

A configuração teórica da produção textual na Base Nacional Comum Curricular: um olhar para a Transposição Didática / *The theoretical configuration of textual production in the National Curricular Common Base: an inside look at didactic transposition*

*Antonio Naéliton do Nascimento**

Graduando em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq-UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0002-8616-6276>

*Denise Lino de Araújo***

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora associada da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>

Recebido: 26 ago. 2019. **Aprovado:** 08 mai. 2020.

Como citar este artigo:

NASCIMENTO, Antonio Naéliton do; ARAÚJO, Denise Lino de. A configuração teórica da Produção Textual na Base Nacional Comum Curricular: um olhar para a Transposição Didática. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, n. 2, p. 291-310, jun. 2020.

RESUMO

O debate acerca de um currículo nacional comum tem gerado discussão entre os atores da esfera educacional, visto que a construção de uma proposta curricular dessa natureza parece ser o objeto em torno qual várias políticas educacionais orbitam. Nesse contexto, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), cujo objetivo central é definir as aprendizagens essenciais às quais todos os alunos devem ter acesso na Educação Básica. Levando em consideração a área de Linguagens e a disciplina de Língua Portuguesa, podemos perceber que (re)configurações teóricas foram realizadas durante a elaboração desse documento, portanto, merecem ser elucidadas, sobretudo se considerarmos o professor, leitor-alvo da BNCC. Assim sendo, este artigo tem como foco apresentar a (des)montagem (LE GOFF, 1997) da versão homologada da BNCC relativa ao nível de ensino médio, propondo uma análise de

*

 naelyton.2010@gmail.com

**

 deniselinoaraujo@gmail.com

 <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i2.1555>

verbetes relacionados ao eixo produção textual, a partir de pesquisa documental, de base qualitativo-interpretativista e situada no campo aplicado dos estudos da linguagem. Para tal investigação, apoiamos-nos na teoria da Transposição Didática, Chevallard (2001), Marandino (2004); na Linguística Textual, Brait (2016), Koch (1997); e nos Estudos sobre Currículo, Silva (2005), Macedo (2012), entre outras fontes bibliográficas. Os resultados apontam para uma expressiva heterogeneidade terminológica voltada à produção textual, revelando uma filiação grafocêntrica, mas também multissemiótica, do objeto investigado. Ademais, o termo produção textual apresenta imprecisão conceitual em sua reconfiguração, gerando sobreposição de objetos e ambiguidade de leitura na BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Transposição didática; Produção textual; Configuração teórica.

ABSTRACT

The debate about a common national curriculum has generated discussion among experts of the educational sphere, since the construction of such a curricular proposal seems to be the object around which several educational policies orbit. In this context, the National Curricular Common Base (BNCC, 2018) emerges, whose central objective is to define the essential learning to which all students must have access in Basic Education. Taking into account the area of portuguese language, we can observe that theoretical re-configurations were made during the elaboration of this document. Therefore, they deserve to be elucidated, especially considering the teacher a target reader of BNCC. Thus, this article focuses on the deconstruction (LE GOFF, 1997) of the homologated version of the BNCC regarding the level of secondary education, proposing an analysis of entries related to the textual production axis, based on documentary research, with qualitative-interpretative nature and situated in the applied field of language studies. For this investigation, we rely on the theory of Didactic Transposition, Chevallard (2001), Marandino (2004); in Textual Linguistics, Brait (2016), Koch (1997); and in Curriculum Studies, Silva (2005), Macedo (2012), among other bibliographic sources. The results point to a significant terminological heterogeneity focused on textual production, revealing a graphocentric but also multisemiotic affiliation of the investigated object. In addition, the term textual production presents conceptual imprecision in its re-configuration, generating object overlap and reading ambiguity in the BNCC.

KEYWORDS: BNCC; Didactic transposition; Textual production; Theoretical configuration.

1 Introdução

Em tempos de transição curricular, como os que vivemos no Brasil, mostra-se cada vez mais relevante e recorrente a discussão acerca da necessidade de um currículo nacional comum, dada a diversidade cultural e linguística sobejamente conhecida do país. Na esteira dos vários documentos/discursos oficiais tomados como parametrizadores de ensino, como os PCN (1998) e OCEM (2006) que, ao longo dos anos, têm larga contribuição e forte impacto para a área, cabe destacar que a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) gera polêmica, sobretudo, por se assumir como um documento oficial, isto é, de natureza prescritiva e com força de lei, ao se colocar como referência obrigatória à construção de currículos das redes estaduais, municipais e, subsequentemente, das escolas.

Propondo-se como balizador dos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes” (BNCC, 2018, p. 7), este documento, escrito por várias vozes, resulta de interesses conflitantes e posições divergentes (PETITJEAN, 2008), ao se apresentar como um orientador da prática pedagógica. Além disso, explicita que “as decisões pedagógicas devem estar orientadas

para o desenvolvimento das competências" (BNCC, 2018, p. 13), definindo, ainda, que habilidades devem ser mobilizadas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Como documento legal que se propõe/percebe como orientador de currículos, a BNCC de Ensino Fundamental e Médio, como outros documentos que compõem o campo do currículo, possui um processo de montagem que é atravessado por lutas e resistências. Desse modo, não se pode ter uma visão ingênua acerca dos fenômenos o que cercam. Fatores como espaço, território de relações de poder, lugar em que identidades são forjadas (SILVA, 2005) não podem ser negligenciados na investigação deste documento curricular, tampouco a natureza desses conteúdos com os quais se tece este currículo.

Essa concepção de currículo compreende a complexidade envolvida na seleção dos saberes, os quais passam por transformações adaptativas, "porque os conteúdos ou cultura escolar são objeto de reelaboração por meio de práticas diversas que têm importantes efeitos sobre os mesmos" (SACRISTÁN, 1998, p. 128). Logo, a natureza desses conteúdos se altera na medida em que esses saberes são transpostos, remodelados, transformados num objeto de ensino. Isso pode ser facilmente perceptível em um documento como a BNCC, que tem por objetivo definir as aprendizagens essenciais às quais todos os alunos devem ter acesso na Educação Básica.

Diante disso, a BNCC é vista nesse campo cercado por polêmicas e história de produção e recepção. Desse documento, emerge nosso objeto de investigação: a transposição didática do conceito de produção textual (oral e escrita) na parte de Ensino Médio (EM) homologada pelo MEC em dezembro de 2018. Para estudá-la, apoiamo-nos em Le Goff (1997) que, ao apresentar a ideia de "documento-monumento", chama atenção para o fato de que toda estrutura que o reveste precisa ser desmontada, "porque é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta condição e analisar essas condições de produção de documentos-monumentos" (LE GOFF, 1997, p. 104).

Portanto, além dos aspectos acima citados e diante da complexidade do documento em questão e do campo de estudo em que estamos situados, a Linguística Aplicada (LA), procuramos investigar a Transposição Didática (TD) conforme Chevallard (2001), ou seja, a passagem do saber científico ao saber escolarizável, em que, para este autor, tais transformações fabricam um *objeto de ensino*. Dentre os vários objetos de ensino em língua materna, o objeto que investigamos é a produção textual, em relação ao qual visamos desvelar como ocorre sua didatização no âmbito

de uma TD externa¹ – aquela que ocorre fora da sala de aula nas instâncias oficiais, a partir de documentos norteadores, legislação, livros didáticos, etc. Assim, este artigo² tem como objetivo analisar que configuração teórica o processo de transposição didática (dessincretização) confere ao objeto produção textual (oral e escrita) na BNCC de Ensino Médio.

Diante das condições supracitadas, um dos fatores que ratifica a relevância desta pesquisa se dá pelo fato de que, no Brasil, há pouca produção acadêmica que reúna estudos que relacionem temas como TD externa, objetos de ensino, montagem de currículos e produção textual. Além disso, esta investigação oferece contribuições específicas à discussão sobre organização de currículos para o ensino de língua materna no EM, em virtude da força que tal documento tem na esfera educacional, visto que é um marco na (re)construção de currículos para o ensino básico, especialmente para o ensino de língua materna.

Ademais, sendo um documento-monumento (LE GOFF, 1997), chama atenção o fato de que a BNCC se apresenta como um documento histórico, sendo referência obrigatória, garantida por força de lei, ao sistema educacional brasileiro. Portanto, ao realizar esta pesquisa, pretendemos dar uma contribuição científica ao interligar transposição didática e estudos sobre currículo, ajudando a preencher as lacunas dessa investigação complexa de um documento composto por representações peculiares. Partindo desse pressuposto, faz-se necessária uma desmontagem (LE GOFF, 1997) do objeto investigado para elucidar a arquitetura conceptual dentro de uma arquitetura estrutural de que ele se reveste. Para isso, este texto é composto de quatro partes, a saber: (1) A presente Introdução; (2) Metodologia; (3) Fundamentação Teórica; (4) Análise dos dados e (5) Considerações Finais. A seguir, passemos aos pressupostos metodológicos da pesquisa.

2 Aspectos metodológicos

2.1 Natureza, tipo e área da pesquisa

A filiação paradigmática que empreendemos na pesquisa ora relatada, da qual decorre o presente artigo, está assentada à luz de uma abordagem de natureza qualitativa, de caráter

¹ A TD interna, conforme Petitjean (2008), ocorre no ato da didatização do professor no exercício da docência.

² Este artigo é fruto de uma pesquisa mais ampla, a nível de PIBIC/CNPq, realizada no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

interpretativista, em que, para a análise dos dados, levam-se em conta suas peculiaridades e seu contexto, objetivando contemplá-los sob uma perspectiva panorâmica e multilateral. Sobre o paradigma qualitativo, podemos perceber que o mesmo explora as características dos cenários que não podem ser desvelados a partir da expressão de números (MOREIRA; CALEFFE, 2008), uma vez que os dados são verbais, pois envolvem as subjetividades dos agentes implicados e os posicionamentos encontrados na tessitura de um documento, ambos merecendo ser observados em sua singularidade.

No que diz respeito ao tipo de pesquisa, podemos caracterizá-la, em primeiro lugar, como documental, visto que o objeto analisado é uma proposta curricular, neste caso, a BNCC. Portanto, o levantamento dos dados ocorrerá por meio desta fonte de informações. Em segundo lugar, quanto aos objetivos, temos também uma pesquisa que se classifica como exploratória (MOREIRA; CALEFFE, 2008), posto que visa esclarecer conceitos e tornar problemas mais precisos quanto à resolução de um dado fenômeno, neste caso, a filiação teórica do documento.

Para tanto, esta pesquisa se insere no campo indisciplinar e crítico-colaborativo da Linguística Aplicada, explorando sua interface com a área de Educação. Nessa perspectiva, entendemos a LA como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), ou seja, em contextos situados de uso da linguagem podemos capturar as várias faces do nosso objeto. Assim, será à luz da concepção de uma LA voltada para problemas de uso da linguagem que esta pesquisa se organizará. De um lado, articulando mais de um campo de estudo (currículo, transposição didática e produção textual) e, de outro, aplicando metodologia para leitura de dados documentais, tendo em vista identificar a filiação teórica da Produção de Texto no documento em pauta.

2.2 Caracterização do *corpus* e procedimentos de análise dos dados

A BNCC define-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2018, p. 7). Dessa forma, tal documento, de caráter prescritivo e normativo, se coloca como referência para que os sistemas de ensino e as escolas elaborem seus currículos, propondo-se como balizadora dos direitos/objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, de modo que estes sujeitos

possam ter acesso a um conjunto de conhecimentos comuns a serem ensinados/aprendidos na escola.

A ideia de se implementar uma base nacional comum para o ensino básico está condicionada a documentos anteriores, como a própria Constituição de 1988, no artigo 210, segundo o qual “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Além disso, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9.394/1996, em seu Art. 26, e no Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n. 13.005/2014, cuja meta 7 (sete) reafirma a importância de se ter uma base comum para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, conforme os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Desde que foi homologada, em 14 de dezembro de 2018, a BNCC tem gerado debate acerca de sua organização estrutural e conceitual, pois ela se apropria de fundamentos pedagógicos como a teoria das *competências e habilidades*, à qual todas as áreas do conhecimento devem estar alinhadas. Essas competências subdividem-se tanto em *competências gerais da educação básica*, como também em *competências específicas de cada área*. Em ambos os casos, temos uma orientação teórico-metodológica em torno da qual as decisões didático-pedagógicas devem ser tomadas. Tomando como escopo o Ensino Médio, nosso foco de pesquisa, tais competências gerais se alinham às áreas do conhecimento e as específicas constroem os componentes curriculares de cada área, como Língua Portuguesa.

Progressivamente, tais competências organizam as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que devem ser mobilizadas para realizar práticas sociais de língua(gem). A estrutura do componente de Língua Portuguesa, quanto ao EM, se organiza de modo que os eixos de integração “*Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística /Semiótica*” (BNCC, 2018, p. 500) se vinculam aos campos de atuação social: Campo da vida pessoal, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública.

Dentre os vários eixos de integração transpostos no documento, nossa investigação se debruçará sobre o eixo produção textual, a fim de desvelar os conceitos aos quais ele está associado. Nesse sentido, será analisada a parte de Ensino Médio: a seção **5.1 A Área de Linguagens e suas Tecnologias** (p. 481 – 490); os tópicos **5.1.1 Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades** (p. 491 – 498) e o **5.1.2 Língua Portuguesa**

(p. 498-504), assim como o subtópico **5.1.2.1 Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades** (p. 505-526). Portanto, nessas seções serão verificados os conceitos que constroem a produção textual, uma vez que há uma forte dessincretização teórica (CHEVALLARD, 2001) no documento.

Para gerar nossos dados, selecionamos nossa categoria a partir da revisão bibliográfica que empreendemos na teoria-base da Transposição Didática (PETITJEAN, 2008): a *Dessincretização*, que consiste em extrair um saber de seu campo científico e transformá-lo em um objeto de ensino. A análise do material linguístico, que é um procedimento habitual em pesquisas qualitativas do tipo documental em LA, se dará pela leitura recorrente do documento investigado, de maneira exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, procurando os indícios linguísticos relativos às concepções teóricas sobre produção textual, a fim de desvelar as “inteligibilidades” de que fala Moita Lopes (2006), visto que são os contextos situados de uso da linguagem que interessam.

No caso em pauta, interessa-nos analisar a (des)montagem teórica do conceito de produção textual na BNCC. Logo, os dados que emanam do documento ora investigado nos permitem identificar como essas noções estão dispostas. Desse modo, é a partir das manifestações linguísticas que observamos o “comportamento” dos dados. Para isso, a análise se apropriará de evidências linguísticas encontradas em nosso corpus (verbetes que apresentarem conceitos explícitos e implícitos no documento relativos à produção textual), ao passo que visamos correlacionar estes dados com a teoria da transposição didática, cujas bases sustentam o fio desta investigação.

Para proceder à análise documental, consideramos que o documento possui uma arquitetura conceitual que merece ser desvelada e, para tanto, associamos tal arquitetura ao método da análise de conteúdo, que se constitui como “uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p. 9). Assim sendo, com base nessa metodologia, conduziremos a análise a partir de descrições sistemáticas para ajudar a (re)interpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. A seguir, passemos aos fundamentos teóricos de nossa pesquisa.

3 Currículo, Transposição Didática e Produção Textual: alguns conceitos importantes

A construção de uma proposta curricular como a BNCC é atravessada por lutas e resistências (SILVA, 2005), na medida em que sugere os conteúdos comuns (mínimos) a todo aluno situado no território nacional, independentemente das diferenças socioculturais, gerando um expressivo debate em torno de sua elaboração. Dentre os vários objetos de conhecimento transpostos neste currículo, podemos destacar a produção textual (oral e escrita) que, ao aparecer como um objeto de ensino num currículo, sofre transformações adaptativas, tanto em sua natureza teórica (conteúdo) quanto na metodológica (ação de ensinar).

Currículos são, sem dúvida, objetos compostos por faces complexas e multifacetadas. A sua influência provavelmente constitui-se como elemento basilar na construção de propostas de ensino, assim como admite-se que imprime ideologias e opções teóricas nos manuais de ensino aos quais se associa, conforme aponta Silva (2005). Diante disso, entendemos este artefato como produto de uma costura (MACEDO, 2012) a partir da qual saberes são organizados. Por se tratar de um tema controverso, para chegar a sua validação enquanto campo, o currículo teve que percorrer momentos, apropriando-se das contribuições de cada época, consolidando-se na virada do século XIX para o século XX. Na composição de sua “costura” estão diferentes concepções, decorrentes das teorias tradicionais, críticas ou pós-críticas, as quais encontram-se indissociadas em seu processo de montagem.

Essas três teorias são bem descritas por Silva (2005). O estudioso define, quanto às teorias tradicionais de currículo, que este conceito decorre de uma concepção de mecanização curricular, postulada na primeira metade do século XX por John Franklin Bobbitt, educador norte-americano que inaugura tais estudos a partir de seu livro *The curriculum*, de 1918. Tal modelo era de um currículo imerso em um paradigma cientificista, tecnicista, centrado no professor e que via os alunos como passivos (BOBBITT, 2004). Desse contexto, podemos depreender a ligação com o determinismo, sobretudo com o processo crescente de industrialização e urbanização, conforme aponta Silva (2005, p. 23).

Ainda em consonância com os estudos de Silva (2005), no que diz respeito às teorias críticas do currículo, podemos reconhecer que surgiram na década de 60 e que se assumiram como um movimento de renovação e resistência, com vistas a abalar as teorias tradicionais. Desse modo, essas teorias assentavam-se em concepções marxistas, Escola de Frankfurt e da Nova Sociologia da Educação (NSE). Enquanto as teorias tradicionais ocupavam-se em como elaborar

o currículo, em contrapartida, as teorias críticas voltam-se aos arranjos sociais e educacionais, colocando em pauta as injustiças e desigualdades.

Além dessas duas teorias, há ainda as teorias pós-críticas do currículo, as quais surgem a partir das décadas de 70 e 80, fundamentando-se em princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos estudos multiculturais. De acordo com Silva (2005), para esses estudos o que de fato importava seriam os significados subjetivos, as experiências manifestadas pela linguagem, pois os conteúdos eram vistos como construções sociais. Segundo Silva (2006), são esses estudos associados à “virada linguística” que modificaram radicalmente as concepções iniciais, sobretudo por apontarem para o valor histórico e social do conhecimento, os quais encontram-se interligados quando os saberes são transpostos, remodelados, transformados e organizados no âmbito de um currículo a partir da didatização.

Esse processo didático é estudado por Chevallard (1991) que, para analisar as transformações adaptativas do saber, propõe um modelo teórico capaz de entender a dinâmica dos sistemas de ensino chamado “Transposição Didática”. Conforme aponta Marandino (2004), o saber científico ganha os espaços sociais com os quais dialoga, provocando mudanças e, ao mesmo tempo, sofrendo-as. Partindo desse pressuposto, entendemos a Transposição Didática (TD) como a passagem do saber científico ao saber escolar, isto é, a transformação em um objeto de ensino.

Conforme pontua Petitjean (2008), a transposição didática externa é efetuada por redatores de programas, autores de artigos, de manuais, currículos. Já a TD interna é realizada pelos próprios professores, no exercício da docência, enquanto que a TD externa se dá quando atores sociais engajados ou até mesmo uma comunidade científica compartilham referências de linguagem, teorias, métodos (FÁVERO; TAUCHEN; SCHWANTES, 2012) e os reúnem em documentos que os validem, produzindo saberes disciplinares que são recortes dos saberes científicos. A esse respeito, Petitjean (2008) aponta cinco procedimentos/operações a partir dos quais podemos enxergar a dinâmica da transposição, a saber: dessincretização, despersonalização, programabilidade, publicidade e o controle.

A dessincretização consiste em extrair um saber de seu campo científico, isto é, transformá-lo em um objeto de ensino (recontextualizado). Já a despersonalização é o afastamento do saber quanto ao seu lugar de origem e ao seu fundador. A programabilidade refere-se à decomposição e redistribuição do saber de forma progressiva, em consonância com os objetivos de ensino e aprendizagem. Quanto à publicidade, podemos destacar como um

processo que valida um documento ou um texto oficial a partir da divulgação e da visibilidade, assim, adquiridas. No que tange ao último procedimento citado pelo autor, está o controle, em que ocorre a verificação da aquisição, pois testa-se a boa eficiência do movimento de TD.

Portanto, várias nuances atravessam a (re)organização dos saberes quando passam a ser objetos de ensino. Com a virada dos estudos linguísticos, o nosso objeto, a produção textual, sofreu profundas modificações. Os estudos da linguística que têm o texto como objeto teórico numa vertente textual-enunciativa começam a desenvolver-se na Europa, na década de 60 e, no Brasil, mais tardiamente, a partir da década de 70. Concomitantemente a essa configuração como objeto de estudo, o texto foi caracterizado como objeto de ensino.

Assim, o texto pode ser entendido segundo as mais variadas vertentes teóricas, sob as mais diversificadas perspectivas e métodos de análise. De acordo com Brait (2016, p. 16), Bakhtin refere-se a texto como “uma dimensão linguística atualizada por um sujeito coletivo ou individual, que se caracteriza como *enunciado concreto*”. Desse modo, podemos inferir que o texto pertence a um contexto social, histórico e cultural, portanto, é na interação que se materializa enquanto evento, enquanto acontecimento.

Para Bentes (2004, p. 254), é um ganho para os estudos de Linguística Textual o fato de as condições de recepção e produção do texto passarem a ser consideradas, uma vez que isso significa não mais considerar o texto como uma estrutura pronta, mas como uma manifestação verbal complexa. Portanto, a autora, com base nos estudos de Koch (1997), elenca três processos a partir dos quais podemos tentar desvelar a complexidade da produção de textos: planejamento, verbalização e construção.

O primeiro processo, que entende a produção textual como uma *atividade verbal*, diz respeito ao fato de, ao produzir um texto, praticarem-se atos de fala. Nesse sentido, a partir da interação por meio da língua, cuja ação se dá em contextos situacionais, sociocognitivos e culturais, estes enunciados produzirão efeitos no interlocutor. Quanto ao segundo processo, temos a ideia de produção textual como uma atividade verbal consciente, em que devemos considerar as intenções de que o produtor se vale para expor seus propósitos. Já o terceiro processo, que incorpora a noção produção textual como atividade interacional, podemos inferir que o interlocutor está obrigatoriamente envolvido no processo de construção e compreensão de um texto.

Isto posto, cabe dizer que um documento como o focalizado nesta pesquisa carrega consigo uma arquitetura conceitual que opta por determinados conceitos de língua, sujeito, texto, gênero, discurso. Portanto, torna-se relevante desmontar a configuração teórica de que se reveste

tal documento para (de)compôr seus objetos de ensino, no caso em pauta, a produção textual. Torna-se importante, assim, (re)organizar sua arquitetura conceitual de acordo com as noções/lugares teóricos que estão dessincretizados. Isto será apresentado na seção a seguir.

4 Produção textual na BNCC de EM: (des)montagem teórica

A presente análise se apropria de evidências linguísticas encontradas em nosso corpus: verbetes cujos valores semânticos demonstram expressividade em relação ao nosso objeto e que apresentam conceitos explícitos e implícitos no documento vinculados à produção textual. Uma vez que a BNCC não apresenta uma seção de referências bibliográficas, há, no documento, uma evidente dessincretização, processo que consiste em retirar um saber do seu campo científico e transformá-lo em um objeto de ensino.

Isso pode ser observado, inicialmente, quando não há citações (diretas ou indiretas) que apontem para filiações teóricas relacionadas à produção textual, isto é, o ato de transposição didática ocasionou mudanças na forma com que esses conteúdos/conceitos são apresentados no documento. Assim, o fato de tais referências serem apagadas ao longo do texto é o que suscitou, nesta pesquisa, uma análise aprofundada da engenharia didática, a fim de não só desvelar, mas reconstruir as filiações teóricas de que o documento se apropria para a (re)configuração de seus conceitos.

4.1 A Arquitetura conceitual da produção textual na BNCC

A BNCC, sendo um documento elaborado por muitas mãos, carrega consigo uma arquitetura de conceitos que influenciam a didatização dos seus objetos de conhecimento. Além disso, sabemos que num texto dessa natureza, opções teóricas são inerentes à sua constituição e rearranjos conceituais em sua tessitura são inevitáveis. Segundo o documento oficial, “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos” (BNCC, 2018, p. 67). Tal assunção torna-se importante, em primeiro lugar, porque é possível fazer a comparação entre os conceitos dispostos e a concepção de linguagem defendida, isto é, pode ser usada como parâmetro de análise. Em segundo lugar, porque ao defender tal perspectiva, isso

imbrica todos os objetos de ensino, no caso em pauta a produção textual, que precisa estar coerente e em consonância com tais estudos linguísticos.

Nessa acepção, conforme aponta Bakhtin (2009, p. 123), a língua se constitui “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. Desse modo, considerando a linguagem como atividade sociointerativa, o documento apresenta outra teoria mais geral, em torno da qual todas as áreas devem estar alinhadas, a Teoria das Competências, definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8).

Com isso, vemos um reflexo de um currículo tradicional pelo fato de girar em torno de resultados esperados – um conceito caro às teorias tradicionais de currículo. Isso se justifica devido à longa listagem de habilidades/competências a serem desenvolvidas, que se tornaram objetivos (resultados esperados) e que, segundo o documento, são “direitos de aprendizagem” (ou seriam deveres?). Por outro lado, a definição de competência mobiliza saberes de naturezas variadas, inclusive socioemocionais, cujo objetivo central é resolver as demandas complexas da atualidade, isto é, busca estar em sintonia com as necessidades políticas, sociais e tecnológicas de nosso tempo. Portanto, é nessa perspectiva aplicacionista que a BNCC se estrutura e defende a mobilização de alguns conhecimentos da língua para executar dadas práticas de linguagem, conforme apresentado a seguir:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica⁵⁹, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (BNCC, 2018, p. 486).

No excerto acima, vemos uma das poucas definições que compõem o documento: a exemplo da noção de semiose. Para o documento, nas diferentes semioses deve-se analisar aspectos como estilo, conteúdo temático e a construção composicional (BAKHTIN, 2003), se considerarmos os gêneros do discurso, outra concepção também assumida pelo documento.

Logo, vemos uma integração dos recursos (multi)semióticos à perspectiva enunciativo-discursiva da língua, uma vez que a semiótica, “para dar conta dos sentidos dos discursos, precisa se debruçar sobre o texto e sobre as questões que envolvem o plano da expressão” (BARROS, 2016, p. 91), isto é, o texto sob esta perspectiva é visto como resultado/combinção de elementos de várias semioses que concorrem para a plurissignificação.

Podemos observar no trecho supracitado, ainda, o enfoque dado às tecnologias digitais e que implicam mais de uma semiose. Diante disso, em relação às práticas contemporâneas de linguagem, “ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais” (BNCC, 2018, p. 498). Dessa forma, podemos constatar a forte vinculação que as práticas de linguagem assumem em relação à perspectiva multimodal trazida pelo documento.

Segundo Kress e Van Leeuwen (1998), todo texto é multimodal e, assim, a língua se realiza por meio dos sistemas semióticos. Tal ideia pode ser recuperada, na BNCC, quando o documento se refere à complexidade dos textos a serem lidos/produzidos em termos de “orquestração de vozes e semioses” (BNCC, 2018, p. 499), posto que a mobilização desses recursos potencializa as possibilidades de produção de sentidos, em diferentes gêneros, mídias e veículos nos quais a linguagem se realiza. Além disso, cabe destacar que essa assunção é, de fato, positiva, se considerarmos as necessidades político-sociais da atualidade, em que as práticas de linguagem estão cada vez mais imbricadas com as tecnologias e suas implicações éticas.

Para Ribeiro (2013, p. 21), “um texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer. Há, neles, o produto da costura de intenções, sentidos, linguagens e propiciamentos tecnológicos”. Diante dessa perspectiva de produção de texto que compreende as várias semioses, podemos reconhecer que a relação entre texto e suporte é inextricável (CHARTIER, 2001), visto que este é uma forma com que o leitor apreende os sentidos do texto e o torna legível. Ademais, nessa relação entre o texto e sua materialidade, em suas combinações semióticas, potencializam-se as interações discursivas e as possibilidades de construção de sentidos.

Quanto ao nosso objeto, produção textual, o documento aponta para o fato de que, para o nível médio, a progressão das aprendizagens e habilidades deve levar em conta uma “atenção maior nas habilidades envolvidas na *produção de textos multissemióticos* mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas” (BNCC, 2018, p. 500). Com isso,

vemos uma valorização da cultura digital quanto à produção de textos, que não deve mais se limitar à oralidade e escrita, conforme podemos observar no foco que o documento dá aos textos dessa natureza.

De fato, “a análise dos textos, de suas composições e dos discursos não deixa de ser insumo para aqueles que também se dedicam a produzir textos” (RIBEIRO, 2013, p. 22), isto é, apropriar-se desses recursos linguístico-semióticos significa reconhecer que as diversas tecnologias processam, transmitem e distribuem a informação, fazendo com que as práticas de linguagem realizadas requeiram a mobilização de habilidades específicas e, portanto, tenham implicações discursivas que precisam ser levadas em consideração.

Tal conjunto de práticas de linguagem (multissemióticas) apontam para uma demanda social e tecnológica, sendo consideradas pelo documento, quanto à produção textual, até mais complexas em função da perspectiva de progressão/ampliação das práticas para este nível de ensino. Não obstante sua relevância, é inegável que, ao se pensar em produção textual, não se pode perder de vista as especificidades, ou modalidades da língua, como a oralidade e a escrita. Na escola, é preciso um trabalho com as práticas de linguagem de forma diversificada, de modo que os alunos possam experimentar diferentes práticas e combinações de linguagem, sem comprometer a visibilidade de outros objetos de ensino.

Com base no exposto, vemos que o conceito de produção de texto é amplo e, no âmago dessa complexidade na transposição de conceitos (dessincretização), podemos entender a produção textual como *atividade*, quando o documento diz que “vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos” (BNCC, 2018, p. 519). Em face a essa afirmação, podemos reconhecer a produção textual como uma atividade de linguagem que se realiza a partir dos gêneros. Além disso, esse objeto de ensino pode ser entendido, ainda, de outra forma, conforme a imagem 1 abaixo.

Imagem 1 – Conceitos sobre produção textual

No Ensino Fundamental, os estudantes já desenvolveram, em todos os componentes, habilidades básicas requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização), de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferências) e de produção (planejamento, organização das formas de composição de textos nas línguas, execução de movimentos corporais em Educação Física e Arte, execução de ritmos, melodias ou desenhos e pinturas).

Fonte: BNCC, 2018, p. 493.

No excerto acima, vemos que são consideradas habilidades, os processos de recuperação de informação (leitura), compreensão e produção. Com isso, vemos uma mescla de conceitos importante, visto que já foi mostrado que esses mesmos conteúdos – chamados de habilidades pelo documento – são considerados práticas de linguagem. Ademais, o documento conceitua habilidades como “práticas cognitivas e socioemocionais” (BNCC, 2018, p. 8), mostrando certa coerência na disposição terminológica do documento. Soma-se a isso o fato de que, alinhado ao conceito de produção como habilidade, ainda temos a noção de processo que, como podemos ver no excerto acima, também engloba as três habilidades destacadas pela BNCC e, conseqüentemente, a de produção.

Portanto, este conceito de produção associado à noção de processo pode ser percebido quando, para o documento, existem “processos de produção e negociação de sentidos” (BNCC, 2018, p. 490), “processos de produção e circulação de discursos” (BNCC, 2018, p. 491) e “processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens” (BNCC, 2018, p. 493). Nos três casos, podemos perceber que a noção de *processo* engloba a produção de sentidos, de discursos e de linguagens em geral. Com isso, podemos reconhecer, em primeiro lugar, que produção (seja ela de qualquer natureza) é um processo interativo, que se estabelece numa troca colaborativa entre os sujeitos. Em segundo lugar, é possível afirmar que os conceitos estão fortemente amalgamados, visto que o processo de transposição didática desses objetos de conhecimento conferiu ao nosso objeto, produção textual, um entrelaçamento de noções que ampliou o seu conceito.

Embora a produção textual seja um eixo, o qual “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico” (BNCC, 2018, p. 76), incluindo as várias modalidades da língua, curiosamente, em outro trecho afirma que “os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, *produção (escrita e multissemiótica)* e análise linguística/semiótica” (BNCC, 2018, p. 71, *grifos nossos*). Como podemos perceber, neste último trecho o objeto de conhecimento produção de texto não contempla o texto oral, diferentemente do que foi assumido no fragmento citado anteriormente.

Diante disso, vemos certa imprecisão conceitual na forma com que o termo produção textual se apresenta textualmente, que se pode constatar também na sua disposição conforme o fragmento: “os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem

consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (BNCC, 2018, p. 500). Com isso, vemos que, supostamente, neste trecho, há uma relação sinonímica entre *produção de textos* e *escrita*. Desse modo, vemos que ora a produção de textos incorpora as faces oral, escrita e multissemiótica, ora apenas esses dois últimos termos, e ora pode ser considerada como sinônimo de escrita.

A partir disso, podemos ver que, de modo explícito ou implícito, o conceito de produção textual não se apropria significativamente da modalidade oral da língua, visto que, das três ocorrências citadas nos excertos, apenas em uma a produção oral é sinalizada no eixo produção de textos. Ademais, sendo a produção textual definida pelo documento como um eixo que incorpora as práticas orais, escritas e multissemióticas e, além disso, possuir um eixo com o nome oralidade, as práticas de linguagem dessa modalidade deveriam ganhar uma maior visibilidade e não sofrer apagamento quando ligado a um conceito (produção textual) que, se não for bem especificado, pode gerar ambiguidade de leitura e compreensão em torno desse conceito.

É importante ressaltar que essa reconfiguração da produção textual tanto pode ser observada do ponto de vista de uma (re)organização dos objetos de conhecimento assumida pelo documento com fins didáticos, isto é, decorrente do processo de transposição didática, como também sendo uma imprecisão de ordem terminológica e conceitual. Em ambos os casos, isso pode comprometer a visibilidade de certos objetos de ensino, como a oralidade, posto que em função do grafocentrismo ao qual o documento está associado, quando a produção textual aparece, pode-se facilmente inferir que este termo refere-se, preferencialmente, à modalidade escrita da língua e, adicionalmente, à linguagem multissemiótica.

Considerações finais

A versão da BNCC de Língua Portuguesa no Ensino Médio, para compor suas faces, promoveu alterações nos objetos de conhecimento à medida que os saberes foram transpostos, remodelados e organizados no âmbito deste currículo. No seio desses rearranjos conceituais, podemos perceber que o surgimento das práticas de linguagem multissemióticas marca a didatização dos quatro eixos, os quais precisaram incorporar a natureza desses textos e mobilizar mais de uma semiose nas práticas letradas, sobretudo na cultura digital.

Sabendo a importância de o nosso objeto compreender tais práticas de linguagem, visto serem demandas da sociedade atual e indispensáveis às esferas de atuação cidadã, o perfil de aluno que decorre deste documento parece ser o de um produtor de textos que está essencialmente sintonizado com as práticas digitais. Desse modo, temos uma concepção de sujeito que tem acesso a essas tecnologias digitais e, conseqüentemente, uma escola com condições de incorporá-las à sala de aula.

É preciso reconhecer que há uma tentativa de integração das práticas multissemióticas ao conceito de produção textual, o que teoricamente é algo positivo, posto que ampliar as possibilidades de construção de sentidos, combinando semioses, explora a dinâmica sociointerativa da língua. Todavia, essa incorporação assumida pelo documento e que se vincula às práticas de linguagem multissemióticas, apresenta algumas singularidades, posto que nesse processo de dessincretização podemos perceber que o nosso objeto, produção textual, aparece em formatos distintos. Assim sendo, em termos de transposição didática (dessincretização), podemos compreender a configuração teórica da Produção de textos em dois níveis: (a) a nível da concepção de linguagem subjacente; e (b) a nível do próprio objeto de ensino.

Quanto ao primeiro nível, podemos reconhecer que, no que se refere à concepção de linguagem defendida pelo documento, enunciativo-discursiva, este objeto de ensino está em consonância com as teorias linguísticas validadas, apresentando expressiva articulação com outros conceitos a ele vinculados. A configuração teórica da produção textual torna-se mais complexa, ainda, se observarmos o segundo nível, do próprio objeto de ensino, no qual podemos destacar três fatores: em primeiro lugar, que a filiação teórica decorrente da análise de índices de didatização relacionados à produção textual apresenta concepções que não só atravessam, mas encapsulam nosso objeto de ensino, como a noção de prática, processo e habilidade. Em segundo lugar, demonstra forte associação aos estudos/conceitos advindos da semiótica, o que aponta para a pluralidade linguística e diversidade teórica esperadas num documento dessa natureza.

Em terceiro lugar, não obstante as práticas orais sejam discursivamente assumidas pelo documento como parte dos eixos de integração *oralidade* e *produção textual*, a partir da análise dos verbetes relacionados ao nosso objeto, constatamos que houve um possível apagamento da oralidade no tratamento dos conceitos de produção textual, demonstrado pela ausência do determinante oral implícito ou explícito. Além disso, o conceito de produção textual apresenta modulações terminológicas e conceituais, que ora induzem a uma relação sinonímica entre *produção textual* e *escrita* (desconsiderando a produção oral como modalidade intrínseca da

produção textual); ora consideram apenas os textos escritos e multissemióticos como partes da produção textual; e ora associam o conceito de produção textual às três modalidades (oral, escrita e multissemiótica) por meio de sua organização didática que é pendular, com notáveis oscilações, podendo gerar ambiguidade de leitura.

Tal imprecisão corrobora para o fato de que a montagem de documentos-monumentos é algo complexo, que pode até reforçar dados objetos em função do apagamento da visibilidade de outros. Nesse sentido, entendemos que a linguagem multissemiótica não deve se sobrepor às outras práticas de linguagem, porém, esta supõe um trabalho colaborativo entre as habilidades envolvidas em todas as práticas. Além disso, objetos de ensino como a oralidade, que tendem a ser menos valorizados na escola, precisam ganhar um espaço tal como a escrita, por exemplo, para que não haja sobreposição entre objetos.

Ademais, a BNCC organiza-se como um documento de poucas definições explícitas, o que dificulta o mapeamento e reconstrução das filiações teóricas, sobretudo pelo fato de não haver referências bibliográficas. Embora o documento assuma a perspectiva enunciativo-discursiva, a nível de concepção de linguagem, constatada nos poucos conceitos explícitos apresentados, por outro lado temos uma imprecisão a nível do próprio objeto de ensino, produção textual, observada no modo com que ele foi transposto didaticamente no documento, sobretudo no aspecto terminológico que apresenta modulações.

Uma implicação decorrente disso é que há uma forte dessincretização (em termos de transposição didática externa) observada no documento, pelo fato de não só haver poucas definições, como também pela heterogeneidade terminológica e conceitual com que o objeto produção textual foi constituído. A imprecisão conceitual, por outro lado, é um elemento complicador para a leitura do professor, o sujeito-leitor do documento, posto que se pressupõe que ele já tem conhecimento de toda a carga teórica com a qual este currículo foi elaborado. Esses fatores acentuam ainda mais a natureza técnica do documento, tornando-o menos didático-pedagógico, em função de não haver referências bibliográficas, assim como por não apresentar orientações metodológicas (exemplos didáticos) para o ensino e, também, pelo fato de a configuração dos objetos de conhecimento ter como horizonte um expressivo amálgama teórico dessincretizado, o qual merece ser analisado em sua relação com todos os objetos de conhecimento didatizados no documento.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. – 4 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.
- BARROS, D. L. P. O texto na semiótica. In: BATISTA, O. B. (org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 245-282.
- BOBBITT, J. F. *O currículo*. Lisboa: Didática, 2004.
- BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, R. O. (Org.) *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola, 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei 9.394/1996 (Lei ordinária) 20/12/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/View_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument. Acesso em: 08. Jan. 2020.
- BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1*. Brasília: MEC/SEB. 2006. (Linguagens:códigos e suas tecnologias).
- BRASIL/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHARTIER, R. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- CHEVALLARD, Y. et al. *Estudar matemáticas – O elo perdido entre o ensino e a aprendizagem*. Artmed: Porto Alegre, 2001.
- FÁVERO, A. A.; TAUCHEN, G.; SCHWANTES, L. Da transposição à compreensão didática: sentidos do conhecimento escolar na educação em ciências. *Roteiro*, v. 37, p. 325-342, 2012.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, Allan; GARRET, Peter. (Eds.) *Approaches to media discourse*. Blackwell Publishing, 1998.

LE GOFF, J. Documento/monumento. In: *Enciclopédia Einaudi* v.1. memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.

MACEDO, R. S. *Currículo, campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Pontes, 2012.

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

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

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.22, n. 37, p.7-32, 1999.

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

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

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013.

SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.