ficaram em casa trabalhando com atividades remotas... outra coisa pontuada também foi a questão do uso das tecnologias digitais porque o currículo já previsto na BNCC traz a questão das tecnologias digitais da informação e comunicação e a questão dos gêneros multissemióticos”</i> <i>“não foi possível trabalhar determinado gênero porque não tinha o suporte na escola”</i> <i>“durante a implementação esse ano a situação de comunicação foi uma grande dificuldade que nós percebemos... a questão de pegar uma situação de comunicação em que o gênero se faz necessário e que eu tenho um problema de comunicação em que aquele gênero vai me resolver tem sido uma grande dificuldade para os professores neste sentido... sair de um sistema talvez muito escolarizado para pensar numa circulação real desse gênero nem que seja talvez propriamente no ambiente escolar mas estabelecer uma situação de comunicação real em que se faça o uso necessário desse</i>	<i>“a gente identificou quando foi para a formação com os coordenadores e não tem ainda o momento em que a gente sentou para analisar as planilhas que os professores mandaram... até porque a gente está nesse processo da matemática e eu acho que dispensava um momento em que a gente também ouça os professores que a gente vá pra escola conversar com eles... pra saber quais estão sendo as dificuldades quais estão sendo as facilidades... mas isso o coordenador tem também feito e na hora que for sentar na comissão pra analisar esses registros que os professores tem mandato pra ver o que precisa mudar ou não eu acho que isso vai ficar claro... existe um planejamento de uma ação que é o olhar para essas planilhas ela ainda não aconteceu mas ela está prevista”</i>

	<i>gênero tem sido uma grande fragilidade para esses professores nesse momento de implantação nessa perspectiva”</i> <i>“o professor vai precisar se informar e pesquisar porque aqueles conhecimentos lá linguísticos... que são específicos da língua vão gerar pelo menos um pouco de aprofundamento para ele e vai precisar ter um domínio daquilo para que passe de uma forma correta ou seja para que não aconteça de forma errônea”</i>	
Haverá ações a serem realizadas pela SME para que a implementação deste novo documento seja mais eficiente, isto é, no sentido de garantir aos professores uma melhoria qualitativa no ensino da produção textual e que corrobore para que os alunos tenham, de fato, sucesso em suas aprendizagens?	<i>“a gente está fazendo a avaliação desse plano por bimestre porque como eu disse uma coisa foi a gente pensar de forma teórica e outra é quando a gente pensa isso na prática... então por bimestre os professores têm feito a avaliação nesse sentido da possibilidade do gênero e a possibilidade de trabalho ali colocado no bimestre”</i> <i>“às vezes o professor não consegue compreender o que está ali... é claro que eu acho que por meio de uma formação continuada enfim esses conceitos e essa linguagem vai sendo absorvida e compreendida pelo professor”</i> <i>“entra a questão da formação continuada da implementação e de ajudar o professor a pensar na questão de colocar esse plano em ação”</i>	<i>“como o documento ainda não está fechado os professores têm ao final de cada bimestre uma planilha que eles têm que preencher do que deu certo e do que não deu ou do que precisa ser repensado e que vai devolver para a Comissão que vai se reunir para olhar isso e para fechar o documento até o final do ano... olha o que precisa ser mudado e o que veio quando os professores foram para a aplicação... para a prática foi isso... então a gente precisa olhar aqui de novo... então ele ainda não está acabado e sim em processo... a gente venceu uma parte mas a parte do revisar ainda depende do retorno que os professores vão dar para gente...”</i> <i>“...eu não acredito numa implantação sem formação ... você simplesmente joga o documento para escola... toma e faça aí não é o suficiente e não vai ser nunca em lugar nenhum...toda vez que você muda uma proposta de trabalho a implantação tem que ocorrer junto com a formação... ela não está acontecendo porque a gente está em processo de elaboração de outros planos... a gente terminou português mas ainda está em construção o de matemática e tem as outras áreas do currículo que estão sendo pensadas... nesse ponto a oficina é uma oficina de duas pessoas um que trabalha com língua e outro com matemática e na verdade eles trabalham juntos... então não dá... a Comissão continua se reunindo duas vezes por semana para discutir e matemática tem um plano gigantesco também... e ainda não entrou nas outras áreas que ainda vão ser construídas... ciências história geografia então é um trabalho hercúleo a longo prazo... na minha visão já que português</i>

		<i>começou a implantação deveria haver uma parceria para que houvesse uma formação para os professores desses gêneros e desse novo plano para que mostrasse como trabalhar com ele... o que não houve por falta de pessoal e por falta de olhar... e para mim eu não culpo a oficina mas eu acho que falta um olhar de gestão de rede para a secretaria de educação...”</i> <i>“eu acredito na parcela de busca do professor então a proposta foi uma proposta até pensada também com a oficina para que eles também pudessem fazer essa questão voluntária uma parceria com a faculdade FATEB e que demandaria que a Secretaria de Educação aceitasse essa certificação e que a faculdade oferecesse... foi um projeto pensado para ajudar nesse processo de implementação e para ajudar o professor”</i>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Em se tratando das ações secundárias, isto é, após a implementação do Currículo, ambos os entrevistados fizeram as seguintes afirmações:

[...] a gente está procurando um material com alguns textos teóricos que tratem sobre os gêneros especificamente e que seja um suporte para que o professor possa compreender o funcionamento daquele gênero assim como alguns conceitos básicos que direcionam o Currículo toda proposta abordada e todos os princípios colocados dentro do currículo. (Entrevistado 1)

[...] a gente pensou em colocar um QR code para direcionar o professor direto aos textos e vídeos... porque esse documento ainda vai para uma gráfica e depois que ele for fechado será impresso num tipo de livreto que vai para todas as escolas... então nós pensamos em um material complementar que poderá ajudar a colocar esse plano em ação com vídeos de alguns especialistas falando sobre determinados gêneros com artigos científicos e com algumas teses que podem ajudar (Entrevistado 2).

Além desses apontamentos, a questão da formação continuada foi um tópico presente no decorrer da entrevista. Segundo o Entrevistado 1, ela poderá auxiliar o professor a colocar o Currículo em ação. Nesse mesmo entendimento, o Entrevistado 2 acrescenta afirmando não acreditar numa implantação curricular sem formação, ou seja, *“você simplesmente joga o documento para a escola”*, mas ao contrário *“toda vez que você muda uma proposta de trabalho a implantação tem que ocorrer junto com a formação”*. Nesse sentido, Parisotto e Rinaldi (2016) confirmam que *“refletir sobre aspectos relacionados à formação docente e ao*

ensino de língua materna pode contribuir para o encaminhamento de possíveis ações que visem à superação do fracasso escolar” (Parisotto; Rinaldi, 2016, p. 263).

Dessa forma, pensar a questão da formação continuada é de acordo com Parisotto e Rinaldi (2016, p.264), uma maneira de “lançar novos olhares e novos fazeres, atentando para as novas demandas da sociedade”. Nesse caso, as políticas públicas devem priorizar essas ações com o objetivo de proporcionar aos professores reflexões sobre as novas demandas educacionais, tanto tecnológicas quanto em relação ao ensino e à aprendizagem da língua materna, promovendo o sucesso escolar dos alunos.

Após o término da versão preliminar do Currículo, o documento foi enviado para as escolas para ser colocado em prática e ao final de cada bimestre os professores tiveram uma planilha para “*preencher do que deu certo e do que não deu ou do que precisa ser repensado*”, como apontado pelo Entrevistado 2. Dessa forma, após o preenchimento, a planilha retornará para a Comissão que irá rever e estudar os apontamentos realizados pelos docentes para, enfim, concluir o documento.

Um dos primeiros apontamentos feitos pelos professores diz respeito ao ensino remoto implantado na pandemia da Covid-19, pois é inegável que o tempo em que os alunos permaneceram sem frequentar presencialmente as escolas poderia interferir no ensino e no aprendizado. Dessa forma, os alunos retornaram ao ambiente escolar com muitas defasagens e dificuldades relacionadas ao aprendizado na língua. Com a atual proposta enviada às escolas, os professores relataram dificuldades em sua implementação por apresentar habilidades que estavam distantes do conhecimento da turma. Outro apontamento está relacionado ao uso constante das tecnologias digitais, pois muitos profissionais alegaram não ter colocado o documento em prática pela falta de instrumentos tecnológicos na escola.

De acordo com a fala do Entrevistado 1, a situação comunicativa foi um dos grandes obstáculos percebidos pela Comissão tanto nos estudos realizados com os coordenadores quanto na aplicação do documento pelos professores:

[...] a questão de pegar uma situação de comunicação em que o gênero se faz necessário e que eu tenho um problema de comunicação em que aquele gênero vai me resolver tem sido uma grande dificuldade para os professores neste sentido... sair de um sistema talvez muito escolarizado para pensar numa circulação real desse gênero nem que seja talvez propriamente no ambiente escolar... mas estabelecer uma situação de comunicação real em que se faça o uso necessário desse gênero tem sido uma grande fragilidade para esses professores nesse momento de implantação nessa perspectiva.

Diante desse contexto, faz-se necessário a implementação da formação continuada após a homologação do Currículo com o objetivo de refletir sobre as defasagens observadas pela Comissão e pelos professores, a fim de superá-las em busca da melhoria e qualidade do ensino.

4.1.1.5 Concepções de texto e produção textual no novo Currículo e novos direcionamentos

Concluimos a análise da última categoria abordando as concepções e os novos direcionamentos que subjazem à versão preliminar do novo Currículo municipal de Birigui, conforme apontado no quadro 9.

Quadro 9 – Questão e fragmentos das respostas

Questões	Entrevistado 1	Entrevistado 2
Como o município abordou a concepção de produção textual no processo de reestruturação do Currículo (Plano) de Língua Portuguesa, com relação ao preconizado na BNCC?	<i>“eu acho que essa questão da produção textual a gente não começou especificamente na produção... mas a gente está pensando na questão da implementação do plano e que vai abordar sim a questão da produção textual... mas não que ela tem sido o foco de uma ação específica...ela vai aparecer, por exemplo, para a gente trabalhar com propostas de gênero de produção”</i> <i>“a questão da produção eu acho que vai ser muito lá dentro no fazer pedagógico na hora... porque a correção textual vai depender daquilo que o meu aluno vai me trazer daquilo que o aluno tem de apropriação... das dificuldades que o aluno propõe... uma coisa que eu acho que é da questão da produção é que a gente assume o trabalho de SD de Dolz e Schneuwly.”</i>	<i>“a concepção que a gente tem não é essa então vamos fazer o seguinte vamos escrever aqui o que a gente acredita...então nesse ponto a gente se livrou da Base a gente se desprende sem medo de ser feliz olha não concordo com esse posicionamento que está lá”</i>
Quais apropriações (em relação ao Eixo escrita contidas no novo documento) estão em consonância com a BNCC? Ou como e quando foi organizado esse movimento para que estivesse? Houve alguma necessidade de distanciamento do preconizado na	<i>“... a BNCC traz a questão dos gêneros orais e não só de escrita mas a produção de texto com os elementos multissemióticos...hoje existem as outras possibilidades que também são produções e também exigem correção textual temos no documento os gêneros orais e às vezes o gênero não vai ser propriamente oral formal mas vai ter a questão da oralidade que também contribui para a formação para circulação e produção desse gênero”</i> <i>“a BNCC traz de forma mais explícita agora a questão da oralidade e o que é interessante é que embora ela tenha uma linguagem específica da oralidade mas se a gente olhar nas outras habilidades tanto de</i>	<i>“as propostas de escrita que estão no nosso documento são aquelas propostas que têm possibilidade de uma circulação real não trabalhamos com a ideia de que é para escrever para ter no caderno de redação da criança isso não... era essa a concepção que nos guiou e assim que tivesse realmente a possibilidade de um trabalho de refacção porque esse texto tem que circular de verdade e se é uma carta eu vou escrever uma carta de verdade então eu preciso corrigir eu preciso refazer preciso reconstruir e isso tudo a gente pensou está escrito que o professor tem que pensar nos momentos de refacção textual de revisão de tudo isso”</i> <i>“a gente estava muito mais preocupado em fazer um documento que conversasse com as concepções de ensino que a gente estava adotando e com o referencial teórico que nós definimos para a Comissão do que com a Base propriamente dita”</i> <i>“a Base traz também esse trabalho com a oralidade e a gente também teve essa preocupação com o gênero oral para atender sim o documento oficial mas também para mostrar que é diferente</i>

BNCC? Descreva.	<i>leitura e escrita e como de produção de texto a gente vai ver que existem habilidades específicas que trabalham dentro da oralidade...”</i> <i>“a gente também traz uma nova concepção dentro da análise linguística que é aquilo que eu vou trabalhar que é propriamente da língua e aquilo que é propriamente estrutura do gênero... quando a gente olha para a habilidade está descrito o que é estrutura e o que é próprio da língua para ser trabalhado no gênero ... então a gente deixa isso muito claro e posto na habilidade”</i>	<i>quando eu falo eu vou trabalhar oralidade e eu vou trabalhar um gênero oral... muitas vezes falava-se você trabalha a oralidade... olha eu trabalho roda de conversa e tal...mas isso não é o gênero oral o gênero oral existe e está previsto então seminário é um gênero oral e como gênero demanda planejamento eu não vou para um seminário sem eu planejar e como é que eu planejo... eu preciso de suportes que vão facilitar minha exposição então quais são esses suportes e gêneros que atendem a outros gêneros”</i>
-----------------	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Em relação à concepção de escrita adotada pela Comissão ao longo do movimento de reformulação curricular, diz respeito ao ensino da língua contextualizado e articulado ao uso social numa perspectiva sociointeracionista, confirmada mediante a fala do Entrevistado 2:

[...]as propostas de escrita que estão no nosso documento são aquelas propostas com a possibilidade de uma circulação real... não trabalhamos com a ideia de que é para escrever para ter no caderno de redação da criança isso não... era essa a concepção que nos guiou e que tivesse realmente a possibilidade de um trabalho de refacção porque esse texto tem que circular de verdade.

Defendendo o pressuposto do ensino de língua articulado ao uso social, Antunes (2009) esclarece que é por meio da comunicação, atuação e interação verbal, ou seja, pela linguagem que a participação efetiva do sujeito acontece na sociedade. Portanto, justifica-se a necessidade de um Currículo voltado ao ensino contextualizado às práticas sociais do estudante.

Em consonância com o exposto, Parisotto e Rinaldi (2016) também afirmam que

Trabalhar com a produção de texto numa perspectiva da interação pressupõe que a escrita tenha uma função social e que os textos circulem dentro e fora da escola. Dessa forma, o próprio aluno aprende, desde muito cedo, a dominar o funcionamento da escrita, considerando a sua multiplicidade de situações de uso (Parisotto; Rinaldi, 2016, p. 272).

Dentro dessa perspectiva, o Entrevistado 1 aponta que “a BNCC traz a questão dos gêneros orais e não só de escrita” e o Entrevistado 2 complementa, por sua vez, ao deixar claro que “a gente também teve essa preocupação com o gênero oral para atender sim o

documento oficial mas também para mostrar que é diferente quando eu falo eu vou trabalhar oralidade e eu vou trabalhar um gênero oral”. Segundo Marcuschi (2007), muitos docentes confundem oralidade e oralização ao tratá-las como similares, o que causa embaraços em um trabalho mais sistemático com tais práticas.

Desse modo, conforme apontam a BNCC e os PCNs, a questão da oralidade vem ganhando um espaço significativo em sala de aula ao propor um trabalho a partir das práticas de escuta e produção de textos orais, visando com que o aluno aprimore suas possibilidades do domínio discursivo da língua oral. Em contrapartida, Marcuschi (2007) aponta que

Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demorado tanto para chegar a esse reconhecimento. O que deveria ser explicado é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade na sala de aula, ao lado do trabalho com a escrita (Marcuschi, 2007, p. 08).

De acordo com o previsto na BNCC, a oralidade abrange

As práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p.78-79).

Dessa forma, o eixo oralidade compreende tanto as práticas de linguagem, que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como também a oralização de textos “[...] em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (Brasil, 2018, p. 78-79).

No que diz respeito ao ensino dos gêneros orais, o documento propõe um trabalho com gêneros pouco utilizados na escola, como por exemplo, o vlog, que é um tipo de blog em que os conteúdos predominantes são os vídeos; e o podcast, um material que circula na forma de áudio, muito semelhante a um programa de rádio. Se de certa forma a sugestão de trabalho com esses gêneros aproxima os alunos dos usos sociais da linguagem, por outro, exige do

professor um maior domínio em sua prática pedagógica. Sendo assim, mantém-se o posicionamento da necessidade urgente da oferta de formação continuada aos docentes.

4.2 Análise documental

4.2.1 BNCC

No que se refere à AC da BNCC, o objetivo pautava-se em identificar e correlacionar as apropriações relacionadas ao ensino da produção textual contidas no Currículo Municipal, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com demais teóricos que tratam do ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com o Ministério da Educação, a base é uma exigência que consta na Nova Constituição de 1988, na LDB nos PCN e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)⁷. (BRASIL, 2016). Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB)⁸, a BNCC é entendida como um “conjunto de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas [...]” (Parecer CNE/CEB n 07/2010).

A BNCC em sua Introdução aponta que “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil 2018, p.7). Essa constituiu-se de: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio e cada fase apresenta pressupostos norteadores individuais: a primeira parte da Base é dedicada à Educação Infantil, em seguida, verificam-se aspectos sobre o ensino fundamental, e, por fim, diretrizes para o ensino médio, havendo continuidade das orientações curriculares. Essas orientações curriculares são apresentadas em forma de competências e habilidades. Na

⁷ A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea —cl do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Mais em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-neducacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federais, estaduais, distritais e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. Mais em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-neducacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de jan. 2022.

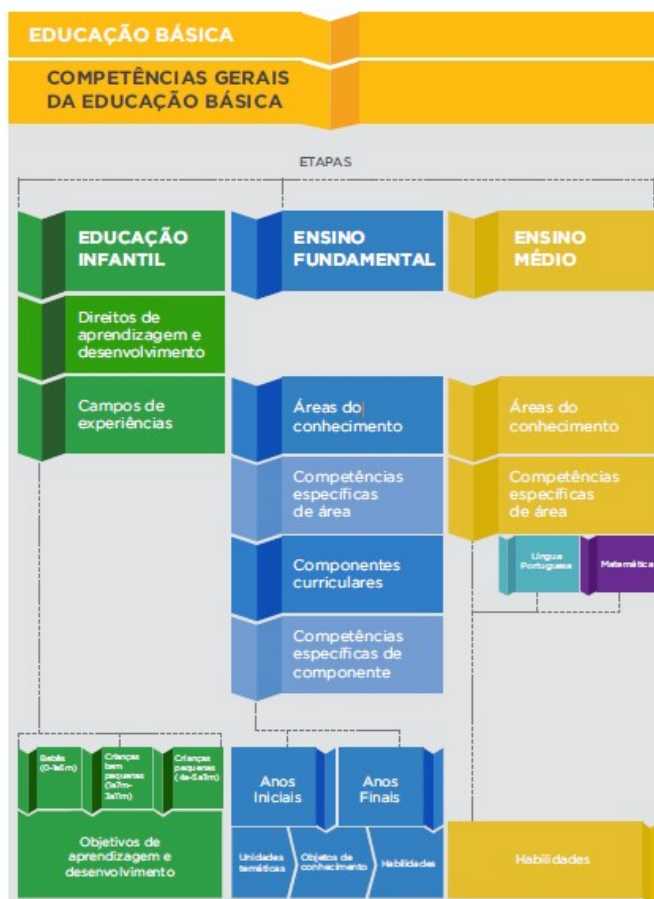
presente pesquisa, optou-se por analisar o componente Curricular Língua Portuguesa, inserido na área de linguagens, na etapa do Ensino Fundamental - anos iniciais, para posteriormente cotejar com o Currículo Municipal do 3º ano de Língua Portuguesa do município de Birigui.

Conforme apontado na Base (2018),

[...] a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (Brasil, 2018, p. 23).

Na figura 8, a BNCC estrutura-se em três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Figura 6 – Estrutura geral da BNCC para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio



Fonte: Brasil (2018, p. 24)

Em relação à organização do Ensino fundamental, a BNCC (Brasil, 2018) define que

[...] o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/20109, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes (Brasil, 2018, p. 27).

Na figura 9 é possível visualizar as áreas de conhecimento, assim como os componentes curriculares definidos para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Figura 7 – Áreas do conhecimento e componentes curriculares



Fonte: Brasil (2018 p. 27)

⁹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jan. 2022.

Conforme descrito na BNCC (2018),

O componente de Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 1998, p. 20) (Brasil, 2018, p. 67).

Gil (1991) aponta que a análise de um documento é constituída por três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. A pré-análise refere-se à escolha do documento; a exploração é considerada a fase de codificação, envolvendo o recorte das unidades e escolha das categorias analíticas, e por último, o tratamento dos dados que é a fase de interpretá-los e torná-los significativos, tendo como subsídio os fundamentos teóricos.

Nesta pesquisa, o propósito em analisar a BNCC justifica-se em compreender o documento, investigando suas particularidades referentes ao ensino da produção textual no Ensino Fundamental, indicando as concepções teóricas contidas no documento.

Em relação à primeira etapa de pré-análise, o objeto escolhido foi a BNCC e para a etapa seguinte de exploração do material foi realizado o recorte das unidades que constituíram o *corpus* da investigação, as quais estão expostas no quadro 10.

Quadro 10 – Unidades da BNCC: recorte do *corpus* de investigação

UNIDADES DE BNCC	PÁGINAS EM QUE AS UNIDADES SE LOCALIZAM
4. A etapa do Ensino Fundamental	57 a 62
4.1 A área de Linguagens	63 a 65
4.1.1 Língua Portuguesa	67 a 87
4.1.1.2 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais	89 a 134

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Para a seleção das categorias de análise, foi realizado o seguinte percurso metodológico: em um primeiro momento realizou-se a leitura das unidades recortadas da

BNCC, tendo por base a ocorrência de palavras e conceitos explícitos relacionados ao termo “texto” utilizando-se do Software ATLAS. ti, o qual localizou 516 vezes o termo, conforme apontado na tabela 2.

Tabela 2 – Quantidade e porcentagem de ocorrências do termo “texto”

Termo	Quantidade de ocorrências	% de ocorrências
Texto	516	84,59%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Em relação à última fase proposta por Gil (1991) intitulada de tratamento das informações, foi realizado o momento de interpretar os dados, tornando-os significativos. Ao analisar as unidades de categoria, encontramos na BNCC os seguintes resultados: o primeiro apontou que a concepção de linguagem e texto é fundamentada “na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (Brasil, 2018, p. 65), de modo a assumir o texto como unidade de trabalho, relacionando-os a diversos contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. É necessário promover o conhecimento dos gêneros, textos, línguas e diversas formas de expressão (semioses) para fomentar o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção e manipulação das linguagens. Essas habilidades, por sua vez, devem estar voltadas para ampliar as possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas das atividades humanas.

Outra observação mostra que a Base cita a perspectiva de linguagem adotada, utilizando-se da expressão “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem”, entretanto não aponta as linhas teóricas e os estudiosos envolvidos. Dessa forma, o segundo resultado surgiu ao verificar e analisar o uso de conceitos, revelando a presença das ideias do Círculo de Bakhtin¹⁰ nas formulações, nos conceitos, na perspectiva de linguagem, bem como na concepção de texto, gênero discursivo, esfera/campo da atividade humana e sujeito. Embora não seja explicitamente mencionada, a perspectiva bakhtiniana de texto é incorporada na construção da proposta.

Sem referenciar os estudiosos do Círculo, a Base menciona que está fundamentada em concepções e conceitos já expostos em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, tais como as práticas de linguagem, discurso,

¹⁰ Utiliza-se a expressão “Círculo de Bakhtin” para fazer referência ao grupo de amigos e estudiosos russos que se reuniam para discutir questões diversas, inclusive questões referentes à linguagem, principalmente, Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Nikoláievitch Medviédev.

gêneros e esferas de circulação, oriundos dos escritos do Círculo de Bakhtin. Assim, esses conceitos fazem parte de um conjunto de textos e escritos no quais a autoria é omitida no discurso da Base, não havendo menção explícita aos autores. Além disso, em se tratando da centralidade do texto, o discurso é encontrado nos escritos do Círculo de Bakhtin que corroboram essa compreensão:

[...] O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento.
 [...] Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve) (Bakhtin, 2016b [1976], p. 71-73).

Em relação ao eixo Produção Textual para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Base propõe o seguinte:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróinas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (Brasil, 2018, p. 76).

Assim, o texto é incluído no âmbito das “práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76). Desse modo, o terceiro resultado aponta para o fato de que a concepção de texto é ampla, pois envolve as modalidades escrita, oral e multissemiótica. Ademais, são abordados os aspectos relacionados à finalidade e ao projeto enunciativo, bem como questões de autoria (tanto coletiva quanto individual). Esses aspectos foram originalmente discutidos nos escritos do Círculo de Bakhtin e a Base retoma-os, abordando-os sob uma perspectiva de concepção de texto.

Outro indício do Círculo de Bakhtin em relação ao tratamento das práticas de produção de textos compreendidas em dimensões inter-relacionadas, às práticas de uso e reflexão podem ser observadas no quadro 11.

Quadro 11 – Dimensões inter-relacionadas na produção de textos

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e <i>hiperlinks</i>, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital); • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.; • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
Dialogia e relação entre textos	Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre; • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
Alimentação temática	Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
Construção da textualidade	Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática; • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.; • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
Aspectos notacionais e gramaticais	Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
Estratégias de produção	• Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.; • Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Fonte: Retirado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 77-78)

A partir do quadro aponta-se o quarto resultado sobre o Círculo de Bakhtin. No documento aparecem as noções de “condições de produção dos textos”, “contextos e situações sociais em que se produzem textos”, cujas noções são usadas de forma correspondente e junto com elas surgem as de “leitor pretendido”, “contexto imediato e contexto sócio-histórico mais geral”, que podem ser encontradas em Volóchinov (2013 [1926]), “gênero do discurso/campo de atividade”, “aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles”, que são encontradas em Bakhtin (2013 [1940]; 2016a [1952-1953]).

Por último, cabe destacar o quinto resultado que é a ênfase dada pela BNCC ao ensino de texto a partir dos gêneros textuais, propondo tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do Ensino Fundamental. No eixo Produção de Textos, a Base propõe que se considere “a progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais” (Brasil, 2018, p.89), e, logo em seguida, é proposto que as diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, [...], serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (Brasil, 2018, p. 89).

Conforme apontado pela Base (Brasil, 2018), “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”.

As novas tecnologias da informação e da comunicação reforçaram a união de diferentes semioses em uma mesma produção o que ocasionou uma maior disseminação de textos denominados multissemióticos¹¹ na atualidade, isto é, que combinam imagens em movimento, sons, cores, diagramações, entre outros. Faz-se relevante pontuar que a realização de ações didático-pedagógicas que contemplem os multiletramentos pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, no contexto escolar e, assim, colocar em prática o preconizado pela BNCC no que diz respeito ao uso de textos multissemióticos para ampliação dos letramentos, possibilitando ao aluno uma participação expressiva e crítica nas diversas práticas sociais.

¹¹ “Os textos multimodais ou multissemióticos são os que apresentam em sua constituição diferentes elementos, como por exemplo, cor, movimento, música, tamanho da letra, vídeo, signos icônicos” (Carmelino, 2015, p. 22).

4.2.2 Currículo municipal de Língua Portuguesa

Este estudo teve como objetivo geral investigar o processo de construção do Currículo de Língua Portuguesa no município de Birigui/ SP e quais são as concepções relacionadas ao ensino da produção textual contidas no documento, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (AC), a fim de descrever e compreender os contextos que permearam a sua formulação e investigar as concepções presentes no documento. Além disso, buscou-se correlacionar a concepção de linguagem presente na BNCC e no Currículo com os demais teóricos que tratam do Ensino de Língua Portuguesa.

Para tanto, é fundamental retomar o referencial teórico proposto por Ball (1992) sobre os contextos políticos de elaboração do documento que abrange o contexto de influência, o contexto de elaboração do documento e contexto da prática. O conhecimento desses contextos pode contribuir para uma análise mais aprofundada do processo de (re) formulação do Currículo municipal.

No primeiro contexto, o de influência, é crucial apresentar um panorama das reformas educacionais que ocorreram no país nos últimos anos, a fim de situar o processo de (re) formulação do Currículo municipal de Língua Portuguesa dentro do contexto político e social mais amplo. Dessa forma, é possível compreender as motivações e os objetivos que nortearam a elaboração do documento e avaliar o impacto das políticas públicas educacionais no ensino da língua portuguesa.

As políticas curriculares, especificamente, as reformas educacionais com base na definição de um currículo comum para a educação básica, intensificaram-se no país a partir de 2014, através dos inúmeros debates acerca da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação brasileira.

Conforme apontam Silva e Silva (2020, p. 2),

Os discursos oficiais sinalizam que a necessidade da BNCC se dá desde a Constituição Federal (CF) promulgada em 1988 e segue com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996; com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DNCs), Resolução nº4, de 13 de julho de 2010; e com o Plano Nacional de Educação (PNE) regulamentado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

Ainda sobre a BNCC, os autores apontam a trajetória de sua evolução iniciando-se na disponibilização da primeira versão no ano de 2015, na liberação da segunda versão em 2016 e entrega da versão final em 06 de abril de 2017 pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho,

ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 15 dezembro, sendo homologada no dia 20 de dezembro de 2017 pelo MEC. Seu processo de construção apontou que o documento em questão foi realizado de forma democrática e com a contribuição da população brasileira na elaboração da proposta.

No contexto político em que foi elaborada, de acordo com as observações de Silva e Silva (2020), a elaboração da Base Nacional Comum Curricular teve início a partir de 2015, quando a presidente Dilma Rousseff assumiu seu segundo mandato após um processo eleitoral intenso que resultou em sua reeleição. A Secretaria de Educação Básica (SEB), sob a liderança do Professor Manuel Palácios, constituiu uma Comissão de Especialistas responsável pela elaboração da proposta da BNCC, regulamentada pela Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, e assinada pelo Ministro Renato Janine Ribeiro durante o I Encontro Interinstitucional sobre a Base Nacional Comum Curricular, realizado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Essa Comissão teve como objetivo a produção de um documento preliminar da proposta da BNCC. Em relação à Comissão, sua participação envolvia profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed¹² e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime.

O Movimento Pela Base Nacional Comum foi estabelecido em abril de 2013, reunindo indivíduos e instituições com o objetivo central de promover a construção da BNCC. Dentre as instituições que compõem esse movimento estão o Consed, a Fundação Lemann, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Inspirare, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú BBA, o Todos Pela Educação, a Undime, entre outras.

Diversas instituições se reuniram no evento "Colóquio Nacional A Base em questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil", promovido pela ANPED, com o objetivo de discutir a metodologia empregada na elaboração da BNCC. A ANPED é uma das entidades que apresentam críticas significativas à BNCC, tanto em relação ao processo de construção do documento quanto ao conteúdo do próprio texto.

¹² O site da instituição informa que o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Concede) é uma associação privada sem fins lucrativos, fundada em 1986 e reúne os Secretários de Educação dos Estados e do Distrito Federal, tendo como parceiros: Fundação Roberto Marinho; Embaixada Americana; Ministério da Educação; Fundação Itaú Social; Unesco; Instituto Unibanco; Fundação Victor Civita; Gerdau; Undime; British Council no Brasil; Instituto Natura; Fundação Santillana; Todos pela Educação; Itaú BBS; Fundação Lemann; Fundação Telefônica/Vivo; Cenpec- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Senado Federal; Câmara dos Deputados; FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento.

No segundo contexto que diz respeito à elaboração do documento, é necessário considerar a especificidade municipal diante do cumprimento do art. 15 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que determina o alinhamento dos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino à Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, é fundamental compreender como o Currículo Municipal de Língua Portuguesa foi elaborado, quem foram os atores envolvidos no processo.

Dessa forma, após a publicação da Resolução, o município de Birigui iniciou o processo de reformulação de seu Currículo, com o objetivo de alinhar a sua proposta pedagógica à Base Nacional Comum Curricular e garantir a qualidade do ensino oferecido aos estudantes da rede municipal.

O contexto da produção, ou seja, o processo de (re) formulação do Currículo Municipal de Birigui foi marcado pelas incertezas, desafios e pelos riscos relacionados à saúde da população brasileira, tendo em vista o surgimento do coronavírus (Covid-19) causado pelo vírus SARS-CoV-2 trazendo grandes impactos sociais, econômicos, culturais e políticos.

No final do mês de março de 2020, para conter a pandemia o Brasil implementou medidas para retardar a propagação do vírus na tentativa de evitar sobrecarregar o sistema de saúde com um grande número de pacientes em estado grave. Sendo assim, uma das primeiras medidas adotadas pelo governo do estado de São Paulo foi decretar a quarentena com a suspensão de atendimentos presenciais ao público e com a recomendação da circulação de pessoas somente relacionadas às atividades imediatas de alimentação e cuidados de saúde, inclusive, foi decretado o fechamento das escolas públicas e particulares.

Diante desse contexto, os estudos direcionados à reformulação do Currículo de Ensino de Birigui tendo em vista o cumprimento ao art. 15 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que determina o alinhamento das instituições ou redes de ensino de seus currículos e propostas pedagógicas à Base Nacional Comum Curricular precisaram ser interrompidos e retomados após o período de quarentena.

Em novembro de 2020, ocorreram as eleições municipais e houve a troca de gestão pública no início de 2021. Dessa forma, a equipe anterior que já havia iniciado os estudos para a reformulação do currículo foi alterada e, por conseguinte, foi constituída uma nova Comissão de reestruturação por meio da Portaria SME Nº 007/2021.

De acordo com Ball (1992), o terceiro contexto refere-se ao momento em que as políticas educacionais são implementadas, isto é, na sala de aula pelos professores. Sendo assim, o currículo de Língua Portuguesa foi implementado em caráter de teste em 2022 com o

objetivo de ser avaliado pelos especialistas após o contexto da prática pelos professores. No final do ano letivo, os especialistas enviaram planilhas aos professores para que avaliassem o Currículo, a fim de identificar o que era possível ou não realizar e coletar sugestões de melhoria.

As entrevistas realizadas foram precedidas da análise das planilhas avaliativas. No entanto, algumas observações preliminares foram relatadas pelos entrevistados que diziam respeito à dificuldade dos professores em utilizarem os recursos tecnológicos disponíveis na escola, às vezes pela falta de habilidades para manusear as novas tecnologias digitais ou pela insuficiência da Internet que não suportava a demanda. Houve também apontamentos relacionados aos impactos da pandemia Covid-19 que ocasionou inúmeras defasagens de aprendizagem, e que na visão desses professores, dificultou a aplicação e compreensão de alguns gêneros textuais por parte dos alunos. É possível que pesquisas futuras sejam realizadas após a implementação e homologação do Currículo oficial, com o objetivo de investigar e ouvir os professores a respeito da aplicação desse documento. Convém destacar que o contexto da prática é fundamental para compreender como as políticas educacionais são recebidas e interpretadas pelos professores e alunos, bem como os resultados e desafios de sua implementação na rede municipal de ensino.

Para a continuidade da Análise de Conteúdo, optamos por analisar o Currículo de Língua Portuguesa referente ao 3º ano do 1º bimestre, levando em consideração critérios específicos. O primeiro considerou a familiaridade e experiência profissional da pesquisadora, que lecionou para turmas de 3º anos durante 4 anos consecutivos. Além disso, a escolha pelo 3º ano justifica-se por ser um ano mediano no Ensino Fundamental, que compreende do 1º ao 5º ano. Por fim, a terceira razão para essa escolha foi a dispensabilidade em analisar todos os anos do Ensino fundamental, pois a finalidade de identificar as concepções de texto e ensino contidas no documento são as mesmas adotadas em todos os anos do ensino fundamental. Consideramos relevante adotar essa abordagem do ciclo de política de Stephen Ball (1992), pois, na visão do autor, os contextos são considerados indissociáveis, ou seja, é possível reconhecer um dentro do outro pela relação de interdependência que possuem.

Para a continuidade da análise, é importante apresentar a Organização curricular das escolas municipais de ensino fundamental de Birigui.

Figura 8 – Organização curricular das Escolas Municipais- EMs



PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI
CNPJ 46.151.718/0001-80

ANEXO I

MATRIZ CURRICULAR

CURSO – ENSINO FUNDAMENTAL – REGULAR

Turno: Diurno

Módulo anual: 40 Semanas

FUNDAMENTO LEGAL: LEI 9.394, de 20.12.96 / Lei Orgânica do Município de Birigui, de 05/04/90 / Resolução SME nº 001/2019 / REGIMENTO COMUM DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BIRIGUI

Módulo		40			40		Total Carga Horária
		Ciclo I			Ciclo II		
		1º	2º	3º	4º	5º	
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	8	8	8	8	8	1600
	Matemática	6	6	6	6	6	1200
	História	2	2	2	2	2	400
	Geografia	2	2	2	2	2	400
	Ciências	2	2	2	2	2	400
	Artes	1	1	1	1	1	200
	Educação Física	1	1	1	1	1	200
Total da Base Nacional Comum		22	22	22	22	22	4400
Parte Diversificada	Ativ. Enriq. Curricular	1	1	1	1	1	200
	Educação Ambiental	1	1	1	1	1	200
	L.E.M. - Inglês	1	1	1	1	1	200
Total (Base N. Comum + Parte Divers.)		25	25	25	25	25	5000
Ensino Religioso		1	1	1	1	1	200
Total da Carga Horária		3120			2080		5200

Observações:

- As atividades de Enriquecimento Curricular serão desenvolvidas no laboratório de informática
- Duração do Ciclo I: 3 anos
- Duração do Ciclo II: 2 anos

Fonte: https://dosp.com.br/exibe_do.php?i=NTM3NjY=. Acesso em 10 jun. 2023

Conforme o Fundamento Legal: LEI 9.394, de 20.12.96, a Lei Orgânica do Município de Birigui, de 05/04/90, a Resolução SME 001/2019 e o Regimento comum das escolas municipais de ensino fundamental de Birigui, o componente curricular de Língua Portuguesa está disposto na Base Nacional Comum e compreende o total de 1600 horas.

Dessa forma, o Currículo municipal divide o ensino de língua materna em 4 bimestres anuais, sendo 2 no primeiro semestre e 2 no último. No quadro 12 é possível visualizar o trecho do Currículo de Língua Portuguesa do 1º bimestre.

Quadro 12 - Currículo de Língua Portuguesa - 1º bimestre do 3º ano

Campos de atuação	Gêneros de trabalho	3º ANO – 1º Bimestre			
		Orientação para o planejamento docente			
		Habilidades das Práticas de Linguagem			
		Leitura/Escuta	Produção de textos/Escrita	Oralidade	Análise Linguística/Semiótica
Campo da vida Cotidiana	Receita/Tutorial	- Assistir a, ler e compreender, com autonomia, receitas, considerando: - a finalidade (propósito comunicativo) de apresentar instruções no preparo de iguaria/produto; - a presença ou não de recursos multissemióticos (imagens, sons, gestos, entonação), bem como os efeitos de sentidos produzidos por esses recursos; - suporte de circulação; - perfil dos interlocutores (quem está ensinando e a quem se destina). - Localizar informações explícitas. - Estabelecer expectativa em relação ao texto a partir de seu título. - Compreender o título como critério de seleção de receitas. - Comparar diferentes formas de apresentação de uma receita em	- Registrar, com autonomia, receitas, considerando: - a finalidade ou o propósito (escrever para quê); - interlocutores (quem escreve/para quem escreve); - circulação; - o suporte (portador); - linguagem específica; - organização e forma do texto. - Reler, revisar e editar o texto registrado com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas. - Construir conhecimentos sobre elementos notacionais da escrita (ortografia, acentuação, pontuação) identificados como necessidade da turma. - Dominar as convenções gráficas esperadas para a etapa/ano.	- Assistir a programas/tutoriais de culinária infantil. - Perceber as diferentes variedades linguísticas em vídeos de receitas, rejeitando preconceitos linguísticos. - Planejar e produzir tutorial das receitas registradas. - Expressar-se com clareza, em tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado na gravação de um tutorial.	Em relação à estrutura da receita: - Identificar a diagramação específica de receita (título, lista de ingredientes ou materiais, instruções de execução, bem como outros tópicos que podem existir – dicas, tempo de preparo, rendimento, entre outros). Em relação aos recursos linguísticos: - Identificar o uso de termos/vocabulários específicos. - Reconhecer a clareza e precisão da linguagem. - Identificar o uso de verbos no imperativo ou no infinitivo na indicação de passos a seguir. - Identificar o uso de medidas convencionais e não convencionais. - Compreender o uso de algarismo na indicação de quantidade. - Identificar o uso

		função das condições de produção e recepção.			e a função da pontuação (ponto final, ponto-vírgula e vírgula).
Campo da vida pública	Notícia em telejornal	- Assistir a e compreender, em colaboração com colegas e com ajuda do professor, telenotícias, considerando: - a finalidade (propósito comunicativo) de relatar fatos importantes e atuais do cotidiano; - suporte de circulação (televisão e internet); - o assunto/tema. - Localizar informações explícitas. - Posicionar-se diante de um fato noticiado. - Estabelecer expectativas em relação à telenotícia, apoiando-se em seus conhecimentos prévios.	- Selecionar notícias que serão apresentadas, em decorrência do tema/assunto/finalidade e do interesse da criança. - Resumir, com a ajuda dos colegas e do professor, notícias do interesse da criança já veiculadas, editando-as para apresentação em telejornal. - Produzir roteiro de telejornal. - Reler, revisar e editar o roteiro elaborado, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas.	- Planejar e produzir oralmente ou por meio digital, em áudio ou vídeo, em colaboração com os colegas, telejornal para o público infantil, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesse gênero e o tema/assunto/finalidade. - Expressar-se, com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra em tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. - Atribuir significados a aspectos não linguísticos (direção do olhar, gestos, movimentos da cabeça, expressão corporal e tom de voz). - Identificar a finalidade da interação oral em contextos comunicativos de telejornal.	Em relação aos recursos linguísticos: - Perceber o uso de linguagem clara, formal e precisa. - Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais televisivos.

Fonte: Prefeitura Municipal de Birigui (2022)

Na imagem, verificamos que o documento trata-se de Orientações para o planejamento docente apresentando: as habilidades das práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de textos/escrita, oralidade e análise linguística/ semiótica), os campos de atuação, os gêneros trabalhados. Nesse caso, os gêneros Receita/ tutorial e Notícias de telejornal são os dois gêneros a serem trabalhados pelos professores, além de outros previstos para o bimestre.

Em relação às habilidade das práticas de linguagem, vale destacar que o trabalho a ser desenvolvido com a oralidade está presente em ambos os gêneros, conforme apontado no quadro 13.

Quadro 13 – Trecho extraído do Currículo – Oralidade

Habilidades das Práticas de Linguagem	
Oralidade	
Receita/ tutorial	Notícia em Telejornal
- Assistir a programas/tutoriais de culinária infantil. - Perceber as diferentes variedades linguísticas em vídeos de receitas, rejeitando preconceitos linguísticos. - Planejar e produzir tutorial das receitas registradas. - Expressar-se com clareza, em tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado na gravação de um tutorial.	- Planejar e produzir oralmente ou por meio digital, em áudio ou vídeo, em colaboração com os colegas, telejornal para o público infantil, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesse gênero e o tema/assunto/finalidade. - Expressar-se, com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra em tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. - Atribuir significados a aspectos não linguísticos (direção do olhar, gestos, movimentos da cabeça, expressão corporal e tom de voz). - Identificar a finalidade da interação oral em contextos comunicativos de telejornal.

Fonte: Prefeitura Municipal de Birigui (2022)

Constata-se que ambos os gêneros (Receita/ tutorial e Notícia em telejornal) são considerados como textos multimodais ou multissemióticos ao apresentarem em sua constituição diferentes elementos, como por exemplo, cor, movimento, música, tamanho da letra, vídeo, signos icônicos. O documento apresenta já no 1º bimestre o trabalho com esses textos que vêm ganhando destaque nas mídias sociais e são relevantes na atualidade, assim como no contexto social do aluno.

No caso do gênero Receita/ tutorial, o uso de múltiplas formas de comunicação é essencial para ensinar ao espectador com fazer algo. Por exemplo, um tutorial de culinária pode usar texto para listar os ingredientes, imagens para mostrar como prepará-los e áudio para explicar as etapas. Todos esses modos de semiose trabalham juntos para transmitir uma mensagem clara e compreensível.

Já nas Notícias de telejornal também usam múltiplos modos de semiose para comunicar informações. O texto é usado para fornecer informações verbais, enquanto as imagens ajudam a ilustrar a história e dar contexto visual. O som é usado para fornecer informações adicionais, como depoimentos e entrevistas. Além disso, o movimento da câmera e a edição podem ajudar a criar uma narrativa visual envolvente.

Em ambos os gêneros, a utilização de múltiplos modos de semiose permite que a mensagem seja transmitida de forma clara e completa, tornando-a mais acessível e interessante para o público.

O quadro 14 apresenta as habilidades das práticas de linguagem em relação à produção de textos/escuta.

Quadro 14 – Trecho extraído do Currículo – Produção de textos/ Escrita

Habilidades das Práticas de Linguagem	
Produção de textos/Escrita	
Receita/ tutorial	Notícia em Telejornal
- Registrar, com autonomia, receitas, considerando: - a finalidade ou o propósito (escrever para quê); - interlocutores (quem escreve/para quem escreve); - circulação; - o suporte (portador); - linguagem específica; - organização e forma do texto. - Ler, revisar e editar o texto registrado com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas. - Construir conhecimentos sobre elementos notacionais da escrita (ortografia, acentuação, pontuação) identificados como necessidade da turma. - Dominar as convenções gráficas esperadas para a etapa/ano.	- Selecionar notícias que serão apresentadas, em decorrência do tema/assunto/finalidade e do interesse da criança. - Resumir, com a ajuda dos colegas e do professor, notícias do interesse da criança já veiculadas, editando-as para apresentação em telejornal. - Produzir roteiro de telejornal. - Ler, revisar e editar o roteiro elaborado, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas.

Fonte: Prefeitura Municipal de Birigui (2022)

No que diz respeito à produção de textos/escrita do gênero receita/ tutorial, o documento prevê como orientação aos docentes no preparo das suas atividades levar em consideração a finalidade, os interlocutores, a circulação, o suporte, a linguagem específica, organização e a forma do texto, assim como apresenta também orientações destinadas à correção, revisão e edição dos textos. Em relação à notícia de telejornal, o foco destina-se à seleção de notícias quanto ao tema/assunto/finalidade do interesse do aluno, à produção de um resumo das notícias e finalmente, à escrita e revisão do roteiro para posterior apresentação oral.

Em se tratando da habilidade de leitura/escuta, ambos os gêneros possuem praticamente as mesmas orientações por tratar-se de gêneros orais, conforme apontado no quadro 15.

Quadro 15 – Trecho extraído do Currículo – Leitura/ Escuta

Habilidades das Práticas de Linguagem	
Leitura/Escuta	
Receita/ tutorial	Notícia em Telejornal
- Assistir a, ler e compreender, com autonomia, receitas, considerando: - a finalidade (propósito comunicativo) de apresentar instruções no preparo de iguaria/produto; - a presença ou não de recursos multissemióticos (imagens, sons, gestos, entonação), bem como os efeitos de sentidos produzidos por esses recursos; - suporte de circulação; - perfil dos interlocutores (quem está ensinando e a quem se destina). - Localizar informações explícitas. - Estabelecer expectativa em relação ao texto a partir de seu título. - Compreender o título como critério de seleção de receitas. - Comparar diferentes formas de apresentação de uma receita em função das condições de produção e recepção.	- Assistir a e compreender, em colaboração com colegas e com ajuda do professor, telenotícias, considerando: - a finalidade (propósito comunicativo) de relatar fatos importantes e atuais do cotidiano; - suporte de circulação (televisão e internet); - o assunto/tema. - Localizar informações explícitas. - Posicionar-se diante de um fato noticiado. - Estabelecer expectativas em relação à telenotícia, apoiando-se em seus conhecimentos prévios.

Fonte: Prefeitura Municipal de Birigui (2022)

Ambos os gêneros possuem praticamente as mesmas orientações direcionadas ao ensino da leitura/escuta, com exceção prevista no gênero Notícia em Telejornal apontando a possibilidade de trabalho com o aluno no sentido de posicionar-se diante dos fatos noticiados.

Em relação à habilidade de análise linguística/semiose, a última análise diz respeito à Análise linguística/ semiótica, conforme aponta o quadro 16.

Quadro 16 – Trecho extraído do Currículo – Análise Linguística/ Semiótica

Habilidades das Práticas de Linguagem	
Análise Linguística/Semiótica	
Receita/ tutorial	Notícia em Telejornal
Em relação à estrutura da receita: - Identificar a diagramação específica de receita (título, lista de ingredientes ou materiais, instruções de execução, bem como outros tópicos que podem existir – dicas, tempo de preparo, rendimento, entre outros). Em relação aos recursos linguísticos: - Identificar o uso de termos/vocabulários específicos;	- Em relação aos recursos linguísticos: - Perceber o uso de linguagem clara, formal e precisa; - Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais televisivos.

- Reconhecer a clareza e precisão da linguagem; - Identificar o uso de verbos no imperativo ou no infinitivo na indicação de passos a seguir; - Identificar o uso de medidas convencionais e não convencionais; - Compreender o uso de algarismo na indicação de quantidade; - Identificar o uso e a função da pontuação (ponto final, ponto-vírgula e vírgula).	
--	--

Fonte: Prefeitura Municipal de Birigui (2022)

O gênero notícia em telejornal apresenta como Análise linguística/ semiótica o direcionamento voltado aos seus recursos linguísticos, sem mencionar os aspectos relacionados à sua estrutura, enquanto o gênero receita/ tutorial dispõe tanto de uma análise linguística envolvendo sua estrutura composicional, quanto seus recursos linguísticos.

No caso das Notícias de telejornal, a análise linguística se concentra no uso da linguagem verbal para comunicar informações. A estrutura da notícia é organizada de acordo com os princípios do jornalismo, que incluem a objetividade, imparcialidade, precisão e clareza. A linguagem utilizada é geralmente formal e direta, com frases curtas e informações essenciais destacadas no início da notícia.

A análise semiótica, por sua vez, se concentra no uso de imagens e sons para complementar a mensagem verbal. A imagem pode servir para ilustrar a notícia, criar um impacto emocional no público ou fornecer contexto adicional. O som pode fornecer informações adicionais, como entrevistas e depoimentos.

No caso dos Tutoriais e Receitas, a análise linguística e semiótica se concentra no uso da linguagem e imagens para ensinar algo. A linguagem utilizada é geralmente informar e direta, com o objetivo de ser compreensível para o público em geral. A análise semiótica se concentra no uso de imagens para mostrar os procedimentos e a aparência final do produto final. Além disso, o som também é importante em tutoriais, pois pode ajudar a explicar as etapas ou fornecer dicas adicionais.

Em resumo, a análise linguística e semiótica dos gêneros Notícia de telejornal e Receita/ Tutorial auxilia na compreensão de como a linguagem verbal e não-verbal são utilizadas para transmitir informações e ensinar algo. É uma ferramenta valiosa para a compreensão e produção de diferentes gêneros de comunicação.

Dionísio (2011), Machado (2014), Menezes, Menezes e Azevedo (2015), Ribeiro (2020), Rojo (2012), Santiago e Neto (2019), no que se refere à multimodalidade e multiletramentos, destacam a importância de considerar a diversidade de modos de

comunicação e a multiplicidade de habilidades de leitura e escrita em contextos contemporâneos. Ao examinarmos as receitas, percebemos que a multimodalidade desempenha um papel crucial, com elementos textuais, visuais e até mesmo audiovisuais (em vídeos de culinária) interagindo para transmitir informações culinárias de maneira eficaz. Da mesma forma, as notícias de telejornal se beneficiam da multimodalidade, combinando discurso verbal com imagens, vídeos e gráficos para oferecer uma compreensão mais rica dos eventos. No contexto dos multiletramentos, a análise desses gêneros também revela a necessidade de habilidades múltiplas, como a interpretação de instruções e visualizações de receitas, ou a compreensão crítica das estratégias retóricas usadas na apresentação de notícias de telejornal. Em última análise, a aplicação desses conceitos teóricos à análise desses gêneros destaca como a multimodalidade e os multiletramentos são fundamentais para a compreensão e produção de textos em contextos contemporâneos, nos quais a comunicação se estende para além do texto escrito tradicional.

A construção do currículo no município de Birigui representa um processo coletivo que, embora não tenha envolvido todos os professores, fundamentou-se em bases teóricas e contribuiu para uma abordagem equilibrada e abrangente da educação. Nesse contexto, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenhou um papel significativo ao fornecer um conjunto de diretrizes e objetivos educacionais que orientam o desenvolvimento curricular. A análise do currículo do 1º bimestre do 3º ano revela a influência direta da BNCC, com seus princípios e competências incorporados ao planejamento curricular. Essa interação entre a BNCC e o currículo municipal oferece uma base sólida para a produção textual, pois a BNCC reconhece que a produção de texto vai além da escrita tradicional e abraça a ideia de que os gêneros textuais podem envolver elementos multimodais, como imagens e tecnologias. Portanto, a produção textual no contexto de Birigui não se limita apenas à escrita, mas também incorpora a visão contemporânea de multiletramentos e multimodalidade, refletindo o alinhamento entre teoria e prática educacional.

A integração das teorias de multimodalidade e multiletramentos no currículo analisado do 1º bimestre do 3º ano do ensino fundamental em Birigui é notável, uma vez que os gêneros solicitados Receita/ tutorial e Notícias de telejornal refletem a compreensão de que a comunicação contemporânea envolve diversos modos de expressão, como texto, imagem, som e tecnologia. Entretanto, nem toda escola possui os recursos tecnológicos para que os alunos possam, por exemplo, ver vídeos de receitas e de telejornais, além de produzirem vídeos de tutorial de culinária e de notícias, dentre outros exemplos que exijam acesso à computador e internet.

Os resultados da pesquisa indicam que essa abordagem ampliada da produção textual não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também os prepara para enfrentar os desafios do século XXI. Portanto, a construção do currículo em Birigui, alinhada com a BNCC e fundamentada em teorias contemporâneas, promove uma educação que está sintonizada com as necessidades e demandas da sociedade atual, preparando os alunos para serem participantes críticos e ativos em um mundo cada vez mais multimodal e diversificado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar o processo de construção do Currículo de Língua Portuguesa no município de Birigui/ SP e quais as concepções relacionadas ao ensino da produção textual contidas no documento. Logo, os objetivos específicos foram: a) descrever como foi o processo de elaboração do Currículo de Língua Portuguesa no município de Birigui/ SP, b) analisar o Currículo municipal do 1º Bimestre do 3º ano do Ensino fundamental, especificamente no que diz respeito ao ensino da produção textual, c) investigar qual é a concepção de linguagem presente na BNCC e no Currículo do 3º ano do Ensino Fundamental e d) correlacionar a concepção de linguagem presente na BNCC e no Currículo com os demais teóricos que tratam do Ensino de Língua Portuguesa.

Para atingir os objetivos propostos, elaboramos um processo metodológico de natureza qualitativa, incluindo as etapas de entrevistas semiestruturadas, análise documental e triangulação dos dados obtidos. A opção pelo estudo de caso foi considerada a mais apropriada para esta pesquisa, pois segundo apontado por Yin (2005), visa compreender fenômenos sociais observados no seu ambiente natural e com informações coletadas de várias fontes. Essa escolha metodológica foi assertiva e contribuiu para a obtenção de uma maior profundidade e riqueza de detalhes relacionados à temática. Ademais, ser professora efetiva da rede e ter vivenciado o processo de reformulação do Currículo de Birigui foi fundamental para explicitar esse movimento de forma mais detalhada e objetiva. As entrevistas semiestruturadas e análise documental oportunizaram uma visão mais investigativa e aprofundada do assunto, possibilitando as seguintes descobertas.

Com relação à problemática inicial, que concerne às concepções e apropriações relacionadas ao ensino de língua materna, especialmente no que diz respeito à produção textual no processo de (re)construção do novo Currículo do 1º bimestre do 3º ano do Ensino Fundamental de Birigui, concluímos que tais concepções foram efetivamente concretizadas tanto no processo de reformulação do novo Currículo do município quanto em sua versão escrita preliminar. Essas concepções referem-se ao ensino da língua de forma contextualizada e articulada ao uso social numa perspectiva sociointeracionista.

Após a discussão e análise dos dados relativos ao processo de reformulação do currículo municipal, constatamos que a pandemia de Covid-19 teve um impacto negativo nesse processo, tornando inviável a realização de estudos coletivos com a maioria dos profissionais envolvidos, além de demandar um período de tempo maior para sua execução e efetivação. Dessa forma, coube aos coordenadores escolares a função de intermediar esse

processo e levar adiante as discussões e posicionamentos tanto dos professores à equipe de especialistas quanto o inverso.

É importante destacar que a versão do Currículo analisada neste estudo foi uma escrita preliminar implementada pelos professores a título de teste em 2022 e que, após o término do ano letivo, os professores realizaram uma reflexão escrita, com o intuito de submeter o documento aos especialistas para avaliar a necessidade de ajustes adicionais. Até o momento, o Currículo ainda não foi homologado, aguardando a conclusão das demais disciplinas. No entanto, é possível afirmar que o documento está em conformidade com o que é prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com outras teorias que abordam o ensino da Língua Portuguesa. A título de exemplo, podemos citar Rojo (2009), que é uma das principais autoras que traz contribuições nesse campo. A autora enfatiza a importância de abordar a leitura e a escrita como atividades sociais e culturais, contextualizadas em situações da vida real. Isso implica considerar que os textos têm propósitos e audiências específicas e que a compreensão e a produção de textos estão intrinsecamente ligadas ao contexto social. Ela também considera a influência das tecnologias digitais e a multimodalidade na comunicação contemporânea. Destaca a importância de incorporar diferentes modos de comunicação como texto, imagem, áudio e vídeo, no ensino de Língua Portuguesa.

O Currículo municipal da cidade de Birigui demonstra alinhamento com os princípios e diretrizes estabelecidos pela BNCC, tanto em relação aos conteúdos curriculares como às competências e habilidades esperadas. Considero esse alinhamento um marco significativo para a cidade, escola, professores, pais e alunos, pois hoje possuem um Currículo cuidadosamente pensando e adequado às suas especificidades locais.

No entanto, durante o processo de análise e discussão do documento, foram identificados alguns pontos de resistência. Especificamente, houve uma redução significativa da quantidade de gêneros de trabalho pelos especialistas e demais coordenadores pedagógicos que participaram dos estudos. Essa redução pode ser interpretada como uma adaptação curricular, tendo em vista a quantidade exagerada de gêneros propostos pela BNCC. Apesar dessa resistência, é importante ressaltar que o currículo em análise buscou atender aos objetivos propostos pela BNCC, mesmo que com essa adaptação, que foram reflexos das discussões e negociações realizadas pelos profissionais envolvidos no processo, considerando as demandas e contextos específicos da educação em Birigui.

Os especialistas realizaram ajustes e detalhamentos a fim de aprimorar a clareza da linguagem utilizada no documento, para que fossem evitados equívocos de compreensão. Além disso, estabeleceram uma quantidade adequada de gêneros textuais a serem abordados

por bimestre, aprimoraram a diagramação para evitar uma segmentação excessiva do ensino e buscaram apresentar os conteúdos de forma mais visualmente acessível. Essas adaptações foram cuidadosamente planejadas, visando melhorar o entendimento e aplicabilidade do currículo, atendendo às necessidades manifestadas pelos professores que participavam das reflexões sobre a elaboração do documento.

Durante o processo de reformulação do documento, foi observada uma insatisfação dos especialistas em relação à apropriação dos conteúdos e habilidades da Base pelos professores, o que exigiu a reformulação dos estudos visando criar um currículo de fácil entendimento. Após a aplicação prática do currículo no ano de 2022, os professores relataram por meio de planilhas enviadas à Comissão, as dificuldades encontradas ao longo do ano, tais como gêneros de difícil compreensão, falta de recursos tecnológicos e alunos com defasagens de aprendizagem decorrentes da pandemia.

Em relação à BNCC, a análise dos dados revelou a presença dos escritos do Círculo de Bakhtin nas formulações, conceitos e perspectiva de linguagem, bem como na concepção de texto, gênero discursivo, esfera/campo de atividade humana e sujeito, embora sem marcação textual explícita. Além disso, foi observado um enfoque especial no trabalho com os gêneros textuais orais em sala de aula, por meio da proposição de situações práticas de escuta e produção de textos orais, visando aprimorar as habilidades dos alunos no domínio discursivo da língua oral.

Com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a BNCC destaca a importância das novas práticas de linguagem contemporâneas, que envolvem o trabalho com os multiletramentos e os novos letramentos. Há uma ênfase especial nos textos multissemióticos em diversas mídias e semioses, o que reflete a necessidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita em um contexto cada vez mais diversificadas e complexas.

Em relação ao ensino do texto, tanto oral quanto escrito, a ênfase dada pela BNCC, pelos especialistas e pelo Currículo preliminar está voltada para o ensino dos gêneros textuais. A opção pela estratégia de trabalho envolvendo Sequência Didática, segundo especialistas e alguns teóricos estudados, como Dolz, Noverraz e Schneuwly, é considerada a mais apropriada e bem-sucedida nos dias atuais para o ensino da língua materna, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências que são essenciais para a vida social e profissional dos alunos,

Durante as entrevistas semiestruturadas, ficou evidente a necessidade de formações específicas para os professores, principalmente com relação aos novos direcionamentos previstos pela BNCC, que incluem o trabalho com textos multissemióticos. Segundo os

especialistas, o município dará suporte e contribuirá com o trabalho do professor em sala de aula, oferecendo formações específicas aos profissionais da rede.

Em suma, a análise do Currículo municipal do 1º bimestre do 3º ano do Ensino Fundamental revelou que há uma preocupação em trabalhar com gêneros textuais diversos a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas, com ênfase no processo de produção textual e na reflexão sobre a língua. A investigação sobre a concepção de linguagem presente na BNCC e no Currículo do 3º ano do Ensino Fundamental permitiu verificar que ambos estão alinhados ao enfoque sociointeracionista, valorizando a interação social e o uso da língua em diferentes contextos. Por fim, a correlação entre a concepção de linguagem presente na BNCC e no Currículo com os demais teóricos que tratam do Ensino de Língua Portuguesa reforçou a importância da abordagem sociointeracionista para uma prática pedagógica que valorize a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

A presente pesquisa culmina com uma série de questionamentos que podem servir como impulso para futuras investigações. Seria pertinente indagar se o novo currículo implementado no município de Birigui apresentou resultados satisfatórios após alguns anos de aplicação e prática. Ademais, é relevante avaliar as percepções dos docentes em relação à efetividade do currículo. Será que o referido documento atendeu às expectativas dos especialistas e professores envolvidos? Cabe, portanto, a pesquisas futuras a continuidade dessa investigação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Estudo de caso: Seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo na educação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.
- APPLE, Michael Whitman. **Currículo e Poder**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (como se faz) sequência didática? **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.
- BAKHTIN, Michael (1976). O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Michael. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016b. p. 71-107.
- BALL, John Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/73897>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- BALL, John Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIRIGUI. Resolução SME nº 001 de 2019. Dispõe sobre a adequação das Matrizes Curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Regular e Suplência –, do Sistema Municipal de Ensino de Birigui, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Birigui**, Birigui, ano III, ed. 516, p. 6-8, 19 fev. 2019. Disponível em: https://dosp.com.br/exibe_do.php?i=NTM3NjY=. Acesso em: 10 set. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. *In*: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1982.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Governo Federal. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2022.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa, Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

CARMELINO, Ana Cristina; LINS, Maria da Penha Pereira. A multimodalidade sob o viés textual: análise de um gênero. **Revista Letras**, Curitiba, n. 92, p. 113-132, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/39211/27136>. Acesso em: 26 set. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COSTA VAL, Maria da Graça *et al.* **Avaliação do texto escolar** – professor-leitor/aluno-autor. São Paulo: Autêntica/CEALE, 2009.

DALMASCHIO, Luciane; URSINE, Leania Magalhães. Produção de texto: Em busca da construção da autoria. **Fólio, Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 1247-1269, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6700/4931>. Acesso em: 15 nov. 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo. Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Carlos Alexandre. Entrevista - Leiva de Figueiredo Viana Leal: “O mundo mudou. A vida mudou e a escola precisa mudar”. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v. 14, n. 19, p. 180-189, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/viewFile/17866/13309>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Além da Inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFG, 2006.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacir Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GERALDI, João Wanderley *et al.* (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONZAGA, Luciana de Oliveira. Formação docente baseada em Sequência Didática. In: SHIMAZAKI, Elsa Midori; SANTOS, Daniela Ferreira dos; MAXIMIANO, João Lucas de Souza. **Anais do III Congresso Internacional de Educação da Unoeste**: caminhos para uma educação democrática e humanizadora. Presidente Prudente: Unoeste, 2022. p. 72-78. E-book.

HAIR JR., Joseph F. *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HENNINK, Monique; HUTTER, Inge; BAILEY, Ajay. **Qualitative research methods**. London: Sage Publications, 2011.

JOHANN, Rafaela Cristina; MALANCHEN, Júlia. Interfaces entre interesses privados e públicos na educação escolar: o caso da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 132-155, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20677>. Acesso em: 26 mar. 2023.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 109-118.

LOURENÇO, Daiane da Silva. Reflexões sobre contribuições da teoria dos multiletramentos em aulas de língua inglesa e as (im)possibilidades de aplicação no ensino público. In: ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, VIII., 2013, Campo Mourão. **Anais [...]**. Campo Mourão: FECILCAM, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Anna Rachel. **Multimodalidade e ensino de línguas: a sala de aula em foco**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvYtCQHCFyhsJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 jun. 2022.

MALHOTRA, K. Naresh. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos – NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Santos dos Braga Amândio; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Reflexões sobre o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, V., 2010, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfo/eventos/cinfo/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/Reflexoes%20sobre%20o%20Processo%20de%20Construcao%20do%20Conhecimento%20Pedagogico.pdf. Acesso em: 20 de set. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONISIO, Angela. Paiva (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 57-84.

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

MENEGASSI, José Renilson. Procedimentos de Leitura e escrita na interação em sala de aula. **MATHESES - Revista de Educação**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2004.

MENEZES, Maria Aparecida Alves; MENEZES, Marylin Vieira de; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin. Hiperconto multimodal como objeto de aprendizagem no ensino de leitura. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, ano X, v. 22, p. 43-56, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/3831>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 20 set. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: Repensando a interação em sala de aula. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 51-90.

OLIVEIRA, Andréa Ramos de. **A formação docente para a produção de textos**: Saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir. 2022. 515 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/217236>. Acesso em: 01 fev. 2023.

OLIVEIRA, Andréa Ramos de; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. Avaliação e correção de textos: a cocatriz do trabalho docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 33521-33537. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16331_7261.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares**: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira. O trabalho com gramática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 540-549, 2017. DOI: 10.21165/el.v46i2.1627. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1627>. Acesso em: 10 set. 2021.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Portela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 261-276, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45125/28519>. Acesso em: 20 set. 2022.

PRETI, Dino (org.). **O discurso oral culto** 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações : FFLCH/USP, 1999. (Projetos Paralelos, v. 2).

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia e poder semiótico: escrever hoje. **Revista texto livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 112-123, 2015.

RIBEIRO, José Luis Duarte; MILAN, Gabirel Sperandio. Planejando e conduzindo entrevistas individuais. *In*: RIBEIRO, José Luis Duarte; MILAN, Gabriel Sperandio (org.). **Entrevistas individuais**: teoria e aplicações. Porto Alegre: FEEng/UFRGS, 2004. cap. 1, p. 9-22.

RODRIGUES, Cláudia Ribeiro. Produção de texto multissemiótico voltado à prática social. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 122-145, maio/ago. 2020. ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO, Leiliane Nogueira; LIMA-NETO, Vicente de. A BNCC e a abordagem dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa. *In*: LIMA, Ana Maria Pereira; GOMES, João Bosco Figueiredo; SOUZA, José Marcos Rosendo de (org.). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 254-262.

SÁ-SILVA, Ronie Jackson; ALMEIDA, Domingos Cristóvão de; GUINDANI, Felipe Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de M. A. B de Mattos. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SERRA, Áurea Esteves. **Birigui**: Cidade Pérola. São Paulo: Nova América, 2006.

SILVA, Divane Oliveira de Moura Silva; SILVA, Neide Menezes Silva; CUNHA, Katia Silva. Produções acadêmicas em políticas educacionais: o uso do aporte teórico de Stephen Ball. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 362-379, out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/66967/43975>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra; SILVA, Ricardo da. O processo de elaboração da BNCC: avanços e/ou recuos do estado neoliberal? *In*: CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Avaliação: Processos e Políticas**. Campina Grande: Realize, 2020. v. 1, p. 2702-2717. (VI CONEDU). Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65511>. Acesso em: 13 maio 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Paola Cristine; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. BNCC: Convergências e Divergências. **Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 22, n. 5-esp, p. 693-701, 2021. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/9053>. Acesso em: 11 fev. 2023.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação**: currículo e saberes escolares. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

VIANNA, Marelím Heraldo. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2003.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-2. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf. Acesso em: 08 fev. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Roteiro para entrevista semiestruturada

Contexto (processo de reformulação do documento):

- 1- Nome:
- 2- Formação:
- 3- Cargo:
- 4- Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Birigui?
- 5- Quais cargos você ocupou e por quanto tempo?
- 6- O que motivou o movimento de reestruturação da atual proposta curricular, conhecida como Plano de Ensino do município de Birigui?
- 7- Quando surgiu a Comissão de Reestruturação do Plano de Ensino Municipal e como foi estruturada?
- 8- Quais influências (documentos, teóricos, orientações) subsidiaram os trabalhos da Comissão Reestruturação do Plano de Ensino Municipal?
- 9- Como você percebe o seu papel como especialista nesse processo?
- 10- Quais ações e estratégias foram desenvolvidas para que o comitê se apropriasse das concepções teóricas, abordagens e orientações sobre a Reestruturação do Plano de Ensino Municipal, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?
- 11- No que se refere ao texto do novo documento, comente se houve a necessidade de estabelecer algum critério relacionado à:
 - Linguagem utilizada;
 - Organização gráfica;
 - Escolha dos conteúdos e sua progressão.
- 12- Você acredita que a maneira como foi conduzida e implantada a versão preliminar do documento atendeu, de fato, aos interesses da educação, das escolas e dos professores?
- 13- Em sua opinião, no início da reestruturação do Currículo (Plano) houve espaço para a participação ativa dos professores nesse contexto? Como isso aconteceu? A categoria teve autonomia e oportunidade para discutir, emitir opiniões, expor insatisfações ou dúvidas? Em caso positivo, foram feitas adequações no documento levando em consideração esses apontamentos?

- 14- Você acredita que “o fazer docente” foi levado em consideração na reelaboração do documento?
- 15- Houve resistência, tensões ou momentos consensuais durante as reuniões realizadas pela Comissão? E no âmbito escolar, chegou ao seu conhecimento alguma inquietação por parte dos professores?
- 16- Além do documento em construção, houve a produção ou intenção de produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
- 17- Após a implementação do documento preliminar, foram identificadas algumas dificuldades no contexto da prática, ou seja, no uso diário pelos professores? Qual ação foi planejada e executada em relação a isso?
- 18- Haverá ações a serem realizadas pela SME para que a implementação deste novo documento seja mais eficiente, isto é, no sentido de garantir aos professores uma melhoria qualitativa no ensino da produção textual e que corrobore para que os alunos tenham, de fato, sucesso em suas aprendizagens?

Contexto (produção textual e BNCC):

- 19- Como o município abordou a concepção de produção e correção textual no processo de reestruturação do Currículo (Plano) de Língua Portuguesa, com relação ao preconizado na BNCC?
- 20- Quais apropriações (em relação ao Eixo escrita contidas no novo documento) estão em consonância com a BNCC? Ou como e quando foi organizado esse movimento para que estivesse? Houve alguma necessidade de distanciamento do preconizado na BNCC? Descreva.

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDO DE CASO: (RE)FORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA BIRIGUI - SP
Pesquisador Responsável: Luciana de Oliveira Gonzaga
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 60470022.9.0000.5402
Submetido em: 28/06/2022
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1956248

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	Luciana de Oliveira Gonzaga	1	28/06/2022	12/09/2022	Aprovado	Não	   

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: **ESTUDO DE CASO: (re) formulação do Currículo de Língua Portuguesa Birigui- SP**

Pesquisadora: Luciana de Oliveira Gonzaga

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Luzia Videira Parisotto

1. Natureza da pesquisa: a (o) Sra. (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar o processo de construção do Currículo (Plano de Ensino) de Birigui de Língua Portuguesa e quais são as abordagens e concepções relacionadas ao ensino e correção textual contidas no documento.

2. Participantes da pesquisa: 1 (uma) Supervisora de Ensino e 1 (um) Coordenador de área de Língua Portuguesa.

3. Etapas da pesquisa: Para a obtenção dos elementos necessários para a realização desta pesquisa serão utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

3.1 Entrevista semiestruturada: as entrevistas serão realizadas utilizando-se de um roteiro de entrevista com o objetivo de descrever como foi o processo de elaboração do Currículo (Plano de Ensino) do município de Birigui de Língua Portuguesa;

3.2 Análise documental: haverá análise documental do Currículo (Plano de ensino) de Língua Portuguesa de Birigui, especificamente no que diz respeito ao ensino da produção textual, do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de teóricos que tratam do Ensino de Língua Portuguesa, a fim de correlacionar as apropriações atinentes ao ensino da correção e produção textual.

4. Envolvimento na pesquisa: Ao aceitar participar deste estudo, a (o) Sra. (Sr.) permitirá que o pesquisador realize observações, gravações e/ou filmagens para o registro da atividade e utilize os materiais produzidos para fins de pesquisa com a garantia do anonimato do sujeito participante.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com

Seres Humanos conforme Resolução no **510/16** do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Confidencialidade dos Dados: As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

8. Benefícios: ao participar desta pesquisa a (o) Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga reflexões acerca das apropriações relacionadas ao ensino de língua materna, em especial no que diz respeito à produção e correção textual materializadas no processo de (re)construção do novo Currículo (Plano de Ensino) de Birigui, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa constituir-se em subsídios para gerar reflexão tanto do ensino de Língua Portuguesa quanto do novo Currículo (Plano de Ensino) de Língua Portuguesa do município. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. Pagamento: a (o) Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A(O) Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que

recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)".

Pesquisador: Luciana de Oliveira GonzagaAlexandra – E-mail: luciana.gonzaga@unesp.br

Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto – E-mail: analu.videira@uol.com.br

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenador: Prof. Dr. Luís Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail: cep@fct.unesp.br