



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
NÍVEL DE MESTRADO EM ENSINO
PRISCILA ZORZAN FERREIRA**

**PRODUÇÃO DE TEXTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

FOZ DO IGUAÇU, 2021

PRISCILA ZORZAN FERREIRA

**PRODUÇÃO DE TEXTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da UNIOESTE. Orientadora: Prof. Dra. Tamara Cardoso André

FOZ DO IGUAÇU, 2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema da Unioeste.

Ferreira, Priscila Zorzan

Produção de textos na Base Nacional Comum Curricular :
análise crítica a partir da Teoria Histórico-Cultural /
Priscila Zorzan Ferreira; orientador(a), Tamara Cardoso
André, 2021.

95 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação,
Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2021.

1. Produção de texto. 2. BNCC. 3. Teoria Histórico-
Cultural. I. André, Tamara Cardoso. II. Título.

ATA DE DEFESA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, Prof(a). Dr(a). Tamara Cardoso André, declaro, como **ORIENTADOR(A)**, que presidi os trabalhos de defesa à distância, de forma síncrona e por videoconferência da banca de defesa da dissertação intitulada Produção de Textos na Base Nacional Comum Curricular: análise crítica a partir da Teoria Histórico-Cultural, do(a) candidato(a) Priscila Zorzan Ferreira deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, a apresentação e a arguição dos membros da banca examinadora, **formalizo como orientador(a)**, para fins de registro, por meio desta declaração, a decisão da banca examinadora de que o(a) candidato(a) foi considerado(a): aprovado na banca realizada na data de 15 de abril de 2021.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias)

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Tamara C. André', written in a cursive style.

Tamara Cardoso André

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - MESTRADO

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, Prof(a) Dr(a) Priscila Nascimento Marques, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de defesa de dissertação de Mestrado da UNIOESTE – CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU/PR. do(a) candidato(a) Priscila Zorzan Ferreira, deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro externo**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que o(a) candidato(a) pode ser considerado(a): **Aprovada**, na banca realizada na data de 15 de abril de 2021.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Atenciosamente,



Priscila Nascimento Marques
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - MESTRADO

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, Prof(a) Dr(a) **Maridelma Laperuta Martins** declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de defesa de dissertação de Mestrado da UNIOESTE – CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU/PR. do(a) candidato(a) Priscila Zorzan Ferreira, deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro externo**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que o(a) candidato(a) pode ser considerado(a): **Aprovada**, na banca realizada na data de 15 de abril de 2021.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Atenciosamente,



Maridelma Laperuta Martins
Unioeste - Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

**DECLARAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DE DEFESA PARA BANCA
EXAMINADORA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO REALIZADA À
DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA**

Eu, discente Priscila Zorzan Ferreira, que realizei a minha Qualificação **à distância, de forma síncrona e por videoconferência** do trabalho de Dissertação intitulada Produção de textos na Base Nacional Comum Curricular: análise crítica a partir da Teoria Histórico-Cultural para banca examinadora realizada na data de 15 de abril de 2021.

Atenciosamente,

PRISCILA ZORZAN FERREIRA
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Ensino – Nível Mestrado

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF

Eu, Priscila Zorzan Ferreira, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação do mestrado intitulada “PRODUÇÃO DE TEXTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL”, apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino da UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu.

Nome: Priscila Zorzan Ferreira

Foz do Iguaçu, 15 de abril de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por mais esta conquista, que permitiu meu crescimento pessoal e profissional!

À minha mãe, pelo apoio e dedicação durante toda minha vida acadêmica, que me incentivou a estudar, apoiando minha escolha por esta linda profissão.

Às minhas irmãs Ana e Bruna, que mesmo em meio às dificuldades, me incentivaram e deram suporte para que eu pudesse continuar.

Ao meu esposo Willian, que sempre esteve ao meu lado e, com todo seu amor e carinho apoiou minhas escolhas. Que nos momentos difíceis foi compreensivo e não me deixou desistir.

À minha amiga Camila, que sempre estava atenta para me ouvir, ajudar e compartilhar suas experiências, me dando forças nos momentos de desânimo.

Às minhas amigas Lucimara e Natach, que estiveram presentes e me ajudaram nos momentos que precisei.

Às minhas amigas do mestrado e do grupo de estudo, que compartilharam não só conhecimentos, mas expectativas e experiências que me permitiram aprender muito durante este período.

À minha orientadora, professora Dra. Tamara Cardoso André, que dedicou seu tempo e seu conhecimento para que este trabalho fosse realizado, contribuindo para meu crescimento pessoal e profissional. Por me inspirar como professora e ser um exemplo para seguir nesta profissão, mostrando a contínua necessidade de luta por uma educação pública, igualitária e para todos.

À professora Dra. Priscila e professora Dra. Maridelma que participaram da banca, pelo tempo, dedicação, conhecimento e contribuições que trouxeram ao trabalho.

A todos que estiveram presentes nesta trajetória e que contribuíram para o meu crescimento.

“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual”.

Lev Vygotsky

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	ANÁLISE LINGUÍSTICA
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONAE	CONFERÊNCIA NACIONAL PELA EDUCAÇÃO
CONSED	CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
UNDIME	UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Áreas do Conhecimento do Ensino Fundamental.....	42
Figura 2 - Classificação dos gêneros discursivos presentes nos objetivos de produção de texto	76
Figura 3 - Classificação dos Objetivos de Produção de Texto da BNCC	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	51
Tabela 2 - Objetivos de aprendizagens comuns do 1º à 5º ano	53
Tabela 3 - Objetivos de aprendizagens comuns do 1º à 2º ano	56
Tabela 4 - Objetivos de aprendizagens comuns do 3º ao 5º ano	60
Tabela 5 - Objetivos de aprendizagens para o 1º ano	65
Tabela 6 - Objetivos de aprendizagens para o 2º ano	68
Tabela 7 - Objetivos de aprendizagens para o 3º ano	72

FERREIRA, P. Z. de. **Produção de textos na Base Nacional Comum Curricular: análise crítica a partir da Teoria Histórico-Cultural**. 2021. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

RESUMO

A pesquisa aborda a produção de texto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para as turmas de alfabetização, realizando uma análise crítica a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Busca responder as seguintes questões: a BNCC contempla a produção de texto escrito? Como se pode analisar os objetivos de produção de texto da BNCC à luz da Teoria Histórico-Cultural? O objetivo geral é analisar criticamente como a BNCC propõe a produção de texto para o primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são: pesquisar o ensino da produção de texto, segundo a Teoria Histórico-Cultural; e analisar as propostas de produção de texto, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental I, presentes na BNCC, fazendo uma análise crítica a partir da Teoria Histórico-Cultural. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, sistematizada pela análise do documento da BNCC para as turmas de alfabetização. Conclui que a BNCC apresenta objetivos voltados, principalmente, ao ensino mecânico da escrita, com foco no trabalho estrutural e gramatical.

Palavras-chave: Produção de texto; BNCC; Teoria Histórico-Cultural;

TEXTS PRODUCTION IN THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASE: CRITICAL ANALYSIS FROM THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY

ABSTRACT

The research addresses the text production in the National Curricular Common Base (BNCC), for literacy classes, performing a critical analysis based on Vygotsky's Cultural-Historical Theory. It seeks to answer the following questions: does BNCC contemplate the production of written text? How can BNCC's text production objectives be analyzed in the light of the Cultural-Historical Theory? The general objective is to critically analyze how the BNCC proposes the production of text for the first, second and third grade of Primary School. The specific objectives are: research the teaching of text production, according to the Cultural-Historical Theory; and analyze the proposals for text production, from the first to the third grade of Primary School, present at BNCC, making a critical analysis from the Cultural-Historical Theory. This is a bibliographic and documentary research, systematized by the analysis of the document of the BNCC for literacy classes. It concludes that the BNCC has objectives aimed mainly at the mechanical teaching of writing, with a focus on structural and grammatical work.

Keywords: Text production; BNCC; Cultural-Historical Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PRODUÇÃO DE TEXTOS	20
1.1 Produção de textos na infância: perspectiva Vygotskyana	24
1.2 A Teoria Histórico-Cultural e considerações sobre o ensino da leitura e da escrita	32
2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ORGANIZAÇÃO E CONTEXTO POLÍTICO	39
2.1 Construção e organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	40
2.2 Contexto político atual da educação pública	43
3 PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): UMA ANÁLISE CRÍTICA	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca entender a importância da produção de texto segundo a Teoria Histórico-Cultural e como ela se dá na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir disso, as questões colocadas foram: a BNCC contempla a produção de texto escrito? Como se pode analisar os objetivos de produção de texto da BNCC à luz da Teoria Histórico-Cultural? Para responder às questões, este trabalho teve como objetivo geral analisar criticamente como a BNCC propõe a produção de texto para o primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram: pesquisar o ensino da produção de texto, segundo a Teoria Histórico-Cultural; e analisar as propostas de produção de texto, do primeiro ao terceiro anos do Ensino Fundamental I, presentes na BNCC, fazendo uma análise crítica a partir da Teoria Histórico-Cultural. O interesse pelo tema surgiu devido à proximidade do trabalho docente da autora com a pesquisa, pois nas turmas de alfabetização é possível perceber a dificuldade para trabalhar a produção de textos de maneira contextualizada, abordando seus usos sociais.

Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo, sistematizada pela análise do documento da BNCC para as turmas de alfabetização, observando os objetivos de aprendizagem que englobam a produção de texto.

A análise documental, segundo Luna (2011), é uma fonte de informação que pode ser obtida em diferentes documentos, incluindo os documentos legais, como é o caso da BNCC.

O documento, como fonte de informação, assume diferentes formas: literatura pertinente a um assunto, anuários estatísticos e censos, prontuários médicos, legislação, etc. são todos exemplos de fontes documentais. [...] (LUNA, 2011, p. 56).

As pesquisas documentais podem ser de fonte primária ou secundária, conforme explicita Luna (2011). São consideradas fontes primárias o documento original, sem análise ou comentário, enquanto as fontes secundárias são aquelas em que há contribuições e análise de outro autor.

Nesta pesquisa foram adotadas as duas fontes de informações, tanto primária quanto secundárias. Como fonte primária foi utilizada a BNCC e, como fontes secundárias, reunimos diferentes autores que fazem a análise crítica deste documento.

Luna (2011) apresenta sugestões de seleção de materiais para a pesquisa, dentre elas, arquivos impressos e digitais, bancos de dados e referências citadas em outros textos. Qualquer informação adquirida nas pesquisas, necessita de um tratamento, que levará ao resultado da pesquisa.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as propostas de produção de textos da BNCC, base curricular obrigatória para todos os níveis da educação básica no Brasil. A BNCC tem como foco o desenvolvimento de habilidades e competências.

A produção de textos é um dos temas desenvolvidos por Vygotsky. Segundo a teoria de Vygotsky, o ensino da escrita deve ter uma função social que represente a interação do indivíduo com o mundo através da linguagem. Vygotsky (1933/1983) apresenta em suas pesquisas o funcionamento da escrita e sua importância na cultura, que foi um instrumento criado pela necessidade humana. Em relação a isso, explicitando a teoria de Vygotsky, André (2019, p. 05) afirma:

[...] Tanto linguagem oral, quanto escrita, em diferentes povos e épocas, surgiram das necessidades advindas do trabalho. Sendo o único ser vivo que modifica o meio em que vive para sobreviver, o ser humano modifica também a si mesmo [...].

André (2019) explica que, segundo a teoria de Vygotsky, a criança aprende o conhecimento historicamente acumulado na interação com o meio. A escrita é uma necessidade e uma forma de representação. Antes de aprender a escrever, a criança precisa entender que as coisas podem ser representadas de várias maneiras e que a escrita é uma forma de interação que atende a diversas necessidades humanas, de modo que o ensino mecânico não é eficaz.

A fim de situar a BNCC¹, cabe aqui destacar brevemente seu histórico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, - Lei 9.394/96 (LDBEn) -, e o Plano Nacional de Educação (PNE), - Lei 13.005/2014, que estabelece vinte metas para serem alcançadas em dez anos (2014 - 2024), preveem a formulação de uma base nacional comum para a educação básica. Em 2015 foi organizada uma comissão formada por um grupo de 116 especialistas, entre eles professores e pesquisadores da educação, para a elaboração da proposta da BNCC, sendo apresentada a primeira versão em setembro. O Ministério da Educação (MEC) abriu uma consulta, para que o texto fosse discutido em todas as escolas do país. Já em 2016, o texto da segunda

¹ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>.

versão da BNCC ficou pronto e passou a ser discutido em seminários organizados em todos os Estados, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). A proposta da BNCC para o Ensino Médio foi pausada até aprovação da “Reforma do Ensino Médio”. Em 2017, a terceira versão da BNCC, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que passou a promover formações aos professores para a reorganização dos currículos. Em dezembro de 2017 a BNCC², para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi homologada pelo MEC, tornando sua implementação obrigatória em todos os Estados e municípios. Em 2018 a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio passou a ser discutida por meio de audiências públicas, e só foi homologada em dezembro do mesmo ano.

A partir das observações realizadas sobre a BNCC, foi realizada uma análise crítica a partir da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky, considerando as seguintes categorias: desenvolvimento da criatividade, necessidade humana de escrita e escrita científica. A Teoria Histórico-cultural traz diversas contribuições para a educação, como o estudo sobre desenvolvimento humano, o conceito de fala, da zona de desenvolvimento próximo, da vivência e do contexto social. Para esta teoria, todos os seres humanos são sociais, pois se desenvolvem na interação com o outro e com o mundo e, a linguagem como atividade humana, é um instrumento cultural e social.

A dissertação é dividida em três capítulos. O primeiro aborda os conceitos de escrita e produção de texto a partir da teoria de Vygotsky, também conhecida como Teoria Histórico-Cultural. O segundo capítulo descreve sobre a construção da BNCC e discorre brevemente sobre o contexto político da educação no Brasil. Por fim, o terceiro capítulo analisa os objetivos de aprendizagem referente à produção de texto, presentes na BNCC, para os três primeiros anos do Ensino Fundamental I, e realiza uma análise crítica a partir das propostas de Vygotsky. Para isso, a análise foi dividida em três etapas principais. Na primeira etapa foi pesquisado na BNCC, no componente curricular de Língua Portuguesa, os objetivos de aprendizagem que abordam a produção de texto nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I. Após o recorte de pesquisa sobre produção de texto na BNCC, na segunda etapa são analisadas as teorias que fundamentam os objetivos de aprendizagem propostos na BNCC. Na

2

Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBROD E2017.pdf>>.

terceira etapa foi utiliza a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky para tecer uma análise crítica dos objetivos de aprendizagem propostos no documento.

1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Neste capítulo buscamos discutir sobre a importância da produção de texto segundo a Teoria Histórico-cultural de Vygotsky.

A partir da teoria de Vygotsky, é possível compreender que a produção de texto deve ocorrer de forma contextualizada, proporcionando pensamento criativo e desenvolvendo o vocabulário. Nesse sentido, pressupõe-se que a produção de texto faz parte das relações sociais e está ligada, historicamente, com as necessidades humanas.

Para compreender o ensino da escrita, é necessário discorrer sobre o seu histórico, abordando as concepções e estruturas de linguagem já adotadas.

Segundo Faraco e Tezza (2003), a invenção da escrita foi tão importante, que quem a dominava tinha o poder nas mãos. Por isso, poucas pessoas tinham acesso à escrita e tudo era controlado. Mas a escrita tornou-se notória, e hoje é necessária para a sobrevivência. A escrita possibilitou o registro de todos os conteúdos que existem, desde um bilhete simples até a divulgação da ciência. Sem ela, tudo que já foi criado não seria tão notório. Pela escrita podemos nos comunicar no mundo todo.

Por causa dessa simples qualidade – a permanência – a escrita dominou o mundo. Parece ser tão óbvia sua importância que as pessoas nem se perguntam mais para que ela serve. E se alguma criança se recusa a ir à escola, por exemplo, ela é vista como uma criança problema, que precisa de psicólogo, que está doente [...] (FARACO; TEZZA, 2003, p. 12).

Os autores destacam que existem várias diferenças entre fala e escrita. Uma delas é a organização, na qual a primeira é espontânea e a segunda segue uma disposição pré-determinada.

Outro ponto a se destacar sobre a escrita é a exigência da utilização da norma padrão³. Esta exigência é um obstáculo para o desenvolvimento da escrita, pois é necessário considerar que muitas pessoas estão em contexto de variação linguística. Tendo a escrita suas normas próprias, é importante considerar essas variações

³ Cabe destacar o uso do termo “norma culta” e “norma padrão”. A norma Culta, segundo Bagno (2003) é aquela utilizada por indivíduos com escolaridade de nível superior, “[...] considera *culto* aquilo que vem de determinadas classes sociais, as classes sociais privilegiadas.” (BAGNO, 2003, p. 58, grifo do autor). A norma padrão, por sua vez, é “[...] um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios e bom-gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar.” (Bagno, 2003, p. 65). Portanto, é a escrita idealizada, que compõe um conjunto rígido de regras.

durante esse processo de desenvolvimento do ensino da escrita, já que as crianças tendem a escrever da maneira como falam, conforme aponta Cagliari (1998).

Faraco (2015) destaca que em nossas escolas ainda prevalece a visão tradicional das variações linguísticas. Isso é percebido nos livros didáticos que chegam às escolas, abrindo mão das diferenças sociais. As diversas avaliações realizadas no país também apresentam os mesmos preceitos, exigindo níveis altos de domínio da norma padrão. Isso não significa que não se deve promover o aprendizado da norma culta.

A norma padrão surgiu como consequência da busca de intelectuais brasileiro por exigir a norma padrão europeia. No Brasil isso se tornou mais visível quando Rui Barbosa criticou os "erros" no texto do primeiro Código Civil. Mesmo o gramático Ernesto Carneiro Ribeiro tendo revisado, não conseguiu reverter as visões que Rui Barbosa instalou no país.

[...] O século XX começou, no Brasil, sob o signo da fatídica polêmica de Rui Barbosa contra o texto do projeto do nosso primeiro Código Civil. (...) Penso que nada foi mais nocivo para nossa cultura linguística do que esta famigerada polêmica, que se sustentou na cultura do erro elaborada no século XIX pela geração intelectual de Rui Barbosa e contribuiu para consolidar esta mesma cultura. Nem sequer as justas respostas de Ernesto Carneiro Ribeiro - o gramático que tinha revisado o texto do projeto (...) conseguiram reverter o mal que Rui Barbosa fez ao imaginário nacional sobre a língua portuguesa do Brasil e nossas relações com ela. (FARACO, 2015, p. 23).

Na década de 1920 a Revista de Língua Portuguesa contribuiu para fortalecer e difundir uma literatura utilizando a norma culta do Brasil. Através do movimento modernista, os escritores brasileiros conseguiram sobrepor-se à pressão dos linguistas europeus. Além disso, houve uma aceitação do português culto brasileiro. Um exemplo são os dicionários produzidos que passaram a utilizar esta norma.

Assim como exigiam que se escrevesse na norma padrão da Língua Portuguesa de Portugal, hoje, no ensino da produção escrita na escola, também se exige da criança uma escrita de acordo com a norma padrão da língua, com críticas excessivas aos textos dos alunos, sem considerar as mudanças presentes na língua da criança.

Em relação a isso, Rosa e Costa-Hübes (2015) afirmam que as produções de texto das escolas foram, por muito tempo, descontextualizadas. Essas produções exigiam que os alunos produzissem textos, apenas observando as normas gramaticais, e não consideravam o contexto social de utilização da língua e do texto

escrito. As produções eram realizadas sem objetivos de interação, apenas para cumprir práticas previstas no currículo. Desta forma, a escrita não tinha um sentido de comunicação e interação, mas era uma reprodução para que os alunos fossem avaliados. A partir dessas consequências, o ensino de Língua Portuguesa passou a ser revisado nas escolas e o ensino da produção de textos a ter outras propostas, conforme apontam Rosa e Costa-Hübes (2015). Atividades que discutem e que estabelecem interações para a produção textual começaram a se difundir recentemente, pois nem sempre o ensino foi de livre acesso à maioria.

A respeito disso, Gedoz (2015) destaca que até o século XX as escolas tinham, predominantemente, apenas a presença de crianças da elite, voltando-se o ensino para a gramática. No entanto, a partir da década de 1960, esse espaço começou a ser democratizado, com a presença de crianças da classe burguesa e trabalhadora.

[...] Contudo, a inserção desse novo grupo de alunos não provocou modificações na prática da sala de aula. As variedades linguísticas utilizadas por esses estudantes não eram consideradas no processo de ensino e o ideal proposto nesse momento relegava qualquer manifestação de língua que não atendesse à norma padrão. [...] (GEDOZ, 2015, p. 180).

Para a autora, essa forma de ensino, em que a linguagem é entendida como expressão do pensamento, não permite que as crianças aprendam a utilizar a norma padrão, mas apenas a reconhecê-la como língua legítima.

A partir da década de 1970, conforme destaca Gedoz (2015), a linguagem passa a ser entendida como instrumento de comunicação, cujo ensino acontece por meio de estruturas gramaticais “[...] organizados em exercícios estruturais e mecânicos e na identificação dos elementos da comunicação. Atividades de “siga o modelo” e “complete as lacunas” foram amplamente desenvolvidas [...]”. (GEDOZ, 2015, p. 182). Tal concepção de ensino pode ser entendida, segundo o autor, como funcionalista, focada na assimilação do código escrito e das estruturas gramaticas.

No início da década de 1980 este tipo de ensino se mostrou insuficiente. Diante disso, foi proposto uma forma de trabalho denominado de Análise Linguística (AL), proposta por Geraldi e caracterizado pela utilização de diferentes textos.

Ao propor a prática de AL como uma das possibilidades de trabalho com a língua na escola, Geraldi (1984) não exclui a sistematização da língua. O diferencial está na ênfase do trabalho com a reescrita de textos produzidos pelos alunos [...]. Nesse caso, trabalhar com a língua não se restringe à metalinguagem, mas envolve a leitura, a produção e a reescrita de textos, por meio da reflexão sobre os recursos linguísticos empregados na produção escrita de textos [...]. (GEDOZ, 2015, p. 185).

Assim, a partir dos anos de 1990 a análise linguística a partir de textos foi reconhecida em documentos oficiais. Seu ensino pode partir de produção escrita ou da leitura.

Em relação à leitura, Barreiros (2015) determina que há ensinamentos estruturalistas e pós-estruturalistas. No estruturalismo a análise do texto é realizada a partir de estruturas sintáticas que determinarão se o texto é ou não literário. Entretanto, esta forma de análise desconsidera o autor e sua criatividade. Não considera o meio histórico, social e cultural em que o texto foi produzido. “[...] A leitura, nessa concepção, restringe-se à decifração do código, uma vez que não se considera a história e os conhecimentos prévios do leitor”. (BARREIROS, 2015, p. 100). A autora destaca que a concepção de arte iniciou com obras literárias que exigem características sociais e culturais do sujeito leitor. Essa “singularização” contribuiu para novas abordagens a respeito do texto literário. Tais abordagens, apesar de entenderem essa produção a partir de determinadas estruturas, também perceberam as diferenças entre as produções novas e antigas, reconhecendo o valor dessa literatura “marginalizada”.

Já em relação ao pós-estruturalismo, Barreiros (2015) afirma que a relação entre texto e sentido não é estável. O que se estabelece são novas propostas para que o leitor construa os sentidos a partir do texto como ser histórico e social. Portanto, os significados do texto dependem da interação que o leitor mantém com ele a partir da sua visão de mundo, não existindo um único significado. A autora aponta as diferenças entre o estruturalismo e pós-estruturalismo no que tange à análise literária.

[...] a) o pós-estruturalismo faz oposição às pretensões científicas e essencialistas do estruturalismo, que defende a leitura centrada no texto. Esta concepção é substituída pela ideia de que a leitura é uma combinação construída pelo leitor, a partir do texto. Esse, por sua vez, é uma sequência de signos que produz sentido; b) o estruturalismo propõe que os sentidos do texto sejam controláveis; o pós-estruturalismo proclama a incontrolabilidade dos sentidos no texto; c) o pós-estruturalismo indica que a estabilidade do ser humano é mera aparência, portanto, é instável e descentralizado, por conseguinte, sem estrutura e constituído por fragmentos conflitantes; d) a interpretação do texto literário apresenta resultado determinado e definitivo, mas deve ser concebido a partir de imagens instantâneas em um fluxo contínuo de significações; o pós-estruturalismo anula a diferença entre literatura e outras escritas. (BARREIROS, 2015, p. 102)

A partir das concepções pós-estruturalistas, novas abordagens em relação à leitura do texto literário foram apresentadas, dentre elas as que consideram o leitor

não apenas como um receptor passivo, mas sujeito ativo, que pode dar sentido aos textos.

Barreiros (2015) também aborda a teoria de Fish (1980) e afirma que o leitor, sendo membro de uma comunidade, é um ser social. Portanto é um sujeito ativo que interage com o texto, dá seus sentidos e o ressignifica. A autora afirma que a estética está na maneira como o leitor interage com o texto e compreende seu conteúdo, produzindo novos conhecimentos.

Diferentemente das perspectivas aqui elencadas, na teoria de Vygotsky há um importante fator que deve ser considerado no ensino e aprendizagem da escrita; fator esse que é perpassado pelo fato de a escrita ser um meio de interação: a necessidade. A escrita foi criada e existe em função das necessidades humanas. Para André e Bufrem (2012) Vygotsky compreende a escrita como um instrumento cultural e uma linguagem, que faz parte da prática humana e da vida social. Assim, no próximo tópico será discutido como essa perspectiva pode ser entendida no ensino de produção de escrita para crianças.

1.1 Produção de textos na infância: perspectiva Vygotskyana

Na teoria de Vygotsky, o atendimento a necessidades concretas e a representação são essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo André e Bufrem (2012), a aprendizagem da escrita pela criança é uma ação que se transforma do exterior (cultural e social) para o interior (consciência). As autoras afirmam que a escrita, para Vygotsky, é uma função cultural complexa e um sistema de signos e instrumentos.

[...] A escrita é um sistema simbólico de signos e instrumentos, uma função cultural complexa e uma função psíquica superior. Quando a escrita media a relação do homem consigo, desenvolvendo nele as funções superiores de abstração, memorização mediada e raciocínio lógico, é um sistema de signos. Quando a escrita medeia a relação do homem com o meio, servindo para comunicar e expressar, é um sistema de instrumentos. [...] (ANDRÉ e BUFREM, 2012, p. 29).

Existem outras formas de linguagem que a criança utiliza antes de aprender a ler e escrever, e, mais tarde, continua usando para se expressar, como o desenho, o movimento ou o jogo.

O desenvolvimento da fala começa desde o nascimento e é o que permite estabelecer relações entre os indivíduos. O domínio da fala é social, e, no processo de alfabetização, a criança vai registrar sua fala. Por isso a fala antecede a aquisição da leitura e do código escrito.

Vygotsky (1930/1999) destaca que a linguagem oral está sempre à frente da linguagem escrita para a criança. Ao falar sobre algo, a criança consegue desenvolver uma fala cheia de detalhes. Se tivesse que escrever sobre o mesmo assunto, seu texto teria características mais pobres, por isso, não cabe avaliar a maturação pela qualidade de seus textos.

La explicación a esta falta de correspondencia entre el desarrollo del lenguaje oral y escrito consiste principalmente en la diferencia de la dificultad que presenta uno u otro medio de expresión para el niño [...]. (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 25).

Assim, a criança tem mais facilidade em comunicar-se na linguagem oral porque interage com outras pessoas e com o meio em que está inserida, sendo uma interação ativa. Já a linguagem escrita é abstrata e por isso demora a aparecer uma necessidade interior, como ocorre com a fala.

A inferioridade da escrita em relação à fala é percebida na escola. Quando o professor propõe um tema distante da realidade da criança e a escrita precisa ser conforme o modelo dos livros, isso dificulta o domínio e a compreensão da linguagem escrita como meio de expressão e comunicação.

Vygotsky (1930/1999) afirma que o principal objetivo do professor, para o exercício de produção escrita das crianças, baseia-se em apresentar temas variados e orientar os procedimentos para realizá-lo.

“Hay que habituar al niño – dice Blonski – a escribir solo sobre lo que conoce bien y sobre lo que ha pensado mucho y con profundidad, no hay nada que lo perjudique más que darle un tema sobre el cual tenga poco que contar; esto significa formar un escritor superficial y vacío. Par formar en el niño al escritor, hay que desarrollar en él un fuerte interés hacia la vida que lo rodea; el niño escribe mejor acerca de lo que le interesa, sobre todo si lo conoce bien. Es necesario habituar al niño a escribir sobre lo que le sea de gran interés, sobre algo que haya pensado mucho y con profundidad, que conozca bien y que sea de su dominio. Es necesario acostumar al niño a no escribir nunca sobre lo que no conoce, sobre lo que no domina y sobre lo que no le interesa y los maestros hacen con frecuencia todo lo contrario y destruyen al escritor que hay en el niño.” (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 26).

A criança precisa sentir a necessidade de escrever e o professor pode criar e abrir espaços para isso. “[...] la verdadera tarea de la educación no es la imposición

prematura del lenguaje de los adultos, sino ayudar al niño a que elabore y forme su lenguaje literario particular. [...]” (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 26).

Vygotsky (1930/1999) cita quatro passos para atingir os objetivos de produção escrita com as crianças:

- 1) propor diversos temas;
- 2) oferecer leituras de literatura infantil e usá-las como modelo;
- 3) não fazer observações sobre ortografia, caligrafia ou estrutura das orações;
- 4) como a dificuldade de escrita parte do tema, este deve ressaltar atividades práticas, realizadas e vivenciadas no cotidiano da criança.

Para o autor, a educação da criança deve estar pautada no desenvolvimento mais amplo, encaminhando a construção do conhecimento para novas descobertas.

Importante destacar, ainda, a escrita literária, cujo desenvolvimento está ligado com a imaginação e a criação e tem desenvolvimento mais tardio, por exigir experiência e vivência. A linguagem escrita é mais difícil que a oral e, por isso, a criança demonstra na escrita, uma linguagem inferior à idade que tem. Na linguagem oral infantil aparecem, em maior quantidade, as ações e, em menor quantidade, os objetos e suas características.

[...] De igual forma la creación literaria infantil puede estimularse y dirigirse desde afuera y debe analizarse desde el punto de vista del valor objetivo que posee para el desarrollo y la educación y la educación del niño, la manera en que ayudamos a los niños a organizar su juego, seleccionamos y dirigimos su actividad lúdica, así podemos estimular y dirigir su reacción creadora. [...] (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 37).

O autor destaca que a organização de meios que criem necessidades e possibilidades, é o melhor estímulo para a criação infantil.

Por fim, cabe tratar da escrita científica, que está atrelada ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos.

Segundo Vygotsky (1933/1983) o nível de consciência e de abstração no âmbito de conceitos científicos, é maior do que no de conceitos cotidianos⁴. A ampliação do pensamento científico tem efeitos no desenvolvimento do pensamento espontâneo, revelando o papel da educação na formação da criança. Assim, enquanto o desenvolvimento do pensamento científico segue um caminho organizado, com rumo ao concreto e aos fenômenos, o pensamento cotidiano não tem um caminho

⁴ O conceito cotidiano, segundo Vygotsky (1933/1983) é desenvolvido a partir das experiências vivenciadas pela criança. Já os conceitos científicos são formados a partir da educação escolar.

determinado e se mantem em generalizações. Os conceitos científicos são mais organizados e sistematizados. Em razão disso, o desenvolvimento dos conceitos científicos auxilia na produção escrita que, por sua vez, organiza as ideias e desenvolve o pensamento abstrato.

Conforme Vygotsky (1933/1983), o primeiro processo de desenvolvimento do conceito é a generalização e, o segundo, o aprofundamento. O significado de uma palavra ou conceito não tem o fim em si mesmo, mas se desenvolve a partir de novas generalizações. O processo de desenvolvimento de conceitos depende do desenvolvimento das funções de memória, abstração, comparação e diferenciação. Por isso, um conceito não pode ser simplesmente assimilado, pois, dessa forma, a criança não afere sentido ao conhecimento.

Vygotsky (1933/1983) destaca que é impossível apenas transmitir, de forma mecânica, os conceitos para os alunos. O professor precisa intervir no processo de desenvolvimento dos conceitos, de forma sutil, ensinando e possibilitando ao aluno adquirir e empregar novos conceitos e significados.

[...] es posible enseñar conscientemente al alumno nuevos conceptos y formas de una palabra y puede ser fuente de desarrollo superior de los propios conceptos que ya se han formado en el niño. Es posible, en definitiva, influir directamente sobre el concepto durante el curso de la instrucción escolar. Pero como muestra la investigación, esta labor no constituye el final, sino el comienzo del desarrollo del concepto científico y no sólo no excluye los propios procesos de desarrollo, sino que les da una nueva orientación, situando los procesos de enseñanza y desarrollo en unas relaciones nuevas y muy favorables desde el punto de vista de las tareas finales de la escuela. (VYGOTSKY, 1933/1983, p. 107).

Existem duas formas de compreender o papel da escola no desenvolvimento científico, segundo Vygotsky (1933/1983). A primeira nega a existência do desenvolvimento de conceitos científicos e a importância da escola. A segunda afirma que o desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre da mesma forma que o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e que a criança aprende a ciência de modo espontâneo, pelas experiências.

Diferentemente dessas duas concepções, Vygotsky (1933/1983) afirma que a educação é um elemento essencial no processo de desenvolvimento intelectual e da construção de conceitos da criança. A tomada de consciência pela criança acerca dos conceitos científicos ocorre a partir das relações que ela estabelece entre os objetos. A percepção em relação ao significado do objeto antecede sua ação.

Da mesma forma que os conceitos científicos, o desenvolvimento da escrita também requer educação, não ocorrendo de modo espontâneo. A aquisição da língua escrita é muito diferente da língua falada, porque exige estruturas diferentes no aprendizado. Enquanto na língua falada a criança aprende de forma espontânea, a língua escrita necessita do desenvolvimento de outras funções, pois a criança não tem uma necessidade imediata de escrever. Além disso, a língua escrita está mais distante da realidade da criança.

Em relação à aprendizagem da língua escrita, podemos destacar as funções psicológicas superiores abordadas por Vygotsky, tratando da Zona de Desenvolvimento Próximo. Para aprender a criança necessita da mediação de um adulto, o que ocorre também com o ensino da escrita, que, diferentemente da língua falada, não é natural.

Vygotsky (1933/1983) aborda em seus estudos a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Próximo, que apresentam, respectivamente, o que a criança tem a possibilidade de realizar sozinha e o que consegue realizar com a mediação. Sobre isso, André (2019) afirma que a partir dos estudos da Zona de Desenvolvimento Real e Próximo, compreende-se que a criança aprende mais em colaboração e, por isso, o ensino escolar é muito importante, pois abre essa possibilidade.

Todo e qualquer processo de produção de texto escrito, seja escrita literária, seja escrita de textos científicos, exige imaginação e criação. Apenas a experiência e a vivência propiciam esse desenvolvimento.

Vygotsky (1930/1999) distingue o comportamento do homem em duas etapas: reprodução e imaginação/criação. A primeira é aquela em que o homem reproduz o que já existe, que conhece e que já foi criado anteriormente.

[...] reproducimos solo lo que existe ante nosotros o lo que ha sido asimilado o creado con anterioridad, nuestra actividad no ha creado nada nuevo, lo principal, su base, es la repetición con mayor o menor exactitud de algo pasado.(VYGOTSKY, 1930/1999, p. 3).

O cérebro, além de conservar experiências já conhecidas pelo homem, também possui outra função importante para novas adaptações: a imaginação criadora, sem a qual não seria possível sobreviver em ambientes desconhecidos. Vygotsky (1930/1999) afirma que o nosso cérebro é capaz de produzir imaginação, ou fantasia,

por meio da qual o ser humano cria várias coisas, compreende o passado e se projeta para o futuro. A imaginação está presente em todos os aspectos da cultura.

Qualquer objeto ou elemento criado é fruto da imaginação dos indivíduos. A criação é indispensável para a existência, mesmo que seja mínima, fazendo parte do cotidiano e levando sempre o ser humano para além da rotina da reprodução. Nas brincadeiras é possível observar o processo de criatividade das crianças, quando utilizam objetos e se imaginam numa determinada situação ou lugar.

Vygotsky (1930/1999) destaca que no jogo as crianças reproduzem aquilo que já conhecem ou viveram, aquilo que observam em seu cotidiano. No entanto, sempre fazem algo novo, por meio das recombinações daquilo que já experienciaram e imaginaram. A criação ocorre pela combinação de ideias, desenvolvendo-se do mais simples ao mais complexo em cada etapa da infância.

Toda criação possui elementos da realidade que permanecem da experiência anterior do sujeito. Por isso é importante ampliar as experiências na infância. Quanto maior o número de experiências, maior a capacidade criativa.

A emoção também faz parte da experiência e está atrelada ao desenvolvimento da imaginação e da criação. A emoção se apresenta de duas formas: de um lado, os sentimentos influenciam a imaginação; de outro lado, a imaginação influencia o sentimento. Toda a base da imaginação influencia nossa emoção e, apesar de não ser real, os sentimentos produzidos por ela são realmente efetivos.

Vygotsky (1930/1999) defende que tanto os fatores intelectuais quanto os emocionais, são necessários para criar. A imaginação recombina as experiências do mundo real, congregando tudo o que foi visto, vivenciado e aprendido. Essa forma de reconstrução da imaginação garante diferentes pontos de vista, uma vez que são diversas as possibilidades de combinações entre as experiências e emoções.

As impressões que temos sobre a realidade são alteradas pela nossa percepção de mundo, pela influência que sofremos do mundo exterior e que alteram nossos sentimentos interiores, aumentando ou diminuindo a extensão da realidade. [...] nosotros sobrevaloramos y exageramos porque queremos ver las cosas de esa manera, porque eso responde a nuestras necesidades, a nuestro estado interno. [...] (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 14). Neste processo de mudança da realidade, principalmente aquele em que há um exagero, a criança passa por um processo com

intensidade, que em sua experiência ainda não havia vivenciado. Este tipo de processo é necessário no desenvolvimento da arte e da ciência.

“En las ciencias – dice Ribot – la imaginación numérica no se plasma en forma de semejante desvarío, a la ciencia se le acusa de que con su desarrollo aplasta la imaginación, cuando en realidad abre para la creación de ella esferas inconmensurablemente más amplias. La astronomía está en lo infinito del tiempo y del espacio, es testigo del nacimiento del mundo que fulgura por primera vez con luz perdida de nebulosa y se transforma en soles brillantes; estos soles, se cubren de manchas, palidecen y languidecen. La geología sigue de cerca el desarrollo del planeta que habitamos a través de una serie de virajes y cataclismos, observa el futuro lejano cuando el globo terráqueo al perder los vapores de agua que protegen su atmósfera de las radiaciones excesivas de calor deberá perecer a causa del frío. Las hipótesis sobre los átomos y partículas de los cuerpos aceptadas por la física moderna no ceden por su valentía a las fantasías temerarias de la imaginación hindú.” (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 15).

Essas associações podem ter várias combinações, formando e transformando as mais diversas atividades existentes. Os elementos psicológicos são parte principal do processo de criação, já que a necessidade de adequação ao meio se sobressai ao homem. Uma vez que o homem não tivesse necessidades novas no mundo em que vive, ou que novas necessidades não surgissem, o processo criativo não seria necessário.

La existencia de necesidades o aspiraciones pone en movimiento el proceso de imaginación, la vivificación de las huellas de las primeras excitaciones y brinda material para su trabajo. Estas dos condiciones son necesarias y suficientes para comprender la actividad de la imaginación y de todos los procesos que forman parte de su composición. (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 16).

O processo criativo depende das necessidades, dos impulsos internos e de fatores históricos e sociais. Uma nova invenção só surge a partir dos meios materiais e psicológicos criados anteriormente para basear essa nova criação. Desta forma, as diferenças entre as classes sociais aparecem nitidamente, já que as pessoas das classes privilegiadas detêm maior parte dos cientistas e criadores, pois têm mais acesso às condições necessárias para o processo criativo.

[...] Por muy individual que sea cualquier creación siempre incluye el coeficiente social. En este sentido, ninguna invención será personal, en el puro significado de la palabra, en ella siempre queda algo de colaboración anónima. (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 17).

A imaginação depende de diversos fatores e, por isso, ela é diferente em cada fase da vida, e é diferente na criança e no adulto. A criança utiliza a imaginação para fazer aquilo que deseja, pois não tem as exigências da vida adulta, por isso parece

que sua imaginação é maior do que a do adulto. Os produtos da imaginação pertencem à criatividade madura. Conforme o desenvolvimento do sujeito acontece, a maturidade da imaginação vai ocorrendo da mesma forma. A criança tem a capacidade de criação menor que a do adulto, entretanto, acredita mais nas suas invenções e não tem tanto controle, por isso a palavra imaginação é relacionada ao irreal. A imaginação da criança se aproxima ou iguala à do adulto no fato de como se estrutura com a realidade. Desta forma, quando o desenvolvimento da imaginação se encontra com o da razão, eles seguem em desenvolvimento paralelo. A partir daí, a característica infantil, que é o desenvolvimento da imaginação de forma isolada, desaparece e se une ao intelecto.

Todo o período de formação da imaginação da criança irá desenvolver funções que irão refletir na conduta do sujeito. Assim, na idade pré-escolar, a criação da criança se caracteriza pelos desenhos. Isso acontece porque, nesta idade, a criança domina com mais facilidade o desenho e consegue se expressar melhor através dele.

A dramatização é a criação infantil mais frequente, pois é baseada em ações e é vinculada ao jogo, base de toda a criação infantil. Além disso, a dramatização contém os mais diversos elementos, incluindo a invenção e confecção de cenário e roupas. Toda forma de imaginação da criança é fundamentada em ações e vivências do mundo. A dramatização é a forma criativa mais completa, uma vez que se materializa.

El juego es la escuela de la vida del niño, lo educa espiritual y físicamente; su importancia es enorme para la formación del carácter y la comprensión del mundo del hombre futuro. El juego podemos analizarlo como la forma primaria de escenificación o dramatización, que se distingue por la valiosa particularidad de que el artista, el espectador, el autor de la pieza, el escenógrafo y el técnico se unen en estos casos en una misma persona. En el juego la creación del niño tiene carácter de síntesis, su esfera intelectual, emocional y volitiva está estimulada con la fuerza directa de la vida y al mismo tiempo sin tensión excesiva de su psíquico." (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 40).

A dramatização na infância deve ocorrer de forma espontânea, pois o importante é o exercício e a materialização da criatividade. A criação de uma peça de teatro, do início ao fim, proporciona às crianças um alto nível de desenvolvimento da criação. As crianças devem entender que atuam para si, aprendendo durante todo o processo.

A partir da teoria de Vygotsky, acerca da escrita e da imaginação e criação, é possível inferir contribuições para o ensino da produção textual. No próximo tópico

será abordado o ensino escolarizado no Brasil e as questões relacionadas ao processo de alfabetização na atualidade.

1.2 A Teoria Histórico-Cultural e considerações sobre o ensino da leitura e da escrita

A criança se apropria da língua, tanto falada quanto escrita, por meio do contato com a cultura e conhecimentos historicamente acumulados. Assim, a construção do conhecimento pela criança também se dá a partir de suas experiências e vivências.

Segundo Mello (2010) a escrita é um conhecimento historicamente construído pela humanidade e permite o acesso à cultura e ao desenvolvimento. A criança começa se apropriar da cultura escrita muito cedo e torna-se letrada a partir das relações que estabelece com a escrita, de como participa nessas situações e de como a necessidade de apropriação aparece na sua vivência. É importante que o professor compreenda o seu papel de mediador, pois são as concepções do professor que irão guiar seu trabalho. No desenvolvimento da criança estão presentes três elementos: "[...] A cultura, o professor ou a professora e a própria criança [...]". (MELLO, 2010, p. 335).

Para a autora, quando a criança entende a função social da escrita, sente a necessidade de ler e escrever. Isso pode ocorrer a partir de vivências de escrever para alguém e ler algo que alguém enviou. Para aprender a ler a criança precisa compreender os sentidos da palavra que os signos representam. Desta forma, a criança atribui o sentido à leitura. As formas de expressão que a criança desenvolve ao brincar também são formas de linguagem e antecedem a aprendizagem da escrita.

Segundo Mello e Farias (2010), para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança acontece pelo contato e convivência com os diferentes meios e culturas e, por isso, é importante proporcionar para a criança vivências significativas. A criança se apropria da fala, das formas de comunicação, das formas de agir, da cultura e dos conhecimentos historicamente acumulados, a partir das relações com o meio social e do momento histórico em que está vivendo. Assim, Mello e Farias (2010, p. 58) reafirmam a necessidade dessa cultura estar presente na escola, destacando três pontos:

- 1) Unidade entre afeto e cognição. Essa unidade está relacionada ao sentido das ações que a criança realiza. Quanto mais as atividades estão relacionadas às suas necessidades, mais a criança aprende;
- 2) “Regularidade do desenvolvimento psíquico”, que é o relacionamento da criança com a cultura em cada idade, para que o professor saiba quais atividades pode conduzir;
- 3) “Compreensão da forma específica de como a criança se relaciona com o mundo”, que requer apresentar a cultura para a criança de forma que a faça viver experiências.

O professor pode disponibilizar diferentes contatos com a cultura, para que a criança amplie seu conhecimento e seja capaz de viver experiências mais complexas ao longo de sua infância.

Na teoria de Vygotsky, o mais importante é o processo, destacando a relação do sujeito com os instrumentos e o que consegue desenvolver a partir de determinado objeto. O que importa no desenvolvimento infantil é a participação no processo de aprendizagem, e não somente o resultado.

Porém, a escola muitas vezes não está imbuída da tarefa de proporcionar experiências significativas e ligadas às necessidades da criança. Desde a década de 1980 se vem debatendo a importância de valorizar as diversidades linguísticas no ensino da língua. Nesta esteira, é preciso citar o trabalho de Franchi (1984), que desde a década de 1980 já criticava o fato de alunos aprenderem conteúdos descontextualizados de sua realidade. Em relação à utilização da língua, “[...] devem adequar-se seu dialeto à bela linguagem que normalmente não é a sua, nem a de seus pais, nem a de sua comunidade, mas a única oficial da escola, a única certa [...]” (FRANCHI, 1984, p. XII). O professor deveria considerar a realidade de seus alunos e, se necessário, reorganizar os conteúdos conforme as necessidades de sua sala de aula.

[...] A distância entre a grafia e a representação da pronúncia de seu dialeto torna o problema da ortografia mais do que um problema de ortografia: é preciso levar as crianças a compreender as variações dialetais e a comparar a sua pronúncia com a pronúncia padrão. (FRANCHI, 1984, p. 25).

A autora destaca que as formas de intervir não devem ser para punir o aluno, mas para orientar, possibilitando a interação. “[...] a linguagem é o único atributo

humano que nos permite aprender, pensar de uma maneira criadora e mudar, do ponto de vista social.” (FRANCHI, 1984, p. 48).

Sobre a comunicação, Baumgärtner (2015) afirma que pode ser utilizada de diferentes formas na interação com o meio. A oralidade se constitui como uma delas. A autora destaca a diferença ente a oralidade/letramento – a língua como prática social, e, fala/escrita – as maneiras que a língua pode ser utilizada. A oralidade pode ser usada em diferentes contextos: formal, informal, etc. Quanto mais domínio sobre a oralidade o sujeito tiver, mais facilidade terá para fazer o uso da linguagem nos diferentes meios sociais.

Baumgärtner (2015) afirma que, além de aprender o sistema de escrita, o sujeito precisa ser letrado, sabendo utilizar os textos, códigos e a função social da língua.

[...] No entanto, estudos atuais sobre letramento e sobre relações entre oralidade e escrita abordam a escrita não como complemento da fala, mas como um domínio que interfere nas formas de sua organização, sendo também afetado por ela. [...] (BAUMGÄRTNER, 2015, P. 47).

Portanto, a oralidade se complementa na interação com a escrita, estabelecendo os usos sociais da língua.

O ensino da língua deve ser constituído por seus usos sociais e não o estrutural. Para Baumgärtner (2015), a oralidade também tem caráter social. “[...] há o componente extraverbal, que se refere à parte social dos enunciados, cujas nuances de sentido resultam de sua vinculação à vida, razão pela qual não podem dela ser dissociados [...]” (BAUMGÄRTNER, 2015, p. 50).

No ensino da Língua Portuguesa as dimensões verbais devem relacionar-se com o contexto e o meio em que se dá a produção de textos.

A expansão do uso da linguagem em contextos privados e públicos, seja na modalidade oral, seja na escrita, segundo o documento, supõe o conhecimento dos parâmetros exigidos pelo contexto de produção, no qual um dos componentes é o do uso de uma variedade linguística apropriada à situação de comunicação. (BAUMGÄRTNER, 2015, p. 55).

Baumgärtner (2015) destaca a importância dos textos no ensino da oralidade, não só de leitura, mas de produção contextualizada, apresentando as diferentes concepções de linguagem e suas relações com a leitura.

Acerca da relação entre ensino e concepção de linguagem, Barreiros (2015) critica tanto a noção de língua como estrutura, quando de língua como pura expressão do pensamento. O ensino de leitura fundamentado na ideia de que a escrita é

transcrição de pensamento, tem foco no autor, exigindo-se do leitor o entendimento sobre o que pensa o autor. Sobre a língua como estrutura, Barreiros (2015) afirma que o destaque está no texto, cabendo ao leitor apenas decifrar o código escrito deste. “Tanto na concepção de língua como “expressão do pensamento” quanto de “língua como estrutura”, o leitor figura como aquele que realiza uma atividade apenas de reconhecimento e reprodução do conteúdo lido.” (BARREIROS, 2015, p. 81).

O foco no ensino da escrita e da leitura, para a autora, diferentemente das visões de concepções de língua como estrutura e de língua como expressão de pensamento, deve estar nas interações contextualizadas entre leitor e texto.

Acerca da produção de textos, em uma concepção que valoriza o contexto social e as interações, importantes contribuições têm sido realizadas pela Sociolinguística.

Conforme Cyranka (2015), a partir da Sociolinguística foi possível perceber as variações linguísticas por um olhar mais histórico-social.

[...] É a sociolinguística educacional que nasce, trazendo a possibilidade de se proceder a uma grave revisão nos programas relativos à tarefa precípua da escola de levar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa tanto na modalidade falada quanto na escrita. (CYRANKA, 2015, p. 32).

As diferentes “ideologias” devem ser consideradas, incluindo seus aspectos sociais e históricos em que foram construídos.

[...] simplesmente considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa. (CYRANKA, 2015, p. 35).

É através do ensino sociolinguístico que os alunos podem assimilar as variedades linguísticas existentes e o uso de cada uma delas. Isso pode ocorrer por meio do letramento. “A contação de “causos” de família foi uma dessas atividades que conquistou a adesão quase unânime deles, porque legitimou não apenas o saber, mas também a linguagem de seus pares [...]”. (CYRANKA, p. 42, 2015).

Para Cyranka (2015), as variações linguísticas de prestígio ainda estão presentes no meio escolar, já que fazem parte do meio urbano. A autora destaca que, os sujeitos que utilizam as variantes prestigiadas, tiveram uma boa relação com a escola, e isso permitiu um desenvolvimento da escrita melhor do que os falantes de línguas menos prestigiadas. As abordagens linguísticas, que partem da realidade do

aluno, permitem que o sujeito reconheça o meio em que está inserido, que amplie o seu conhecimento e que se torne autônomo.

O contexto é algo importante a ser considerado. Segundo Franchi (1984), a utilização da linguagem é diferente em cada contexto. Situações envolvendo diferentes contextos devem ser apresentadas aos alunos, sugerindo que eles mesmos observem e proponham mudanças em alguns diálogos. “[...] se fala de modo diferente conforme a classe social, a função social e a ocasião e circunstâncias da fala: quando estamos entre amigos, quando estamos em uma situação mais formal e cerimoniosa.” (FRANCHI, 1984, p. 54).

Para isso, Franchi (1984) assegura que é necessária a utilização de atividades que envolvam diálogo e dramatização em sala de aula, para que os alunos percebam a utilização de diferentes situações de linguagem. A autora sugere que cada situação vivenciada em sala seja registrada no quadro, incluindo a utilização dos sinais de pontuação a serem trabalhados.

Outra autora que trata do desenvolvimento da escrita, considerando o contexto social, Costa-Hübes (2015), afirma que as práticas de leitura e escrita da sala de aula devem ser inovadoras, propiciando aos alunos interação social por meio da linguagem “[...] Assim, refletir sobre as práticas de oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística significa levar em conta o contexto em que essas práticas estão inseridas.” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 17).

Sobre o ensino da escrita e suas relações com as variedades linguísticas e o contexto social, Busse (2015) afirma que a escola deve ensinar a norma padrão aos alunos, mas considerando a sua linguagem, aquela que tem variedades e dialetos diferentes. Variações ocorrem a partir das mudanças que a língua sofreu durante seu percurso histórico. “Olhar para o fenômeno da variação na língua a partir da noção de erro, lapso ou desvio significa ignorar que as línguas mudam no tempo, no espaço geográfico e socialmente.” (BUSSE, 2015, p. 29).

O professor deve trabalhar a língua e sua utilização em diferentes contextos. Para isso, deve partir das diversidades linguísticas presentes na sala de aula, levando o aluno a compreender a linguagem nos diferentes meios de interação.

A aprendizagem da escrita e o convívio com as formas escolarizadas da língua não deve prescindir do trabalho com diversidade linguística, ao contrário, deve tomá-la como ponto de partida, valorizando e reconhecendo sua face cultural, social e histórica. [...]. (BUSSE, 2015, p. 32).

O aluno precisa aprender a diferenciar a fala e a escrita. A escrita não é a transcrição fiel da fala. Por isso, o processo de alfabetização deve contar com propostas que permitam que o aluno compreenda os diferentes usos da linguagem em seus diferentes contextos. “[...] Não considerar ou explorar atividades de consciência fonológica, por meio de músicas, trava-línguas, poesias e outros [...] torna a língua escrita algo distante e artificial para os alunos. [...]” (BUSSE, 2015, p. 33).

O ensino da língua escrita não deve ser realizado a partir da reprodução ou memorização, pois isso não permite que o aluno compreenda e produza textos com uma estrutura adequada. Busse (2015, p. 40) afirma que:

Não há uma metodologia mais eficiente para a compreensão do funcionamento da escrita, que não seja aquela em que o aluno se coloque como autor do seu projeto de dizer, ou seja, que ele tenha o que dizer, para quem dizer, com um objetivo. [...].

Sendo assim, para Busse (2015), é a partir da contextualização e da experiência linguística que o aluno aprende.

Por seu turno, a utilização de textos diversificados, conforme Franchi (1984), facilita a assimilação do conhecimento a partir da comparação de diálogo e estrutura do texto. Franchi (1984, p. 81) destaca:

Dentre os demais textos – “A pequenina Fernanda”, “A pulga ambiciosa”, “Rodrigo e seus chinelos”, “A margaridinha” -, um deles, este último, reproduz o mesmo esquema de composição; outro, “A pulga ambiciosa”, faz variar esse modelo muito pouco; os outros dois já apresentam aos alunos um modo de composição e construção bastante diversificado, favorecendo os exercícios destinados a atingir meu primeiro objetivo: romper os modelos estereotipados de narrativa das crianças. [...].

Segundo Franchi (1984) a sequência de trabalhos realizados em sala é de suma importância para a aprendizagem dos alunos. O trabalho com textos não deve ser só de leitura, mas, além disso, de observação e análise da história, envolvendo perguntas e respostas, de dramatização e de reescrita ou reconstrução do texto apresentado inicialmente. Desta forma, o aluno torna-se mais confiante e autônomo nas atividades.

A autora ainda afirma que, assim como a dramatização, textos coletivos e orais são importantes para a cooperação entre os alunos, estimulando o auxílio e novas possibilidades na criação e produção textuais. “[...] Fazer com que redigir não seja responder a uma “provinha” bimestral, mas uma necessidade vital. [...]” (FRANCHI, 1984, p. 101).

Os textos são produzidos, não somente, com os ensinamentos da sala de aula, mas como resultados do conhecimento de vida do aluno, “[...] é respeitando o dialeto das crianças, despertando nelas a consciências das variações dialetais, que mais facilmente as levamos a dominar o dialeto padrão culto.” (FRANCHI, 1984, p. 132).

Para Franchi (1984) a imposição da norma culta na escola não permite o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos alunos.

[...] a imposição da norma padrão não lhes permitia, além disso, nenhuma experiência em relação aos diferentes usos da linguagem, nem qualquer avaliação das diferentes situações comunicativas; por isso, as expressões mais formais de fórmulas mal adquiridas vinham intercaladas a expressões com fortes reflexos dialetais. Enfim, nada esperando de si mesmos, não havia por que criar, por que inventar algo de sua “própria cabeça”; tentavam reproduzir estorinhas como quem busca na memória uma lição já passada. (FRANCHI, 1984, p. 135).

A autoconfiança, conforme Franchi (1984), é necessária para a construção do conhecimento, para que os alunos, de modo consciente, se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

A partir dos apontamentos realizados sobre o ensino no Brasil, trataremos no próximo capítulo sobre a BNCC, base curricular utilizada para organizar o processo de ensino no país atualmente, abordando brevemente seu contexto político.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ORGANIZAÇÃO E CONTEXTO POLÍTICO

Este capítulo aborda a construção e a constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Aguiar (2018), vários documentos embasaram a educação brasileira ao longo dos anos, dentre eles: Guias Curriculares, Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as etapas da educação básica e por último a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, aprovada em 2018, divide-se em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A BNCC da Educação Infantil é organizada em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, desenvolvidos em cinco campos de experiências: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. As faixas etárias dividem-se em: 1) Bebês: zero a um ano e meio; 2) Crianças bem pequenas: um ano e sete meses a três anos e onze meses; 3) Crianças pequenas: quatro anos a cinco anos e onze meses. (BRASIL, BNCC, 2018).

Já no Ensino Fundamental, do primeiro até o nono ano, a organização se dá por áreas de conhecimento: 1) Linguagens: Português, Arte, Educação Física e Inglês; 2) Matemática; 3) Ciências da Natureza e Humanas: Geografia e História. 4) Ensino Religioso, que não é obrigatório para o aluno, mas a escola é obrigada a ofertar. (BRASIL, BNCC, 2018).

O Ensino Médio é dividido nas seguintes áreas: 1) Linguagens e suas Tecnologias; 2) matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias e; 4) Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Não há, na BNCC, listagem de disciplinas específicas a serem ensinadas, mas competências ligadas aos componentes curriculares de cada área.

Como o foco deste trabalho é a produção de textos no Ensino Fundamental I, apresenta-se, aqui, um recorte da BNCC do Ensino Fundamental. Os componentes curriculares estão organizados em unidades temáticas, exceto o componente de Língua Portuguesa, que é organizado por práticas de linguagem e contém objeto de conhecimento (conteúdo) e habilidades (objetivos).

2.1 Construção e organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Este capítulo aborda a organização da BNCC, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEn), Lei 9.394/96.

Aguiar (2018) destaca que a BNCC foi proposta pelo governo na contramão dos avanços educacionais ocorridos nos últimos dez anos. Este novo modelo de educação a ser implementado, busca a privatização da educação, favorecendo o viés mercadológico.

Sobre a construção da BNCC, Triches e Aranda (2016) destacam que ocorreu pela necessidade de formar os sujeitos para o mercado de trabalho, visando a produtividade.

Com o discurso pela busca da qualidade na educação brasileira, o setor empresarial e industrial que se torna cada vez mais atuante, travestido de movimentos de cunho social (em prol da educação), tem promovido articulações de peso e está cada vez mais presente nas discussões nacionais difundindo hegemonias de parâmetros globalizantes e mercadológicos.[...] (TRICHES e ARANDA, 2016, p. 91).

Triches e Aranda (2016) afirmam que as decisões acerca do currículo evidenciam a importância que estes têm dentro das escolas, como base para a formação integral do indivíduo. No entanto, o setor privado teve forte influência na formulação da BNCC, buscando um currículo padronizado para todas as escolas, no mesmo modelo internacional.

O processo de construção da BNCC foi realizado a partir de previsões legais. Em 2014, foi promulgada a Lei 13.005/2014⁵ que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) e propõe metas para serem atingidas em dez anos (2014 – 2024), servindo de base para a formulação da BNCC.

As propostas para a BNCC⁶ começaram a ser discutida em 2014, na Conferência Nacional pela Educação (CONAE). Em 2015, a partir da Portaria nº 592⁷, de 17 de junho de 2015, instituiu-se uma comissão de especialistas para acompanhar a construção e debates acerca do novo documento, denominada Comissão Bicameral. Esta comissão foi composta por 116 professores convidados, de todas as

⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

⁶ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>.

⁷ Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>>.

etapas da educação básica e Ensino Superior, que elaboraram a primeira versão da BNCC.

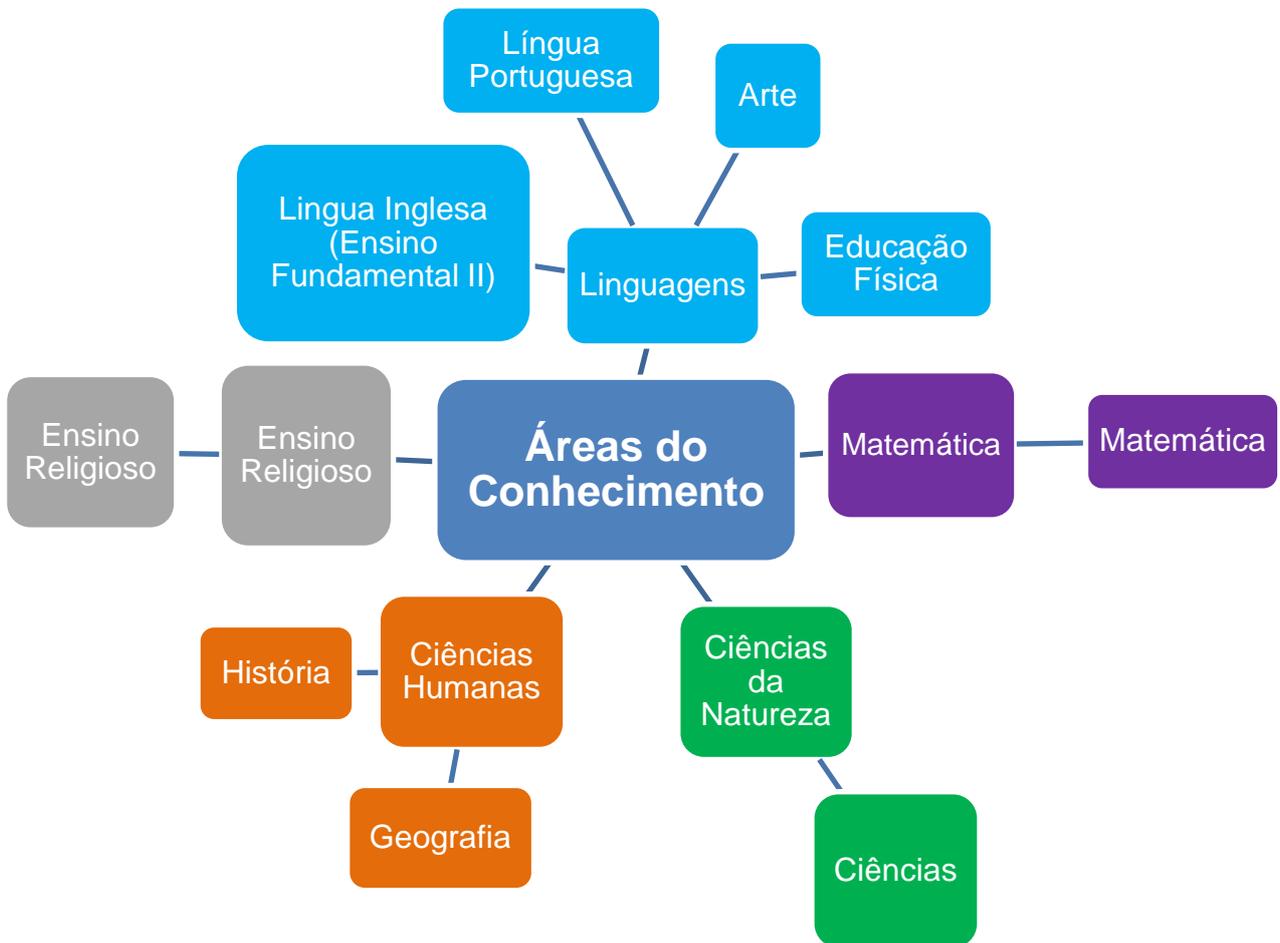
Ainda em 2015, foi organizada uma discussão sobre a primeira versão da BNCC, em todas as escolas do Brasil. Sobre esta consulta pública, Aguiar (2018, p. 11) afirma:

Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”.

Em 2016, a segunda versão da BNCC foi disponibilizada e discutida por professores, em seminários promovidos pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). A elaboração da terceira versão da BNCC aconteceu em 2017, e utilizou como base o texto da segunda versão. Em dezembro do mesmo ano, a versão final da BNCC foi homologada, e incluía apenas Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando de fora o Ensino Médio, que aguardava a aprovação da “Reforma do Ensino Médio”. Logo após iniciou-se “[...] o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares”. (BNCC, 2018). Em 2018, os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental realizaram a leitura da BNCC para estudar sua execução. Já a BNCC do Ensino Médio teve suas discussões retomadas, sendo homologada em dezembro de 2018.

Como o objeto de pesquisa deste trabalho são os objetivos de aprendizagem dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, cabe destacar aqui a estrutura deste documento. A BNCC do Ensino Fundamental é estruturada por áreas do conhecimento, e cada área tem seus componentes curriculares, como demonstrado a seguir:

Figura 1 - Áreas do Conhecimento do Ensino Fundamental



Fonte: Sistematização da autora a partir da BNCC (2018).

- 1) Área de Linguagens - Componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (Este último apenas para o ensino Fundamental II).
- 2) Matemática - Componente curricular: Matemática.
- 3) Ciências da Natureza - Componente Curricular: Ciências.
- 4) Ciências Humanas - Componente Curricular: História e Geografia;
- 5) Ensino Religioso - Componente Curricular: Ensino Religioso.

Cada componente curricular é organizado em unidades temáticas, exceto o de Língua Portuguesa, que é organizado por práticas de linguagem. “[...] as unidades

temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares [...]”. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 29). No componente curricular de Língua Portuguesa, as práticas de linguagem são divididas nos seguintes eixos: 1) Oralidade; 2) Análise Linguística/Semiótica; 3) Leitura/escuta; 4) Produção de textos.

Para entender o contexto político da educação, cabe abordar, brevemente no próximo tópico, alguns pontos referentes à história e política da educação brasileira.

2.2 Contexto político atual da educação pública

Observar o contexto político em que está inserida a educação brasileira auxilia a compreender como se dá a organização curricular da educação básica e qual seu fundamento.

Para Ferreira (2013) o currículo é um conjunto de conteúdos organizados a fim de pensar em que sujeito se pretende formar. Sendo assim, o currículo muda de acordo com o contexto histórico, social e político. As primeiras escolas foram elaboradas para uma minoria, já que a educação era destinada para as crianças pertencentes à elite. O currículo era organizado entre os detentores de poder.

No atual contexto é necessário planejar um currículo que tenha como eixo a diversidade, considerando as políticas educacionais que proporcionam o acesso à educação para os grupos vulneráveis. “A história mostra que ser oriundo de um grupo social em situação de desvantagem significa crescer e se desenvolver em direção à vida adulta circunscrito em um *ciclo de impossibilidades* [...]” (FERRERIA, 2013, p. 79, grifo do autor).

A diversidade está diretamente relacionada às diferenças, conforme aponta Ferreira (2013). Desta forma, as diferenças são construídas no contexto histórico, social e cultural.

[...] As diferenças humanas, portanto, não são *per se*, mas construídas pelo outro, ou seja, *por nós*, porque todos/as nós – independentemente de classe social, condição econômica, onde vivemos ou o que fazemos –, somos sujeitos sociais que vivemos cotidianamente os processos de adaptação ao meio social e cultural, subjacente aos quais estão presentes relações de poder que subjagam o/a outro/a baseadas em suas diferenças. [...] (FERREIRA, 2013, p. 82, grifo do autor).

Os problemas de violência e segregação estão presentes na sociedade porque as diferenças ainda não são respeitadas, não só por quem discrimina, mas, também,

por quem não se posiciona diante dos fatos, já que se considera que isto é um “problema do outro”.

Ferreira (2013) destaca que as diversas atuações do Ministério da Educação precarizam o trabalho do professor e afastam os profissionais do desenvolvimento pedagógico.

No Brasil, um dos materiais que trata sobre a diversidade é a “Coleção Indagações sobre Currículo”⁸, do Ministério da Educação.

Diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano. (BRASIL, 2007, p. 14).

No entanto, Ferreira (2013) afirma que, apesar de propor o debate sobre uma educação igualitária, não há a garantia de acesso a uma educação não excludente. Por isso, é necessário a participação da comunidade escolar em lutas e práticas que buscam superar as desigualdades. O debate sobre a questão da diversidade ainda segrega as diferenças e não vai ao encontro das contribuições das diversidades para a formação humana: “[...] o currículo da educação básica deste nosso tempo e espaço deve reconhecer a diversidade, promover os direitos humanos e a inclusão de todos/as. [...]” (FERREIRA, 2013, p. 89). Nesta perspectiva, o currículo não deve ser fixo e acabado, mas precisa ser flexível para dar espaço e atender as demandas da comunidade.

No tocante à questão curricular, Lopes (2015) afirma que as políticas educacionais são construídas a partir dos interesses de diferentes setores, como político, empresarial e social. Entretanto, os diferentes contextos não são definidos a partir de uma fronteira determinada, mas estão em constante movimento e, essas políticas, se constituem nas relações de discurso. “[...] Política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização.” (LOPES, 2015, p. 448).

⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>.

Desta forma, pensar acerca do currículo e sua construção também envolve considerar que não é uma construção definitiva, mas que está em constante transformação.

Em relação a uma reforma da educação, que tem como finalidade a garantia do desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho, Freitas (2018) destaca que a reforma empresarial da educação vai sendo implantada com a inserção dos objetivos empresariais nessas instituições, levando, assim, a alcançar outro objetivo neoliberal:

[...] ao obter, pelo acesso à gestão, o controle do processo educativo da juventude, instala a hegemonia das ideias neoliberais – e permite, por exemplo, a atuação de movimentos como o da "escola sem partido" que coíbe as demais visões alternativas e críticas no interior das escolas (FREITAS, 2018, p. 55).

Terceirizando a educação, cria-se um mercado educacional que precariza o sistema de educação pública, pois drena seus recursos para a iniciativa privada. A reforma empresarial leva ao desenvolvimento de uma sociedade individualista, trazendo desigualdade na educação e aumentando sua "elitização". Ainda, cabe ressaltar que, com o financiamento da educação de maneira terceirizada, os estudantes mais incentivados vão para escolas da iniciativa privada, restando as escolas públicas para os "mais difíceis de ensinar", normalmente os mais pobres, deixando a escola com um orçamento menor ainda, pelo corte de verba encaminhado para a iniciativa privada. Com isso, os resultados nas avaliações em larga escala permanecem altos para as escolas terceirizadas e as notas das escolas públicas diminuem, justificando seu fechamento.

Nesta lógica empresarial, vai se apresentando cada vez mais exigências para as escolas, levando ao seu fechamento, conforme afirma Freitas (2018). Para isso, são criadas padronizações, como as bases nacionais curriculares e avaliações em larga escala. "A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou" (FREITAS, 2018, p. 78). O autor afirma que este processo é considerado como um "alinhamento" para a reforma empresarial. Com isso definido, são criadas leis para normatizar essa responsabilização, estabelecendo os recursos federais e locais de acordo com o cumprimento das metas.

A mera existência das metas e dessas leis de responsabilização (com apoio da mídia) cria pressão sobre os gestores que passam a recorrer cada vez mais a consultorias e empresas, introduzindo na vida das escolas soluções privatizantes, reproduzindo internamente os mecanismos de pressão sobre gestores intermediários, professores e estudantes (FREITAS, 2018, p. 79).

Para Freitas (2018), a base comum curricular apresenta as habilidades e competências necessárias para a padronização do ensino. Com isso, as avaliações em larga escala fazem a medição da aprendizagem dos alunos e colocam as escolas num "sistema meritocrático", levando à competição entre escolas e profissionais. As escolas que não atingem as metas ficam à mercê da privatização. Ainda vale considerar que, de acordo com a rigidez e a inflexibilidade da base comum curricular, o número de escolas que não alcançam as metas desejadas aumenta.

Freitas (2018) ressalta que a garantia dos direitos coletivos é uma ameaça para a "liberdade individual de competir". Assim, a "nova direita" defende o livre mercado, justificando a liberdade pessoal e social.

[...] Para esta vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para "competir" nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador (FREITAS, 2018, p. 28).

A escola é colocada nessa lógica empresarial e, sendo vista como uma empresa, se dá enfoque ao desempenho de alunos e professores, padronizando o processo de ensino e submetendo-o ao controle. Ideologicamente, a privatização permite um controle político maior sobre a educação.

Para o autor, na perspectiva neoliberal a educação é tomada pela lógica do livre mercado, o que leva à ideia de concorrência. Nessa visão, todos os indivíduos têm a mesma oportunidade e o esforço é o que irá definir as posições sociais. Com isso, surge também o "empreendedorismo", que, para a lógica neoliberal, constitui a liberdade pessoal e social. O Estado é visto como um inimigo que deve ser reduzido ao mínimo, sem direito a interferir no livre mercado. "Considerando esses fundamentos, a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial, concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado" (FREITAS, 2018 p. 31). Nesse sentido, as famílias podem escolher uma escola com mais qualidade para seus filhos, segundo o mérito de cada um, e isso seria natural, já que motivaria o progresso. Se o Estado interferir para minimizar essas diferenças, pode desmotivar a procura por mérito

peçoal e causar "injustiça" com quem se empenhou para chegar à determinada posição social. "A qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser "comprada" pelos pais" (FREITAS, 2018, p. 32). Para o neoliberalismo, o Estado poderia atender apenas os alunos que "fracassaram", sem interferir no mercado educacional.

Sobre uma educação emancipadora, André (2016) afirma que o ensino deve partir da realidade do aluno e não de cartilhas que trazem um conteúdo sistematizado e distante do contexto social dos indivíduos. Atividades repetitivas, para sujeitos que estão inseridos em contextos diferentes, não permitem que a educação seja para a liberdade. Assim, ir contra o uso do livro didático é, também, ir contra os interesses da classe econômica. As desigualdades causadas pelo uso do livro didático nos diferentes meios, acentuam-se ainda mais em contextos de diversidade linguística, conforme explica André (2016).

Quando a educação deixa de ser tarefa coletiva, tornando-se organizada em seus conteúdos e métodos para a reprodução da sociedade burguesa, torna-se "privatizada". Mas essa não é a única forma de privatização da educação. Na sociedade liberal atual, educação se torna mercadoria. [...] (ANDRÉ, 2016, p. 4).

André (2016) afirma que a educação oferecida pelo Estado visa a economia, enriquecendo ainda mais grandes empresários. Assim, a compra de livros didáticos serve para gerar mais riquezas a este grupo, direcionando parte do dinheiro e da oferta educacional no país para a "iniciativa privada".

Sobre a privatização da educação, Freitas (2018) destaca que, para introduzir a lógica empresarial na educação, são realizadas avaliações externas que certificam a qualidade das escolas. Nesse contexto, as escolas que não atingem a meta desejada nas avaliações em larga escala devem ser acompanhadas, a fim de verificar o que se pode fazer para melhoria da "qualidade" da educação. Com isso, encaminha-se para o fechamento de escolas públicas e para a privatização. "A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão" (FREITAS, 2018, p. 37). Ainda vale ressaltar que o professor e a escola são responsabilizados pelos resultados dos seus alunos nessas avaliações, promovendo uma "responsabilização verticalizada", com punição ou recompensa. Isso leva a uma padronização do ensino, voltada para habilidades básicas que devem ser trabalhadas para alcançar as metas de aprendizagens desejadas, impactando negativamente na

criatividade dos alunos e na autonomia dos professores. "[...] Um ataque à "escola pública de gestão pública" é um ataque à democracia" (FREITAS, 2018, p. 54).

Para Freitas (2018) também é necessário lembrar que a mídia traz uma postura apoiadora à privatização, com base em avaliações internacionais, espalhando o caos sobre a educação do país. Além disso, busca confrontar o ensino das escolas públicas com o das escolas privadas, dando ênfase em casos de alunos bem sucedidos, mostrando-os como modelo e levando à defesa da lógica empresarial.

A finalidade última dessa engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério (FREITAS, 2018, p. 80).

Ao invés de criar meios para se melhorar a educação pública, buscando diminuir o número de alunos por sala e o combate à pobreza, de acordo com Freitas (2018), são elaboradas exigências, o que leva a crescer o número de escolas que "falham" e que entram no caminho da privatização. "[...] Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo" (FREITAS, 2018, p. 81). O aluno só é visto como suficientemente qualificado para as "exigências do século XXI" se for aprovado nos testes padronizados que medem as habilidades e competências de cada um.

Os resultados das avaliações em larga escala determinam a vida escolar e passam a ser uma referência da qualidade da educação de cada escola, em detrimento das finalidades da educação em relação ao seu papel social e educativo. Segundo o autor, qualquer conteúdo que não estiver vinculado ao básico (Português, Matemática e Ciências) e que não pode ser medido pelas avaliações nacionais, é deixado de lado e desestimulado.

A insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à "aprendizagem das disciplinas básicas" é uma demanda de longa data do *status quo*, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por "educar demais a mão de obra", levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo* (FREITAS, 2018, p. 83, grifo do autor).

Esse também seria o motivo pelo qual a reforma empresarial defende a profissionalização no Ensino Médio. Sendo assim, cria-se uma diferenciação, em que a classe trabalhadora vai do ensino profissionalizante do Ensino Médio para trabalhar nas empresas, enquanto a elite vai do Ensino Médio para as Universidades. Freitas

(2018) ainda destaca que, com a profissionalização precoce, os jovens são encaminhados para o mercado de trabalho, saindo das estatísticas de evasão escolar.

As críticas à BNCC, neste trabalho, aludem ao específico tema da produção de textos escritos, à luz da teoria Histórico-Cultural, tema do próximo capítulo.

3 PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): UMA ANÁLISE CRÍTICA

Este capítulo apresenta as análises críticas à BNCC, a partir dos objetivos de produção de texto, presentes no componente curricular de Língua Portuguesa, objeto desta pesquisa.

A análise crítica destas propostas apresenta-se a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Sendo assim, tomaremos como base algumas categorias, inferidas a partir do conjunto das obras de Vygotsky (1931, 1930/1999, 1933/1983):

- 1) O desenvolvimento da criatividade: se a criança tem experiências criativas no processo de produção de texto terá mais facilidade para criar e imaginar. Para isso, segundo Vygotsky, o professor pode oferecer diversos temas, pois a criança precisa conhecer e ter domínio sobre o que vai escrever;
- 2) Necessidade humana: o tema deve ressaltar questões vivenciadas no cotidiano, pois a produção escrita deve ser tomada a partir da necessidade da criança. A imposição pelo adulto leva a uma escrita sem significação;
- 3) Escrita científica: esta é desenvolvida a partir da aquisição de alguns conceitos científicos, auxiliando na organização e na expressão das ideias e do pensamento, para a produção escrita. No início do processo de desenvolvimento da escrita não há necessidade de se apontar erros de ortografia, caligrafia ou estrutura das orações.

A partir da tomada de consciência pela criança, por conceitos mediados, se constrói o conteúdo fundamentalmente indispensável no desenvolvimento humano, atingindo um nível alto no desenvolvimento psicológico e intelectual. Desta forma, na Teoria Histórico-Cultural, o ensino da produção escrita deve tomar como base o desenvolvimento da criatividade, a partir das necessidades da criança, levando-a a desenvolver a escrita científica.

A BNCC, diferentemente de outros documentos que serviam de base para a construção dos currículos nas escolas, tem sua implementação obrigatória em todas as redes de ensino.

Seus objetivos são organizados a partir de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas por cada aluno. Estes objetivos são sistematizados por números e turmas e organizados por letras e números. As primeiras letras referem-se

à etapa da Educação Básica a que está direcionado o objetivo. Posteriormente, estão os numerais das turmas de destino, seguidos das iniciais dos componentes curriculares, finalizando com o numeral do objetivo. Por exemplo: EF15LP05, lê-se: Ensino Fundamental, 1º a 5º ano, Língua Portuguesa, objetivo 05.

Percebe-se que as práticas de linguagem se apresentam de forma fragmentada na BNCC (2018), já que determinam o trabalho que deve ser realizado em cada prática de forma isolada. As práticas de leitura “[...] decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (BNCC, 2018, p. 71). As práticas de produção de texto estão “[...] relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. [...]”. (BNCC, 2018, p. 76). As práticas de oralidade “[...] compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [...]”. (BNCC, 2018, p. 78). E, por fim, a prática de Análise Linguística/Semiótica “[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos [...]”. (BNCC, 2018, p. 80).

Apresentam-se abaixo as competências em que estão baseados seus objetivos.

Tabela 1 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, construir conhecimentos (inclusive escolares) e se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

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

Fonte: Sistematização a partir da BNCC - 2018

Percebe-se que esta organização segue a mesma construção da teoria das competências, descrita por Philippe Perrenoud (1999), que não está pautada na construção de um currículo com conteúdos, mas com habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Ramos (2006) destaca que a implementação de “currículos” que trazem o desenvolvimento de habilidades e competências ocorre “[...] mediante reformas no sistema educativo, crescimento e diversificação da oferta em educação profissional. [...]” (RAMOS, 2006, p. 71). Igualmente, a BNCC foi

implementada a partir de uma mudança em todo o sistema da Educação Básica, a fim de formar os alunos para o mercado de trabalho.

A análise realizada neste trabalho focaliza os objetivos de aprendizagem dispostos nas práticas de linguagem de produção de texto. O recorte recai sobre os objetivos das práticas de linguagem de oralidade, análise linguística/semiótica e escrita (compartilhada e autônoma), que estão relacionados à produção de texto. Antes de tratar dos objetivos de aprendizagem propostos para a produção de texto na BNCC, cabe destacar como os gêneros discursivos são apresentados no documento, já que constituem parte importante no processo de aprendizagem da produção escrita.

A partir da análise, percebe-se que a BNCC trata dos gêneros discursivos com foco na estrutura do texto, e, apesar de trazer o meio de circulação do gênero, não contempla os seus usos sociais. Acredita-se que o trabalho com gêneros discursivos é indispensável para o processo de aprendizagem, pois é por meio de seus usos sociais que a criança compreende a linguagem escrita. Entretanto, a forma como a BNCC dispõe o gênero é estruturalista, uma vez que sua proposta se ancora mais na forma estrutural de cada gênero do que nos usos sociais do mesmo.

Na BNCC os objetivos de aprendizagem estão divididos por turmas. Alguns objetivos são comuns para todas as turmas do Ensino Fundamental I, outros são direcionados de primeiro ao segundo ano e terceiro ao quinto ano. Por fim, há objetivos específicos para cada turma.

Apresentaremos abaixo os objetivos de produção de texto comuns às turmas de primeiro à quinto ano.

Tabela 2 - Objetivos de aprendizagens comuns do 1º à 5º ano

Prática de linguagem	Objetos de conhecimento	Objetivo de aprendizagem
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores; a finalidade ou o propósito; a circulação; 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.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Revisão de texto	(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Edição de textos	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Utilização de tecnologia digital	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

Fonte: Sistematização a partir da BNCC - 2018

Conforme observado, os objetivos são apresentados de forma prescritiva, uma vez que organizam de forma sequencial o que deve ser trabalhado pelo professor

O objetivo EF15LP05 inicia pelo planejamento do texto que se pretende escrever, considerando o gênero e sua estrutura, sem a necessidade coletiva de escrita e sem relação com situações concretas do uso comunicativo da escrita. Para Vygotsky (1933/1983), o aprendizado da escrita deve estar vinculado aos usos reais da escrita, de modo que a criança seja levada a escrever por necessidade, ou seja, escrever uma carta com propósitos comunicativos para uma pessoa real e que viva em outra localidade, escrever um bilhete para deixar um aviso ou lembrete para uma pessoa momentaneamente ausente, redigir um convite para determinado evento, dentre outras atividades nas quais a escrita exerce papel fundamental. A escrita deve fazer parte de atividades que generalizem a realidade e ser banhada de significado.

Sin embargo, un estudio más atento de los problemas de la comunicación y del desarrollo de los procesos de comprensión en la edad infantil ha conducido a los investigadores a una conclusión totalmente distinta. Ha resultado que lo mismo que es imposible la comunicación sin signos, lo es también sin significado. Para transmitir a otra persona cualquier sensación o contenido de la conciencia no hay otro camino que catalogar e contenido que se trasmite dentro de una clase determinada, de un determinado grupo de fenómenos, y eso exige necesariamente, como sabemos, una generalización. Resulta, por consiguiente, que la comunicación presupone necesariamente la generalización y el desarrollo del signo verbal es decir, que la generalización solo es posible cuando se desarrolla la comunicación. Por tanto, las formas superiores de comunicación psíquica, propias del hombre, son únicamente posibles gracias a que éste, con ayuda del pensamiento, refleja la realidad de forma generalizada. (VYGOTSKY, 1933/1983, p. 8).

Portanto, para Vygotsky (1933/1983) a escrita deve partir de uma necessidade concreta do cotidiano.

Sequencialmente, o objetivo EF15LP06 propõe a correção ortográfica do texto. O professor realiza apenas o suporte para essa revisão, não atuando como mediador na construção do texto com o aluno. Ou seja, o currículo induz a uma produção técnica, desvinculada dos usos sociais da linguagem.

Segundo o objetivo EF15LP07 o aluno deve “editar a versão final do texto” (BNCC, 2018, p. 95), considerando as correções ortográficas, conforme orientações do objetivo citado anteriormente. Desta forma, conclui a sequência do trabalho com a produção de texto. Isto demonstra que a escrita do aluno é considerada apenas como um código, que deve estar de acordo com as normas da língua e não como uma forma de comunicação e expressão. Assim, a criança aprende a técnica da escrita, e conforme afirma Luria (1929/1988, p. 183) “[...] a habilidade para escrever não significa necessariamente que a criança compreenda o processo de escrita. [...]”. O processo de escrita não é meramente técnico, necessita do conhecimento de conteúdos, experiências e contexto, para que a criança seja capaz de escrever e argumentar, levando a uma escrita científica, literária ou com propósitos informativos, banhada de significação.

O último objetivo, EF15LP08, cita a utilização de software e programas de edição de texto para explorar recursos multissemióticos disponíveis.

Nota-se que o ensino a partir da BNCC é composto por uma visão estruturalista, pois observando o objeto do conhecimento, percebe-se que é estabelecida uma sequência: Planejamento de texto, revisão de texto, edição de texto e utilização de tecnologia digital. Ainda podemos destacar que em nenhum momento é citada a relevância dos usos sociais da linguagem para a criança. Conforme apontam André e

Bufrem (2012, p. 29) “[...] A escrita medeia a relação com a cultura pelo significado que adquire. Da mesma forma, a apropriação da escrita pela criança requer mediações de qualidade, que remetam o aluno às práticas sociais da leitura e da escrita.” Entende-se que as funções psicológicas superiores podem ser desenvolvidas a partir do momento em que a criança compreende que a escrita tem uma função social.

Nos objetivos comuns para o primeiro e segundo ano, não há nenhuma prática de linguagem denominada produção de texto. Por isso apresentamos as seguintes práticas de linguagem: oralidade, escrita (compartilhada e autônoma) e análise linguística/semiótica (alfabetização), que estão relacionadas à produção de texto, porém de forma fragmentada.

Antes de realizar uma análise crítica dos objetivos, cabe destacar a utilização do termo “escrita (compartilhada e autônoma)”. Entende-se que a palavra autonomia tem o sentido de emancipação, com desenvolvimento do pensamento crítico. Vygotsky (1930/1999, p. 26) afirma que “[...] la verdadera tarea de la educación no es la imposición prematura del lenguaje de los adultos, sino ayudar al niño a que elabore y forme su lenguaje literario particular [...]”. No entanto, a BNCC utiliza-a apenas com o sentido de produzir individualmente, sendo, o papel do professor, restrito à ajuda. Para Vygotsky (1930/1999), a aprendizagem ocorre por meio das interações e, portanto, nenhuma dessas ações contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que é apenas uma reprodução individual, em que se disponibiliza a ajuda do professor.

Tabela 3 - Objetivos de aprendizagens comuns do 1º à 2º ano

Prática de linguagem	Objetos de conhecimento	Objetivo de aprendizagem
Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.

	e construção da coesão	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
Oralidade	Produção de texto oral	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do

		campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto
Oralidade	Produção de texto oral	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens

Fonte: Sistematização a partir da BNCC – 2018

Nestes objetivos, a criança precisa produzir os gêneros discursivos apresentados, observando a estrutura de cada um. Portanto, a escrita não ocorre por uma necessidade, mas por uma finalidade instrumental, fragmentando seu significado. No entanto, os objetivos também recomendam a consideração da situação comunicativa. Tal adendo nos objetivos pode ser um mote para que os docentes planejem situações reais de leitura e escrita em sala de aula, ao invés de ensinar

apenas a estrutura de cada gênero trabalhado. Tanto sobre a escrita espontânea quanto impositiva, Vygotsky (1930/1999, p. 26) afirma que:

Por eso el desarrollo de la creación literaria infantil se hace de inmediato mucho más fácil y exitoso cuando al niño se le motiva a escribir sobre el tema que es para él comprensible, que lo emociona y, principalmente, que lo estimula a expresar con palabras su mundo interior. Con mucha frecuencia el niño escribe muy mal sobre aquello de lo cual no tiene nada que decir.

Assim, ao sentir a necessidade de escrever, a criança se expressa sem ter medo de errar, levando a uma produção textual mais detalhada, pois demonstra domínio sobre o que escreve.

O objetivo EF12LP03 demonstra incoerência em relação à prática de linguagem e objeto de conhecimento. Enquanto a prática de linguagem prevê uma escrita autônoma (no sentido de produção individual) e o objeto de conhecimento propõe estabelecer relações para a construção da coesão, o objetivo de aprendizagem tem como finalidade a cópia de textos pela criança, com a manutenção de sua estrutura. Neste contexto, não há espaço para que o aluno demonstre autonomia e criatividade na constituição da escrita, conforme aponta Vygotsky (1930/1999), para o qual “[...] la actividad de la escritura se hace una actividad consciente y necesaria. [...]”. (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 37-38). Para o autor, a criança, ao produzir um texto escrito, utiliza diferentes mecanismos criadores, levando a uma produção criativa.

O objetivo EF12LP05 demonstra, novamente, contradição em sua redação, ao postular que a criança deve “planejar e produzir obras artísticas-literárias” e, logo em seguida, utiliza a palavra “re(contagem)” das obras. Ao utilizar a palavra recontagem, sugere que aconteça uma reprodução dos gêneros e não uma releitura criativa. Novamente, é excluída ou minimizada a oportunidade de escrita autônoma e criativa. Para Vygotsky (1930/1999), é a partir da necessidade ou da criação destas possibilidades, que se desperta na criança o estímulo criador.

Os objetivos EF12LP11 e EF12LP12 apresentam a produção de texto a partir da observação da estrutura do gênero, desconsiderando que a escrita deve acontecer pela necessidade da criança. Vygotsky (1930/1999) destaca a importância de a criança conhecer o tema sobre o qual ela irá escrever.

[...] la principal ejercitación con este objetivo en al dirección del trabajo encaminado a la escritura de composiciones por parte de los niños, consiste en la variedad de los temas, en la indicación de la extensión que deberá tener la composición y la muestra de los procedimientos primarios para su realización. [...]. (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 25).

Para Vygotsky (1930/1999) a imposição da escrita para a criança não lhe permite compreender as motivações da escrita, pois não há uma necessidade de expressão, o que leva a produzir um texto sem sentido.

Os objetivos de análise linguística/semiótica (Alfabetização) foram selecionados por apresentarem a forma de composição do texto e a reprodução do gênero trabalho.

Nos objetivos EF12LP14 e EF12LP16 percebe-se que o foco é na estrutura do gênero, visto que a descrição está delimitada à formatação, com a meta de identificação e reprodução do gênero.

Em nenhum dos objetivos apresentados observa-se a necessidade de escrita científica. A criança adquire novos conceitos científicos pela própria experiência, com a mediação do professor.

Aunque el concepto científico y el espontáneo se desarrollan en direcciones inversas, los dos procesos están íntimamente conectados. La evolución de un concepto espontáneo debe haber alcanzado un determinado nivel para que el niño pueda absorber un concepto científico afín. Por ejemplo, los conceptos históricos pueden comenzar a desarrollarse solamente cuando los conceptos cotidianos del pasado se hallan suficientemente diferenciados, cuando su propia vida y la vida de los que se encuentran a su alrededor puede ser incluida en la generalización elemental "en el pasado y ahora" [...]. (VYGOTSKY, 1933/1983, p. 299).

A aprendizagem da escrita científica depende, também, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que ocorrem a partir do trabalho mediado pelo adulto.

Dando continuidade à análise, apresentam-se os objetivos de aprendizagem comuns às turmas de terceiro à quinto ano. Cabe ressaltar que os objetivos de aprendizagem referentes às turmas de quarto e quinto ano estão presentes nesta pesquisa por serem comuns também às turmas de terceiro ano.

Tabela 4 - Objetivos de aprendizagens comuns do 3º ao 5º ano

Prática de linguagem	de	Objetos de conhecimento	de	Objetivo de aprendizagem
Produção de textos (escrita Compartilhada e autônoma)	de	Construção do sistema alfabético/	do	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e

	Convenções da escrita	verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
Produção de textos (escrita Compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.
Produção de textos (escrita Compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.
Produção de textos (escrita Compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	(EF35LP16) Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
Produção de textos (escrita Compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

Fonte: Sistematização a partir da BNCC - 2018

Observa-se que os objetivos EF35LP07 e EF35LP14 apresentam a utilização de normas gramaticais para produzir um texto. Não defendemos que estes conhecimentos não sejam fundamentais, mas a correção das normas gramaticais não precisa acontecer no texto da criança, pois ela não terá domínio sobre a gramática no início da aprendizagem da escrita.

El pequeño posee el dominio de la gramática de su idioma nativo mucho tiempo antes de ingresar en la escuela, pero es no-consciente, adquirida de un modo puramente estructural, como la composición fonética de las palabras. Si se le pide a un niño pequeño que produzca una combinación de sonidos, por ejemplo sc, se comprobará que la articulación deliberada es demasiado difícil para él, aunque dentro de una estructura como la palabra Moscú, pronuncia el mismo sonido con facilidad. Lo mismo puede decirse de la gramática. El niño utilizará el caso y el tiempo correcto dentro de una oración, pero no puede declinar o conjugar cuando se le pide. [...] (VYGOTSKY, 1933/1983, p. 293).

Assim como a criança domina a língua falada e precisa aprender a língua escrita, o domínio da gramática não acontece já no início do processo de alfabetização. É por meio da mediação que o professor contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, atingindo um nível mais elevado de conhecimento. “Todas las funciones psíquicas superiores son

procesos mediatizados, y los signos, los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos. [...]”. (VYGOTSKY, 1933/1983, p. 258). Desta forma, a escrita da criança não deve ser considerada um erro, mas uma criação social, na qual o processo da escrita é construído a partir dos conhecimentos que a criança já domina e daqueles em que o professor medeia. Quando os objetivos exigem a utilização das normas gramaticais pela criança, conseqüentemente a avaliação do professor será pautada na correção ortográfica. Além disso, pode-se criar um ambiente que inibe a criatividade devido ao excesso de correções gramaticais.

Ressalta-se que o foco do documento está em aspectos estruturais. Ainda, o objetivo EF35LP09 destaca que é necessário respeitar as regras gráficas de cada gênero.

Aquí es fácil ver en qué medida la creación infantil se alimenta de impresiones que parten de la realidad, elabora estas impresiones y lleva a los niños hacia una comprensión más profunda y hace que sientan esta realidad, sin embargo, es fácil ver también en este relato lo que puede destacarse de toda la creación infantil, en particular, la imperfección de esta creación que se observa si se analiza desde el punto de vista de las exigencias que le planteamos a la literatura profesional. (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 36-37).

Assim, na BNCC exige-se a produção textual dentro das normas gramaticais, com foco na estrutura dos gêneros e ignorando o desenvolvimento da criatividade durante o processo da escrita. Também o objetivo EF35LP08 coloca o principal foco na ortografia.

O objetivo EF35LP15 trata do desenvolvimento da capacidade argumentativa, o que é importante. Porém é preciso ressaltar a importância de que a argumentação seja apoiada em situações concretas que exijam tomadas de posição com base em fatos e análise científica.

Entende-se que para que a criança tenha capacidade argumentativa, é necessário que ela desenvolva o pensamento científico. Para Vygotsky (1930/1999) o pensamento científico é desenvolvido a partir das experiências que a criança adquire.

El aumento progresivo de niveles tan altos en el pensamiento científico y el mayor incremento del porcentaje de conceptos cotidianos de un nivel a otro testimonian el hecho de que la acumulación de conocimientos conduce firmemente a la elevación del nivel de los tipos de pensamiento científico, lo que a su vez se refleja en el desarrollo del pensamiento espontáneo y demuestra el papel rector de la instrucción en la evolución del niño en edad escolar. (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 104).

Desta forma, os objetivos apontados até aqui não apresentam oportunidade de vivências para que as crianças desenvolvam o pensamento científico, uma vez que estão atrelados à estrutura, gramática e cópia de texto.

O objetivo EF35LP16 destaca que a criança precisa saber identificar e reproduzir a estrutura do gênero, seja por meio escrito ou oral. Novamente, não há menção de que a criança precisa compreender a função social do texto, como aponta Vygotsky (1933/1983). Além disso, não apresenta a possibilidade de escrita científica. Para Vygotsky (1933/1983) é a partir da mediação do professor que a criança é capaz de desenvolver os conceitos científicos. “[...] Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y la participación del adulto. [...]” (VYGOTSKY, 1933/1983, p. 104). A simples reprodução não leva ao desenvolvimento dos conceitos científicos.

O objetivo EF35LP25 apresenta incoerência em seu texto, ao defender que a criança deve criar narrativas ficcionais, mas que precisa ser realizada com “certa” autonomia, deixando um conceito impreciso em relação ao espaço de criação que será dado.

Assim como apresentado nos objetivos comuns ao primeiro e segundo anos, nota-se a preocupação com regras gramaticais estruturais e não com a produção criativa e científica por parte da criança.

[...] En tales casos, e niño no adquiere conceptos, sino palabras, asimila más con la memoria que con el pensamiento y se manifiesta impotente ante todo intento de emplear con sentido los conocimientos asimilados. En esencia, este procedimiento de enseñanza de los conceptos es el defecto fundamental del método verbal de enseñanza, puramente escolástico, que todos condenan. Este método sustituye el dominio de los conocimientos vivos por la asimilación de esquemas verbales muertos y huecos. (VYGOTSKY, 1933/1983, p. 105-106).

Pode-se supor, a partir da teoria de Vygotsky (1933/1983), que um ensino apenas voltado aos aspectos estruturais do texto leva a uma aprendizagem sem sentido, puramente mecânica.

Após esta análise, é possível compreender que a BNCC não proporciona o desenvolvimento da produção escrita a partir dos seus usos sociais, concretos e reais, apresentando foco no ensino de aspectos estruturais e normativos do texto, em detrimento do processo criativo.

Em relação às turmas de primeiro e segundo ano, percebe-se um esvaziamento de conteúdos na BNCC, uma vez que não traz a “produção de texto” como uma prática

de linguagem. Ao invés disso, utiliza práticas de linguagem de escrita (compartilhada e autônoma), oralidade e análise linguística/semiótica (Alfabetização), que contemplam objetivos de aprendizagem relacionados à produção de texto, porém de forma fragmentada. Por isso, selecionamos os objetivos presentes nestas práticas de linguagem para análise.

Abaixo estão descritos os objetivos de aprendizagem direcionados ao primeiro ano.

Tabela 5 - Objetivos de aprendizagens para o 1º ano

Prática de linguagem	Objetos de conhecimento	Objetivo de aprendizagem
Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.
Escrita (compartilhada	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do

e autônoma)		professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Oralidade	Planejamento de texto oral / Exposição oral	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas,

		curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).

Fonte: Sistematização a partir da BNCC – 2018

No primeiro ano, constata-se que a produção de texto é fragmentada, pois é dividida em práticas de linguagem diferentes, tornando-se partes isoladas no processo. Os objetivos apresentam atividades voltadas para o ensino da estrutura gramatical, das regras ortográficas e das características estruturais dos gêneros, em detrimento da escrita criativa e livre, contextualizada em situações reais de uso.

[...] En el lenguaje escrito nosotros mismos nos vemos obligados a - crear la situación, mejor dicho, a representárnosla en el pensamiento. En cierto sentido, la utilización del lenguaje escrito presupone una actitud con respecto a la situación totalmente nueva en comparación con la del lenguaje oral, actitud que exige una mayor independencia, una mayor voluntariedad, una mayor libertad respecto a ella. (VYGOTSKY, 1933/1983, p. 134).

Vygotsky (1933/1983) afirma que a linguagem escrita, diferentemente da linguagem oral, é mais complexa e exige níveis mais elevados de desenvolvimento. Por isso, é importante que a criança compreenda as razões pelas quais deverá escrever, mais do que as regras gramaticais e estruturais dos diferentes textos.

Tolstoi, profundísimo conocedor de la naturaleza de la palabra y de su significado, se dio cuenta con mayor claridad y penetración que otros de la imposibilidad de transmitir los conceptos del maestro al alumno de manera directa y simple, de transferir mecánicamente el significado de la palabra de una cabeza a otra con ayuda de otras palabras. Contra esta imposibilidad se enfrentó en su actividad pedagógica. Al enseñar la lengua literaria a los niños mediante la traducción de las palabras de éstos a la lengua de los cuentos y de la lengua de los cuentos a un grado superior, Tolstoi llegó a la conclusión de que es imposible conseguir enseñar la lengua literaria a los niños en contra de su voluntad, con explicaciones forzadas y repeticiones, lo mismo que aprenden el francés. (VYGOTSKY, 1933/1983, p.106).

O ensino mecânico e impositivo pode tornar-se incompreensível para a criança, uma vez que não a leva a compreender a necessidade de escrever em diferentes contextos.

Seguindo para o segundo ano, também foram selecionados os objetivos de aprendizagem de escrita (compartilhada e autônoma), análise linguística/semiótica (Alfabetização) e oralidade, devido à ausência de prática de linguagem denominada produção de texto.

Tabela 6 - Objetivos de aprendizagens para o 2º ano

Prática de linguagem	Objetos de conhecimento	Objetivo de aprendizagem
Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
Análise linguística/	Segmentação de palavras/ Classificação de	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.

semiótica (Alfabetização)	palavras por número de sílabas	
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.

Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Oralidade	Produção de texto oral	(EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.

Oralidade	Planejamento de texto oral / Exposição oral	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.

Fonte: Sistematização a partir da BNCC – 2018

Percebe-se que, nos objetivos citados acima, a única preocupação é com a estrutura das palavras e do gênero de cada texto. Destacam a necessidade de se trabalhar a escrita cursiva e há preocupação, principalmente, com a gramática e a ortografia na produção de texto. O foco está na construção do conhecimento estrutural da língua e do gênero, em oposição ao que afirma Vygotsky (1930/1999), para quem a escrita deve partir das realidades vivenciadas pelas crianças.

[...] mientras mayor sea el círculo de personas con las cuales esté relacionado y mientras más estrecha sea esta relación, mayor será la cantidad de estímulos que tendrá par escribir cartas. Las cartas artificiales y falsas son las que se escriben a personas que no existen, sin tener motivaciones reales.” La tarea, por consiguiente, consiste en crear en el niño la necesidad de escribir y ayudarlo a dominar los medios de escritura. (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 26).

Vygotsky (1930/1999) destaca que a escrita para a criança precisa ter uma motivação real, levando a uma prática de produção contextualizada. Para aprender a produzir textos a criança precisa sentir a necessidade de escrever, o que requer situações reais de uso da escrita.

Já no terceiro ano, existe produção de texto enquanto prática de linguagem. Além desta, abordaremos alguns objetivos de outras práticas de linguagem que também estão relacionados ao tema.

Tabela 7 - Objetivos de aprendizagens para o 3º ano

Prática de linguagem	Objetos de conhecimento	Objetivo de aprendizagem
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
Oralidade	Produção de texto oral	(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.

Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição do texto	(EF03LP16) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").
Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição do texto	(EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos

		publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).
Oralidade	Planejamento e produção de texto	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos / Adequação do texto às normas de escrita	(EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.

Fonte: Sistematização a partir da BNCC – 2018

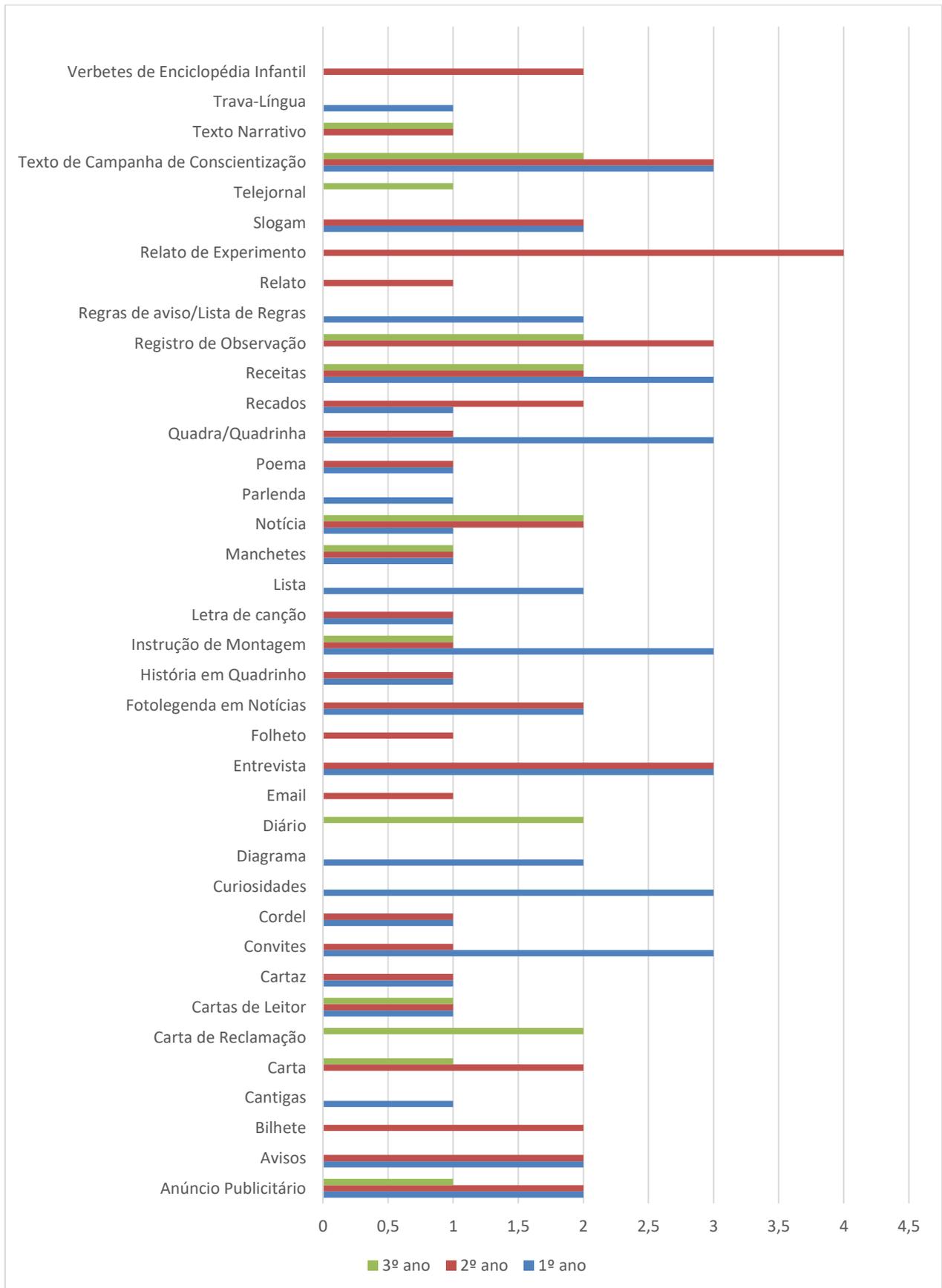
O documento apresenta uma estratégia de produção fragmentada e centrada no ensino da estrutura do texto, uma vez que cita, em diferentes objetivos, a utilização da formatação e diagramação específica de cada gênero.

São poucos os objetivos que estão direcionados à produção de texto pela percepção do aluno. Em sua minoria, os objetivos que permitem esta possibilidade são os EF03LP13, EF03LP20 e EF03LP25, abrindo espaço para que a criança escreva com mais autonomia, expondo opiniões e críticas. Ainda assim, há preocupação em se manter e observar a estrutura do gênero.

As escritas científica e criativa não são exploradas nestes objetivos. Assim, a BNCC apresenta um processo de ensino fragmentado, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências técnicas.

A partir da análise qualitativa, quantificaremos o número de gêneros discursivos presentes nos objetivos de produção de texto. Alguns deles são comuns às turmas apresentadas e outros são específicos para uma turma. Alguns objetivos apresentam mais de um gênero e alguns não especificam nenhum, apenas o campo de atuação que se originam.

Figura 2 - Classificação dos gêneros discursivos presentes nos objetivos de produção de texto



Fonte: Sistematização da autora

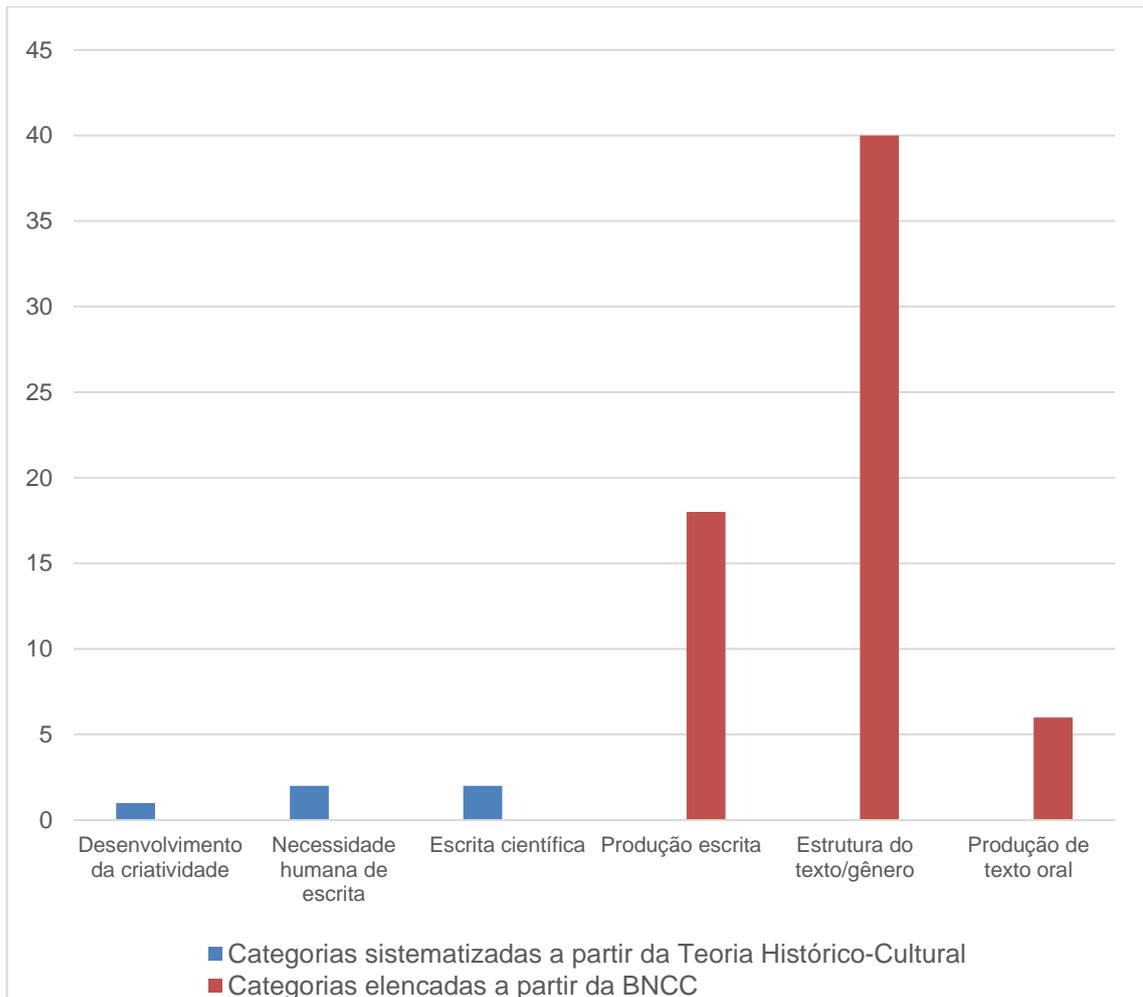
Os gêneros discursivos estão distribuídos dentro dos campos de atuação, progredindo a cada recurso utilizado com cada gênero, conforme explica Geraldi (2015). Entretanto, alguns destes gêneros se distanciam da realidade da maioria das escolas. Para o autor, a BNCC assume que a linguagem está presente nas demais áreas do conhecimento, mas, não cabe ao componente curricular de Língua Portuguesa trabalhar problemas ou textos de outras áreas do conhecimento.

[...] Cabe sim ao professor de língua portuguesa, trabalhando com os gêneros e temas que lhes são próprios, desenvolver com os estudantes os inúmeros gêneros que a prática de estudar e aprender foram criando: sinopses, resumos, anotações, mapeamento de teses e argumentos etc. Saber o que dizer num debate sobre transgênicos, para não ficar no senso comum, demanda agrupar informações de diferentes áreas do conhecimento (que são as responsáveis por essas informações): biologia, sociologia, economia, medicina, química. Não se pode esperar que o professor de língua portuguesa seja onisciente! (GERALDI, 2015, p. 389).

O grande número de gêneros a serem trabalhados na escola, segundo Geraldi (2015), impede que o professor trabalhe com o contexto de seus alunos e aprofunde o conhecimento de leitura, escrita e produção de textos, considerando a realidade destes indivíduos. Além disso, ninguém deve saber escrever ou produzir/reproduzir todos os gêneros, já que não temos como dominar todas as áreas do conhecimento. “[...] Definir com alunos o produto e elaborar com eles um projeto, em cuja caminhada se dá o ensino e a aprendizagem, é fundamental mesmo que o número de gêneros estudados não seja a gama enorme prevista pela BNCC. [...]” (GERALDI, 2015, p. 391). Assim, alguns “conhecimentos tradicionais” podem ser trabalhados conforme a necessidade de cada turma, e isso o professor pode organizar na sala de aula.

A partir dessa breve quantificação dos gêneros apresentados na BNCC, para as turmas de alfabetização, daremos ênfase na análise quantitativa dos objetivos de aprendizagem. Para isso, apontamos quantos objetivos contemplam as categorias elencadas a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky: desenvolvimento da criatividade, escrita como necessidade humana e escrita científica. Também abordamos as três categorias sistematizadas a partir da BNCC: produção escrita, estrutura do texto/gênero e produção de texto oral. Foram selecionados 53 objetivos, considerando todos que de alguma forma abordam o ensino da produção escrita. Vale ressaltar que alguns objetivos foram classificados em mais de uma categoria, já que contemplam mais de uma finalidade.

Figura 3 - Classificação dos Objetivos de Produção de Texto da BNCC



Fonte: Sistematização da autora

A partir da observação do gráfico, podemos perceber que poucos objetivos contemplam as categorias sistematizadas a partir da Teoria Histórico-Cultural. Apenas um contempla o desenvolvimento da criatividade de modo evidente, porém restringe a autonomia da criança neste processo, trazendo no corpo do texto que a criança deve “Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia [...]” (BNCC, 2018, p.133). Dois dos objetivos consideram a escrita como necessidade humana, porém, com o principal enfoque na estrutura do gênero. E dois objetivos englobam a produção de escrita científica, observando também a necessidade de manter a estrutura do gênero.

É importante ressaltar que respeitar a estrutura do gênero não é algo negativo, porém, o principal foco não deve estar na estrutura, mas na necessidade de escrita pela criança, desenvolvendo também sua capacidade argumentativa e criativa.

As categorias elencadas a partir da BNCC foram sistematizadas, observando que a maioria dos objetivos não contemplam a escrita como uma atividade humana, produzida a partir do meio cultural e social, como salienta a Teoria Histórico-Cultural. A categoria de produção escrita contempla dezoito objetivos, tendo como foco principal a escrita pela criança, mesmo que de forma mecânica. Dos cinquenta e três objetivos selecionados, quarenta abordam a estrutura do texto/gênero. A última categoria é formada por seis objetivos, que tratam da produção de texto oral, realizada a partir de determinados gêneros, considerando o tema, assunto e finalidade do texto.

Percebe-se, a partir desta análise, que a BNCC mantém, na maioria dos seus objetivos de produção de texto, um foco estrutural e gramatical, levando a um ensino mecânico da escrita, com poucas oportunidades de reflexão e argumentação. Desta forma, atende as necessidades do sistema de avaliações em larga escala, que exigem pouca interpretação e uma escrita técnica, conforme aponta Freitas (2018), destacando que a educação é guiada pela concorrência, atendendo às necessidades do mercado.

Em relação a isso, Geraldi (2015) aponta que a BNCC foi construída num contexto de necessidade de padronizar o ensino para as avaliações em larga escala. Ainda afirma que a BNCC traz a concepção de linguagem como prática. Nessa concepção, o indivíduo e o mundo se constituem pelas ações de um sobre o outro, por meio da linguagem. As práticas de linguagem “[...] se dão no interior de diferentes esferas da comunicação social, aqui traduzidas na expressão “campos de atuação”. Concretamente, a atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos [...]”. (GERALDI, 2015, p. 386).

Geraldi (2015) reafirma que a BNCC está à serviço do Estado Neoliberal, em busca da padronização do ensino, conduzida pelas avaliações em larga escala.

Aguiar (2018) também aborda a questão do currículo, defendendo que documentos educacionais, assim como a BNCC, devem se pautar em uma referência, tendo em vista a sociedade que queremos formar. Sobre a construção da BNCC, afirma que:

[...] O documento foi apresentado por componentes curriculares e os participantes, agora por grupos específicos, concordaram ou discordaram do que lhes foi apresentado. Continuou sendo uma forma tênue de participação. A metodologia se repetiu. O MEC, com a formalização de um Grupo Gestor, definiu quais contribuições seriam acolhidas. Surgiu, então, a “terceira versão”, que foi apresentada ao CNE para análise. Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora. [...] (AGUIAR, 2018, p. 15).

Segundo o autor, a elaboração da BNCC ocorreu a partir de perspectivas que não consideraram as decisões da comunidade e que foi construída de forma centralizada e por especialistas.

Lopes (2018) também trata da organização da educação do país, afirmando que diversos documentos embasaram esta construção ao longo da história. O desfecho da construção da BNCC é prejudicial ao currículo, que deveria ser produzido a partir dos diferentes contextos encontrados por todo o país, pois, mesmo alguns conhecimentos que parecem universais, como ler e contar, têm suas especificidades contextuais e são ensinadas e aprendidas a partir de realidades distintas.

Segundo Lopes (2018), existe uma visão negativista da escola. Nessa esteira política, a BNCC é construída para sanar as dificuldades encontradas na escola. Não ter um currículo comum não é um problema para a desigualdade do ensino, já que é um equívoco pensar que com o mesmo currículo todas as escolas vão atingir as metas estipuladas. A desigualdade vai além do pedagógico.

Assim, não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. (LOPES, 2018 p. 25, grifo do autor).

Um único currículo também depende das formas de interpretação de cada contexto. A definição de um currículo nacional não está relacionada à qualidade da educação, uma vez que um único currículo não comporta a diversidade presente nos diferentes contextos, sociais, culturais e políticos. A autora afirma que, neste ponto de vista, o conhecimento é tido como um objeto a ser compartilhado entre todos. “[...] Tais propostas tentam tornar igual o que obrigatoriamente, pelo complexo processo discursivo, será sempre diferente”. (LOPES, 2015, p. 456).

A imposição de um currículo comum, para Lopes (2015), tenta evidenciar que dentro das escolas não se aprende e falta para a escola algo que será suprido por um currículo nacional comum.

[...] Vale destacar que frear os projetos locais não significa impedi-los, impossibilitá-los, saturar a significação de uma vez por todas por intermédio da base comum nacional, uma vez que os processos de tradução permanecem atuando. Ainda assim, contribui para que traduções contextuais sejam consideradas complementos submetidos à norma, algo da ordem do não prioritário, acréscimo local, não referente ao conhecimento, este sim já contido na base. A base se transforma em referência para avaliações centralizadas, livros didáticos, editais federais, ações de formação inicial e continuada de professores. Faculta uma tendência a invisibilizar experiências

que contextualmente produzem possibilidades conectadas a finalidades de justiça social, melhoria da vida das pessoas, outras possibilidades de ser no mundo. A reforma educacional é concebida como a mudança que pode/deve ser organizada sem considerar o obrigatório diálogo crítico com as experiências em curso nas escolas. (LOPES, 2015, p. 458-459).

Segundo Lopes (2015), desta forma o conhecimento não tem sentido, já que se apresenta distante da realidade dos indivíduos. Um currículo nacional determina conhecimentos “universais”, abreviados e medidos pelas avaliações nacionais e internacionais. Assim, desconsidera a diversidade e busca uma qualidade da educação baseada no domínio de competências esperadas pelo mercado de trabalho.

Sobre as políticas educacionais, Peroni, Caetano e Lima (2017) afirmam que estas se modificam juntamente com a mudança social, política e econômica do país. A construção das novas políticas educacionais parte do interesse dos setores econômicos e governamentais, tendo por objetivo a mercantilização da educação. A privatização da educação tem sido proposta a partir de reformas, como a reforma do Ensino Médio, Escola sem Partido e implementação da Base Nacional Comum Curricular. As autoras destacam que estas reformas não foram discutidas com profissionais e cientistas da educação.

[...] Os principais envolvidos no processo de construção de uma base nacional comum curricular e do novo ensino médio se apresentam como sujeitos individuais ou coletivos através de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade. [...] (PERONI, CAETANO E LIMA, 2017, p. 418).

Assim, desconsiderar o debate entre a comunidade escolar na implementação de reformas é desconsiderar também a democratização da educação que, conforme Peroni, Caetano e Lima (2017), sempre esteve nas pautas de luta para que direitos fossem conquistados e assegurados por políticas educacionais.

O movimento “Escola sem Partido” busca selecionar quais conteúdos devem fazer parte ou não da BNCC, já que é o currículo que deve embasar toda a educação básica do país. Este movimento “[...] busca interditar o discurso e o trabalho dos professores, da educação básica ao ensino superior, decidindo sobre quais conhecimentos e conteúdos podem (ou não) permear o espaço escolar. [...]”. (PERONI, CAETANO E LIMA, 2017, p. 423). Desta forma, fica de fora qualquer debate acerca de questões como política, gênero e raça, argumentando a favor da garantia da tradição, moral e fé, em busca da doutrinação escolar.

Há uma imposição para as instituições educativas que, segundo as autoras, tem o intuito de controlar e padronizar o trabalho dos professores e o processo de ensino. A busca pela privatização da educação vai ao encontro dos interesses do mercado e contra o processo democrático e do pensamento coletivo.

André (2016) também tece considerações sobre perspectivas educacionais. Afirma que a BNCC foi construída em serviço às avaliações em larga escala, ao determinar objetivos de aprendizagem.

Há uma argumentação de que cada estado pode modificar a base curricular, mas isso não acontece, pois não existe ensino integral em que seria possível acrescentar conteúdos além do básico exigido pela base comum curricular.

Por seu turno, Silva (2018) destaca que a BNCC é uma base curricular prescritiva, descrevendo conteúdos e objetivos a serem trabalhados, indo ao encontro das avaliações nacionais e internacionais. Desta forma, um currículo nacional, que visa as avaliações em larga escala, desconsidera os diferentes contextos e culturas existentes em cada meio. Um currículo organizado por competências e habilidades limita a aprendizagem e não abre espaço para a reflexão e para o pensamento crítico desenvolvidos por meio do debate entre os diferentes.

[...] não se leva em conta, ou se trata como algo de menor importância, as reais condições em que a escola “deverá incorporar” a mudança; obedece-se, assim, a uma lógica que desconsidera, inclusive que as escolas se diferenciam uma das outras. (SILVA, 2018, p. 13).

Silva (2018) afirma que o currículo deve ser construído dentro da escola. Um currículo formulado fora da escola demonstra o autoritarismo e reafirma que a escola é incapaz de ensinar. O fracasso escolar está diretamente relacionado à precarização da educação, que desconsidera as diferentes realidades e contextos.

Ainda tratando de currículo, Ferreira (2015) afirma que estão inclusos no grupo “diversidade”, todos aqueles que são diferentes do “padrão da classe dominante”. Portanto, são aqueles que têm menores chances ou não têm oportunidade e acesso à escola e ao trabalho, resultando em uma realidade socioeconômica de “pobreza”.

Assim, para além das dimensões humanas e culturais abordadas na problematização e incipiente teorização sobre o conceito de *diversidade*, é inevitável sua inserção na esfera do **desenvolvimento humano** e dos **direitos humanos**, uma vez que as bandeiras de luta dos grupos vulneráveis necessariamente dizem respeito a essas duas outras dimensões. (FERREIRA, 2015, p. 309).

Entretanto, para Ferreira (2015), há dois sentidos para termo diversidade: o primeiro, que busca a emancipação humana, a fim de superar as desigualdades; e o segundo, que é proposto pela classe dominante, em busca de uma educação conservadora e centralizada. A qualidade do ensino depende do acesso ao conhecimento e às oportunidades de forma igualitária, com ensino que desenvolva a autonomia, a partir da colaboração e participação do estudante.

Azevedo e Damaceno (2017) afirmam que o componente curricular de Língua Portuguesa deve propiciar a construção do conhecimento a partir de diferentes utilizações da linguagem, levando à ideia de interdisciplinaridade.

[...] a interdisciplinaridade assumiria o papel de impedir o estabelecimento da supremacia de uma ciência sobre outra. A ênfase, portanto, deveria ser colocada nos meios utilizados para promover a integração conhecimentos e práticas, importando menos quais conteúdos são selecionados nas possíveis inter-relações. (AZEVEDO e DAMACENO, 2017, p. 87).

Contudo, para as autoras, a interdisciplinaridade não ocorre apenas entre os quatro campos citados na BNCC (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física), mas há uma grande variação e diferentes possibilidades de construir o conhecimento com as mais diversas áreas, não devendo permanecer restrita a algumas.

A BNCC é uma base curricular que tem como foco o desenvolvimento de habilidades e competências. Desta forma, desconsidera as diversas realidades encontradas no país e suas singularidades, impondo avaliações padronizadas para todos os alunos.

Nesse novo cenário no qual se localizam as redes de educação pelo país afora, a avaliação, o índice da qualidade da escola e o resultado do *ranking* do desenvolvimento tornam-se protagonistas. Os docentes, gestores e pesquisadores são incitados a mudar as concepções acerca do ensino e da gestão das aprendizagens para atender a essas demandas. (AZEVEDO e DAMACENO, 2017, p. 88).

Afirmam, ainda, que as competências presentes na BNCC estão ajustadas às avaliações em larga escala e não têm como foco o desenvolvimento e a aprendizagem de forma significativa. Assim, o processo de ensino e aprendizagem torna-se ainda mais limitado, considerando que os objetivos estão esquematizados para cada ano/turma.

Quanto às avaliações em larga escala, Gontijo (2015) aponta que a BNCC estabelece os objetivos de aprendizagem para cada ano da educação básica, criando um padrão para estas avaliações, que não contribui para uma educação

emancipatória e crítica, podendo, ainda “[...] dificultar a construção de um projeto nacional pautado na liberdade e na pluralidade e a construção da escola como espaço de produção de cultura.” (GONTIJO, 2015, p. 182). A BNCC atenta para a sistematização e a classificação dos conteúdos por áreas do conhecimento, sem realizar um debate ou esclarecimento sobre esta necessidade. Traz, ainda, a leitura e a escrita como aquisição de um código, que vai se ampliando ao longo do período de alfabetização, até que a criança tenha o domínio da escrita e consiga escrever textos mais complexos. “Podemos inferir, assim, que há, no texto, uma visão de língua/linguagem que se assenta no estruturalismo, cujo principal foco é no sistema da língua [...]” (GONTIJO, 2015, p. 187). O objetivo é que a criança aprenda a ler e a escrever para atender às necessidades do mercado. Em oposição, a autora afirma que ao produzir textos, a criança deve expressar sua criatividade, vivência e experiências, dando sentido ao contexto de sua escrita.

[...] No entanto, o documento enfatiza objetivos ligados ao registro, à anotação, ou seja, utiliza termos que substituem o termo *cópia*, quando se refere à produção de textos, o que, em minha opinião, não proporciona a renovação e o aprimoramento do ensino da língua portuguesa. (GONTIJO, 2015, p. 188, grifo do autor).

A proposta da BNCC para a alfabetização de crianças, segundo Gontijo (2015), está vinculada às avaliações em larga escala, para medir a “qualidade da educação”.

Silva (2015) também trata das avaliações em larga escala, ressaltando que a BNCC prescreve os conteúdos que serão utilizados nas avaliações, mantendo um controle ainda maior sobre as escolas. A concepção de formação humana, com uma educação crítica e emancipadora, fica de lado, abrindo espaço para uma formação repetitiva, que prepara para as avaliações e para o mercado de trabalho.

Os objetivos presentes na BNCC “[...] remetem à taxionomia de objetivos que marcaram a política curricular nacional em tempos de ditadura civil-militar. [...]” (SILVA, 2015, p. 367). Conforme a autora, um dos primeiros problemas apresentados na BNCC é a falta de formulação de alguns conceitos imprescindíveis para a construção de um currículo, definindo-se apenas conteúdo a partir de “direitos e objetivos de aprendizagem”. Um dos conceitos destacados pela a autora é a formação humana, que é realizada socialmente, no contato com o outro, não sendo um exercício repetitivo para atender às demandas do trabalho e do mercado. O currículo vai além de conteúdos e objetivos pré-determinados, ele é reconstruído em cada contexto e prática de forma diferente.

[...] Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. [...] (SILVA, 2015, p. 375).

Para Silva (2015), a BNCC vai no sentido contrário ao que está disposto nas Diretrizes Nacionais Curriculares, que preveem uma educação crítica e emancipatória.

Em relação ao propósito da BNCC, Cunha e Lopes (2017) afirmam que o documento busca detalhar o trabalho educativo, na tentativa de alcançar uma educação com “maior qualidade”. Entretanto, acaba por limitar o trabalho pedagógico em suas relações e experiências, permitindo apenas aquilo que considera “correto”. Destacam que a BNCC se coloca como um documento curricular com a finalidade de garantir uma educação “inclusiva e democrática”. No entanto, “[...] A enunciação [...] de um conhecimento tal é encarnada como a unidade reparadora da falta social. Em nome de uma equidade [...] diferenças múltiplas imprevisíveis são excluídas. [...]” (CUNHA e LOPES, 2017, p. 28). Um currículo prescritivo e igual para todos desconsidera a diversidade dos indivíduos e do contexto em que estes estão inseridos. Desta forma, textos e contextos são lidos a partir de diferentes experiências.

[...] Se consideramos que o fracasso parcial está sempre em jogo na leitura, não há como impedir esse fracasso por força da vontade ou do esforço individuais ou de qualquer ação de um sujeito centrado e consciente na tentativa de garantir a leitura suposta como capaz de interessar. De tal forma, conectar “boa” qualidade da educação à BNCC como promessa de que os educandos serão sujeitos criativos, autônomos, participativos, cooperativos não é somente ilusório como é perverso. Não apenas por ser uma promessa impossível de ser cumprida, mas também por ser uma promessa baseada no privilégio de interesses e projetos não vinculados diretamente aos múltiplos e diferentes contextos singulares dos estudantes como sujeitos da educação. (CUNHA e LOPES, 2017, p. 31).

O texto da BNCC, segundo Cunha e Lopes (2017), não terá sucesso, mesmo sendo centralizado, já que depende das interpretações e leituras de cada sujeito, fracassando no controle que tende a impor e na “qualidade da educação” que diz garantir. Entretanto, ainda se trata de uma base curricular que busca controlar as diversidades do ser e do agir na sociedade.

Considerando todo o contexto em que a BNCC foi criada, é preciso refletir sobre algumas questões políticas. Ferreira (2015) afirma que com o processo de

globalização da economia, ocorrem as reformas no meio educacional para atender à demanda da elite dominante. Desta forma, fica evidente a função dos eventos mundiais em que a elite define as ações políticas para defender seus interesses.

Enquanto os *neoliberais* controlam o mercado de trabalho e concebem uma educação mercantilizada, os *neoconservadores* defendem um currículo oficial centralizado em um conhecimento oficial e no *status* do professor, que agora é visto como “a” autoridade na sala de aula em termos dos conhecimentos conteudistas. Alinhados à ideia de resgate e reforço da autoridade docente sobre os estudantes, os *populistas autoritários*, que representam o fundamentalismo cristão, defendem ferrenhamente a tradição representada pela família (em oposição ao multiculturalismo, diversidade de expressões familiares e diversidade de gênero) e uma escola autoritária centrada no adulto, ou seja, um espaço educacional não democrático. Para além desses três grupos, o quarto grupo da aliança hegemônica ainda se encontra em processo de crescimento, fortalecimento e reconhecimento na esfera do poder: é o grupo constituído pela nova *classe média profissional e administrativa* que é bastante influente no estabelecimento da agenda política educativa [...] (FERREIRA, 2015, p. 303, grifo do autor).

Conforme Ferreira (2015), estes grupos entendem a escola como um espaço que deve atender às demandas econômicas e do mercado de trabalho, utilizando a palavra diversidade para assegurar suas vantagens e manter a classe dominante no poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar sobre produção textual é necessário também pensar sobre os conhecimentos necessários para produzir um texto, lembrando que a criança precisa ter um repertório e argumentos para escrever um texto. Para isso, é necessário que ela tenha domínio de diferentes assuntos e que vivencie experiências de aprendizagem no campo social, cultural e científico.

O professor pode partir de temas trazidos pelos alunos ou de acontecimentos que ocorrem durante a aula, fazendo emergir temas de interesse das crianças. Além disso, o professor também pode criar uma necessidade, um acontecimento que chame atenção de seus alunos, pois conhecendo a turma, sabe quais são suas experiências e interesses. O professor pode instigar o aluno a pensar sobre os temas que lhe interessam, questionando e apresentando novos fatos sobre o assunto, fazendo-o primeiramente refletir sobre o tema.

A necessidade de escrever depende muito das experiências e vivências de cada indivíduo. A criança que tem contato com livros, contação de histórias e outras atividades que instigam a leitura, percebe a necessidade de aprender a ler e escrever antes daqueles que não têm acesso a essas vivências. O professor pode estimular a necessidade de leitura e escrita, aproximando seus alunos de experiências que proporcionem o contato com livros e diversas atividades que instiguem essa necessidade.

Por isso, não é possível falar de linguagem sem falar de pensamento. O pensamento e a linguagem estão diretamente relacionados, desenvolvendo-se em um processo ativo. O desenvolvimento do pensamento precede o desenvolvimento da linguagem e, é a partir dele, que se dá o desenvolvimento da linguagem.

A construção da BNCC não promoveu a gestão democrática, uma vez que reduziu a participação dos professores e da comunidade escolar a simples leitura e propostas de alteração em um texto já pronto, sendo os professores, portanto, executores dos seus objetivos. Desta forma, o texto da BNCC não contempla as especificidades regionais.

Considerando isto, apresentamos nesta pesquisa o ensino de produção de texto segundo a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, contrapondo o ensino sistematizado pela BNCC.

Para a Teoria Histórico-Cultural, é na interação com objetos, brinquedos e outros indivíduos que a criança pode criar e imaginar situações. É nas relações entre imaginação e realidade que a criança passa pelo processo criativo e desenvolve o pensamento abstrato. O desenvolvimento dos conceitos cotidianos surge espontaneamente nas interações da criança e a escola é responsável pelo desenvolvimento dos conceitos científicos. Enquanto no primeiro a criança se preocupa com o objeto, no segundo aprende a refletir sobre as concepções dos mesmos. Assim, o conceito científico se apoia no conceito cotidiano e, por isso, as experiências fazem parte do processo de construção do conhecimento.

Antes de aprender a linguagem escrita, a criança utiliza outras formas de linguagem pra se expressar, por isso as vivências são necessárias para o processo de alfabetização.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o professor deve observar alguns critérios para ensinar a criança a produzir um texto. Entre eles, estão considerar o conhecimento que a criança tem sobre o tema, para ter argumentos ao escrever, e observar que a escrita deve partir de uma necessidade real.

Contra o que afirma Vygotsky, o ensino da produção de texto na BNCC ocorre a partir de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos estudantes.

A Teoria das Competências foi formulada por Perrenoud, para o qual a educação deve propiciar que os indivíduos desenvolvam competências mínimas para a resolução de problemas, buscando ter o controle do comportamento individual, e não um ensino baseado em conhecimentos.

O ensino a partir da BNCC busca desenvolver habilidades mínimas de escrita a partir da produção e/ou reprodução de textos. A preocupação com o ensino de produção de textos na BNCC não é com o contexto da escrita e a capacidade argumentativa da criança, mas com a gramática e a estrutura, fazendo no texto da criança todas as correções ortográficas consideradas necessárias.

A organização da BNCC não permite realizar um trabalho contextualizado, a partir da criação e da necessidade humana como prioriza Vygotsky. Concordamos que podem ser estabelecidos conteúdos básicos para todos, mas que cada região do país, cidades ou até mesmo escolas, possam elaborar seu próprio currículo, tendo a liberdade de promover um ensino contextualizado a partir da vivência e experiência de cada localidade.

Na BNCC o professor é um executor, seguindo as orientações dispostas no documento, não há possibilidade de criação ou organização por parte do professor, para a realidade de sua turma. Entretanto, o professor que toma consciência do contexto deste documento, em que momento foi construído, por quem e com qual objetivo, busca uma saída alternativa para que os alunos tenham um ensino de qualidade. Para isso, pode utilizar a BNCC que é fragmentada e separada por áreas, trazendo conteúdos que envolvam a vivências de seus alunos para acrescentar os conteúdos mínimos da BNCC.

A partir desta pesquisa, é possível refletir sobre a construção de um currículo comum. A necessidade de formulação de um currículo comum evidencia sua importância dentro da escola, já que é por meio do currículo que se realiza o trabalho pedagógico.

A padronização do ensino vai ao encontro dos interesses empresariais, formando mão-de-obra para o mercado de trabalho. Este ensino é medido pelas avaliações em larga escala, controlando também a ação do professor em sala de aula.

A BNCC, sendo uma base curricular, é obrigatória para todas as escolas de educação básica, tanto públicas quanto particulares. Porém, não podemos afirmar que o ensino segue a mesma direção para ambas realidades, pois os diferentes contextos expõem a diferença da formação do trabalhador, que será direcionado para o curso técnico, e daqueles de classes favorecidas que irão para cursos universitários. Os alunos de escolas particulares têm acesso à outros conteúdos no contraturno, além de acesso à acervos culturais, livros e diferentes materiais, que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem, ampliando o desenvolvimento do pensamento. Além disso, é necessário considerar outras questões que envolvem as necessidades das classes populares, como fome, trabalho infantil e outros.

Assim, sem o desenvolvimento do pensamento crítico, permite a manutenção da elite no poder. As reformas educacionais, como a implementação da BNCC, abrem caminho para a privatização da educação, a partir de estratégias que limitam os currículos das escolas.

Os objetivos de produção de texto da BNCC são sistematizados em práticas de ensino distintas. Organizam o ensino de forma prescritiva, descrevendo as ações que devem ser realizadas.

É possível perceber que os objetivos, em sua maioria, não contemplam a escrita como uma atividade humana, partindo das vivências e necessidades da criança, mas tratam a escrita como um código a ser assimilado de forma mecânica, abordando a escrita sempre com foco na estrutura do texto e com correções gramaticais. O desenvolvimento da criatividade e a escrita científica são deixados de lado.

Além disso, a formulação de um único currículo nacional não abrange a diversidade presente dentro das escolas, limitando a aprendizagem a conhecimentos mínimos estabelecidos. Desta forma, desconsidera a real qualidade da educação, entendendo que esta pode ser medida por meio de avaliações externas, em que todos os indivíduos devem alcançar os conhecimentos previamente definidos.

Por fim, podemos destacar a necessidade de buscar novos estudos sobre a relação entre o processo de ensino e aprendizagem com o desenvolvimento da linguagem, considerando o contexto social da criança, levando em conta suas necessidades de fala e argumentação. Pretende-se que a partir desta pesquisa, possamos realizar estudos posteriores, destacando como a relação entre a linguagem e pensamento, a partir do desenvolvimento da criatividade, possam estar ligados com a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo a teoria de Vygotsky, realizando um estudo de campo, para obter uma pesquisa mais aprofundada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**, Recife: ANPAE, 2018, p. 8–22.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. Alfabetização e diversidade linguística brasileira: teoria e prática fundamentadas em Vygotski. In: Menezes, Jean Paulo Pereira de; JESUS, Nataly Batista de. **Estudo e militância na sociedade de classes**. Goiânia – GO: Editora Phillos, 2019, p. 169–203.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. Alfabetização e privatização. **Psicopedagogia Online**, v. 1, p. 01–21, 2016.

ANDRÉ, Tamara Cardoso; BUFREM, Leilah Santiago. O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.14, n.1, 2012, p.22-42. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320210218_O_conceito_de_escrita_segundo_a_teororia_historico-cultural_e_a_alfabetizacao_de_crianças_no_primeiro_ano_do_ensino_fundamental>

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza. Desafios do BNCC em torno do Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. **Revista de Estudos de Cultura**, nº 7, p. 83–92, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557/5387>>.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARREIROS, Ruth Ceccon. A leitura nos estudos linguísticos e literários: cenário teórico. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Práticas Sociais de Linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015, p. 77-142.

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. Orientações curriculares e o ensino da oralidade na escola. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Práticas Sociais de Linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015, p. 43-76.

BRASIL. **Lei n 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo: Currículo e avaliação.** 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>

BUSSE, Sanimar. Variação linguística e ensino: os desafios do ensino de Língua Portuguesa. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Práticas Sociais de Linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015, p. 25-42.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BĂ – BE – BI – BO – BU.** São Paulo: Scipione, 1998.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por um ensino voltado às práticas discursivas com a linguagem. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Práticas Sociais de Linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015, p.7-23.

CUNHA, Erika Virgílio da; LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, p. 23-35, 2017. Disponível em: <<http://abrapecnet.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2018/05/CunhaLopes2017.pdf>>

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C.A. (Org). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 31-51.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C.A. (Org). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA Cristovão. **Oficina de Texto.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade na BNCC: Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582>>

FERREIRA, Windyz B. 'Pedagogia das Possibilidades': é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 2, p. 73–98, 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/230/255>>

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis...** A redação na escola. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GEDOZ, Sueli. Análise Linguística: contextualização histórica, teórica e metodológica. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Práticas Sociais de Linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015, p. 177-200.

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, 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/587/661>>

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória/ES, v. 1, n. 2, p. 174-190, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**, Recife: ANPAE, 2018, p. 23–27.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>>

LUNA, Sergio Vasconcelos de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. 2ª ed. São Paulo: Educ, 2011.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 1929/1988.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**. vol. 10. nº 20.p. 329-343, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a11.pdf>>

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603/898>>

PERONI, Vera, CAETANO, Raquel, LIMA, Paula. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>>

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSA, Douglas Corrêa da; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A produção textual escrita como atividade de interação. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Práticas Sociais de Linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015, p. 143-176.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol.34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&tlng=pt>

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>>

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista online Realização**, v. 3, n. 5, p. 81–98, 2016.

VYGOTSKY, Lev. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.**

Obras Escogidas III, 1931. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/content/.../Tomo%203.pdf?>

VIGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación em la edad infantil.** (1930) Traducción de

Francisco Martínez. 2 ed. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

Disponível em: <[https://www.proletarios.org/books/Vigotsky-](https://www.proletarios.org/books/Vigotsky-Imaginacion_y_Creatividad_En_La_Infancia.pdf)

[Imaginacion_y_Creatividad_En_La_Infancia.pdf](https://www.proletarios.org/books/Vigotsky-Imaginacion_y_Creatividad_En_La_Infancia.pdf)>

VYGOTSKI, Lev. S. (1933). **Pensamiento y Lenguaje.** Obras Escogidas II, 1983.

Disponível em: <

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/content/0/Tomo%202%20.pdf?forcedownload=1>