

# PRODUÇÃO TEXTUAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO: RUPTURAS E/OU CONTINUIDADES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?<sup>1</sup>

Ana Kátia da Costa Silva<sup>2</sup>  
Camilli de Castro Barros<sup>3</sup>  
Lucineide Alves Batista Lobo<sup>4</sup>  
Solange Alves de Oliveira Mendes<sup>5</sup>

## RESUMO

O presente estudo analisou as três edições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015; 2016; 2017), o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018) e a (des)articulação no campo da alfabetização entre os referenciais, tomando como referência o eixo de ensino da língua: produção de texto. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (GIL, 2008; MINAYO, 2001), cujas técnicas de investigação foram: análise documental e entrevistas semiestruturadas, realizadas em 2020 com três professoras alfabetizadoras, atuantes nos três anos do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977; FRANCO, 2018). Os resultados apontaram poucos objetivos referentes ao trabalho com as estratégias de produção de texto, visto que os referenciais, em seus corpus textuais de fundamentação de trabalho com a língua, discorrem sobre essa dimensão longamente, no entanto, só foram traduzidos em objetivos de aprendizagem no Currículo em Movimento.

**Palavras-chave:** Educação, Alfabetização e Letramento, Produção textual, Base Nacional Comum Curricular, Currículo em Movimento.

## INTRODUÇÃO

Ao pesquisarmos a alfabetização na Base Nacional Comum Curricular - BNCC nos debruçamos nas três versões do documento elaborados até seu processo de homologação da versão final em 2017 e sobre um currículo local que acabara de ser adequado ao documento nacional, o Currículo em Movimento do Distrito Federal que, em 2018, passou pela revisão de atualização conforme às novas orientações da BNCC. Para esta análise foi imprescindível conhecer como os referenciais teóricos e as normas curriculares neles registradas tratavam os

---

<sup>1</sup> O presente artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa de SILVA, Ana Kátia da Costa. A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização? Projeto de dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação/FE. Universidade de Brasília/UnB. 2021.

<sup>2</sup> Mestra em educação pela Universidade de Brasília - UnB - DF, [anakatt@gmail.com](mailto:anakatt@gmail.com);

<sup>3</sup> Mestra em educação pela Universidade de Brasília - UnB - DF, [camillicastro2012@gmail.com](mailto:camillicastro2012@gmail.com);

<sup>4</sup> Mestra em educação pela Universidade de Brasília - UnB - DF, [lucineidelobo@gmail.com](mailto:lucineidelobo@gmail.com);

<sup>5</sup> Professora orientadora: doutora Solange Alves de Oliveira-Mendes. Professora associada na Universidade de Brasília - UnB - DF, [solangealvesdeoliveirar@gmail.com](mailto:solangealvesdeoliveirar@gmail.com).

eixos de ensino da língua: leitura, oralidade, análise linguística, tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética propriamente dito, e os conhecimentos sobre a língua, qual seja, a escrita ortográfica, porém, aqui reportamos especificamente o eixo da produção textual, compreendendo que tais eixos são interdependentes e tal separação e classificação se dá para fins didáticos tanto no momento do ensino quanto para o estudo desse contexto linguístico.

Dessa forma, tivemos como objetivo geral analisar a (des)articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal no tocante aos pressupostos epistemológicos e didáticos para o ciclo de alfabetização e as concepções docentes acerca desses referenciais. E ainda, analisar se as prescrições elencadas nas três versões da Base coadunam com a perspectiva de alfabetizar letrando trazidas no Currículo em Movimento. Comparar, em relação aos eixos de ensino da língua portuguesa, como se apresentam os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016 e 2017) e do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018). E por fim, refletir como os professores percebiam/entendiam os influxos da Base Nacional Comum Curricular a partir da reelaboração do Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Para tal optamos pela abordagem qualitativa (GIL, 2008; MINAYO, 2001) onde delimitamos como campo os referenciais analisados e o contexto de três professoras alfabetizadoras que contribuíram com esse estudo dando a conhecer as percepções docentes acerca dos referenciais a partir da sua própria prática pedagógica. Assim como técnicas de investigação, tivemos a análise documental (ANDRÉ, 2012; GODOY 1995) e entrevista semiestruturada (ZANNETE, 2017; BAUER; GASKELL, 2002). E para a análise dos dados da pesquisa: análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977; FRANCO, 2018).

A alfabetização em nosso país passou por diferentes fases (MORTATTI, 2000), desde a discussão do método, a prevalência do uso de cartilhas, e novamente retorna a uma discussão parecida com aquelas em que se debatia qual o melhor método para se ensinar a ler e escrever, no entanto as relações políticas e os jogos de poder também interferem na discussão de tais políticas que se materializam em documentos normativos como a BNCC, por isso importa conhecer como tais referenciais legais impactam ou orientam as práticas dos alfabetizadores e como eles mesmos percebem os influxos de tais documentos em seu fazer cotidiano.

Em relação ao ensino da produção textual, também é importante conhecer que conceitos e objetivos de ensino estão previstos para o ciclo da alfabetização e se os referenciais trazem uma coerência e uma progressão acerca desse eixo de ensino, se há uma continuidade ou ruptura com o que já se colocava acerca da produção textual, sendo tais habilidades essenciais para consolidação da alfabetização e para o sucesso na escolarização de crianças e jovens.

Dentre os resultados que mostraremos a seguir verificamos que documentos, especialmente a Base, apesar de discorrem em seu referencial teórico todas as dimensões da produção textual, nem sempre tais dimensões foram expressos como habilidades a serem trabalhadas, dos referenciais analisados o Currículo em Movimento foi o único a estabelecer objetivos de aprendizagem para o ensino das estratégias de produção textual.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O eixo de produção de textos nas versões analisadas da Base Nacional Comum Curricular e no Currículo em Movimento, se assemelham quanto ao conceito geral acerca de como compreendem o trabalho com a produção textual na escola, onde essa unidade linguística é tomada como lugar de interação, ou seja, no processo de produção de texto, não apenas os aspectos linguísticos são considerados, mas, também, os discursivos, que são produzidos em situações comunicativas reais. Nesse sentido os documentos tratam esse eixo de ensino, conforme explica Antunes (2009),

é preciso ir além e atingir os elementos que condicionam esse linguístico, que o determinam e lhe conferem, de fato, propriedade e relevância. Ou seja, é preciso, chegar ao âmbito das práticas sociais e, daí, ao nível das práticas discursivas, domínio em que, na verdade, são definidas as convenções do uso adequado e relevante da língua. (p. 53).

Assim, buscamos tais dimensões que os documentos contemplam em seus referenciais teóricos metodológicos e consideramos, para fins de classificação e para apreender a ausência/presença e/ou frequência nos referenciais analisados, que os **objetivos de aprendizagem que contemplam a dimensão sociodiscursiva** são aqueles que tratam do contexto de produção de textos, ou seja, os propósitos para a escrita do texto, os destinatários para os quais essa escrita está sendo direcionada, dentre outros, em cada situação sociodiscursiva. Os **objetivos para o desenvolvimento das estratégias de produção de textos** são tanto aqueles relacionados ao planejamento global da escrita textual, quanto aqueles relacionados ao levantamento de informações sobre o que vai ser escrito, e os relativos ao planejamento, revisão em processo e avaliação. Os **objetivos que contemplam a dimensão linguística** da produção textual se referem a conhecimentos da língua, ou seja, aqueles vinculados ao sistema alfabético, bem como às convenções ortográficas, conhecimentos linguísticos/gramaticais.

Todos os documentos, de um forma geral, sem exceção, tratam de tais dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da produção textual em situação sociocomunicativa; alguns com maior, outros com menor detalhamento

No entanto, buscamos identificar tais dimensões materializadas em habilidades ou objetivos de ensino nos referenciais analisados, para verificar a frequência e assim a consistência do trabalho com tais dimensões conforme a tabela 1 a seguir:

**Tabela 1 -Frequência dos objetivos de aprendizagem para as dimensões da produção textual**

Documentos	Dimensão sociodiscursiva	Desenvolvimento das estratégias de produção de textos	Dimensão linguística	Literatura	Avaliação da produção	Total
BNCC 1	14	-	09	-	-	23
BNCC 2	12	-	23	-	02	37
BNCC FINAL	24	-	09	-	02	35
CURRÍCULO	10	03	05	03	-	21
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>03</b>	<b>46</b>	<b>03</b>	<b>04</b>	<b>116</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos documentos analisados.

Percebemos assim, conforme a tabela 1, a baixa frequência de objetivos referentes ao trabalho com as **estratégias de produção de texto**, visto que os referenciais, discorrem sobre essa dimensão extensamente, no entanto, são trazidos, apenas pelo Currículo em Movimento que traz objetivos explicitando esta dimensão, para 2º e 3º anos, conforme segue:

Produzir textos escritos com autonomia- coletiva e individualmente – nos mais variados gêneros, considerando: **planejamento, revisão e reescrita de textos produzidos**. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.30, grifo nosso.)

Esclarecemos que, embora a BNCC, em sua última versão, não traga objetivos específicos para o trabalho com as estratégias de produção textual para o ciclo de alfabetização, de forma explícita como as duas primeiras versões, utiliza como verbos: **planejar e produzir**, ao apresentar habilidades propondo a produção de determinados gêneros textuais (variando apenas o gênero em cada objetivo). Acreditamos que o documento pode considerar implícito em tais habilidades o desenvolvimento de estratégias de produção. São seis e três habilidades nesse padrão para os 2º e 3º anos respectivamente, conforme exemplo:

EF03LP13: **Planejar e produzir** cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, **de acordo com as convenções do gênero carta e diário e considerando a situação comunicativa** (BRASIL, 2017, p.121).

Entendemos que tais habilidades compreendam parte do processo de desenvolvimento das estratégias de produção, qual seja, o planejamento global do texto, a adequação à situação comunicativa e a escolha do gênero adequado, no entanto, deixa de fora outros aspectos importantes, tais como: a revisão e a reescrita, como vimos, explicitados nos objetivos anteriores pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Ao tratarem das estratégias de produção textual e das relações fala e escrita, muitos autores realçam a importância de aspectos como a **revisão** e a **reescrita**. Koch e Elias (2017) justificam essa importância no fato de que, diferente do texto falado, no texto escrito os contextos de produção e recepção, em geral, não coincidem, “por isso o produtor do texto tem mais tempo para o planejamento, a execução mais cuidadosa do texto e a revisão, a ‘copidescação’, sempre que for o caso” (p.14).

Entendemos, também, em relação às habilidades citadas na BNCC, que os verbos no infinitivo dão conta, com mais clareza, do produto final o qual o estudante apresenta ao utilizar as estratégias de produção de texto, mas não explicitam o processo de aprendizagem pelo qual as crianças devem passar para aprender a planejar, revisar, reescrever seus textos com proficiência, ou seja, focam mais a avaliação da produção escrita do que as práticas de ensino e de aprendizagem inerentes.

Essa antiga crítica a essa dimensão predominantemente avaliativa ligada ao ensino tradicional, é trazida por Moraes (2010) em sua obra: **Ortografia ensinar e aprender** quando discute o ensino desse objeto de conhecimento e a produção textual. O autor enfatiza o tradicional ensino da norma ortográfica, pautado numa avaliação do que a criança sabia ou não sobre as regras gramaticais e propunha um modelo de prática a partir da reflexão e compreensão sobre esse objeto de conhecimento. A respeito desse tema, continua o autor:

As crianças cometem mais erros ao escrever textos espontâneos que em um ditado ou exercício de focalização de certas dificuldades [...]. **Muitas vezes quem não ensina ortografia em nome de um suposto “respeito ao aluno” continua cobrando que ele escreva corretamente.** [...] a avaliação da competência ortográfica continua sendo uma importante fonte de fracasso escolar (MORAIS, 2010, p. 29,32 grifo nosso).

No processo de produção textual em que o estudante tem que fazer inúmeras escolhas linguísticas, textuais, comunicativas, cognitivas, ter um caminho por onde percorrer pode ajudá-lo imensamente. Solé (2012), ao explicar por que as estratégias são essenciais nesse trabalho, declara:

um componente essencial das estratégias é o fato de envolverem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe- e autocontrole, isto é, a supervisão e a avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos

que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade (SOLÉ, 2012, p. 69).

No caso da **produção textual para avaliação**, apreendemos um abismo desse item com o desenvolvimento de estratégias de produção de texto que, como vimos, foi uma dimensão não contemplada, no nosso entendimento, em nenhuma das versões da BNCC, cenário preocupante, visto que localizamos dois objetivos de aprendizagem, nas duas últimas versões da Base, que denotam esse aspecto avaliativo, como vemos em um deles, proposto para o 2º ano da edição homologada: “(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor” (BNCC, 2017, p.111).

Observamos que a reescrita aparece aqui não em um contexto de melhoria do texto produzido, após um processo de revisão, adequando-o a uma situação comunicativa real, e buscando garantir a compreensão do leitor, mas numa aparente situação em que o professor lê para que o/a estudante escreva determinado tipo/gênero textual e, denotando possivelmente aquela perspectiva avaliativa já descrita por Moraes (2010).

Observamos ainda na Tabela 1 a disparidade entre os documentos em relação à quantidade de objetivos/habilidades na **dimensão sociodiscursiva**. A BNCC final expressa quase o dobro em relação a todos os outros documentos: 24 habilidades, enquanto a primeira edição do mesmo documento, elenca 14, o segundo maior número de habilidades para essa dimensão e o Currículo em Movimento apresenta, a menor quantidade: 10 objetivos de aprendizagem. Essa grande diferença em relação à BNCC final, no entanto, se dá pela repetição de uma única habilidade mudando ou especificando, apenas, o gênero textual. Por exemplo, para o 1º ano, a Base propõe:

(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, **diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo**, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto (BRASIL, 2017, p. 109).

Desse modo, outras sete habilidades são propostas nesse mesmo padrão de redação da habilidade destacada, modificando, somente, os blocos de gêneros textuais em cada uma delas: listas, agendas, convites receitas e outros textos instrucionais, cantigas, quadras, parlendas, trava línguas e vários outros. Ou seja, enquanto a BNCC, lista os gêneros textuais que poderão ser enfocados em cada ano, nos outros documentos a abordagem é mais ampla, a exemplo do que o Currículo em Movimento elencou para o 1º ano:

Participar de situações de produção oral e escrita de textos em diferentes gêneros; identificar as finalidades de textos lidos e produzidos oralmente e por escrito (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 29-30).

Esse padrão é seguido nos demais anos do ciclo de alfabetização pelo Currículo, propondo o trabalho com os gêneros textuais, a reflexão sobre os contextos comunicativos, suportes, interlocutores e finalidades do texto, mas sem listar ou replicar os gêneros textuais a serem enfocados. Entendemos que é importante pensar na progressão de uma abordagem didática com os gêneros textuais, assim como com outros objetos de conhecimento, considerando o ano-ciclo, porém, chamamos a atenção para o fato de não tornar esse desenho um propulsor que engesse a prática docente.

Como terceiro aspecto que destacamos na Tabela 1, realçamos os objetivos de aprendizagem/habilidades propostas para a **dimensão linguística do trabalho com o texto** nos chamando à atenção que a BNCC 2 traz quase o triplo de objetivos em relação às versões 1 e final e quase o quádruplo comparando ao Currículo. São 23 objetivos de aprendizagem enquanto a BNCC 1 e a versão final trazem nove cada um e o Currículo em Movimento apenas cinco.

Na BNCC 2, excepcionalmente, temos uma sequência de 14 objetivos de aprendizagem do total daqueles 23 previstos para o 3º ano e tratam de: concordância verbal e nominal, relações de sentido, adjetivos, pronomes, verbos, tempos verbais, sinonímia, e antonímia, pontuação. Percebemos que são listados de forma mais descontextualizada, como podemos apreender em alguns deles que elencamos a seguir:

(EF03-05LP01) Utilizar regras básicas de concordância verbal (sujeito anteposto ao verbo) na produção de textos.

(EF03-05LP02) Utilizar regras básicas de concordância nominal na produção de textos. (BRASIL, 2016, p. 205).

Esses e outros objetivos na BNCC final vieram, previstos para o 3º ao 5º ano, tratando, também, da progressão temática, paragrafação e planejamento do texto, com a seguinte redação:

(EF35LP08) **Utilizar, ao produzir um texto**, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relação de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade (BRASIL, 2017, p. 113, grifo nosso).

Percebemos que, a Base, em sua versão final, ao incluir que tais habilidades devem ser trabalhadas ao **produzir um texto**, parece reafirmar a opção teórico-metodológica por “uma gramática que tenha como referência, o funcionamento efetivo da língua, o qual como se sabe, acontece não através de frase e palavras soltas, mas apenas mediante a condição do texto” (ANTUNES, 2003, p. 96-97).

Ainda apareceram nos documentos, conforme vimos na tabela 1 outras dimensões além daquelas que procurávamos inicialmente, nesse caso, denominamos de **literatura, avaliação**

**de leitura** (colunas 5 e 6 da Tabela 1). Observamos os objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento da leitura e valorização da literatura, bem como o aspecto da avaliação da produção textual. Sobre esse último item, encontramos dois objetivos na BNCC Final e dois na segunda edição. Em seguida, localizamos três objetivos de aprendizagem no Currículo em Movimento, referentes ao desenvolvimento do **gosto pela literatura**, bem como pela leitura por fruição. Portanto, esse foi o único dos quatro referenciais que dá essa dimensão à produção textual. A seguir, um dos objetivos desse documento, previsto para o 1º ano, que enfoca a literatura: vivenciar textos variados para descobrir a diversidade estética presente na literatura infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 30).

Percebemos, no caso do Currículo em Movimento, uma integração entre os eixos da leitura e produção textual, também para a literatura. Sobre esse assunto, Paulino e Cosson (2009) reiteram que “a leitura e escrita do texto literário operam em um mundo feito essencialmente de palavras e, por essa razão, uma integração mais profunda com o universo da linguagem se torna necessária. Ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo” (p. 68).

As professoras alfabetizadoras, trouxeram também em suas falas muitas das dimensões aqui analisadas nos documentos, acerca da produção textual, as quais surgiram em contextos significativos. Na narrativa da docente atuante no 2º ano, houve destaque à dimensão sociodiscursiva da produção textual. Evidenciamos a função comunicativa, mas também, o aspecto da autoria do estudante, o texto como forma de expressão:

Então acho que é isso, ele compreender a necessidade de ser alfabetizado. Assim, para que ele tenha esse desejo de ser alfabetizado. Até em uma leitura que eu fiz recentemente, eu achei interessante. Que primeiro ele aprende a ler, depois ele lê para aprender, né? Porque no primeiro momento ele só escreve ali, ele só traça o nome dele, mas depois ele de fato vai aprender a escrever com aquela questão da função comunicativa. De se comunicar e se expressar, de se posicionar. Então acho que isso é as duas coisas juntas (**Professora C- 2º ano** em entrevista online; 04/10/21).

A professora destacou a necessidade de ir mediando, conduzindo a criança ao longo de sua aprendizagem da escrita, de modo, inclusive, a escolher o gênero textual em razão da sua necessidade e contexto comunicativo. Ao mesmo tempo, enfatizou a dimensão linguística, a importância da correção gramatical para o leitor do seu texto, e o lugar da norma de prestígio nesse processo.

A dimensão sociodiscursiva da produção do texto apareceu no relato da alfabetizadora B, que atuava no 1º ano, mencionando os gêneros textuais, considerando um contexto sociocomunicativo, articulou à dimensão da leitura e o desenvolvimento do gosto pela literatura/leitura, conforme vimos no Currículo em Movimento. Também, as políticas de

formação que fizeram parte de sua trajetória docente vieram à tona em seu relato, revelando que tais cursos deixaram marcas em sua prática, considerando as concepções de alfabetização:

Então a gente trabalha muito com o texto, com diferentes gêneros textuais. É uma prática assim que eu já tinha, mas que nós que fizemos o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) vimos que funciona, que é a leitura deleite, é você ler por prazer. Para se sentir bem, para gostar de ler, para gostar de ouvir. Então é nessa perspectiva que eu procuro trabalhar na alfabetização, com muita leitura, **com produção textual mesmo quando a criança ainda não escreve, né?** Como no início do primeiro ano, mas a gente trabalha com a oralidade também, então inicia esse processo ainda nos gêneros orais e depois a gente parte para o gênero escrito, mas sempre dentro dessa perspectiva de alfabetizar e letrar (**Professora B-1º ano** em entrevista online à pesquisadora - 16/10/21).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, ao analisarmos os referenciais curriculares nacionais, a BNCC em suas três versões e o Currículo local, Currículo em Movimento do Distrito federal, especificamente trazendo a análise do estudo no eixo produção textual, apreendemos que apesar de apontarem, em seus corpus teóricos, todas as dimensões deste eixo: sociodiscursiva, linguística e o desenvolvimento de estratégias de produção de textos, surpreendentemente, estas não foram materializadas em objetivos de aprendizagem ou habilidades. De todos os documentos, apenas o Currículo em Movimento trouxe objetivos para o desenvolvimento de estratégias de produção de textos, ou seja, três dos referenciais não contemplaram, explicitamente, esse foco, objetivando o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos.

As consequências dessas ausências é que se encaminhe um ensino de produção textual sem contextualização, sem mobilização dos conhecimentos prévios, sem aproximação com uma situação real de interação, a não ser a situação puramente escolar, em que o/a estudante escreve para ser avaliado.

Destacamos ainda dos resultados encontrados nesse eixo a congruidade dos documentos em destinarem mais objetivos relacionados à dimensão sociodiscursiva da produção, que em tese, se traduzirá em mais práticas voltadas às atividades de reflexão sobre situações sociais de produção escrita e sobre os gêneros textuais adequados; com exceção da BNCC 2 que trouxe mais objetivos para a dimensão linguística da produção, porém numa perspectiva descontextualizada, mais voltada para nomenclaturas e classificação de unidades.

Essa falta de equilíbrio na distribuição dos objetivos de aprendizagem podem significar ausências na prática pedagógica docente e consequentemente deficiências na proficiência dos

estudantes quanto à práticas de produção textual no ciclo de alfabetização, visto que tais dimensões representam, conhecimentos importantes para a produção de um texto como instrumento de comunicação, expressão e mesmo como instrumento que pode mediar relações de poder em contexto sociocomunicativos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed, Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**; tradução de Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [1ª versão]**. Brasília: 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [2ª versão]**. Brasília: 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino fundamental: Anos Iniciais - Anos Finais**. 2ª ed. Brasília: 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. - Editora, Autores associados, Campinas: 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, mai./jun. 1995, p, 20-29.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo. 5 ed. Editora Ática, 2010.



MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização:** (São Paulo 1987-1994). São Paulo: Editora UNESP: 2000.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.) **Escola e Leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998. Reimpressão, 2012.  
ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, jul./set. 2017, p. 149-166.