

DAS OCEM ÀS VERSÕES DA BNCC: SISTEMATIZANDO CONCEPÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

FROM THE OCEM TO THE BNCC VERSIONS: SYSTEMATIZING CONCEPTIONS OF TEXT PRODUCTION

Antonio Naéliton do Nascimento  <https://orcid.org/0000-0002-8616-6276>
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - Universidade Federal de
Campina Grande - Universidade Regional do Cariri
naeliton.nascimento@urca.br

Denise Lino de Araújo  <https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina Grande
denise.lino@professor.ufcg.edu.br

DOI: <https://10.5281/zenodo.18948346>

Recebido em 30 de agosto de 2025

Aceito em 15 de outubro de 2025

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar comparativamente as concepções de produção textual nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (Brasil, 2006) e em duas versões da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2016, 2018), tendo em vista os (des)alinhamentos entre os documentos de ensino médio. Para isso, insere-se no campo transdisciplinar e crítico-colaborativo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), a partir de uma pesquisa qualitativa e do tipo documental. Teoricamente, filia-se a três eixos de estudos: currículo enquanto campo e objeto (Macedo, 2012, 2018; Albino; Araújo, 2019); transposição didática (Chevallard, 1991, 2001; Petitjean, 2008); e produção textual (Costa Val; Vieira, 2005; Koch, 2005; Marcuschi, 2008). Diante dos resultados, vemos que, nas OCEM, a concepção de produção textual abarca o oral e o escrito; já na BNCC versão 2, este objeto de ensino não se configura como um eixo, não é explícito e, quando inferido, indicia uma concepção mais voltada à escrita; por fim, a BNCC versão homologada, para além do grafocentrismo evidente, traz a concepção de produção textual multissemiótica como a mais recorrente e prioritária. Chama atenção, neste último documento, a variabilidade com que apresenta o conceito de produção textual: produz relações sinonímicas que ora achatam/reduzem o conceito, ora o ampliam.

Palavras-chave: Produção textual. Currículos. Transposição didática. Ensino médio.

Abstract: This article aims to comparatively analyze conceptions of text production in the Curricular Guidelines for Upper Secondary Education – OCEM (Brasil, 2006) and in two versions of the National Common Core Curriculum – BNCC (Brasil, 2016, 2018), with a view to identifying alignments and misalignments among upper secondary education policy documents. To this end, the study is situated within the transdisciplinary and critical-collaborative field of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), drawing on qualitative, document-based research. From a theoretical standpoint, the analysis is grounded in three axes of inquiry: curriculum as a field and as an object of study (Macedo, 2012, 2018; Albino; Araújo, 2019); didactic transposition (Chevallard, 1991, 2001; Petitjean, 2008); and text production (Costa Val; Vieira, 2005; Koch, 2005; Marcuschi, 2008). The findings indicate that, in the OCEM, the conception of text production encompasses both oral and written modalities; in contrast, in BNCC version 2, this object of teaching does not constitute an explicit axis and, when inferred, points to a conception predominantly oriented toward writing; finally, the officially approved BNCC, beyond its evident graphocentrism, foregrounds multisemiotic text production as the most recurrent and prioritized conception. In this latter document, attention is drawn to the variability with which the concept of text production is presented, as it establishes synonymic relations that at times flatten or reduce the concept and at other times expand it.

Keywords: Text production. Curricula. Didactic transposition. Upper secondary education.

1 Introdução

Propostas curriculares são resultantes de um processo de transposição didática que conjuga instâncias reguladoras, documentos parametrizadores, discursos, projetos pedagógicos das escolas, ferramentas de ensino elaboradas dentro e fora da escola, dentre outros fatores. Além disso, é no âmbito desses currículos que saberes científicos adquirem *status* de objetos de ensino/aprendizagem, na medida em que são postos e (re)configurados. Soma-se a isso o fato de que esses artefatos curriculares guardam importantes insumos que orientam teórica e metodologicamente a prática pedagógica.

Para esta pesquisa, destacamos três documentos curriculares: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (Brasil, 2006); a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2016); e a versão homologada da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Dentre os níveis da educação básica previstos, pensamos, tendo em vista esta investigação, o Ensino Médio, por ser um ponto nevrálgico da educação básica, cujas alterações incidem diretamente sobre o ensino fundamental e sobre o ensino superior.

Nos três casos, temos propostas curriculares distintas, cuja elaboração tanto foi feita por especialistas, como também a partir de consulta pública a setores relacionados à educação, sendo, ainda, partes importantes de uma política educacional nacional. Isso ocorre porque eles não são construídos no vazio e, sim, guardam resquícios/ecos de versões e/ou documentos mais antigos.

Do mesmo modo, há movimentos disruptivos, manifestados na (e pela) linguagem, que são responsáveis pela necessária revisão de conceitos e procedimentos. Desse modo, entendemos currículos a partir da metáfora do rizoma (Deleuze; Guattari, 1995), diante da qual “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 37, grifo dos autores).

Nessa direção, currículos rizomáticos têm entre si teias conectadas que os atravessam, apresentando continuidades e rupturas. Para elucidar esses “fios” entrelaçados entre as OCEM e as versões da BNCC, apoiamo-nos também na ideia de “documento-monumento”, na qual se entende que toda estrutura que o reveste precisa ser desmontada: “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, mostra-se relevante analisar o processo de construção de documentos-monumentos dessa natureza, cuja (des)montagem pode revelar muito acerca dos seus contextos de produção, assim como das forças sociais e políticas, que os fazem adquirir movimentos pendulares até chegarem à versão final – fruto de um hibridismo de documentos e versões. Nesse viés, vemos que a sua montagem é complexa, pois é mediada por um processo de Transposição Didática (TD) que transforma o saber científico em um saber escolarizável, isto é, em um objeto de ensino (Chevallard, 2001).

Dentre os vários objetos de ensino em língua materna, investigamos a Produção Textual, em relação à qual visamos desvelar como ocorre sua didatização no âmbito de currículos. De acordo com Garcez (1998), o conceito de produção textual tem se modificado rapidamente e, com isso, impactado e alterado as propostas educacionais.

À vista disso, este artigo objetiva observar como essa concepção é definida e como ocorre sua apresentação em currículos voltados ao ensino médio, especificamente, nesse caso, as OCEM e as duas versões da BNCC (segunda versão e versão homologada). Além disso, focaliza a reconstrução histórica e arqueológica do conceito

de produção textual nos documentos supracitados, a partir da sistematização das (des)continuidades apresentadas nos dados.

Diante deste cenário e das peculiaridades envolvidas na (des)montagem de documentos curriculares, entendemos que a análise comparativa desses artefatos, à luz de uma perspectiva histórico-arqueológica, pode se revelar uma interessante forma de acompanhar as mudanças de paradigmas linguísticos e de não ignorar, no nosso caso, as transformações no ensino de língua portuguesa, especialmente quanto ao ensino de produção textual. Além disso, ainda há pouca produção acadêmica relacionada a temas como Transposição Didática Externa, Objetos de Ensino, Montagem de Currículos e Produção Textual. (Lino de Araújo; Nascimento, 2019; Nascimento; Lino de Araújo, 2020).

Cabe ainda dizer que o tema desta investigação é complexo e composto por representações diversas. Trata-se de um currículo prescrito, de base sociointeracionista (OCEM), assim como de outro currículo (BNCC), na sua versão final, de natureza oficial e com força de lei, que tem como base, curiosamente, tanto a teoria das Competências e Habilidades, como também os estudos enunciativo-discursivos.

Assim, este artigo está organizado em seis partes: esta introdução, a metodologia, os fundamentos teóricos, os resultados, as considerações finais, seguidas das referências. Passemos aos fundamentos teóricos deste trabalho.

2 Fundamentos teóricos: relações entre Currículo, Transposição Didática e Produção Textual

A composição de documentos reguladores de ensino envolve a mobilização de saberes de referência, assim como de agentes do sistema didático com suas diferentes representações de mundo (Chevallard, 1991). Assim sendo, quando objetos de conhecimento são transpostos, sofrem transformações adaptativas tanto em sua natureza teórica (conteúdo) quanto na metodológica (ação de ensinar). Currículos são, portanto, objetos compostos por faces complexas e multifacetadas. Documentos como OCEM e BNCC, a nosso ver, são currículos, mas nem por isso se “esgotaria as possibilidades de ser do currículo” (Macedo, 2018, p. 29), dada a polissemia em torno do tema.

Dessa forma, entendemos estes currículos no sentido rizomático do termo, na medida em que se transversalizam e se desdobram em outros currículos, além de produzir efeitos de poder e controle sobre a avaliação, os materiais didáticos, a prática do professor, dentre outros pilares da prática pedagógica. Tal como Albino e Araújo (2019, p. 269), entendemos que “qualquer ação, movimento, endereçamento de produção de conhecimento é também currículo”.

Além disso, entendemos estes artefatos como produto de uma costura (Macedo, 2012) a partir da qual saberes são organizados. Nesse viés, vemos que o currículo é composto por representações peculiares: é fruto do trabalho com as subjetividades dos sujeitos, ao passo que imprime nestes toda sorte de saberes e ideologias, forjando suas identidades. É desse movimento dialético que surgem, por exemplo, currículos como a BNCC e as OCEM.

Nesse sentido, para compreender a “mecânica” dos currículos enquanto documentos-monumentos é preciso desmontar e demolir suas estruturas, atentando para suas condições de produção (Le Goff, 1997), para as arquiteturas estruturais e conceituais, bem como para seu revestimento linguístico. Como artefatos socio-histórico-culturais escritos, estes documentos podem ser incorporados pela interpretação arqueológica (Sanches, 2008). Esse diálogo interdisciplinar, bastante comum aos

estudos histórico-arqueológicos, fornece subsídios para o estudo de documentos-monumentos.

Dessa forma, currículos rizomáticos podem ser entendidos como caminhos, possibilidades de intersecção e fluxos (des)contínuos (Deleuze; Guattari, 1995), justamente pelo movimento dinâmico de influência em políticas educacionais e propostas didáticas, as quais guardam ecos, fios e rupturas entre si. Associamos essa perspectiva à análise comparativa de propostas curriculares, que pode evidenciar não só as marcas arquitetônicas dos documentos-monumentos, como também os movimentos de (re)significação de objetos de ensino em currículos.

Essa transposição didática por que passam os saberes é um processo constitutivo na montagem de currículos. A transposição didática é definida por Chevallard (1991, p. 35) como um “processo de transformações pelo qual passa um determinado saber em uma situação de exposição didática”. De acordo com esse autor, essa teoria enfoca a epistemologia do saber, as mudanças e adaptações pelas quais o conhecimento passa ao migrar para o contexto de ensino.

Os estudos sobre TD concentram-se majoritariamente na transformação desse saber acadêmico, tendo em vista suas características e também as do saber escolar. Uma operação da transposição didática que se destaca, inclusive foco deste trabalho, é a dessincronização, posto que se refere à (re)configuração/transformação teórica a que objetos de conhecimento estão sujeitos, no nosso caso, a produção textual que se apresenta no âmbito de propostas curriculares (TD externa).

A respeito do processo de produção de textos, Koch (2005) aponta, a partir de uma concepção interacional de língua, que os sujeitos são construtores/atores e o texto é o próprio lugar de interação. Tal perspectiva dialoga com a noção defendida por Costa Val e Vieira (2005, p. 25), para quem “o produto lingüístico [sic] da interação – o texto – deve ser analisado no interior de seu processo de produção, a partir das marcas que a situação discursiva nele imprime. Texto, portanto, é o objeto material (escrito ou falado) construído na e pela situação de interação”.

Com isso, vemos que, para as autoras, é na relação entre produtor/receptor que o texto se constitui na produção de sentidos, sendo assim possível analisar as representações sociocognitivas e sociointeracionistas com que os sujeitos operam em sua produção. Com a evolução da Linguística Textual (LT), o texto, antes visto como uma sequência de frases, é tomado como uma atividade interacional mais ampla que produz sentidos. A LT, a partir dos anos 1990, passa a se ocupar tanto da produção, quanto da compreensão de textos orais e escritos (Marcuschi, 2008).

Para Marcuschi (2008), o discurso está no plano do dizer (a enunciação), o texto no plano da esquematização (a configuração) e entre ambos está o gênero, que condiciona a atividade enunciativa. Assim, podemos observar que essas noções, as quais Coutinho (2004) chama de “categorias descritivas”, são indissociadas, e que são as práticas textuais e discursivas que geram a diversidade de gêneros. A essa última noção (de gênero), Koch e Elias (2009, p. 54) acrescentam: “todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos *gêneros*”. Nesse sentido, essa categoria presente no texto, além de ser dinâmica, refere-se ao continente / veículo de um dado discurso.

Em face dessa complexidade, o autor ainda adiciona o fato de que há pouca sistematização no ensino dos gêneros, sobretudo dos orais. De acordo com ele, não se pode tratar a escrita como “uma mera transposição da fala”, uma vez que cada gênero, seja oral ou escrito, tem suas particularidades, necessitando das corretas adaptações e não admitindo visões homogeneizadoras. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 206), salienta

a dificuldade de se estabelecer um gênero ideal para a sala de aula. Essa complexidade quanto à escolha, diversificação e proposta metodológica é amplamente vista no âmbito de documentos curriculares como as OCEM e a BNCC.

Isto posto, cabe dizer que documentos como os focalizados nesta pesquisa carregam consigo uma arquitetura conceitual que opta por determinados conceitos de língua, sujeito, texto, gênero, discurso. Portanto, torna-se relevante desmontar e comparar as configurações teóricas de que se revestem tais documentos para (de)compor seus objetos de ensino, no caso em pauta, a Produção Textual. Torna-se importante, assim, (re)organizar suas arquiteturas conceituais de acordo com as noções/lugares teóricos que estão dessincetizados, apontando que (des)continuidades decorrem desse movimento de TD. Esses procedimentos metodológicos, dentre outros, serão apresentados na seção a seguir.

3 Pressupostos metodológicos

Nesta seção, apresentaremos aspectos gerais da pesquisa, assim como os *corpora* de análise e os procedimentos analíticos adotados.

3.1 Dados documentais em Linguística Aplicada: caracterização da pesquisa

É comum os linguistas aplicados definirem a LA como uma área mediadora entre investigações sobre a língua/gem e seu ensino (cf. Moita Lopes, 2006), portanto, não lhe é estranho nem o trabalho com documentos, como os prescritivos, tampouco o trabalho com sujeitos. A atual configuração da LA, posta em discussão a partir da década de 1990 do século XX, levou os pesquisadores dessa área (em diferentes lugares do mundo e no Brasil, em especial¹) a reconhecer que seus estudos, embora partissem do foco relacionado ao ensino de língua materna e de língua estrangeira, acolhiam também outras vertentes de pesquisa que já estavam em franco processo de consolidação.

É justamente nessa nova configuração, que (re)pensa objetos teóricos e metodologias para LA, que esta pesquisa se insere. Para sua realização, são necessários dados documentais das OCEM e das duas versões da BNCC, lidos pelos pressupostos do paradigma qualitativo, segundo o qual a abordagem dos dados deve levar em conta sua especificidade e seu contexto, procurando desvelar significados locais sem preocupação de natureza generalizante (Moreira; Caleffe, 2008).

Quanto ao tipo de pesquisa, trata-se de pesquisa documental, com os dados emanados das fontes citadas, cujos pressupostos advêm dos estudos historiográficos para os quais os documentos são válidos em seu momento de apreensão, não importando se já tenham sido estudados antes ou não. Coligi-los e pô-los em análise dá-lhes o estatuto de documento/monumento tal como compreendido por Le Goff (1997).

Para esse autor, todo documento é monumento, pois é construído pelos autores com a intenção de se tornar “imortal”. Numa linguagem corrente nos estudos em LA, pode ser usada aqui a expressão de Meurer (1997, p. 13) segundo a qual “sempre tendemos a colonizar o outro”. Nesse sentido, um documento, institucional ou não, é entendido como tendo uma constituição primária como um uso da língua(gem) e como ato de responsividade, no sentido bakhtiniano do termo, com intenção colonizadora, no sentido de Meurer (1997), e com intenção monumental, no sentido de Le Goff.

¹ De acordo com Moita Lopes (2006: 16), citando Kumaravadivelu (2006), diferentemente do que ocorre no Brasil, em outros países, a LA está restrita a questões de ensino e de aprendizagem de Inglês.

Assim, tendo esses pressupostos como parâmetros, a pesquisa aqui proposta pauta-se pelo procedimento metodológico de identificação da filiação teórica, afinal, a análise focaliza o processo de transposição didática linguisticamente materializado. É à luz da concepção de uma LA voltada para problemas de uso da linguagem que esta pesquisa se organiza. De um lado, articulando mais de um campo de estudo (Estudos de Currículo, Transposição Didática e Produção Textual) e, de outro, aplicando metodologia para leitura de dados documentais, tendo em vista atender aos objetivos elencados.

Quanto aos procedimentos de análise documental, segue-se aqui o passo a passo descrito por Nascimento (2022), segundo o qual partimos do pressuposto de que a pesquisa documental ocorre de modo recursivo, considerando as suas duas etapas (pré-textual e a textual). Ademais, esse autor define três níveis de análise, inspiradores dos procedimentos de análise descritos na seção a seguir. Esses níveis são: (1) Levantamento/análise de termos-chave e verbetes (que materializem conceitos explícitos e implícitos) de modo que conjuguem relação com a produção textual nos três documentos; (2) Comparação desses dados obtidos; (3) Sistematização das (des)continuidades apresentadas nesses dados quanto à articulação (ou não).

3.2 Descrição do *Corpora* de análise: entre as OCEM e as versões da BNCC

O primeiro dos documentos a ser destacado nesta pesquisa diz respeito às Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (Brasil, 2006). Assim como no caso de outros documentos oficiais, elas surgiram a partir de uma exigência da LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e isso fez com que várias esferas educacionais se mobilizassem para que propostas fossem apresentadas. O próprio documento atesta, acerca de sua origem, que “a elaboração das reflexões que o Ministério da Educação traz aos professores iniciou em 2004. Desde então, definiu-se um encaminhamento de trabalho que garantisse a articulação de representações da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores” (Brasil, 2006, p. 8).

As OCEM são consideradas um conjunto de reflexões/discussões para auxiliarem o professor na prática docente, isto é, são “referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem” (Brasil, 2006, p. 17). Portanto, o documento se coloca como um instrumento capaz de dar o suporte necessário ao professor, quanto aos procedimentos teórico-metodológicos a serem seguidos.

No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, neste nível de ensino médio, o documento elenca capacidades a serem desenvolvidas pelos estudantes: avançar para níveis mais complexos, integrar-se ao mundo do trabalho e compreender as dimensões éticas fundamentais para o exercício da cidadania (Brasil, 2006, p. 17-18). Portanto, havendo uma construção gradativa de saberes e um refinamento das habilidades de leitura e escrita, fala e escuta, almeja-se que o aluno esteja em “sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo” (Brasil, 2006, p. 18), participando ativa e criticamente.

Podemos observar que a parte de Língua Portuguesa é constituída de oito seções²: (1) Introdução; (2) A Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio; (3) Construção de novas rotas nos estudos da linguagem: caminhos que configuram a

² Para as finalidades desse estudo, serão analisadas as seções de 01 a 05, visto que a seção 6 demandaria um maior tempo de pesquisa.

identidade da disciplina; (4) Concepção de língua e linguagem e práticas de ensino; (5) A disciplina Língua Portuguesa: perspectivas no contexto do Ensino Médio; (6) Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos; (7) Considerações Finais; e (8) Referências Bibliográficas.

Tal arquitetura nos leva a perceber que há um “efeito cascata” de afunilamento na escolha e organização das seções do documento. Isso acontece porque vai do mais geral (a área em si, concepções de língua e linguagem) até o mais específico (organização curricular e procedimentos metodológicos). Desse modo, temos as várias seções que se integram, apresentando uma descrição para o funcionamento da disciplina de Língua Portuguesa, sobre a qual a nossa investigação se volta.

Em relação à BNCC, temos um texto oficial que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 07). Assim sendo, 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 balizador dos direitos/objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

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, 1998). Além disso, também é citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9.394/1966, em seu Art. 26, e no Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n. 13.005/2014.

A BNCC de Ensino Médio passou por várias reformulações, com quatro versões, dentre as quais a última foi apresentada, em abril de 2018, para consulta pública. Após contribuições de especialistas e da sociedade civil, ela foi aprovada pelo CNE no dia 04 de dezembro de 2018, sendo finalmente homologada em 14 de dezembro de 2018.

Quanto à configuração estrutural da *BNCC (2016) – versão 2*, inicialmente, o texto elenca Finalidades formadoras dos alunos, dentre as quais podemos citar a progressão dos conteúdos do ensino fundamental, desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico (Brasil, 2016). A partir disso, apresenta os eixos de formação, as dimensões, os objetivos gerais de formação e os eixos do componente Língua Portuguesa: “leitura, escrita, oralidade e conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão” (Brasil, 2016, p. 92). Tais eixos combinam-se com os *campos de atuação*³ em que práticas de linguagem se realizam.

No que concerne à configuração estrutural da *BNCC (2018) – versão homologada*, o documento se apropria de fundamentos pedagógicos como as *competências e habilidades*, sendo asseguradas como direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e se organiza em quatro grandes partes, sendo a primeira voltada para a educação infantil, a segunda para os anos iniciais do ensino fundamental, a terceira para os anos finais do ensino fundamental e quarta e última para o ensino médio. No EM, as competências gerais se alinham às áreas do conhecimento e as específicas constroem os componentes curriculares de cada área, como Língua Portuguesa.

Tais competências organizam os objetos de conhecimento e habilidades mobilizadas nas práticas sociais de língua(gem). Assim, são apresentados os eixos de integração: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística /Semiótica (Brasil, 2018), que se vinculam aos campos de atuação: Campo da vida pessoal, Campo

³ Os campos de atuação são: o literário, político-cidadão e investigativo.

artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública.

3.3 Delimitação do *Corpora* e procedimentos de análise dos dados

Nas OCEM (2006), é analisada a seção “Conhecimentos de Língua Portuguesa” (pág. 17- 45). Na BNCC (2016) - versão 2, a parte analisada corresponde às seções: “Etapa de Ensino Médio” (p. 487-500); “A área de Linguagens no Ensino Médio” (p. 500-504); e “A Língua Portuguesa no Ensino Médio” (p. 504-538).

Na BNCC (2018) – homologada, são analisados: **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 comparados os conceitos relativos à Produção Textual, uma vez que há uma forte dessincretização teórica (Chevallard, 2001) nos documentos em pauta, conforme observado em pesquisas anteriores destes pesquisadores no âmbito da iniciação científica. Estas pesquisas são relativas aos anos de 2016-2017, 2017-2018 e 2018-2019⁴, cujos resultados apontam tanto para uma imprecisão conceitual (no caso da BNCC) como também para um apagamento das filiações teóricas nos três documentos aqui analisados (Nascimento; Lino de Araújo, 2019, 2020, 2022, 2023, 2024⁵).

Para gerar nossos dados, selecionamos a categoria teórica com base na Transposição Didática: a *Dessincretização*, que consiste em extrair um saber de seu campo científico e transformá-lo em um objeto de ensino (Petitjean, 2008). Desse modo, inspirados em Nascimento (2022), já citado, recorreremos aos procedimentos: (1) Comparação de verbetes que apresentem conceitos implícitos e explícitos sobre produção textual nos documentos; e (2) sistematização histórico-arqueológica dos (des)alinhamentos teóricos entre os documentos a respeito do objeto em referência.

Essa análise qualitativa se dá através de descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativas, para ajudar a (re)interpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum (Moraes, 1999).

A seguir, passemos aos resultados da pesquisa.

4 O conceito de produção textual em propostas curriculares do ensino médio: das OCEM às versões da BNCC

Na composição de documentos curriculares, sabemos que a escolha lexical implica, por consequência, filiação a dados conceitos. Assim sendo, comparar índices terminológico-conceituais que denotam relação com o nosso objeto, levando em consideração sua recorrência ou ausência nos documentos, “aponta para o fato de que a visibilidade de objetos de ensino importantes pode ser reforçada ou apagada”

⁴ Pesquisas realizadas pelo bolsista Antonio Naéliton do Nascimento, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Denise Lino de Araújo, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), nas quais se investigou o conceito de Produção Textual, respectivamente: na segunda versão da BNCC de EM (vigência 2016/2017), nas OCEM (vigência 2017/2018) e na versão homologada da BNCC de Em (vigência 2018/2019). Para este artigo, resultante do Relatório - PIBIC 2019-2020, verticalizamos e comparamos os resultados dos anos/relatórios anteriores.

⁵ Publicações de artigos em revistas e de capítulos de livros derivados dos relatórios mencionados anteriormente.

(Nascimento; Lino de Araújo, 2019, p. 09). Desse modo, começaremos a nossa análise apresentando as singularidades existentes no levantamento de verbetes realizado nas OCEM e nas duas versões BNCC, em cujos processos de montagem podemos perceber movimentos diferentes ocasionados pelo processo de transposição didática da produção textual.

Uma primeira diferença que se apresenta na (des)montagem dos currículos em tela, quanto à transposição da *produção textual*, diz respeito à própria formatação/configuração do objeto. Na segunda versão da BNCC (Brasil, 2016), a noção de produção textual é implícita, isto é, além de não possuir uma definição/explicitação de seu conceito, ela não aparece enquanto um eixo autônomo, sendo inferida como parte do eixo de escrita e parte do eixo de oralidade.

Esse movimento é oposto ao documento homologado, visto que a produção textual é um eixo explícito (assim denominado) e a escrita, por sua vez, passa a ser inferida como uma modalidade de composição desse eixo e não mais se apresentando como um eixo autônomo. No caso das OCEM, temos um alinhamento em relação à versão homologada e um desalinhamento quanto à versão 2: o eixo é denominado produção textual, de modo que a oralidade e a escrita são partes constitutivas desse objeto.

Com isso, vemos que parece haver processos de encapsulamentos teóricos distintos, nos quais a transposição didática reconfigurou, remodelou e rearranjou a apresentação deste objeto. Isso conferiu a esses documentos formatos de produção textual distintos, fazendo com que um eixo encapsulasse o outro a depender do texto oficial. No caso da BNCC – versão 2 (Brasil, 2016), observamos indícios de produção textual na definição dos eixos de escrita e oralidade, conforme os excertos a seguir:

Figura 01 - Definição do eixo da escrita – BNCC versão 2

O **EIXO DA ESCRITA** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito que tem por finalidades, por exemplo, expressar a posição em um artigo de opinião, escrever um bilhete, relatar uma experiência vivida, registrar rotinas escolares, regras e combinados, registrar e analisar fatos do cotidiano em uma crônica, descrever uma pesquisa em um relatório, registrar ações e decisões de uma reunião em uma ata, dentre outros. ~~O tratamento das~~

Fonte: BNCC (Brasil, 2016).

Figura 02 - Definição do eixo da escrita – BNCC versão 2

7) o desenvolvimento da autoria, como um conhecimento proveniente da reflexão sobre a própria experiência de produção de textos, em variados gêneros e em diversas situações de produção.

Fonte: BNCC (Brasil, 2016).

A partir dos excertos acima, podemos inferir uma concepção de produção textual que pode ser entendida como uma atividade interativa e de autoria, sendo esta última uma necessidade desenvolvida a partir das práticas permeadas pela escrita, como podemos ver na figura 02. Chama atenção, também, que o termo produção de textos seja tomado como sinônimo de escrita ainda na figura 02, relação que confirma o forte grafocentrismo ao qual o documento está associado. A seguir, vejamos verbetes presentes no eixo oralidade e que carregam um conceito de produção textual.

Figura 03 – Definição do eixo oralidade – BNCC versão 2

O **EIXO DA ORALIDADE/SINALIZAÇÃO** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização – no caso dos estudantes e das estudantes surdos/as, oralizados/as ou não, que têm na LIBRAS sua primeira língua – com ou sem contato face a face como, por exemplo, aula dialogada, recados gravados, seminário, debate, apresentação de programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, contação de histórias, dentre outras. Todas essas práticas podem se dar por meio da oralidade ou da sinalização em Libras. O tratamento das práticas orais compreende:

Fonte: BNCC, 2016.

Figura 04 – Tradições orais na BNCC versão 2

5) as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.

Fonte: BNCC, 2016.

De acordo com os excertos acima, podemos inferir uma noção de produção textual oral que se materializa em uma heterogeneidade de terminologias. A título de exemplificação, temos *situações orais*, *tradições orais*, *gêneros orais*, *práticas orais*, sendo estas concepções explícitas. Já a noção de texto oral, conforme a figura 04, só pode ser inferida, o que nos leva a perceber uma dificuldade que o documento tem de assumir a oralidade enquanto texto.

Diferentemente deste documento, a versão homologada traz o eixo produção textual, configurando um desalinhamento em relação ao documento anterior. Uma particularidade que emana desse texto oficial é que a oralidade aparece em dois eixos de integração – tanto o da própria Oralidade, como também o de Produção de Textos, um aspecto positivo, ao passo que, em assim sendo, as práticas orais seriam reforçadas. Logo, para compreender essa face da oralidade, isto é, a produção de textos orais, observemos que concepção terminológico-conceitual emana do documento acerca da produção textual.

Embora este objeto de conhecimento se configure como um eixo (de produção textual), o qual “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico”⁶ (Brasil, 2018, p. 76), incluindo as várias modalidades da língua, curiosamente, em outro trecho o documento 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” (Brasil, 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.

Soma-se a isso outra singularidade relacionada à produção textual, quanto à (re)configuração terminológico-conceitual, que se apresenta na sua disposição no

⁶ Essa definição de Produção de Textos encontra-se na parte de Ensino Fundamental da BNCC, não possuindo no Ensino Médio, portanto, a explicitação acerca de nenhum eixo de integração. A escolha por analisar este conceito se deu pelo fato de que, por a BNCC ser um documento só, separado em quatro partes (Ensino Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio), entendemos que seria necessário voltar à parte de ensino fundamental (anos finais) para analisar o conceito do eixo produção textual.

documento, 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” (Brasil, 2018, p. 500).

Com isso, vemos que, supostamente, neste trecho, há uma relação sinonímica entre *produção de textos* e *escrita*. Isso pode ser justificado pelo fato de que a produção oral está sendo sinalizada no eixo da oralidade, não sendo incluída no eixo da *produção de textos* propriamente dito, ao contrário do que a própria definição do eixo produção de textos diz. A partir disso, podemos ver que o conceito de produção textual não assume/se apropria de modo significativo da modalidade oral da língua.

Em linhas gerais, podemos considerar que a BNCC dispõe conceitos de produção textual em um movimento pendular. Na definição do eixo de integração, reconhece as práticas orais, escritas e multissemióticas; mas, em outros momentos, ora refere-se apenas às práticas escritas e multissemióticas, ora apenas às escritas, como componentes da produção textual, o que parece revelar uma imprecisão terminológico-conceitual.

Portanto, na BNCC, vemos que os verbetes se organizam por meio de um movimento de classificação ou enquadramento conceitual feito a partir de relações sinonímicas, isto é, não temos definições em si, mas um efeito de equivalência da produção textual que pode ser mais amplo (englobando as três práticas de linguagem) ou mais específico (englobando apenas a escrita).

No caso das OCEM, a produção textual também é tomada como um eixo, configurando um alinhamento, de certo modo, com a versão homologada e, conseqüentemente, um desalinhamento em relação à versão 2. Vejamos as concepções de produção textual no documento:

Figura 05 – Produção textual escrita e oral nas OCEM

~~seja aquele que circula em esferas públicas.~~ Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.

- Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade

Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente propício à discussão e à superação de preconceitos linguísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação linguística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.

Fonte: OCEM (Brasil, 2006, p. 37).

Uma particularidade que emana das OCEM em relação às outras é que o documento traz uma concepção de produção textual oral e de produção textual escrita, o que não gera nenhum sombreamento para nenhuma das partes constitutivas da produção de texto. Vale ressaltar diante dos conceitos acima, também, que as OCEM versam especificamente sobre produção oral/escrita, não colocando em pauta as práticas multimodais/multissemióticas, não obstante elas sejam citadas em outros momentos do documento.

Assim, a produção textual é, neste documento, ainda relacionada a uma perspectiva de língua bimodal, que se afasta da versão homologada da BNCC, cujo foco centra-se nas multissemiotes. Apesar de as OCEM apresentarem a concepção de produção textual bimodal e isso parecer se assemelhar à segunda versão da BNCC, essa não é uma relação tão simples. Enquanto as OCEM, como já dito, tomam a produção

textual como um eixo, na BNCC versão 2, ela não tem status de eixo, sendo apenas inferida e de modo episódico.

Isso nos leva a concluir que um aspecto positivo nas OCEM e na versão homologada da BNCC, guardadas as suas diferenças, é em relação ao lugar de destaque dado à produção textual, característica que é oposta à BNCC versão 2.

Outro fator a se chamar atenção é que, para as OCEM, o processo de produção de textos contempla as dimensões: linguística; textual; sociopragmática e discursiva; e cognitivo-conceitual (Brasil, 2006, p. 21-22). Do ponto de vista da apresentação desses conceitos, observamos relações, por exemplo, com as classificações de Koch e Elias (2009, p. 41-52) sobre ativação dos tipos de conhecimento, respectivamente: conhecimento linguístico, conhecimento de textos, conhecimentos interacionais e conhecimento enciclopédico.

Diante disso, chamamos atenção para dois fatos: (1) as OCEM apresentam mais consistência teórica a respeito da produção textual quando comparadas aos outros dois documentos (BNCC versão 2 e homologada), assim como traz elementos voltados à Linguística Textual; e (2) não obstante essa consistência teórica, sua apresentação não está ancorada em um referencial teórico diretamente citado, à moda dos textos acadêmicos, embora possa ser inferido a partir do conhecimento teórico do leitor e haja uma seção de referências bibliográficas na qual podemos ter uma base sobre fontes consultadas para a redação do documento.

De modo geral, os três documentos apresentam considerável dessincronização teórica: mais acentuada nas duas versões da BNCC, que nem sequer possuem seção de referências bibliográficas; e menos evidente nas OCEM, que não obstante se guarde da responsabilidade de apresentar citações diretas ou indiretas no corpo do texto, por meio dos verbos e dos conceitos explícitos, parece haver um movimento de assunção teórica mais facilmente recuperável, além de possuir uma seção de referências ao final do documento.

É importante ressaltar, ainda, que a reconfiguração da produção textual nos três documentos produziu conformações bem específicas a esse objeto, decorrentes de um processo de transposição didática. Isso pode ser compreendido de várias formas, dentre elas, do ponto de vista de uma (re)organização comum em currículos quanto a seus objetos de conhecimento para fins didáticos.

Além disso, pode ser encarada como sendo uma imprecisão de ordem terminológica e conceitual, que oscila entre: visibilidade e apagamento de objetos; encapsulamentos teóricos que filiam (ou não) dadas práticas de linguagem à combinação de semioses; e relação mais direta (ou não) com estudos linguísticos mais recentes.

Por fim, condensamos os resultados obtidos a partir de sistematização comparativa, conforme o quadro 1 abaixo, com foco nos conceitos relacionados ao objeto produção textual. Nesse quadro, destacamos as (des)continuidades entre as propostas considerando o critério histórico numa perspectiva arqueológica (Sanches, 2008). Ancorados na perspectiva rizomática de currículos (Deleuze; Guattari, 1995), demonstramos os fios de (des)alinhamento entre eles, ao sistematizarmos os dados já obtidos que merecem ser (re)organizados. Vejamos o quadro abaixo 1 abaixo:

Quadro 1 – Sistematização histórico-arqueológica dos documentos curriculares sobre produção textual

PROPOSTAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO	SISTEMATIZAÇÃO DOS CONCEITOS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL
OCEM	A noção de produção textual é explícita. Contempla as atividades voltadas à formação e ao refinamento de práticas de escrita e à construção e à ampliação das práticas orais, à discussão sobre variação linguística e superação de preconceitos linguísticos. Envolve as dimensões linguística, textual, sociopragmática, discursiva e cognitivo-conceitual.
BNCC – VERSÃO 2	A noção de produção textual é implícita, pois não há uma definição/explicação de seu conceito e ela não aparece enquanto um eixo autônomo, sendo inferida como parte do eixo de escrita e parte do eixo de oralidade. Foco no grafocentrismo.
BNCC - HOMOLOGADA	A noção de produção textual é explícita, pois este objeto é um eixo de integração. O seu conceito ora incorpora as faces oral, escrita e multissemiótica, ora apenas esses dois últimos termos, e ora pode ser considerada como sinônimo de escrita. Refere-se, preferencialmente, à modalidade escrita da língua e, adicionalmente, à linguagem multissemiótica.

Fonte: os autores, com base nas OCEM (Brasil, 2006) e BNCC (Brasil, 2016, 2018).

A respeito do quadro acima, vemos que um primeiro alinhamento pode ser ressaltado: dois deles (os mais historicamente distantes – OCEM e BNCC versão homologada) possuem conceitos de produção textual explícitos, enquanto o conceito de produção textual da BNCC versão 2 é implícito. Isso nos leva aos desalinhamentos entre os três documentos quanto à formatação desse objeto.

Nas OCEM, a concepção de produção textual restringe-se ao oral e ao escrito; já na BNCC versão 2, apesar de a produção textual não se configurar como um eixo, quando é inferida indicia uma concepção mais voltada à escrita (grafocentrismo); já a BNCC versão homologada, para além do grafocentrismo que é evidente, traz a concepção de produção textual multissemiótica, como a mais recorrente e prioritária. Chama atenção, neste último documento, a variabilidade com que apresenta o conceito de produção textual: produz relações sinonímicas que achatam/reduzem (ou ampliam) o conceito deste eixo ora ao escrito, oral e multissemiótico, ora apenas ao escrito e multissemiótico e ora apenas ao escrito.

Considerações finais

A investigação ora proposta teve como foco o estudo da transposição didática da produção textual quanto à sua (re)configuração teórica nas OCEM e nas duas versões da BNCC de Ensino Médio (segunda versão e homologada). Por meio da comparação e sistematização desse objeto nos documentos supracitados, pode-se construir caminhos para entender os paradigmas linguísticos pelos quais o ensino de língua materna, em especial, de produção de textos, atravessa no âmbito de documentos-monumentos.

Em vista disso, tivemos como objetivo nesta pesquisa focalizar a sistematização histórica e arqueológica do objeto produção textual nas OCEM e nas duas versões da BNCC, a partir de comparação e tendo em vista os (des)alinhamentos entre elas. Assim, observamos que OCEM e BNCC homologada possuem conceitos de produção textual explícitos, dado que são eixos, configurando uma continuidade entre eles e uma

descontinuidade em relação à versão 2, que tem a produção textual como um objeto a ser inferido pelos eixos de oralidade e escrita.

Há um forte grafocentrismo nas versões da BNCC, com um diferencial de a homologada trazer o foco voltado para as multisssemioses, que é uma mudança de paradigma expressiva quando comparada aos demais, potencializada pelo fato de que a análise linguística/semiótica tornou-se um eixo neste documento. Vale destacar, também, que há imprecisão terminológico-conceitual da produção textual na BNCC homologada, uma vez que o encapsulamento teórico de um eixo em relação aos outros gerou uma ambiguidade em torno do conceito de produção textual.

Além disso, nesse caso, houve achatamento e restrição do conceito – quando, por exemplo, a produção textual é tomada como sinônimo de escrita – fator que também ocorre na versão 2. Por outro lado, não identificamos imprecisões na OCEM, posto que ela parece conferir um status igualitário para as modalidades da língua, além de trazer explicitamente o conceito de produção textual oral e produção textual escrita.

Ademais, imprecisões terminológico-conceituais, como no caso da BNCC, têm implicações teóricas no objeto, ao passo que este pode se filiar (ou não) a uma concepção tradicional de língua e de currículo, além ocasionar um potencial apagamento da modalidade oral da língua, um dos eixos de ensino menos privilegiados na educação básica.

Com o cotejo dos dados, podemos observar que parece emanar dos três documentos, ainda, uma concepção de professor que tenha conhecimento das teorias com as quais esses currículos foram elaborados. Para as duas versões da BNCC, subjaz a noção de um aluno que tenha muitas práticas permeadas pela escrita e menos pela oralidade; ou, ainda, que esteja sintonizado às práticas do mundo digital (no caso das OCEM e da BNCC homologada).

Por fim, é curioso apontar que, se de um lado tínhamos um documento (segunda versão da BNCC) que não marcava o lugar da produção textual como eixo, de outro agora temos a versão final que traz esse objeto de ensino de modo mais consolidado, é verdade, porém com algumas dissonâncias semânticas a ele relacionadas, que podem gerar problemas não só de interpretação do documento, mas consequências didáticas na hora de transformá-lo em propostas de ensino. Vale destacar também que as OCEM, mesmo sendo o documento mais antigo, é o que produz menos ruídos em relação aos conceitos que apresenta, pois não houve sobreposição ou invisibilização de objetos, fato que relativiza o conceito de recência como sinônimo de atualidade científica.

É inegável que na montagem de documentos-monumentos haja seleções que impliquem ganhos e perdas. Resta apostar na formação inicial e continuada para que o professor tenha acesso às camadas de que são formados esses documentos extremamente complexos, assim como apostar no trabalho realizado por esse profissional, em cujas mãos encontra-se a possibilidade de ressignificação do trabalho prescrito.

Referências

ALBINO, A. C. A.; ARAÚJO, R. P. A. de. Ser ou não ser um currículo? Contestações em torno da definição (anti)democrática da Base Nacional Comum Curricular. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

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/Viw_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).

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.

COSTA VAL, M. G.; VIEIRA, M. L. **Produção de textos escritos: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

COUTINHO, A. 2004. **Schematisation (discursive) et disposition (textuelle)**. In: Jean-Michel ADAM; Jean-Blaise GRIZE & Magid Ali BOUACHA (eds.). **Texte et discours: catégories pour l'analyse**. Dijon: Editions Universitaires de Dijon. p. 29-42.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

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

LINO DE ARAÚJO, D.; NASCIMENTO, A. N. O conceito de produção textual nas OCEM: um caso de transposição didática. **Letras escreve**, Macapá, v. 9, n. 3, 2º sem., p. 07-15. 2019.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

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

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

MEURER, J. L. Esboço de um Modelo de Produção de Textos. In: MEURER, J. L.; MOTTA- ROTH, D. (org.). **Parâmetros de Textualização**. Santa Maria: UFSM, 1997. p. 13-28.

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.

NASCIMENTO, A. N.; ARAÚJO, D. L., L. Transposição didática sobre o ensino de produção textual na BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 2, p. 380-396. 2019.

NASCIMENTO, A. N. do; ARAÚJO, D. L. 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. Port. 291–310/ Eng. 291, 2020. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1186>. Acesso em: 9 fev. 2026.

NASCIMENTO, A. N. **Propostas curriculares para o Ensino Fundamental: (Des)continuidades na Transposição Didática do eixo oralidade**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). 137f. Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande – PB, 2022.

NASCIMENTO, A. N.; LINO DE ARAÚJO, D. Conceitos estruturantes acerca do conhecimento linguístico em duas versões da BNCC: aproximações e distanciamentos. **Revista Educação em Foco**, v. 27, p. 1-17. 2022.

NASCIMENTO, A. N.; LINO DE ARAÚJO, D. A produção textual na Base Nacional Comum Curricular de Ensino Médio: uma análise terminológico-conceitual. In: PATRIOTA, L. M.; XAVIER, M. M. (Org.). **Caminhos de pesquisa, trajetos de experiências: língua, linguagens em contextos de ensino e pesquisa**. 1ed. Campina Grande - PB: Atecel, 2023, v. 1, p. 64-72.

NASCIMENTO, A. N.; LINO DE ARAÚJO, D. Reconfigurações teóricas do eixo produção textual: (des)continuidades entre a segunda versão e a versão homologada da BNCC. In: NASCIMENTO, A. N.; COSTA FILHO, R. B. (Org.). **Produção de textos em contexto escolar e acadêmico**: discussões teóricas e práticas. 1ed. Tutóia: Editora Diálogos, 2024, v. 1, p. 49-67.

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.

SANCHES, P. L. M. Arqueologia e documentos escritos: relação contingente, ou conceitual e interpretativa. **Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, v. 21, n. 1, p. 25-37, 2008.