

O TRATAMENTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

THE PROCESSING OF THE PRODUCTION OF TEXTS IN ENGLISH LANGUAGE IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC)

José Cezinaldo Rocha Bessa¹
Doutor em Linguística e Língua Portuguesa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros
(cezinaldobessauern@gmail.com)

Wanderleya Magna Alves²
Mestre em Ensino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros
(leyaevandro@gmail.com)

RESUMO: Neste artigo, objetivamos abordar o tratamento da produção de textos em língua inglesa na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Ensino Fundamental. Nosso foco de atenção se concentra no exame do Eixo Escrita, buscando compreender como ele contempla os elementos da construção textual no direcionamento das produções de textos nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, objetivamos, especificamente: i) identificar em cada ano o propósito do Eixo Escrita, seu objeto de conhecimento, unidades temáticas e suas habilidades; ii) analisar que elementos da construção dos textos são contemplados pelas habilidades do Eixo Escrita; e iii) discutir sobre a atividade de produção de textos configurada no Eixo Escrita. Como respaldo teórico, adotamos pressupostos advindos dos estudos do texto e do discurso, com base em Rocha (2009), Sundy (2014), Sherer e Motta-Roth (2015), Pontara e Cristovão (2017), dentre outros. Nossa investigação do documento assume uma natureza interpretativa e uma abordagem qualitativa. A análise realizada indica que, embora o documento curricular defenda preceitos teóricos de base enunciativo-discursiva, o arranjo estrutural (objetos de conhecimento, unidades temáticas e habilidades) do Eixo Escrita apresenta descaracterização de uma proposta de produção textual como prática social. Sinaliza ainda decisões metodológicas que, se não redimensionadas em alguma medida, podem comprometer um trabalho de produção de texto como atividade efetivamente interativa e processual.

Palavras-chave: Produção textual. Língua inglesa. BNCC. Ensino fundamental. Interação.

ABSTRACT: In this article, we aim to analyse the processing of the production of texts in English language in the final version of National Common Curricular Base (BNCC) of Elementary Education. Our focus is concentrated on examining the Written Axis, seeking to understand how it contemplates the elements of textual construction in directing the production of texts in the final years of elementary school. Then, we specifically intended: i) to identify in each year the purpose of the Written Axis, its object of knowledge, thematic units and their skills; ii) to analyze which elements of the construction of texts are contemplated by the skills of the Written Axis and iii) to discuss about the text production activity in the Written Axis. As theoretical support, we adopted assumptions from text and discourse studies, based on Rocha (2009), Sundy (2014), Sherer and Motta-Roth (2015), Pontara and Cristovão (2017), among others. Our investigation of the document assumes an interpretive nature and a qualitative

¹ ORCID: <http://0000-0003-4655-6832>.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras.
ORCID: <http://0000-0002-5308-440x>.

approach. The analysis performed indicates that, although the curricular document defends theoretical precepts with an enunciative-discursive basis, the structural arrangement (knowledge objects, thematic units and skills) of the Written Axis presents a mischaracterization of a textual production proposal as a social practice. It also suggest methodological decisions that, if not resized to some extent, they can affect a text production work as an effectively interactive and procedural activity.

Keywords: Textual production. English language. BNCC. Elementary School. Interaction.

Introdução

A produção textual no ensino de inglês tem sido há algum tempo objeto de nossa preocupação e pesquisas. Foi, inclusive, tema de investigação de nossa pesquisa de Mestrado (ALVES, 2019), que se propôs a analisar propostas de produção textual em planos de aula de Língua Inglesa (LI), alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e disponíveis no *site* da revista **Nova Escola**. O presente estudo deriva de inquietações advindas da referida pesquisa as quais nos motivaram a ir ao enfrentamento do enunciado base daqueles planos, a BNCC.

A BNCC assume, teoricamente, uma concepção de linguagem de base enunciativo-discursiva, tomando a pedagogia dos multiletramentos como abordagem teórica norteadora. Ancorando-se nessa pedagogia, o documento entende a linguagem como artefato social, dialógico e ideológico e concebe o aluno como autor, protagonista de seu dizer. Com base nessa ancoragem teórica, a BNCC coloca como pautas importantes o exercício da cidadania e o protagonismo estudantil. Algumas pesquisas, no entanto, já têm questionado essa defesa em relação ao arranjo metodológico e estrutural organizado pela diretriz (BRITISH COUNCIL, 2017; RIBAS, 2018; GERALDI, 2015, 2017), bem como sobre a própria política de implantação (LOPES, 2015; MACEDO, 2014).

Dentre essas críticas ressoa a ideia de que a defesa de um currículo comum não garante a igualdade de condições de aprendizagem. Somando-se a isso, acreditamos aqui que, como concebida e incorporada, a assunção de uma teoria enunciativo-discursiva pode não ser compreendida e refratada coerente e consistentemente nos objetivos de ensino. Essa inquietação despertou o nosso interesse por investigar a configuração da produção textual no ensino de língua inglesa na proposta desse documento. Assim, nosso objetivo central, neste trabalho, é compreender como este Eixo considera a produção de texto nos anos finais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, intencionamos: i) identificar em cada

ano o propósito do Eixo Escrita, seus Objetos de Conhecimento, Unidades Temáticas e suas Habilidades; ii) analisar que elementos da construção dos textos são contemplados pelas habilidades do Eixo Escrita; iii) discutir sobre a atividade de produção de texto configurada no Eixo Escrita.

Entendemos que um trabalho como este reforça a necessidade inquestionável de estudiosos da linguagem e da educação, assim como professores da educação básica, empreenderem estudos e reflexões, seja na universidade seja na escola, com vistas ao aprofundamento do debate sobre o modelo de projeto político-educacional proposto pela BNCC, ainda mais quando levamos em consideração o exercício de poder que essa diretriz engendra atualmente no meio educacional.

Nossa pesquisa se ancora em uma concepção de linguagem histórica, social e ideológica e assume a defesa de uma atividade de produção textual como prática interativa. Nessa perspectiva, nos embasamos em estudos que abordam os usos, ensino/estudo do texto em perspectiva discursiva (ROCHA, 2009; SZUNDY, 2014; ROCHA; MACIEL, 2015; SHEER; MOTTA-ROTH, 2015; PONTARA; CRISTOVÃO, 2017). Este trabalho busca também respaldo teórico de pesquisas do grupo de Genebra (DOLZ; PASQUIER, 1996), entre outros que se utilizando de diferentes perspectivas teóricas, propõem o ensino de língua inglesa como prática social, interacional e ideológica.

Além dessa introdução, o presente trabalho é composto por uma seção teórica, que se encontra dividida em duas subseções, as quais versam sobre o ensino de produção textual em língua inglesa de modo geral e na BNCC. Na sequência, trazemos uma seção de metodologia, em que apontamos a configuração da pesquisa realizada, seguida pela seção de análise e discussão, que se desenvolve a partir do exame do Eixo Escrita. Por fim, apresentamos as conclusões construídas.

A atividade de significar em sala de aula de língua inglesa

Nas últimas décadas, o ensino de língua inglesa tem sido orientado a considerar a diversidade de enunciados e os diferentes sistemas semióticos por meio dos quais interagimos em nossa vida. A defesa de uma prática de ensino de línguas assentada em uma compreensão de linguagem como atividade social, dialógica e ideológica foi incorporada, inclusive, já nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares

Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) (BRASIL, 1998); documento distribuído, no final dos anos 1990, nas escolas do Brasil.

Passadas algumas décadas, muitos problemas apontados pelo documento e reportadas por estudiosos da área da linguística e da linguística aplicada ainda parecem persistir, uma vez que é comum a constatação não só da presença de um ensino prescritivo-normativo de regras gramaticais, mas também o uso do texto como pretexto para tal ensino (PONTARA; CRISTÓVÃO, 2017; BAPTISTA, 2019). Entretanto, a premissa de que as ações de linguagem são meios de constituição de toda e qualquer sociedade tem orientado, no âmbito do ensino/estudo do texto, a ideia de que é mediante o trabalho direcionado ao domínio de enunciados concretos que o indivíduo pode adquirir autonomia para participar, efetivamente, da variedade de práticas de linguagem produzidas na sociedade (SZUNDY, 2014; ROJO; BARBOSA, 2015).

O ensino de língua inglesa, nesse ínterim, converge para assumir propostas de trabalho que considerem a diversidade de textos e discursos, e, conseqüentemente, de sujeitos envolvidos na atividade de produzir sentidos em suas diversas semioses (SELVATICI, 2015). A sala de aula, portanto, passa a ser concebida como espaço de constituição de subjetividade (MENDONÇA, 2019), de interação entre sujeitos que têm algo a dizer para alguém que não apenas o professor ocupando a condição de um revisor textual (ANTUNES, 2003).

Nesse contexto, a atividade de produção textual tem enorme relevância para o conhecimento da língua adicional, na medida em que, por meio das diferentes etapas do processo de produção textual, o aluno pode compreender diversos mecanismos linguístico-textuais e discursivos mobilizados na tessitura dos sentidos. Este pode ainda perceber e analisar usos gramaticais no interior dos textos que escreve, pode ir delineando seu estilo, bem como discutir na língua adicional sobre o tema de seus textos, etc (ALVES, 2019).

É fato que o ensino de língua inglesa precisa da ressignificação trazida pelas teorias de orientação social e discursiva para se constituir mais reflexivo e responsável diante das demandas multiletradas que estão se dando a cada dia (SZUNDY, 2014; ROCHA, 2009). Assumir essa forma de se conceber o ensino é superar práticas esvaziadas de sentidos no ensino de línguas, há décadas já reivindicadas Cox e Assis-Peterson (2001).

Conceber, portanto, o ensino da língua inglesa encarando a linguagem como prática social consiste em considerar as múltiplas práticas discursivas com as quais os alunos se deparam em seu dia a dia (SHERER; MOTTA-ROTH, 2015). Este agir, de acordo com Ribas (2019, p. 1790) deve ser pautado em questionamentos de verdades, deve provocar mudanças, “apresentando outras leituras de mundo, outros modos de interpretar a realidade” mediante atividades de leituras e produções textuais de gêneros discursivos diversos em suas múltiplas semioses.

A BNCC e sua concepção sobre o ensino de língua inglesa

Passadas pouco mais de duas décadas do surgimento dos (PCN-LE), presencia-se, atualmente, a implantação de uma nova diretriz, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim como os (PCN-LE) a (BNCC) também assume o texto como unidade de ensino da língua inglesa, porém com enfoques (em relação a este ensino) e determinações diferentes, diante da natureza obrigatória do próprio documento.

Assim, respondendo ao tempo/espço de sua construção, cada diretriz tem sido apresentada sob as bases não só de alguma(s) abordagem(ns) de texto, como explicitado nos próprios documentos, como também de ideais constituídos sócio-historicamente. E é justamente essa característica, marcadamente social e histórica, que sempre envolveu as determinações no âmbito da educação, que faz emergir discursos antagônicos na área, como, por exemplo, mais recentemente, os discursos pró e contra a BNCC (ARAÚJO, 2018; FERRAÇO, 2017; FERRETI; SILVA, 2017; LOPES, 2017). Discursos esses cada vez mais em voga desde sua homologação, ocorrida em 20 de dezembro de 2017³.

A BNCC do Ensino Fundamental traz como princípio de sua proposta, no ensino de língua inglesa, o conceito de língua franca. Nesse documento estão arrolados, além das abordagens de ensino, mudanças de crenças, perspectivas de aprendizagens, e, sobretudo, o objetivo de uma formação crítica, cidadã e integral. Um modelo que deve ser norteado por meio da proposição de dez competências pré-definidas. Com vistas a alcançar determinado objetivo, a BNCC estrutura o

³ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada>. Acesso em: 10 dez. 2018.

componente curricular por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Levando em conta tanto a natureza da proposta, evidenciada no objetivo de formar o indivíduo integralmente para a cidadania e com capacidade crítica, quanto à perspectiva de língua propagada, a BNCC elenca algumas implicações que precisam ser observadas e levadas em consideração antes de se pensar a construção do Currículo. Essas implicações, em número de três, se encontram explicitadas nas páginas 239 e 240 do referido documento, a saber:

- 1) “A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial”.
- 2) “A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico”.
- 3) A terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. “Situar a língua inglesa em seu status de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um ‘inglês melhor’ para se ensinar, ou um ‘nível de proficiência’ específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas”. Isso exige do professor “uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua”.

Aqui fica clara a defesa de um currículo integrador, contudo, quando se observa a estrutura da proposta dividida em eixos, unidades temáticas e objetos do conhecimento, nota-se, claramente, uma abrupta fragmentação entre os conteúdos desses eixos. Tal fato é mostrado por estudos recentes, como o da British Council

(2017)⁴, que, analisando o componente Língua Inglesa da última versão da BNCC, aponta, dentre outros aspectos, a incoerência entre teoria e prática, quando se refere contextualização do conhecimento. Outro estudo (RIBAS, 2018) mostra incoerências e inconsistências no modo como o documento aborda algumas temáticas como cidadania e autonomia.

As pesquisas citadas, além de outros aspectos bem pontuais e direcionadores de suas análises, também identificam e criticam o foco de conteúdos e habilidades que exigem tão somente a aprendizagem do conhecimento sistêmico (gramatical) com fim em si mesmo, quando se trata do “Eixo conhecimento linguístico”. Dessa maneira, é questionável a assunção de um modelo de currículo integrador, capaz de nortear o agir com a língua a favor dos sentidos como a BNCC apregoa.

Assim sendo, é que também nos empenhamos em investigar formulações desse documento. Partindo da premissa de que a BNCC é uma diretriz obrigatória para a criação dos currículos das escolas de todo o país, faz-se necessário que sejam empreendidas análises e compreensões sobre ela, para que não a utilizemos como uma receita, como uma verdade inquestionável.

Metodologia

Este trabalho se situa na perspectiva de investigações em ciências humanas como concebidas por Bakhtin (2003), assumindo o pressuposto de que o “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395) constitui o objeto de estudo de nossas pesquisas. Esse modo de pensar confere à pesquisa em ciências humanas uma dimensão interpretativa, considerando que o enfrentamento analítico pressupõe uma relação dialógica entre sujeito e objeto pesquisado fundada no exercício da compreensão (AMORIM, 2016).

Esse modo de pensar a pesquisa se alinha a uma abordagem qualitativa. Nesse sentido, o exercício do pesquisador implica encontros entre consciências, que dialogam, que interpretam, que atribuem sentidos (FARACO, 2009).

⁴ Organização britânica que promove trocas com o Brasil nas áreas culturais e educacionais. Como um todo, a organização avalia que persiste uma visão tecnicista da língua inglesa no documento, desalinhada do entendimento do ensino/aprendizado do idioma, sobretudo, para a formação crítica e cidadã. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-lugar-do-inglesna-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em 28 dezembro de 2018.

Além de se caracterizar como pesquisa de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa, nossa investigação se configura como uma pesquisa documental, uma vez que para operacionalização da análise utilizamos de um documento oficial (a BNCC), disponibilizado de forma pública pelo *site* do Ministério da Educação em sua versão final publicada em 2017.

Para uma breve contextualização, podemos dizer que a BNCC é uma diretriz curricular nacional proposta para nortear e unificar o currículo das escolas brasileiras. Programada para atender a 10 competências gerais no ensino, o documento, composto de 468 páginas, abrange todas as disciplinas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, somando-se também à etapa da educação infantil.

O presente estudo toma como enunciado para análise o Eixo Escrita que, por sua vez, é composto pelo que denominamos, neste trabalho, de seções complementares, quais sejam: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Esses componentes do Eixo em análise é que nos dão fornecem elementos para a compreensão da proposta da BNCC no que concerne à produção textual, uma vez que explicitam o que deve ser estudado/ensinado, como isso pode acontecer e o que deve ser levado em consideração. Com o objetivo de alcançarmos uma compreensão mais substancial e panorâmica do objeto analisado, selecionamos o Eixo Escrita dos quatro anos do ensino fundamental final.

O eixo da escrita e os seus direcionamentos para a produção textual em língua inglesa na proposta da BNCC

Nesta seção, centramos nossa atenção no exame do tratamento da produção de textos em língua inglesa no documento da BNCC. Nossa análise contempla, num primeiro momento, a identificação, em cada ano escolar, do propósito do Eixo Escrita, seus objetos de conhecimento, unidades temáticas e suas habilidades. Em um segundo momento, a análise dos elementos da construção dos textos que são contemplados pelas habilidades do Eixo Escrita. Com base nisso, buscamos, por fim, discutir sobre a atividade de produção de texto configurada no Eixo Escrita.

Começamos destacando que o Eixo escrita apresenta-se, na BNCC, como a designação para a atividade de produção textual. O documento declara assumir essa atividade como prática social, um trabalho autoral, que tanto pode se constituir individualmente como coletivamente (BRASIL, 2017). Propõe, nesse sentido, que a

escrita seja concebida como uma prática de natureza responsiva, direcionada e que leve em conta etapas como planejamento, produção, revisão e reescrita. Para isso, o documento destaca a necessidade do trabalho com os gêneros discursivos. Distribui, dessa forma, algumas sugestões de produção que iniciam, no 6º ano, com gêneros de nível de elaboração aparentemente mais simples, e que finalizam no 9º ano com gêneros de ordem mais complexa, conforme explicitado na diretriz:

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, chat, fôlder, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados [...] (BRASIL, 2017, p. 242-243).

Essa é a configuração proposta para o Eixo Escrita no que concerne à escolha dos gêneros, que parte do mais simples para o mais complexo levando em conta, como se pode depreender, o nível escolar do aluno. Contudo, o tipo de produção textual autoral não é o que se delinea na organização estrutural que complementa o Eixo, o qual é padronizadamente descrito em todos os anos escolares como:

Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionadas ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

Percebe-se, dessa forma, que o Eixo Escrita contempla o trabalho com textos que circulam socialmente, nas mais diferentes esferas e suportes. Nele estão implicados como mediadores tanto professores como alunos. O conhecimento prévio dos alunos em outras línguas, inclusive, a materna, também são apontados como requisitos para o apoio dessa aprendizagem.

A evidência de uma proposta de trabalho baseada na pedagogia dos gêneros discursivos, em formatos de textos socialmente relevantes, é inquestionável diante dessa descrição. Entretanto, são os aspectos levados em conta nas produções dos alunos que podem torná-las autorais, autênticas, como propõe a BNCC (BRASIL, 2017).

Iniciamos nosso exame pela proposta apresentada para o 6º ano do ensino fundamental. Como já adiantamos, a BNCC organiza o currículo em uma progressão no que diz respeito ao nível de complexidade de atividades encaminhadas. Nesse

sentido, que aspectos da produção estariam envolvidos nos encaminhamentos de práticas de escrita para o 6º ano? Recortamos dos quadros que compõem o documento suas seções e o que as constituem para explorarmos os aspectos que pretendemos enfatizar.

Quadro 1 – Proposta para atividade de produção textual - Eixo Escrita - 6º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de escrita: pré-escrita	Planejamento do texto: <i>brainstorming</i> .	(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.
	Planejamento do texto: organização de ideias	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.

Fonte: Elaboração própria dos autores

Como podemos perceber, as seções que se complementam ao Eixo Escrita no 6º ano do ensino fundamental objetivam a produção de textos começando pela etapa de planejamento, utilizando tanto o *brainstorming* quanto a organização de ideias como estratégias. Apesar de defendidas em suas diversas modalidades e aparecerem na seção “habilidades” como diversas, as atividades de produção estão relacionadas apenas à produção de textos escritos, como constatado na seção “unidades temáticas” e “Objetos de conhecimento” em todos os anos/séries.

Quando se trata das habilidades requeridas, podemos notar em que aspectos a BNCC se ancora para orientar seu “Objeto de Ensino”. Observando o quadro acima, vemos que na habilidade 13 o tema e o assunto são norteadores para a listagem de ideias. Quanto à habilidade 14, os aspectos em foco são a estrutura e o objetivo do texto. Por sua vez, na habilidade 15, podemos supor que o aspecto orientador para a

produção se relaciona ao conhecimento prévio do aluno sobre sua vida e seu entorno social.

Nessa perspectiva, a BNCC, através deste Eixo e das demais seções ligadas a ele, elege alguns aspectos importantes para a construção dos textos, mas deixa de conceber uma essencialmente relevante, o endereçamento da produção textual. Para Bakhtin (2016), não há enunciado que não seja resposta. Sendo assim, ele precisa ser endereçado a alguém e este interlocutor, além de outros aspectos, também será base para se pensar a produção.

Se o trabalho com a produção textual na escola assume o texto como prática social é preciso encará-lo como réplica a outros enunciados/textos. Do contrário, continuará sendo um simulacro “comunicativo”, com pretensões outras, menos a de interagir com e sobre outros enunciados. Seria a confirmação, pois, do que Conceição (2016, p. 113) descreve ao tecer uma crítica sobre o ensino de língua portuguesa, que pode muito bem servir ao contexto de língua inglesa, considerando suas especificidades: “[...] um processo histórico e contínuo de falsificação das condições de produção da escrita ocorrida na escola, quando esta desconsidera sua função dialógica e prioriza a escrita com finalidade de cumprir uma tarefa designada pelo professor”.

A proposta referente ao 7º ano, por sua vez, procura abranger também elementos de âmbito pragmático-discursivo, como podemos observar no quadro referente à habilidade 12: “público, finalidade, layout e suporte”. Além disso, notamos que nas seções “unidades temáticas” e “objetos de conhecimento” há modificações que nos levam a questionar como a BNCC concebe o processo de escrita.

Na seção “unidades temáticas” do 6º ano apenas a orientação se refere apenas a fase da pré-escrita. Percebemos, ainda, na seção “Objetos de conhecimento”, uma estratégia de escrita que limita a noção de texto como enunciado (quando se fragmenta a produção em parágrafos) a qual se torna incoerente quando se considera a orientação para a produção de textos diversos, conforme se encontra expresso na habilidade 14.

Quadro 2 - Proposta para atividade de produção textual - Eixo Escrita - 7º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor	(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, <i>layout</i> e suporte).
	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor	(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/ <i>timelines</i> , biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).

Fonte: Elaboração própria dos autores

Ao compararmos os dois anos, percebemos que a BNCC elege aspectos diferentes para se levar em conta nos contextos de produção. Enquanto no 6º ano a estrutura, o tema, o assunto e o objetivo do texto tornam-se o foco da produção; no 7º ano, o público, a finalidade, o layout e o suporte é o que orienta as condições de produção.

As diferenças se acentuam ainda mais quando partimos para a observação dos dois últimos anos do ensino fundamental. Tem-se na habilidade 9 do 8º ano a finalidade e a adequação ao público, o conteúdo (o que entendemos como assunto a ser tratado), a organização textual, a legibilidade e a estrutura de frases. Como visto, no quadro abaixo, há acréscimo de aspectos da construção do texto para cada ano que segue.

Quadro 3 - Proposta para atividade de produção textual - Eixo Escrita - 8º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	Revisão de textos com a mediação do professor	(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser

		comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases). (EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas	(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

Fonte: elaboração própria dos autores

Além dessas diferenças, podemos visualizar nas ações que se planejam para a produção de texto que a habilidade 9 traz um verbo de ação que indica uma operação nova diante da produção: a ação de avaliá-la, revisá-la. Esse objetivo (em forma de habilidade), conseqüentemente, deriva do que está posto na unidade temática e no “objeto de conhecimento”: “pós-escrita” e “revisão de textos com a mediação do professor”.

Diante desse arranjo metodológico, cabe salientar que não vemos o estabelecimento de aspectos diferenciados para cada ano/série como dependentes dessas estratégias de escrita presentes nos objetos de ensino. Primeiro, porque todos os aspectos citados, até o momento, são necessários para a produção de qualquer enunciado, e, segundo, porque mesmo com a opção metodológica de fragmentação que se faz das etapas em cada ano, nenhum texto dispensa um interlocutor, suporte, finalidade etc. Destarte, não seria coerente estabelecer aspectos para a construção de um texto valendo-se apenas de uma de suas etapas, como a pré-escrita, por exemplo.

Em relação ao último ano do Ensino Fundamental, a orientação para a atividade de produção se dá, exclusivamente, baseada em uma tipologia textual: gêneros da ordem do argumentar. O tema destacado pela habilidade 10, o tipo de linguagem (verbal e não verbal) e o contexto de circulação apontados pela habilidade 11 são os aspectos considerados no Eixo Escrita do 9º ano, como podemos conferir no quadro que segue.

Quadro 4 - Proposta para atividade de produção textual - Eixo Escrita - 6º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de escrita	Escrita: construção da argumentação	(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
	Escrita: construção da persuasão	(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, com a mediação do professor/colegas	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.

Fonte: Elaboração própria dos autores

É perceptível que, apesar de assumir uma metodologia de produção de texto baseada em etapas, a BNCC exclui algumas delas e elege outras, como percebido nos quadros anteriores. No 9º ano, a escrita sem “planejamento” (etapa da pré-escrita) e sem revisão (pós-escrita), foi a escolhida. Questionamos, então, se, diante dessa configuração, a produção textual estaria sendo concebida como atividade processual, interativa, dialógica. Além do mais, há um abismo bem evidente entre a habilidade 12 e os próprios títulos das unidades temáticas e dos objetos de ensino, uma vez que são sugeridos nesta habilidade diversos gêneros multimodais, enquanto as duas primeiras seções se referem apenas a textos verbais.

Essa prática, segundo Coscarelli (2016), Gualberto e Pimenta (2016), Meneguelli (2016), Silva (2016), entre outros estudiosos que reconhecem a multimodalidade nos/dos textos, tem sido há muito tempo prevalecido no ensino de línguas, principalmente quando se refere à escrita. Entretanto, diante das mudanças nas formas de se comunicar cada vez mais multisemióticas e dinâmicas, negar a diversidade de linguagens, seria negar a própria materialidade do ensino.

Desenvolver argumentos em um texto e persuadir torna-se a finalidade do direcionamento para a atividade de produção textual no 9º ano. Apesar do apelo ao

tema e ao contexto de circulação, se prestarmos atenção nos ‘objetos de ensino” e na habilidade 10, compreenderemos que a intenção se volta para a produção de um esquema argumentativo e/ou persuasivo de sequência lógica. A habilidade 12, dessa forma, pareceria estar fora desse projeto, caso não existisse a habilidade 11, que determina a esfera à qual os gêneros requeridos são pertencentes.

Isso nos faz compreender que a orientação para a atividade de produção textual, no contexto em que se apresenta, foi lacunar tanto no tocante à estratégia metodológica que decidiu utilizar (as etapas de produção: planejamento, escrita e revisão-reescrita), quanto na forma de distribuição dos aspectos que devemos atentar em nossos contextos de produção, já que a BNCC resolveu deixar na dependência das etapas trabalhadas em cada ano/série.

Essa forma de apresentar o Eixo Escrita e suas seções complementares foi recorrente no documento, e, por isso, compreendemos como um direcionamento problemático e passível de discussão antes de sua possível adoção, uma vez que a BNCC (BRASIL, 2017) afirma ser esta uma das configurações possíveis de estruturação para o modelo de currículo em acordo com o documento normativo.

Um trabalho com a produção textual compreendida como prática social precisa ter claro que a atividade de produção necessita ser significativa, ser diálogo vivo, antes de tudo (SZUNDY, 2014). Devemos, dessa maneira, estar atentos a práticas de ensino do texto que se reportando a determinados posicionamentos teóricos, acabam privilegiando algumas dezenas de gêneros discursivos que não parecem alterar práticas já relativamente corriqueiras de ensino do texto (ALVES, BESSA, 2018).

Numa análise do conjunto de propostas do eixo escrita, pudemos observar que a BNCC sugere a produção de alguns gêneros discursivos multimodais. O documento assume uma concepção de produção como processo, porém não de maneira efetiva porque fragmenta suas etapas, e, em alguns momentos, preza por focalizar estruturas canônicas, como acontece no Eixo referente ao 9º ano. Além disso, quando resolve orientar as condições de produção, prioriza alguns aspectos da construção dos enunciados em detrimento de outros tão igualmente imprescindíveis.

Temos a impressão, assim, de que as etapas de elaboração de textos, estratégias de produção e aspectos considerados para sua construção foram

dispostos com o intuito de criar um grau de dificuldade, conforme sintetiza o quadro que segue:

Quadro 5 – Grau de dificuldade por ano

ANO ESCOLAR	ETAPAS DE ELABORAÇÃO	ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO	ELEMENTOS DA CONSTRUÇÃO TEXTUAL
6º ano	Pré-escrita	Planejamento do texto (organização de ideias)	Tema, assunto, estrutura e objetivo do texto
7º ano	Pré-escrita e escrita	Planejamento e organização em parágrafos ou tópicos com mediação do professor	Público, finalidade, layout e suporte.
8º ano	Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	Revisão de textos com a mediação do professor	Finalidade e adequação ao público, conteúdo (o que entendemos como assunto a ser tratado), organização textual, legibilidade e estrutura de frases
9º ano	Estratégias de escrita	Escrita: construção da argumentação; Escrita: construção da persuasão	Tipo de linguagem; tema; contexto de circulação (produção e compreensão)

Fonte: Elaboração própria dos autores

A metodologia progressiva que, provavelmente, o documento procura desenvolver para o processo de escrita exclui e fragmenta partes desse mesmo processo. Em todos os anos escolares, considerando o modelo por etapas adotado pelo documento curricular, se planeja, se revisa e se escreve. Isso acontece não numa sequência lógica, não apenas em uma tipologia textual, como sugerido no 9º ano.

A maneira arquitetada pela BNCC nos remete à crítica de Pasquier e Dolz (1996) sobre a escolha dos gêneros e das tipologias textuais. Os autores apontam como equivocada uma prática metodológica de trabalho com o texto que pensa limitada a capacidade de produzir dos alunos, arrastando para o último ano do ensino fundamental as atividades com gêneros com tipologia de prevalência argumentativa.

Quanto aos aspectos da construção dos textos, sejam de ordem estrutural, textual ou discursiva, é possível visualizar na última coluna que eles foram divididos

entre os anos, por alguma razão que podemos até supor (falta de critérios claros ou de acordo com a etapa de produção), mas não em consequência do trabalho de produção textual como um todo.

Nesse ínterim, as condições de produção de textos ficam comprometidas. Mais especificamente, não condizem de modo plenamente satisfatório com o projeto teórico-metodológico exposto pela BNCC: de se pensar a produção de texto como prática social, um trabalho que demande autoria e autonomia crítica a partir de enunciados concretos, autênticos.

Conclusão

Com o propósito de nos inserirmos no debate em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de nos somarmos ao coro de outras vozes que tem focalizado a discussão de aspectos os mais diversos desse documento, objetivamos, neste trabalho, analisar a configuração do trabalho com a produção de textos em língua inglesa na proposta do referido documento.

Fundamentados em estudos de base enunciativo-discursivo, procuramos desenvolver uma análise qualitativa do documento, focalizando mais precisamente o Eixo Escrita direcionado para o ensino fundamental. Nosso olhar sobre esse recorte do documento buscou identificar, em cada ano, o propósito do Eixo, seu objeto de conhecimento, unidades temáticas e suas habilidades, bem como analisar que elementos da construção dos textos são contemplados pelas habilidades do Eixo Escrita.

Nossos resultados evidenciam que a proposta apresentada revela um arranjo estrutural que fragmenta e enrijece a produção pensada como processo e prática social. Isso se mostra, primeiramente, nas unidades temáticas e nos objetos de conhecimento. Nestes, percebemos haver uma espécie de estratégia de escrita excludente, em que fases do processo de escrever são divididas por ano escolar. Reflete-se também nos objetivos presentes nas habilidades de ensino que, por sua vez, se limitam a contemplar as fases elencadas pelas estratégias de escrita, fragmenta o ensino do texto em parágrafos, como ocorrido no 7º ano, e o encara como uma tipologia textual, aspecto observado no eixo escrita do 9º ano.

Além desses problemas, pudemos ainda perceber que aspectos norteadores da construção de enunciados parecem ser sugeridos de forma a combinar com a

etapa de escrita selecionada nos objetos de conhecimento, mas não a favor da produção de enunciado em específico. Dessa maneira, compreendemos que a BNCC não consegue propor efetivamente um conjunto de orientações que tratem a produção de textos como atividades ligadas às práticas sociais de linguagem.

Assim sendo, preocupa-nos o modo como a comunidade escolar está lidando com este documento, que é obrigatório, mas que não é passível de equívocos. Com base, pois, no entendimento construído aqui, é imperativo salientar a necessidade de cautela quanto à tarefa de adequação de nossos planejamentos curriculares e pedagógicos a esta nova norma. Vemos, a partir e além disso, o quanto é necessário, termos professores teoricamente bem fundamentados, que se preocupem com a formação de sujeitos que saibam compreender e produzir sentidos.

Referências

- ALVES, W. M. **A produção textual em perspectiva sociodiscursiva**: uma análise de planos de aula do site nova escola. 2019. 180f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2019.
- ALVES, W. M.; BESSA, J. C. R. As orientações para a escrita e a reescrita de textos em livros didáticos de língua inglesa do ensino fundamental. **Calidoscópico**, v. 16, n. 3, p. 369-379, set/dez 2018.
- AMORIM, M. As ciências humanas e sua especificidade discursiva. *In*: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 17-45.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. *In*: MENDONÇA, M. & BUNZEN, C. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p.163-180.
- ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontros & interações. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, C. **A Base é o Professor?** Abr. 2018. Disponível em: <http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi/751-a-base-e-o-professor-por-cristina-araujo> - acesso em: 27 abr. 2018, n.p.
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 393-410.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAPTISTA, L. M. T. R. Contribuições das teorias do texto e do discurso para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: uma entrevista com Livia Márcia Tiba Rádis Baptista. [Entrevista concedida a] Tatiana Lourenço de Carvalho, Lucineudo Machado Irineu e Esther Casares Carmona. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 03, n. 01, p.134-139, jan./jun. 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRITISH COUNCIL. **Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC**: componente língua inglesa. Nov./2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-lugar-do-ingles-na-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em: 28 dz., 2018.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Ensino da escrita: teoria e prática aplicadas à análise dialógica do discurso, à correção e à reescrita textual. *In*: GONÇALVES, A. V.; BUIN E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (Ogs.). **Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade**: escrita, leitura e formação de professores. Campinas/SP, Pontes Editores, 2016, p. 113-180.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. *In*: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 61-80.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Parábola Editorial, 2009.

FERRAÇO, C. E. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Linhas Críticas**, v. 23, n. 52, p. 524-537, jun./set. 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v.38, n.139, p. 385-404, 2017.

GERALIDI, J. W. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. Entrevista realizada por Livia

Suassuna e Rosângela Alves dos Santos Bernardino. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 490-496, jan./jun. 2017.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O. Capas de livros didáticos sob as perspectivas da semiótica social e da abordagem multimodal. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 05, n. 01, p. 31-50, jul./dez. 2016.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v.21, n.45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530–1555, out./dez. 2014.

MENDONÇA, M. C. A produção textual na esfera escolar: considerações sobre a “escrita como trabalho”. **Diálogo das Letras**, v. 8, n. 1, p. 3-15, jan./abr. 2019.

MENEGUELLI, G. Argumentação e hipermodalidade: um caminho para a seleção e a elaboração de material hipermodal no contexto de ensino mediado por computador. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 05, n. 02, p. 68-91, jul./dez. 2016.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, 2: 31-41. Madrid: Infância y aprendizaje. Tradução de R. H. R. Rojo. Circulação restrita, 1996

PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. **D.E.L.T.A.**, v 33, n. 3, p. 873-909, 2017.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia/MG. v. 12, n. 3, p. 1785-1824, 2018.

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

SELVATICI, V. L. C. G. Gêneros e letramento visual: uma proposta para o uso de imagens em atividades de escrita em ILE. *In*: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas, SP, Pontes Editores, 2015, p. 103-122.

SCHERER, A. S.; MOTTA-ROTH, D. Contribuições da análise crítica de gênero para a promoção de letramentos em inglês como língua adicional. *In*: TOLDO, C.;

STURM, L. (Org.). **Letramento**: práticas de leitura e escrita. Campinas, SP, Pontes Editores, 2015, p.79-106.

SILVA, M. Accounting for multimodality in an EFL textbook: analysing activities and suggesting ways to approach multimodal texts. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 05, n. 2, p. 92-109, jul./dez. 2016.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, ago. 2016.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 53, n. 1, p 13-32, 2014.



Recebido em 07 de março de 2020
Aprovado em 17 de abril de 2020