



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

ANTONIO NAÉLITON DO NASCIMENTO

**PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
(DES)CONTINUIDADES NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO EIXO
ORALIDADE**

CAMPINA GRANDE - PB
2022

ANTONIO NAÉLITON DO NASCIMENTO

**PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
(DES)CONTINUIDADES NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO EIXO
ORALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa em Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Denise Lino de Araújo

N244p

Nascimento, Antonio Naéliton do.

Propostas curriculares para o ensino fundamental:
(des)continuidades na transposição didática do eixo oralidade / Antonio
Naéliton do Nascimento. – Campina Grande, 2022.

137 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo".

Referências.

1. Linguística Aplicada. 2. Base Nacional Comum Curricular.
3. Proposta Curricular do Estado da Paraíba. 4. Oralidade.
5. Transposição Didática. 6. Objeto de Ensino. I. Araújo, Denise Lino
de. II. Título.

CDU 81'33:37.016(813.3)(043)

ANTONIO NAÉLITON DO NASCIMENTO

**PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
(DES)CONTINUIDADES NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO EIXO
ORALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa em Ensino de Línguas e Formação Docente.

Aprovada em: 02/06/2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Denise Lino de Araújo (PPGLE/UFCG)

(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Williany Miranda da Silva (PPGLE/UFCG)

(Examinadora titular interna)

Prof^a. Dr^a. Tânia Guedes Magalhães (PPGE/UFJF)

(Examinadora titular externa)

Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier (PPGLE/UFCG)

(Examinador suplente interno)

Prof^a. Dr^a Rute Pereira Alves de Araújo (UAEd/UFCG)

(Examinadora suplente externa)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **315** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Antonio Naeliton do Nascimento**.

1. Aos 02 dias do mês de junho do ano de 2022, às 14:00 horas, na sala 15 do CH/UFCG e simultaneamente também através da sala virtual Google Meet, em sessão pública híbrida, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Denise Lino de Araújo, (UFCG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Williany Miranda da Silva, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Tânia Guedes Magalhães, (UFJF), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Antonio Naeliton do Nascimento**, intitulada: "**Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental: (Des)Continuidades na Transposição Didática do Eixo Oralidade**".
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 78 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **10,0(dez)** correspondente ao conceito **APROVADO COM DISTINÇÃO**.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu **JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR**, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o mestrando que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 07/06/2022, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.



Documento assinado eletronicamente por **TÂNIA GUEDES MAGALHÃES, Usuário Externo**, em 07/06/2022, às 13:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.

Documento assinado eletronicamente por **ANTONIO NAELITON DO NASCIMENTO, Usuário Externo**,



em 07/06/2022, às 15:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **DENISE LINO DE ARAUJO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/06/2022, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **WILLIANY MIRANDA DA SILVA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 09/06/2022, às 13:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **2429026** e o código CRC **BD1801F3**.

AGRADECIMENTOS

Porque agradecer é assumir a luz daqueles que dão cor à nossa vida e nos lembram, dia após dia, sobre a fé que devemos ter na vida e a esperança na humanidade.

Primeiramente, agradeço à minha família por me ensinar o significado do amor genuíno, que se revela na humildade e simplicidade de quem são. Por me ensinarem, sobretudo, que esses valores guardam o tesouro da vida.

Em especial, à minha mãe, pelo cuidado e afeto; ao meu pai, pelas generosas palavras de motivação; aos meus irmãos, Regia, Nailton e Marli, por serem exemplos de determinação, luta e força, mesmo diante de todas as adversidades. Aos meus sobrinhos, Isabela, Isadora e Henry, que na inocência de seus olhares, me lembram sobre a importância do ensinar/aprender. Minha caminhada é por (e para) vocês.

À instituição Escola e à educação pública, que me mostraram como é prazeroso cultivar conhecimentos e me apresentaram o mundo da língua(gem), sem o qual a vida seria insuportável, pois é o que me impulsiona a lutar (com palavras). Isso é o que me faz ser professor e acreditar no poder transformador da educação.

À minha orientadora (do mestrado e da vida), Denise Lino de Araújo, por ser esse espetáculo de ser humano. Mesmo depois de uma trajetória (e parceria) longa de estudos e de orientações, a cada novo encontro desperto a mesma curiosidade de aprender como se fosse o primeiro. Uma admiração que não tem nome. Gratidão por ter me acolhido desde sempre, por cada gesto de cuidado e por cada palavra afetuosa. Sem sua (sempre empática) condução, eu não teria chegado até aqui.

À Professora Williany Miranda, por estar sempre disponível a contribuir com seu olhar panorâmico e perspicaz. Da iniciação científica até o mestrado, suas contribuições (principalmente no âmbito da Linguística Aplicada) redimensionaram a minha prática de pesquisa.

À Professora Tânia Guedes Magalhães, pela gentileza e pelas contribuições sempre pertinentes (de uma pesquisadora admirável). Grato pela oportunidade de interlocução e de aprendizagem gerada a partir de suas falas.

Aos professores com quem tive o privilégio de dialogar nas disciplinas, Manassés Morais Xavier e Maria Augusta G. de Macedo Reinaldo, pelas conversas enriquecedoras sobre pesquisa.

A William, por ter me concedido a honra de ser seu amigo/irmão e por lutar junto comigo. Por ser esse ser humano incrível e por me acompanhar na luz e na escuridão, sempre me guiando a olhar para o horizonte. O seu coração gigante, sua coragem e sua determinação me fazem te admirar cada dia mais. O melhor companheiro de viagens, sem dúvidas.

A Sabrina, pela sensatez e pelas palavras sempre carregadas de acolhimento. Obrigado por me deixar ser seu amigo/irmão e por me lembrar que a vida pode ser leve (estar com você é sinônimo de esquecer os problemas e sorrir). Pelo seu alto poder de cicatrização e por se refazer diante de tantas coisas difíceis, a tenho como uma referência de vida.

A meu gatinho e meu filhote, Tom (*in memoriam*), por ter sido meu suspiro de sanidade durante a pandemia, por ter me ensinado sobre amar e cuidar, e por ter o melhor abraço do mundo.

A Roberto, pelo cuidado diário e por ter me deixado entrar na sua vida. Por ter os conselhos mais cirúrgicos e mais necessários, sobretudo por ser um amigo/irmão por quem só tenho admiração, carinho e respeito, por tudo o que representa. Pelo encorajamento, por me ajudar e me ensinar todos os dias a ser alguém melhor.

A Leonara e Severino, símbolos de altruísmo, amigos queridos cujos laços que nos unem são para a vida toda.

A Juliana, pela sensibilidade, pelo abraço sempre disponível, pelas conversas e poesias nos dias mais necessários. Um presente que a UFCG me deu.

A Márcia Tavares, pela humanidade, humildade e afetividade com que tece a vida. Por ser esse exemplo de mulher e professora, sobretudo pelas boas risadas e pelo acolhimento sempre disponível. Grato pela sua amizade!

A Milene Bazarim, pela generosidade ao enxergar o melhor das pessoas. Grato por estar sempre presente, sendo um referencial importantíssimo à minha construção humana e profissional.

Aos colegas da Linha 3 do PPGLE, Danielly, Evaniele, Jucileide, Dnalda, João Vitor, Roberto, Juliany, Ana, Laís, pelas conversas sempre muito produtivas e empáticas nas aulas.

Às pessoas queridas do grupo de pesquisa, em especial Delane, uma amiga que a vida acadêmica me deu, sempre presente com os melhores alívios cômicos; a Célia, Jéssica e Heloísa, mulheres incríveis, companhias de cafés e de boas risadas.

Aos amigos (e parceiros de alma) Jefferson, Amanda, Alia, Aron, Aline, Gilquele, Rodolfo, Gessyelle, pela partilha de experiências, valores e aprendizados.

À CAPES, pela concessão da bolsa que possibilitou a realização desta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, estiveram presentes durante o processo, cujo somatório de forças reverberou na apresentação e defesa deste trabalho.

A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não-escuta que ele termina. Não aprendi isso nos livros. Aprendi prestando atenção.

(Rubem Alves)

RESUMO

Esta investigação focaliza dois documentos curriculares referentes ao componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – EF (anos finais): a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), uma referência obrigatória à construção de currículos dos estados e municípios; e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba - PCEP (PARAÍBA, 2018), um currículo local norteador para escolas públicas e privadas das redes municipal e estadual da Paraíba. Tendo-os como referência, parte-se da seguinte pergunta de pesquisa: Que (des)continuidades a (re)configuração teórica e a (re)organização didática de conteúdos conferem ao processo de transposição didática das práticas de linguagem do eixo oralidade na BNCC e na PCEP, relativas ao Ensino Fundamental - EF (anos finais), especificamente no 8º e 9º anos? Para respondê-la, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar as (des)continuidades decorrentes do processo de (re)configuração teórica e (re)organização didática das práticas de linguagem orais na BNCC e na PCEP, no ensino fundamental (anos finais), especificamente no 8º e 9º anos. E como objetivos específicos: a) descrever a (re)configuração terminológico-conceitual (dessincretização) do eixo oralidade na BNCC e na PCEP de EF para o 8º e 9º anos; b) comparar as práticas de linguagem orais tendo em vista as (des)continuidades conceituais entre os documentos; c) identificar as (des)continuidades manifestadas na (re)organização didática (programabilidade) das práticas de linguagem orais nos documentos supracitados para o 8º e 9º anos; e d) caracterizar os modos pelos quais a PCEP reposiciona as práticas de linguagem orais a partir da BNCC quanto ao EF para o 8º e 9º anos. Teoricamente, esta pesquisa se apoia em três eixos de estudos, a saber: os estudos sobre currículo enquanto campo e objeto (MACEDO; RANNIERY, 2018; MACEDO, 2012; SILVA, 2005, 2006); Estudos sobre transposição didática, entre conceituações e interfaces teóricas (CHEVALLARD, 1991, 2013; PETITJEAN, 2008; LEITE, 2004; PAIS, 2002); e estudos sobre oralidade enquanto objeto e estudo e de ensino (LEAL; GOIS, 2012; LINO DE ARAÚJO; RAFAEL; AMORIM, 2016; MAGALHÃES, 2007; MARCUSCHI, 2001, 2008). Metodologicamente, classifica-se como uma pesquisa qualitativo-interpretativista do tipo documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008), situada no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada (SIGNORINI, 2006), cuja apresentação é uma de suas contribuições. Os resultados apontam para o fato de que o processo de transposição didática operou transformações diversas ao compararmos os documentos quanto às práticas orais: movimentos didáticos de mixagem, sumarização, paráfrases e redistribuição. Assim, destaca-se uma heterogeneidade ou mixagem terminológico-conceitual aliada a uma programabilidade difusa entre as propostas curriculares. Esses fatores, ao mesmo tempo que são continuidades entre os currículos, também produzem as singularidades, ou seja, as descontinuidades na transposição didática do objeto oralidade.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Proposta Curricular do Estado da Paraíba; oralidade; transposição didática; objeto de ensino.

RESUMEN

Esta investigación se centra en dos documentos curriculares referentes a la asignatura de Lengua Portuguesa en la Enseñanza Fundamental – EF (años finales): la *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC (BRASIL, 2018), una referencia obligatoria para la construcción de currículos de las Unidades Federativas y municipios; y la *Proposta Curricular do Estado da Paraíba* - PCEP (PARAÍBA, 2018), un currículo local orientador para escuelas públicas y privadas de las redes municipales y estatal de Paraíba. Así, considerándolos como referencia, partimos de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué (dis)continuidades la (re)configuración teórica y la (re)organización didáctica de contenidos confieren al proceso de transposición didáctica de las prácticas de lenguaje del eje oralidad en la BNCC y en la PCEP, relativas a la Enseñanza Fundamental – EF (años finales), de forma específica en el 8º y 9º grados? Para responderla, este estudio tiene como objetivo general: analizar las (dis)continuidades derivadas del proceso de (re)configuración teórica y (re)organización didáctica de las prácticas de lenguaje oral en la BNCC y en la PCEP, en la enseñanza fundamental (años finales), específicamente en el 8º y 9º grados. Y como objetivos específicos: a) describir la (re)configuración terminológica-conceptual del eje oralidad en la BNCC y en la PCEP de EF para el 8º y 9º grados; b) comparar las prácticas de lenguaje oral teniendo en cuenta las (dis)continuidades conceptuales entre los documentos; c) identificar las (dis)continuidades expresadas en la (re)organización didáctica de las prácticas de lenguaje oral en los documentos mencionados para el 8º y 9º grados; y d) caracterizar los modos por los que la PCEP reposiciona la prácticas de lenguaje oral a partir de la BNCC respecto a la EF para el 8º y 9º grados. Teóricamente, esta investigación se apoya en tres ejes de estudios, que son: los estudios de currículo como campo y objeto (MACEDO; RANNIERY, 2018; MACEDO, 2012; SILVA, 2005, 2006); Estudios de transposición didáctica entre conceptualizaciones e interfaces teóricas (CHEVALLARD, 1991, 2013; PETITJEAN, 2008; LEITE, 2004; PAIS, 2002); y estudios de oralidad como objeto y estudio y de enseñanza (LEAL; GOIS, 2012; LINO DE ARAÚJO; RAFAEL; AMORIM, 2016; MAGALHÃES, 2007; MARCUSCHI, 2001, 2008). Metodológicamente, se clasifica como una investigación cualitativa-interpretativa de tipo documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008), situada en el campo transdisciplinar de la Lingüística Aplicada (SIGNORINI, 2006), cuya presentación es una de sus contribuciones. Los resultados señalan para el hecho de que el proceso de transposición didáctica operó transformaciones diversas al compararnos los documentos sobre las prácticas orales: movimientos didácticos de mezcla, resumen, paráfrasis y redistribución. Así, se destaca una heterogeneidad o mezcla terminológica-conceptual unida a una programabilidad difusa entre las propuestas curriculares. Esos factores, al mismo tiempo que son continuidades entre los currículos, también producen las singularidades, o sea, las discontinuidades en la transposición didáctica del objeto oralidad.

Palabras-clave: *Base Nacional Comum Curricular*; *Proposta Curricular do Estado da Paraíba*; oralidad; transposición didáctica; objeto de enseñanza.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sistematização de palavras-chave de acordo com as teorias de currículo.....	30
Quadro 2: Delimitação dos <i>corpora</i> quanto às seções a serem analisadas.....	76
Quadro 3: Sistematização de termos relacionados à oralidade em propostas curriculares para o EF (anos finais).....	79
Quadro 4: Práticas de linguagem orais presentes nos documentos tendo em vista a dimensão Reflexão sobre as condições de produção de textos orais no tratamento da oralidade no ensino fundamental (8º e 9º anos).....	91
Quadro 5: Práticas de linguagem orais presentes nos documentos tendo em vista a dimensão Compreensão de textos orais no tratamento da oralidade no ensino fundamental (8º e 9º anos).....	92
Quadro 6: Práticas de linguagem orais presentes nos documentos tendo em vista a dimensão Produção de textos orais no tratamento da oralidade no ensino fundamental (8º e 9º anos).....	93
Quadro 7: Práticas de linguagem orais presentes nos documentos tendo em vista a dimensão Efeitos de sentido provocados por recursos linguísticos e multissemióticos no tratamento da oralidade no ensino fundamental (8º e 9º anos).....	96
Quadro 8: Práticas de linguagem orais presentes nos documentos tendo em vista a dimensão Relações entre fala e escrita no tratamento da oralidade no ensino fundamental (8º e 9º anos).....	97
Quadro 9: Sistematização das continuidades entre a BNCC e PCEP quanto às práticas orais no 8º e 9º anos do EF.....	99
Quadro 10: Sistematização das discontinuidades entre a BNCC e PCEP quanto às práticas orais no 8º e 9º anos do EF.....	100
Quadro 11: Relação entre Objetivo de Aprendizagem 1 da PCEP e Habilidades da BNCC para o 8º e 9º anos do EF.....	107
Quadro 12: Relação entre Objetivo de Aprendizagem 2 da PCEP e Habilidades da BNCC para o 8º e 9º anos do EF.....	112
Quadro 13: Relação entre Objetivo de Aprendizagem 3 da PCEP e Habilidades da BNCC para o 8º e 9º anos do EF.....	116
Quadro 14: Relação entre Objetivo de Aprendizagem 4 da PCEP e Habilidades da BNCC para o 8º e 9º anos do EF.....	119

Quadro 15: Relação entre Objetivo de Aprendizagem 5 da PCEP e Habilidades da BNCC para o 8º e 9º anos do EF.....	120
Quadro 16: Sistematização das continuidades entre a BNCC e PCEP quanto às práticas orais no 8º e 9º anos do EF.....	122
Quadro 17: Sistematização das descontinuidades entre a BNCC e PCEP quanto às práticas orais no 8º e 9º anos do EF.....	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Retroalimentação curricular à luz da Transposição Didática.....	39
Figura 2 – Sistema didático.....	43
Figura 3 – Movimento recursivo das etapas pré-textual e textual da pesquisa documental.....	63
Figura 4 – Organização da BNCC.....	68
Figura 5 – Modelo processual de organização didática e metodológica da BNCC de EF.....	69
Figura 6 – Composição da parte de Língua Portuguesa na PCEP.....	73
Figura 7 – Objetivos de aprendizagem de LP para cada ano do EF.....	74
Figura 8 – Organização da PCEP para o ensino fundamental (anos finais).....	75
Figura 9 - Condições de produção dos textos orais.....	84
Figura 10 - Compreensão oral.....	85
Figura 11 - Produção oral.....	85
Figura 12 - Recursos linguísticos e multissemióticos.....	86
Figura 13 - Relações entre fala e escrita.....	87
Figura 14 – Organização didática do eixo da oralidade na BNCC.....	103
Figura 15 – Organização didática do eixo da oralidade na PCEP.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EM – Ensino Médio

EF – Ensino Fundamental

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCEP – Proposta Curricular do Estado da Paraíba

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

TD – Transposição Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO, TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E ORALIDADE: DIÁLOGOS PARA A APREENSÃO DE MOVIMENTOS PERFORMÁTICOS, OPERAÇÕES E DESLOCAMENTOS LINGUÍSTICOS	24
1.1 Na rede do currículo pós-crítico: teorias e concepções curriculares	24
1.1.1 Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas: principais concepções redefinidoras do campo	24
1.1.2 As teorias pós-críticas de currículo: das relações moventes à dimensão performática do campo	31
1.2 A teoria da Transposição Didática: entre conceituações e interfaces teóricas	35
1.2.1 Da origem do conceito de Transposição Didática.....	35
1.2.2 Repensando a transposição didática: diálogos com outras teorias sobre (re)constituição dos saberes	40
1.3 A oralidade como objeto de estudo e de ensino à luz das teorias linguísticas	43
1.3.1 A oralidade diante das teorias linguísticas: a construção do objeto de estudo e suas múltiplas faces.....	44
1.3.2 A oralidade enquanto um objeto de ensino: das tensões à consolidação do eixo linguístico.....	47
CAPÍTULO 2 - O TRABALHO COM DOCUMENTOS OFICIAIS EM LINGUÍSTICA APLICADA: ASPECTOS METODOLÓGICOS	54
2.1 A pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada: reflexões teórico-metodológicas	54
2.2 Do conceito de documento à pesquisa documental	58
2.3 O tratamento de dados documentais à luz da LA: (des)montagem e comparação das arquiteturas curriculares	61
2.4 Caracterização dos corpora de análise: BNCC e PCEP em foco	65
2.4.1 Base Nacional Comum Curricular	66
2.4.2 Proposta Curricular do Estado da Paraíba.....	71
2.5 Delimitação dos corpora, categorias e procedimentos de análise da pesquisa	75
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE TERMINOLÓGICO-CONCEITUAL DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAIS NA BNCC E NA PCEP DE EF (ANOS FINAIS): UM CASO DE DESSINCRETIZAÇÃO	79
3.1 Iniciando a desmontagem: da garimpagem à análise integrativa de termos-chave voltados à oralidade	79
3.2 O espaço ocupado pelo eixo da oralidade no ensino fundamental (anos finais): (des)continuidades conceituais entre BNCC e PCEP	82

3.2.1 Práticas de linguagem orais sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular de EF (anos finais).....	82
3.2.2 Concepção de oralidade na Proposta Curricular do Estado da Paraíba de EF – anos finais.....	87
3.3 Práticas de linguagem orais entre BNCC e PCEP: (des)continuidades conceituais no tratamento da oralidade no 8º e 9º anos do EF	90
CAPÍTULO 4 – (DES)CONTINUIDADES ENTRE BNCC E PCEP: A PROGRAMABILIDADE DO EIXO DA ORALIDADE NO EF	103
4.1 A programabilidade do eixo da oralidade na BNCC e na PCEP: modos de (re)organização didática	103
4.2 Alterações na (re)organização didática do eixo da oralidade no 8º e 9º anos do EF: reposicionamento das práticas de linguagem orais da PCEP a partir da BNCC ...	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	130

INTRODUÇÃO

Documentos normativos de ensino incidem sobre a organização das salas de aula, a distribuição do tempo disponível, os objetivos de ensino e de aprendizagem, as rotinas de interação e as ações a serem desenvolvidas na escola (MACHADO; BRONCKART, 2005). Com isso, vemos a influência que propostas curriculares exercem sobre a atividade docente, já que o professor é o principal interlocutor destes documentos e o trabalho prescrito guarda insumos que (retro)alimentam a prática pedagógica.

Compreender a “mecânica” destes artefatos curriculares, assim, torna-se imprescindível para que decisões pedagógicas possam ser democraticamente pensadas, em um regime colaborativo e em um jogo de negociações. Nesse sentido, vemos que o campo do currículo, do qual emergem os textos prescritivos, é atravessado por lutas e resistências (SILVA, 2005). Isso ocorre porque tais documentos/discursos oficiais visam parametrizar o ensino, com um fim didático-pedagógico, assim como não podem ser dissociados do contexto em que são produzidos, pois há mecanismos de poder e controle imbricados no processo.

Nesta dissertação, focalizamos dois documentos: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2018), ambos referentes ao componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – EF (anos finais). A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) surge como uma proposta para nortear o ensino brasileiro, de caráter oficial e com força de lei, dado que é referência obrigatória à construção de currículos dos estados e municípios. Já a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (doravante PCEP) é um currículo local e situado que se organizou a partir da BNCC, sendo uma referência para escolas públicas e privadas das redes municipal e estadual do território paraibano.

Uma característica comum a estas duas propostas curriculares é que são frutos de uma Transposição Didática¹ - TD -, isto é, resultam de um processo de transformação de saberes científicos em objetos de ensino (CHEVALLARD, 2013). No caso do componente Língua Portuguesa, temos uma transposição de práticas de linguagem, as quais sofrem alterações na passagem de um documento a outro. Dentre as práticas de linguagem transpostas no âmbito de currículos de língua materna, destacamos o eixo da oralidade, um objeto de

¹ De acordo com Petitjean (2008), a materialização linguística do ato de transposição ocorre de duas formas: TD externa e TD interna. A TD externa é efetuada por redatores de programa, autores de artigos, de manuais, currículos. Já a TD interna é realizada pelos próprios professores no exercício da docência.

ensino/aprendizagem cuja gênese no âmbito do ensino é atravessada por uma base social, ética e política.

Cabe lembrar que essa modalidade da língua foi, por muito tempo, colocada à margem pelos estudos linguísticos, bem como sofreu resistência para ser considerada um objeto de ensino, dado o forte grafocentrismo ao qual o ensino de língua materna se filiou tradicionalmente. Não obstante, um avanço a ser destacado é que os documentos parametrizadores, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), assumiram um compromisso com a didatização do texto oral, deram visibilidade e orientaram metodologicamente o seu ensino.

A oralidade, com isso, passa a ser considerada um objeto de ensino e de aprendizagem. Com isso, o planejamento sistemático desse eixo se torna uma demanda, já que são cobrados dos alunos tanto níveis que exigem um maior monitoramento da fala, quanto são postas situações reais de uso da língua em que precisam articular as práticas orais a elementos semióticos de diversas naturezas, como gestuais e digitais. Assim sendo, ao professor de Língua Portuguesa tem sido encarregada a tarefa de planejar aulas de oralidade de modo orgânico e progressivo, inserindo seus alunos nas mais variadas esferas em que este eixo é mobilizado.

Sem dúvidas, os PCN foram fundamentais para que essa transição tenha ocorrido. Vale lembrar que essa é uma mudança em curso e, embora o impacto tenha sido sentido pelos materiais didáticos e pela sala de aula, é preciso que os documentos que sucedem aos PCN, como a BNCC (principalmente pelo seu caráter normativo), deem andamento a esse projeto de ensino de oralidade. O foco seria, então, possibilitar ao aluno oportunidades de aprendizagem deste eixo em que se possa desenvolver práticas de escuta, produção e análise linguística/semiótica, considerando aspectos da (in)formalidade e da variação linguística, assim como os usos pragmáticos e discursivos com que essa modalidade da língua se apresenta.

Logo, vemos que textos oficiais anteriores à BNCC constituem um acervo documental importante, diante do qual não só novos documentos surgem, como também emergem novas possibilidades pedagógicas. Esse foi o caso da BNCC, que devido à sua natureza deslizante, produz um “efeito cascata” sobre outros documentos, neste caso, sobre a construção de currículos locais, como a Proposta Curricular do Estado da Paraíba.

Da mesma forma que estes são currículos contínuos pelo fato de que um deles (BNCC) prevê a criação do outro (PCEP), de modo que estejam alinhados, ao mesmo tempo são descontínuos, no sentido de que um possui caráter nacional e o outro estadual (local), visando a públicos específicos. São descontínuos, também, porque foram criados por autores diferentes, em contextos diferentes, não sendo apenas uma mera reprodução. Desse modo, defendemos

que currículos, como os supracitados, guardam resquícios/ecos entre si, assim como há, por outro lado, movimentos disruptivos manifestados pela linguagem.

Trata-se de um importante percurso curricular no Brasil, em que um documento oficial nacional (BNCC) exige a elaboração de um currículo local (PCEP), havendo escolhas/caminhos teórico-metodológicos que vão sendo incorporados, ressignificados e até abandonados em função dos interesses político-pedagógicos. Diante dessa perspectiva, enxergamos esses 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, os currículos, por serem rizomáticos, têm entre si teias conectadas que os atravessam, apresentando (des)continuidades. Vale lembrar que essas linhas de (des)continuidades, explícitas ou implícitas, são produtos de movimentos de transposição didática: operações de linguagem que deslocam sentidos, discursos, saberes, entre outros elementos constitutivos da montagem de currículos. Para elucidar esses “fios” entrelaçados entre a BNCC e a PCEP, apoiamo-nos também em Le Goff (1997), para quem os documentos-monumentos são revestidos de uma estrutura que merece ser demolida, desmontada, analisando suas condições de produção.

Diante das peculiaridades envolvidas na (des)montagem de documentos-monumentos, entendemos que a análise comparativa desses artefatos curriculares, à luz de uma perspectiva rizomática, pode se revelar uma interessante forma de acompanhar as transformações, assim como os deslocamentos realizados em currículos para o ensino de língua portuguesa, especialmente quanto ao ensino da modalidade oral da língua. Esse contexto nos levou à pergunta de pesquisa inicial e norteadora desta dissertação:

- ✓ *Que (des)continuidades a (re)configuração teórica e a (re)organização didática de conteúdos conferem ao processo de transposição didática das práticas de linguagem do eixo oralidade na BNCC e na PCEP, relativas ao Ensino Fundamental - EF (anos finais), especificamente no 8º e 9º anos?*

Em função dessa pergunta de pesquisa, temos como objetivo geral: *Analisar as (des)continuidades decorrentes do processo de (re)configuração teórica e (re)organização didática das práticas de linguagem orais na BNCC e na PCEP, no ensino fundamental (anos finais), especificamente no 8º e 9º anos.*

Para atender a esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Descrever a (re)configuração terminológico-conceitual (dessincretização) do eixo oralidade na BNCC e na PCEP de EF para o 8º e 9º anos;
- ✓ Comparar as práticas de linguagem orais tendo em vista as (des)continuidades conceituais entre os documentos.
- ✓ Identificar as (des)continuidades manifestadas na (re)organização didática (programabilidade) das práticas de linguagem orais nos documentos supracitados para o 8º e 9º anos.
- ✓ Caracterizar os modos pelos quais a PCEP reposiciona as práticas de linguagem orais a partir da BNCC quanto ao EF para o 8º e 9º anos.

Um dos fatores que ratifica a relevância desta pesquisa se dá pelo fato de que, no Brasil, há escassa produção acadêmica que reúna estudos que relacionem temas como Transposição Didática Externa, Objetos de Ensino, Montagem de Currículos e Oralidade, sobretudo se considerarmos a perspectiva de análise comparativa de documentos curriculares, que é a abordagem à qual esta investigação se filia.

A partir de levantamento sobre produção acadêmica no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, entre 2005 e 2019, encontramos 14 (quatorze) trabalhos, sendo 12 (doze) dissertações e 2 (duas) teses, que conjugam relação com nosso tema de pesquisa. Com os resultados da revisão sistemática², observamos que: (1) nenhum dos trabalhos que compara documentos curriculares tematiza a oralidade; (2) os únicos trabalhos que focalizam a relação entre transposição didática e currículo em contexto de ensino de português são sobre, especificamente, a BNCC, focalizando leitura e escrita, mas nenhum sobre oralidade; (3) não foram encontrados trabalhos sobre a Proposta Curricular do Estado da Paraíba.

Este levantamento nos mostra o espaço a ser ocupado pela investigação ora proposta, uma vez que não há trabalhos que conjuguem relação entre: análise comparativa de currículos em uma perspectiva rizomática, transposição didática e oralidade. Diante disso, esta pesquisa poderá oferecer contribuições específicas à discussão sobre organização de currículos para o Ensino Fundamental. Soma-se a isso o fato de que, enquanto documentos-monumentos (LE GOFF, 1997), chamam atenção pelo valor cultural e histórico de ambos, sendo artefatos que

² Os termos-chave utilizados para a pesquisa foram: BNCC + Proposta Curricular do Estado da Paraíba + Oralidade; Análise comparativa + BNCC + oralidade; BNCC + Transposição Didática + Oralidade; Transposição Didática + Oralidade; Proposta Curricular do Estado da Paraíba + Oralidade, dentre outros.

guardam consigo um rico acervo documental para a história da disciplina de língua portuguesa, no nosso caso, podendo ainda mapear as transformações específicas sobre oralidade.

Nosso interesse pelo estudo da oralidade justifica-se devido ao contato com o tema em pesquisas de iniciação científica³. Dentre os resultados obtidos, destacamos dois movimentos diferentes em relação ao ensino de produção textual: a BNCC de Ensino Médio – EM (BRASIL, 2018) não concede o mesmo espaço à produção textual oral e escrita, ao passo que há dificuldade de reconhecer a oralidade enquanto texto; já nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) é concedido espaço similar às duas formas de produção textual. Com isso, vemos que a BNCC de EM, mesmo sendo mais recente que as OCEM, pouco avança teoricamente quanto ao ensino de produção textual oral, se comparada a este outro documento.

Diante da (des)montagem destes currículos, vemos que a transposição didática de objetos de ensino é um processo complexo, o que demonstra a relevância de se desmontar, mapear e comparar arquiteturas conceituais e estruturais em documentos distintos. Além disso, ao realizar esta pesquisa, pretendemos dar visibilidade à oralidade, que ainda aparece eventualmente como um objeto de ensino/aprendizagem secundário nas escolas e currículos.

Sem perder de vista o processo de reelaboração e ressignificação de documentos-monumentos, a pesquisa em tela poderá ajudar a repensar a formação de professores de Língua Portuguesa para os anos finais do EF, especialmente porque toca em um eixo de integração como a oralidade, que merece atenção e cuidado pedagógicos. Entendemos que garantir o ensino de oralidade, nas escolas, é uma questão de justiça curricular (PONCE; ARAÚJO, 2021), uma vez que este é um conhecimento capaz de gerar vida digna, além de ser um construtor das identidades dos alunos e possibilitar o exercício pleno da cidadania.

Do mesmo modo, esta investigação poderá trazer reflexões para o professor sobre o trato com esses tipos de documentos, uma vez que a análise comparativa de currículos prescritos pode contribuir para o desenvolvimento do currículo em ação. Além disso, da perspectiva em que nos situamos, a Linguística Aplicada, numa perspectiva documental, parece não haver melhor espaço para se buscar construir inteligibilidades diante da (des)montagem de documentos-monumentos, no sentido de buscar (re)constituir os fios que tecem, conectam e significam currículos. Portanto, partindo do pressuposto de que documentos são polifônicos, os

³ Essas pesquisas foram desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq-UFCG), com as vigências 2017-2018 e 2018-2019, sendo realizadas por Antonio Naéliton do Nascimento e orientadas pela Profa. Dra. Denise Lino de Araújo. Por estarem situadas no âmbito do Ensino Médio, esse fato nos levou à escolha, na investigação ora proposta, de documentos para o Ensino Fundamental, tendo em vista oportunizar ao pesquisador uma visão mais panorâmica sobre propostas curriculares para o Ensino Básico.

dados documentais estão sempre em deslocamento e os sentidos manifestados nas arquiteturas curriculares supõem fluxos (des)contínuos, esperamos desvelá-los mediante a complexidade com que se apresentam.

Teoricamente, nos filiamos a três eixos de estudos, a saber: os Estudos sobre Currículo enquanto campo e objeto (MACEDO; RANNIERY, 2018; MACEDO, 2012; LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2005, 2006); Estudos sobre Transposição Didática, entre conceituações e interfaces teóricas (CHEVALLARD, 1991, 2013; PETITJEAN, 2008; LEITE, 2004; PAIS, 2002; RAFAEL, 2001); e Estudos sobre Oralidade enquanto objeto e estudo e de ensino (LEAL; GOIS, 2012; LINO DE ARAÚJO; RAFAEL; AMORIM, 2016; MAGALHÃES, 2007; MARCUSCHI, 2001, 2008), dentre outros autores.

Para isso, esta dissertação divide-se em quatro capítulos, além desta Introdução e das Considerações finais. No primeiro capítulo, verticalizamos fundamentos teóricos voltados: às teorias de currículo, a partir das teorias que definem o campo e constroem artefatos curriculares, com foco nos preceitos das teorias pós-críticas, com as quais dialogamos; à teoria da transposição didática, situando o seu conceito (e a concepção por nós defendida), assim como as contestações em torno dos escritos de seu proponente; e, por fim, aos estudos sobre oralidade, tanto em um viés voltado à construção do objeto de pesquisa, quanto do objeto de ensino. Ademais, no capítulo será possível observar como esses campos de estudo se relacionam e constroem o nosso objeto desta dissertação.

No segundo capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos de nossa pesquisa. O enfoque se dará tanto em relação à descrição dos *corpora* de análise, quanto ao modo de se analisar dados qualitativos documentais no campo da Linguística Aplicada. Além disso, apresentaremos as nossas categorias de análise, os procedimentos que inspiraram os caminhos de análise escolhidos, como também mostraremos os nossos próprios procedimentos desenvolvidos que levaram à construção de tais categorias.

No terceiro capítulo, propomos um exame de cada documento e uma análise comparativa dos dados emanados de ambos, que são os *corpora* de nossa pesquisa: BNCC e PCEP quanto aos anos finais do EF, especificamente 8º e 9º anos. Esses dois anos foram escolhidos devido ao fato de possuírem práticas de linguagem orais iguais/comuns em ambos os documentos, um fator conveniente à análise comparativa. Com foco nas (des)continuidades entre os textos oficiais, foram investigados índices linguísticos (termos e verbetes) voltados à oralidade e suas práticas de linguagem decorrentes. Diante disso, visamos a um olhar panorâmico a respeito do processo de reorganização conceitual e dos conteúdos relacionados à oralidade.

No quarto e último capítulo, focalizamos a reorganização/distribuição didática dos conteúdos sobre oralidade na BNCC e na PCEP para o EF (anos finais), especificamente para o 8º e 9º anos. O foco consiste em mapear e comparar o que está proposto na BNCC como habilidades e o que consta na PCEP, como objetivos de aprendizagem, ambos a respeito das práticas orais. Isto posto, será possível traçar um desenho da programabilidade dos documentos, a partir das indicações pontuadas por eles, observando processos de (não) apropriação entre ambos, dadas as (des)continuidades manifestadas na transposição didática do eixo oralidade. Por fim, faremos considerações finais a respeito dos dados analisados, seguidas das referências citadas neste trabalho.

A seguir, passemos aos pressupostos teóricos da nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO, TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E ORALIDADE: DIÁLOGOS PARA A APREENSÃO DE MOVIMENTOS PERFORMÁTICOS, OPERAÇÕES E DESLOCAMENTOS LINGUÍSTICOS

Neste capítulo, serão focalizados os principais eixos teóricos que engendram a nossa pesquisa. Enquanto as teorias de currículo constituem o campo de onde emergem as propostas curriculares aqui abordadas, é justamente o processo de transposição didática que faz com que a oralidade ganhe visibilidade enquanto objeto de ensino em currículos. Por isso, este capítulo está organizado em três seções: a primeira sobre currículo e as concepções que (in)formam o campo; a segunda, voltada à transposição didática e suas relações com a constituição do saber; e, por fim, a terceira e última reflete sobre a oralidade enquanto objeto de estudo e de ensino.

1.1 Na rede do currículo pós-crítico: teorias e concepções curriculares

Nesta seção serão apresentados um breve histórico e uma descrição das teorias de currículo, de modo que se possa observar a transição desde as teorias tradicionais de currículo, passando pelas críticas e chegando às pós-críticas, sendo, essas últimas, a base teórica na qual estamos assentados. Portanto, a segunda parte dessa seção tem como foco, especificamente, as teorias pós-críticas, de modo a discutir alguns conceitos centrais a partir dos quais enxergamos os documentos analisados no âmbito desta pesquisa.

1.1.1 Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas: principais concepções redefinidoras do campo

Não é novidade para os estudos educacionais que o campo do currículo é elástico, híbrido e transdisciplinar, uma vez que as relações entre conhecimento escolar e científico, a transposição didática, a natureza dos saberes, questões de poder e de controle, entre outros aspectos, são preocupações que redimensionam os modos de se pensar e de se produzir currículo. É justamente o trânsito entre tendências e concepções teóricas que produz a redefinição deste campo. Além disso, é o jogo de disputas, emergente do currículo, que desfaz limites e fronteiras, aproximando temas, preocupações pedagógicas e políticas, pelo viés discursivo que lhe é característico.

O currículo é um termo/conceito controverso. Para Macedo (2012),

Currículo é uma tradição inventada, é um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como educativo* (MACEDO, 2012, p. 25, grifos do autor).

Para Paraíso (2010),

Currículo é um artefato. Ele circula, percorre, move-se, atravessa vários espaços; desloca-se, desdobra-se. Em seus movimentos, o currículo acontece: nas escolas, nas salas de aula, na política educacional, nas propostas político-pedagógicas, nos livros didáticos, nas faculdades de educação, na formação docente, na pesquisa educacional. [...] Acontece na cultura, no cotidiano e também na mídia. Trabalhamos como uma concepção de currículo que o entende como um artefato cultural que ensina, educa, produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias. [...] É um território de possibilidades, espaço de palavras diversas; lugar de potências e campo de experiências. (PARAÍSO, 2010, p. 12-13.).

Como se pode observar, temos duas concepções de currículo. À primeira, subjaz a ideia de que este é organizado de fora para dentro, isto é, é pensando por “autoridades”, em função de uma “dada formação” que se elege um certo tipo de conhecimento e certamente o faz em função de uma dada concepção de aluno e de escola. Assim visto, o currículo parece muito mais com um documento regulador de ações do que com um documento capaz de registrar entendimentos e sugerir linhas/propostas de ação, embora a noção de artefato social esteja presente, o que leva a pensar em um artefato discutido entre partes.

Na segunda, o conceito de currículo se amplia na escola e do que nela é oferecido para incorporar também o que se faz fora dela, e não apenas em casa, mas na mídia, nas redes sociais, nas diversas esferas de comunicação. Um conceito como esse torna visível o que em outras conceituações se chamaria de currículo oculto. Para essa visão, nada é oculto, tudo é visível, ainda que se queira ocultá-lo. Como está dito, ele *circula, percorre*. Para a autora citada, um currículo é um rizoma, ou seja, uma linha de ação que tem rotas “em frente”, à direita” e “à esquerda”, que surgem a partir dos interesses, dos eventos, dos acontecimentos vividos pelos atores envolvidos com o currículo. Nem está definitivamente formado, nem provavelmente chegará a um ponto final.

Desse modo, longe de ser estático, a própria conceituação de currículo torna-se polissêmica. Para se responder à pergunta “o que é currículo?”, primeiro, é necessário verificar de que lugar se está falando. Como exemplo, citamos o fato de a própria BNCC não se reconhecer como currículo. Segundo o texto oficial, “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2018, p. 16, grifos nossos).

Nesse sentido, o documento não se assume como currículo, mas sim como referência para a construção de currículos. E separa – BNCC e currículos – como coisas distintas. Ora, se a proposta de uma Base Curricular é fornecer um conjunto de aprendizagens essenciais às quais os alunos devem ter acesso na educação básica, como isso estaria fora do conceito (elástico, complexo e híbrido) de currículo?

Não obstante o horizonte pedagógico seja o currículo em ação, no exercício da docência, esse é um “conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo” (MACEDO, 2018, p. 29). Dessa forma, entendemos a BNCC como um currículo no sentido rizomático do termo, uma vez que se transversaliza e se desdobra 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”. Ao passo que a BNCC definiria o que cabe (ou não) dentro do conceito de currículo, se desviaria o olhar para o que ficaria de fora dele: um não-currículo que, portanto, não mereceria ser contestado. Assim, para os currículos locais ficaria a tarefa de, enquanto currículos, arcarem com a responsabilidade das polêmicas e oposições. Parece haver, com esse discurso eufemista de “anticurrículo” da BNCC, além de um movimento de não responsabilização, uma negação do que é legítimo ou não em se tratando do tema: uma discussão que, a nosso ver, já deveria ter sido vencida.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 42), “qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos”. Por isso mesmo, em sendo uma prática de significação, o currículo projeta-se a partir de várias teorias, que lhes atribuem significados distintos: *as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas*. Tais teorias podem ser consideradas lentes a partir das quais podemos enxergar as práticas curriculares. Por isso mesmo, as tomamos a partir da noção de discurso (SILVA, 2005), de modo que tanto o campo

do currículo quanto os artefatos que dele decorrem são atravessados por teorias que estão costuradas e/ou amalgamadas em sua trama linguística e discursiva.

Sob o viés histórico, vale ressaltar que o pensamento curricular brasileiro emerge dos anos de 1920, ainda muito influenciado pelas teorizações americanas (LOPES; MACEDO, 2010), sobretudo com a inspiração teórica de John Franklin Bobbitt, educador norte-americano que inaugura tais estudos a partir de seu livro *The curriculum* (1918). No seio desses estudos, destacamos a emergência das teorias tradicionais, que se ocupavam da construção, do desenvolvimento e da testagem de currículos (SILVA, 2005).

As teorias tradicionais estão assentadas em uma concepção de mecanização curricular, cujo modelo está imerso em um paradigma cientificista, tecnicista, centrado no professor e que via os alunos como passivos (BOBBITT, 2004). Nessa acepção, os princípios de administração científica, de organização e eficiência propostos por Frederick Taylor (Taylorismo) deveriam ser aderidos pela educação. Mais especificamente pelo currículo, que, uma vez elaborado, deveria ser reproduzido mecanicamente pela escola, pelo professor e os assuntos memorizados pelos alunos.

A concepção de cultura, portanto, era fixa, estável e o conhecimento era um fato inquestionável (verdadeiro). Logo, o currículo, à luz das teorias tradicionais, não considera a flexibilidade, tampouco o movimento dinâmico e dialógico da prática pedagógica. Nessa perspectiva, “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica.” (SILVA, 2005, p. 12).

Diante desse contexto, podemos depreender a ligação com o processo crescente de industrialização e urbanização, apresentando um forte alinhamento com os ideais de eficiência e competitividade. Assim sendo, trata-se de uma concepção curricular que “está preocupada, essencialmente, com os modos de fazer currículos, isto é, com o seu processo de montagem, que transfere à escola um caráter comercial e industrial, centrado nos resultados” (LINO DE ARAÚJO *et. al.*, 2020, p. 07).

A título de exemplificação, podemos observar claramente esses ideais presentes nos exames de larga escala, que se associam a uma concepção tradicional de currículo. Nessa acepção, o bom resultado do processo de ensino-aprendizagem depende da adequada apropriação dos conteúdos curriculares materializada em boas notas/colocações em *rankings* nacionais e internacionais.

Não obstante, vale destacar a importância que as teorias tradicionais possuem em situar o currículo enquanto objeto de estudo e pesquisa, um movimento essencial a partir do qual a

tradição em estudos curriculares ganhou fôlego. A esse respeito, é na década de 1960 que se abre espaço para um novo terreno de estudos, as teorias críticas, as quais efetuam uma “completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2005, p. 29), ganhando significativo espaço no discurso educacional e assumindo-se como um movimento de renovação e resistência.

O campo curricular, nesse contexto, se fundamenta em nomes como Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young, além de as teorias críticas estarem assentadas, por exemplo, em concepções marxistas, reconceptualistas e voltadas à Nova Sociologia da Educação (NSE), para as quais o currículo reproduzia as estruturas de classe da sociedade capitalista. Cabe frisar a importância basilar dos postulados de Paulo Freire para essas teorias, principalmente ao situar a crítica à educação bancária, em que “ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional” (SILVA, 2005, p. 59).

Desse modo, Freire destaca o esvaziamento da ação que um currículo como esse pode provocar aos alunos, já que o conhecimento, nessa acepção tradicional, é visto como um ato de depósito e não como resultado de pesquisa, de trocas intersubjetivas entre os próprios educandos e com os educadores. Na perspectiva freireana, trata-se de um currículo que dialogue com os oprimidos e que não seja hospedeiro do opressor (FREIRE, 1987), mas que conduza os discentes à consciência de que são condicionados, porém não determinados pela elite dominadora/opressora.

Seria, assim, um currículo que vê “homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo mas sobretudo de mudá-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores.” (FREIRE, 2000, p. 43). Logo, um currículo que encaminha os sujeitos à ação, rejeitando quaisquer tentativas de invalidação de suas existências, de seus lugares sociais e políticos enquanto sujeitos de direitos. Desse modo, temos constituída uma fase de estudos curriculares críticos mais “à brasileira”, cujos pesquisadores estavam situados no pensamento crítico e político (LOPES; MACEDO, 2010).

Enquanto as teorias tradicionais ocupam-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. Para isso, conforme apresenta Silva (2005), tais estudos questionam e desenvolvem conceitos que permitem entender a ação do currículo sobre as pessoas. Do ponto de vista ideológico, a perspectiva crítica acaba por favorecer as massas populares, funcionando como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

No bojo desses estudos, situava-se a Nova Sociologia da Educação (NSE), cuja tarefa seria pensar nas dimensões histórico-social e epistemológica do conhecimento, entendendo-o

como uma construção social dotada de marcas ideológicas, principalmente quando da montagem de um currículo. Segundo Silva (2005, p. 66), a NSE “consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente e arbitrário”. Partindo desse pressuposto, a NSE não se preocupa se um conhecimento é verdadeiro ou não, mas focaliza as relações estruturais e políticas que atravessam o currículo, sobretudo as relações entre princípios de organização e de poder.

Por fim, destacamos as teorias pós-críticas do currículo, as quais surgem a partir das décadas de 1970 e 1980, fundamentando-se em princípios da fenomenologia, dos estudos multiculturais e do pós-estruturalismo. De acordo com Silva (2005), para a Fenomenologia o foco não era analisar aspectos como capitalismo, ideologia e dominação de classes. O que de fato importava seriam os significados subjetivos, as experiências manifestadas pela linguagem.

Quanto ao currículo multiculturalista, para o mesmo autor, não se separam questões culturais de questões de poder, assim, mais do que a realidade social, passam-se a priorizar questões de diversidade cultural, aproximando-as pelo viés discursivo (SILVA, 2005). Nessa direção, os estudos multiculturais concebem o currículo como um artefato cultural, em que seus conteúdos são vistos como construções sociais.

O pós-estruturalismo, conforme Macedo (2012), traz a ideia de que o significado é socialmente criado e de que não há um conhecimento instituído como único e verdadeiro. O currículo pós-estruturalista, portanto, desconecta a ideia do significado ao significante, já que o significante é “flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). Nesse viés pós-estruturalista, podemos observar que a dimensão diacrônica ganha destaque, diferentemente do que ocorria no estruturalismo.

Para Lopes e Macedo (2010), o currículo pós-estruturalista constitui um sistema de regulação moral e de controle, que tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante. Mais do que isso, para o pós-estruturalismo até os próprios sujeitos são uma invenção social, cultural e histórica. A propósito, vale destacar que a perspectiva pós-estruturalista ganha muito enfoque, no Brasil, a partir das contribuições de Tomaz Tadeu da Silva, aqui já referenciado várias vezes. Na década de 1990, o autor edita e traduz autores internacionais, que em colaboração com seu grupo de pesquisa, produz uma intensa e significativa literatura sobre currículo (principalmente o pós-crítico), sendo uma referência para a consolidação deste campo no país (LOPES; MACEDO, 2010).

De acordo com Silva (2006), nas teorias pós-críticas, a partir do papel central da linguagem e do discurso, o currículo passou a ser visto como: (1) uma prática de significação;

(2) uma prática produtiva; (3) uma relação social; (4) uma relação de poder; e (5) uma prática que produz identidades. Assim, o currículo foi concebido como elemento discursivo da política educacional, exercendo forte controle simbólico sobre os sujeitos, sobre as identidades, sendo território de disputas e espaço de jogos de poder.

Enquanto as teorias tradicionais legitimavam os preconceitos, as teorias pós-críticas encontram no currículo o lugar em que a questão da diferença, mais do que apenas considerada, passa a ser problematizada. Conseqüentemente, passa a ser trabalhada, posto que “a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, 2005, p. 87). Portanto, sendo o currículo uma prática de significação (discursiva), ele pode contribuir para formar as identidades sociais e desconstruir toda sorte de preconceitos enraizados. No bojo desses estudos, ganham força investigações sobre teoria *queer*, racismo, feminismo etc., o que representa um passo muito importante para a discussão e inclusão de minorias.

Além disso, podemos enxergar o currículo também como representação. Entender o currículo sob essa perspectiva “implica expor e questionar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios por meio dos quais ele é produzido: implica tornar visíveis as marcas de sua arquitetura” (SILVA, 2006, p. 66). Nesse sentido, para compreender a “mecânica” dos currículos enquanto documentos-monumentos – como resultados das transformações históricas – é preciso desmontar e demolir suas estruturas, atentando para suas condições de produção (LE GOFF, 1997), para as suas arquiteturas⁴, bem como para seu revestimento linguístico.

A seguir, apresentaremos o Quadro 1 com a sistematização de palavras-chave sobre as teorias estudadas, a fim de que o(a) leitor(a) possa revisar de forma mais rápida os conceitos apontados.

Quadro 1: Sistematização de palavras-chave de acordo com as teorias de currículo

SISTEMATIZAÇÃO DE PALAVRAS-CHAVE	TEORIAS DE CURRÍCULO		
	Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
	Ensino	Ideologia	Identidade
	Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Alteridade e diferença
	Avaliação	Poder	Subjetividade
	Metodologia	Classe social	Significação
	Didática	Capitalismo	Discurso
	Organização	Relações sociais de produção	Saber-poder
	Planejamento	Conscientização	Representação
	Eficiência	Emancipação e libertação	Cultura
Objetivos	Currículo oculto	Gênero, raça, etnia, sexualidade	

⁴ Chamamos de arquiteturas tanto a composição que se encontra na superfície dos currículos, isto é, sua organização estrutural, quanto a arquitetura de conceitos/conteúdos aos quais os currículos se filiam.

	Resultados	Resistência	Multiculturalismo
--	------------	-------------	-------------------

Fonte: Adaptado de Silva (2005).

A respeito das três teorias de currículo acima elencadas e dos seus termos decorrentes, vale ressaltar que sempre haverá indícios das três teorias no âmbito da política curricular. Em relação ao nosso objeto, a oralidade, podemos perceber que tais teorias supõem lugares distintos quando pensamos este eixo.

Nas teorias tradicionais, por exemplo, a oralidade enfrenta a dicotomia oral/escrito, cujo foco se centra tradição escrita, sendo esta sinônimo de poder e *status*. Nas teorias críticas, a oralidade sai de uma condição dicotômica e passa a ser pensada como uma ferramenta social que se manifesta a partir da interação em dados grupos sociais. Já as teorias pós-críticas guardam a peculiaridade de olhar para a oralidade como uma prática discursiva e de significação, a partir da qual o sujeito expressa sua identidade.

Ainda que o horizonte pedagógico seja buscar a prática do currículo pós-crítico, todas as teorias fornecem subsídios para a (re)construção do currículo prescrito e do currículo em ação. Além disso, a análise das teorias pós-críticas suscita uma especial atenção às subjetividades e às individualidades dos sujeitos, algo que fica bem marcado na seção a seguir, cujo intuito é debruçar-se sobre tais estudos.

1.1.2 As teorias pós-críticas de currículo: das relações moventes à dimensão performática do campo

Tal como Silva (2006), acreditamos que a política curricular⁵ se metamorfoseia em currículos. Essa imagem produzida, para os estudos pós-críticos, torna-se muito importante, pois realça o caráter nada estático desse campo, nem dos artefatos que dele decorrem. Assim sendo, o currículo tomado a partir dessa perspectiva revela o hibridismo com que opera, além de o discurso ser um elemento central em torno do qual a política curricular ganha contornos e formas.

Como apontam Macedo e Ranniery (2018, p. 744), “a política é performativa – só existe em funcionamento”, por isso, não podemos ter uma visão estanque a respeito dela. Por estarem

⁵ Adotamos o conceito de políticas curriculares por ser mais amplo que o de currículo, uma vez que leva em consideração tanto as questões relacionadas à teorização curricular (campo de estudos), como também aos objetos curriculares (documentos) decorrentes, como aponta Lopes (2004), das mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, reformistas etc., sob a ótica neoliberal e neoconservadora, sendo as políticas curriculares (re)produções do poder central e frutos do capitalismo globalizado.

sempre em movimento, as políticas curriculares estão sempre envoltas de “fraturas/disjunções que desmentem a presumida unidade dos espaços, tempos, lugares e seres” (BARAD, 2010, p. 263). Portanto, a política curricular e, por extensão, os currículos, não podem ser considerados apenas veículos e sim importantes catalisadores da complexidade, heterogeneidade e multiplicidade do mundo real.

Nessa acepção, não há limites acabados ou fronteiras indissolúveis quando se pensam as relações entre política, currículo e sociedade. Aliás, é sob a pretensão de uma falsa ideia de universalidade que a diferença é constrangida (MACEDO; RANNIERY, 2018). São justamente as novas demandas de grupos, como feministas, LGBTQIA+, raciais, indígenas, entre outros, que reivindicam espaços que antes lhes foram negados, dadas as estruturas de poder que impõem dadas dinâmicas de controle sobre as identidades que estão fora das configurações ditas aceitas.

Enxergar os currículos a partir dessa perspectiva, em que a diferença deve ser parte constitutiva e não residual, como muitas vezes ocorre, é importante justamente para problematizar o endereçamento de políticas de currículo, assim como os invisibilizados e excluídos por elas. Dentro do quadro das teorias pós-críticas ou pós-estruturais, a diferença não pode ser concebida fora dos processos de significação: é por meio da linguagem que essa diferença é discursivamente produzida (SILVA, 2005), o que faz com que seja avaliada positiva ou negativamente, justamente pela validação ou não das relações de poder.

A noção de rede emaranhada, nesse viés, nos ajuda a pensar sobre a complexidade das relações que perpassam o currículo. Nesse sentido, “uma rede parece sempre remeter a outra rede indefinidamente: formam um emaranhado. Dito de outro modo, teríamos que levar seriamente em conta que, visíveis ou invisíveis, redes são compostas pelos mais diferentes materiais” (MEDEIROS; RANNIERY, 2021, p. 15), sendo eles referentes a humanos e não humanos. Dado o dinamismo com que a sociedade moderna se apresenta e a fluidez e horizontalidade das relações cada vez mais complexas, difusas, a noção de rede ajuda também a pensar os sujeitos a partir das múltiplas redes a que pertencem (LOPES; MACEDO, 2010).

Nesse viés, segundo as autoras, os sujeitos seriam formados por redes de subjetividade e, ao mesmo tempo em que são resultado dessas redes, também são produtores delas, ao tecerem rizomaticamente o conhecimento. A esse respeito, “com a criação de áreas inter ou transdisciplinares, a metáfora do rizoma permitiria o questionamento das fronteiras estabelecidas pela modernidade entre o conhecimento científico e o conhecimento tecido nas esferas cotidianas da sociedade” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 37). Trata-se, portanto, de uma fratura nas perspectivas cartesianas que concebem o conhecimento, a cultura, as relações sociais

como algo passível de estabilização, linear, como se fossem apenas relações de causa e efeito e a modernidade não fosse movida por processos de continuidades e rupturas.

A metáfora do rizoma, em uma perspectiva transdisciplinar (com a qual nos identificamos), possibilita compreender os rearranjos, os deslocamentos, as reconfigurações que representam o real fragmentado. Para Deleuze e Guattari (1995, p. 14), os traços que compõem o rizoma se apresentariam da seguinte forma: “cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas”.

Com isso, vemos que os rizomas são, antes de tudo, mecanismos simbólicos, que produzem dadas representações que constituem a realidade. Sendo agenciadores das práticas de significação, os rizomas funcionam como uma metáfora perfeitamente adequada para os estudos de currículo na perspectiva pós-crítica, uma vez que o conhecimento, os sujeitos e as práticas decorrentes do currículo são o resultado das cadeias semióticas conectadas no rizoma. Nessa perspectiva, os fios entrelaçados no rizoma produzem caminhos, linhas de convergência e divergência, pontos de continuidade e ruptura. São essas (des)continuidades em fluxo que permitem a (des)ocupação de (novos) territórios epistemológicos, processos que os autores supracitados chamam territorialização, desterritorialização e reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Conforme apontam Macedo e Ranniery (2018, p. 749), são as “teias de relações, vulcanizadas por tensão e fluidez, tomadas por micro-negociações e encontros” que mostram essas zonas fronteiriças, múltiplas, simultâneas, enoveladas, dialéticas e dialógicas. Os autores ainda defendem que essas redes são agenciadoras, ao passo que “só podem vir a existir emaranhados em estruturas sociais, tecnologias, instituições, ou mesmo processos orgânicos que permitem a vida continuar” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 752). Sendo assim, as redes estão interpenetradas nos mais variados contextos, que vão desde os mediatizados pela tecnologia, pelas interações humanas, até o modo como as instituições produzem seus próprios mecanismos de manutenção na estrutura social.

Tendo em vista a visão pós-crítica, as práticas discursivas que emergem dessa rede produzem curto-circuitos de poder que definem o que merece estar dentro ou fora dela. Os modos de privação (ou de expulsão) de dadas existências dessa rede (MACEDO; RANNIERY, 2018) são resultado justamente de um processo relacional – social, histórico e discursivo (SILVA, 2005). Nesse processo, ao mesmo tempo em que a diferença e a diversidade são construídas, também são canibalizadas pelas forças que, num processo discursivo, buscam fixá-

las, torcê-las, a fim de estabilizar/cristalizar o significado que é por natureza movediço, dado que as identidades são formadas por redes emaranhadas, em fluxo e em constante deslocamento.

Segundo Lopes e Macedo (2010, p. 24), não há um discurso que contemple, “com base em algum critério universal de validação, o ponto de vista epistemológico privilegiado. Há diferentes discursos não equivalentes, na medida em que são implicados em relações de poder assimétricas, as quais devem ser questionadas no processo de valorização das diferenças”. Assim sendo, vemos que a diferença, mais do que tolerada, precisa ser colocada em questão, visibilizada, no sentido de que saia de um lugar de estranhamento e ocupe um espaço de acolhimento dessa diferença. O currículo nessa acepção, portanto, vem questionar a posição de privilégio do sujeito imperial europeu (SILVA, 2005) e os efeitos das formas de produção cultural mediatizadas pelo discurso. A tentativa de reivindicação, portanto, seria a de um currículo “descolonizado” ou “decolonizado”.

A visão de rede emaranhada se coaduna com a visão pós-moderna, para a qual a realidade se apresenta de forma híbrida, descentrada, fragmentada, colocando em tensão os processos locais e globais. Devido à volatilidade do sentido, o currículo dentro dessa concepção é “o resultado do mix cultural, ou sincretismo, atravessando velhas fronteiras, pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas” (HALL, 1997, p. 19).

Assim sendo, aponta-se para uma rapidez no ritmo e nas irregularidades da cultura global que, devido ao seu caráter hegemônico, se ajusta às estruturas econômicas, políticas e de poder. Na costura de que é feito o currículo, incorporam-se esses tensionamentos, deslocamentos, tentativas de universalização, assim como lutas simbólicas e discursivas face às dinâmicas culturais da sociedade pós-moderna.

Para Silva (2005, p. 133), a cultura é “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação”. Nesse território, também, de disputas epistemológicas, são as práticas culturais e discursivas que instituem, por exemplo, o conhecimento validado para o currículo.

Não obstante, do ponto de vista das teorias pós-críticas, “se a realidade é constituída pela linguagem, nem cultura nem conhecimento podem ser tomados como o espelho da realidade material” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 41). Acreditamos, como Hall (1997), que toda prática social parte de condições culturais ou discursivas de existência. São os processos simbólicos e discursivos que deslocam o significado para o funcionamento das práticas sociais

e culturais, assim como para produzir os seus efeitos sobre a sociedade, como processos de dominação.

O conhecimento, portanto, não pode ser tomado como pré-existente, dado ou inquestionável; ao contrário disto, ele passa a ser atravessado por nós, por linhas de instabilidade e por um processo (dialógico) de/em construção. Nessa acepção, o conhecimento, seja hegemônico, seja cotidiano, seja escolar, tendo em vista embates epistemológicos entre eles, são “artefatos culturais – sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (SILVA, 2005, p. 142). Diante disso, não podemos ter uma visão ingênua sobre a avaliação e perpetuação desses tipos de conhecimento, uma vez que, tal como Silva (2005) aponta, o conhecimento não é exterior ao poder: ele é parte inerente do poder. Com isso, pode tanto ajudar a manutenção/reprodução de dadas estruturas sociais, quanto a perfurá-las.

Essas relações sobre conhecimento escolar e conhecimento científico serão melhor exploradas na seção a seguir, cujo foco centra-se na teoria da transposição didática.

1.2 A teoria da Transposição Didática: entre conceituações e interfaces teóricas

Nessa seção serão apresentados tanto uma visitação ao conceito de transposição didática e seu fundador, Yves Chevallard, quanto a apresentação de teorias afins sobre constituição dos saberes que, em dado momento, fazem críticas às ideias do autor anteriormente citado. Além disso, apresentamos a concepção de TD com a qual nos identificamos e que norteia a pesquisa em tela.

1.2.1 Da origem do conceito de Transposição Didática

Não obstante seja com Yves Chevallard que o trabalho com a Transposição Didática (TD) tenha ganhado notoriedade, já havia antes estudos acerca da escolarização dos saberes. A rigor, o termo/conceito de TD havia sido discutido pelo sociólogo francês Michel Verret, em sua tese de doutorado *Le temps des études*, tendo sido publicada em 1975. Segundo Leite (2004, p. 47), “nesse trabalho, Verret propõe-se a fazer um estudo sociológico da distribuição do tempo das atividades escolares, visando contribuir para a compreensão das funções sociais dos estudantes”.

Nesse sentido, preocupado com os saberes que circulam nas práticas escolares e a organização do tempo, Verret dedica-se ao estudo da “transmissão de um saber adquirido. Transmissão dos que sabem para os que ainda não sabem. Daqueles que aprenderam para aqueles que aprendem” (VERRET, 1975, p. 139). Se, de um lado, temos uma preocupação do autor ao problematizar as configurações que os conteúdos escolares assumem na escola, por outro, temos a utilização do termo *transmissão* em se tratando do ensino e aprendizagem, algo que passa uma conotação mecânica da prática pedagógica, sendo alvo de várias críticas por esse motivo.

Essa terminologia é recusada, inclusive, pelo próprio Chevallard, em função do enfoque que o autor dá ao processo de adaptação dos saberes que, diferentemente do sociólogo Verret, centra-se em outro campo: a didática da matemática. Sendo exposta publicamente em 1980 por Chevallard (HALTÉ, 2008), a teoria da Transposição Didática, inspirada em Verret, propõe uma nova visão acerca dos fenômenos que perpassam a escolarização dos saberes.

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. Como aponta Halté (2008, p. 117), “um saber não é retirado impunemente do campo em que foi concebido, como ensina, justamente, a teoria da transposição didática: durante o processo de migração e de empréstimo, como é normal, alguns filtros produziram efeitos”.

Assim sendo, trata-se de um movimento dinâmico, em que a transição dos saberes científicos para os saberes escolarizados é afetada pelo contexto, pelos sujeitos, isto é, mediatizada pela interação. Acerca dessa concepção, o didata francês refere-se à TD como um movimento complexo que propicia “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido” (CHEVALLARD, 2013, p. 09).

Nesse sentido, o autor defende que a transposição favorece a criação de um objeto a ser ensinado/aprendido que tenha funcionalidade para o aluno, devendo “aparecer socialmente como um meio para um fim que, em última instância, nada mais é do que *saber aquele conhecimento*.” (CHEVALLARD, 2013, p. 12). Trata-se, portanto, de uma transposição didática que valoriza o saber, dada a função social que possui.

Nesse movimento didático de transposição, que se constitui na/pela linguagem, são os sujeitos que provocam mudanças na natureza dos saberes, promovendo as readequações necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, é nesse contexto que o

saber científico ganha teor prático ao se interpenetrar aos espaços sociais com os quais dialoga, tanto promovendo mudanças neles, quanto sofrendo-as (MARANDINO, 2004).

Assim, vemos que o conhecimento, para se tornar escolarizável, sofre alterações no sistema didático devido às formas de regulação, contextuais, institucionais e socialmente estruturantes. De acordo com Pais (2002, p. 21), a natureza desses saberes (científico e escolar) é diferente: seja do ponto de vista epistemológico, seja do material linguístico-discursivo veiculado no ato de transposição. Logo, a linguagem tem muita importância nesse processo, pois é uma das instâncias que regula e proporciona a didatização do conhecimento.

Os estudos sobre TD concentram-se majoritariamente na transformação desse saber acadêmico, tendo em vista suas características e também as do saber escolar. Petitjean (2008) destaca cinco procedimentos próprios dessa operação de transposição, são eles: a dessincretização, a despersonalização, a programabilidade, a publicidade e o controle.

Os dois primeiros são indissociados. A dessincretização diz respeito ao processo de ressignificação da teoria; pode ser entendida como a ação de retirar o saber de sua origem científica para transformá-lo em um saber passível de ensino, ou seja, significa transformar um objeto de estudo acadêmico em objeto de ensino. A despersonalização, por sua vez, refere-se à separação entre o cientista e o saber por ele proposto. É o saber desvinculado de seu campo de referência e de seu autor, mesmo que mantenha o nome e conceito do campo científico; diz respeito à perda de autoridade sobre o saber, ainda que seja do conhecimento de todos a quem pertence a autoria.

A programabilidade, que é o terceiro procedimento listado pelo autor, diz respeito à reorganização do conhecimento dessincretizado e despersonalizado, em sequências racionais para aquisição progressiva por parte dos alunos. Essa ação insere o saber em um programa de ensino, adequando-o ao tempo e a outros aspectos relevantes, de acordo com os objetivos propostos para o ensino. Pensando em um currículo a partir da BNCC, em termos de seriação de anos de estudos, por exemplo, essa programabilidade passa a ter um grande relevo.

A publicidade ou divulgação do saber é um procedimento de inserção desse novo saber em um suporte e gênero capaz de lhe dar visibilidade. No âmbito de um movimento de TD, parece que não há melhor espaço para publicidade do que um texto oficial, mais especificamente um currículo, pois este, em geral, tem “força de lei”, carrega consigo a marca da inovação e da intenção de que é para o “bem de todos”. Um texto oficial (currículo, portaria, instrução normativa, etc) possibilita a divulgação e legitimação de um saber. O controle (práticas de avaliação) diz respeito às ações de avaliação pelas quais passa o saber a fim de que os agentes da transposição avaliem se houve aprendizagem ou não.

Segundo Chevallard (1991), essas operações da TD são realizadas pelos agentes da *noosfera*. Esse conceito compreende “os atores que pensam sobre os conteúdos a ensinar, numa interação entre o sistema didático, o sistema de ensino e o ambiente ‘social’ da escola” (PETITJEAN, 2008, p. 86). Nesse caso, os atores da noosfera podem ser subdivididos em dois grupos: (1) redatores de programas, currículos, elaboradores de manuais, autores de artigos etc. e (2) professores. O primeiro grupo constitui o que Chevallard denomina de TD externa, aquela realizada no âmbito institucional, acadêmico, responsável por regular, prescrever e orientar a prática pedagógica. O segundo grupo, por sua vez, diz respeito à TD interna, a ser realizada pelo professor no exercício da docência.

No que tange, especificamente, à montagem de currículos, no âmbito da TD Externa, Dolz, Gagnon e Decânio (2009) apontam que esse movimento didático

refere-se às escolhas efetuadas entre os saberes e as práticas de referência selecionadas pelos autores da *noosfera*, representados por aqueles que decidem oficialmente e por aqueles que fazem os programas do Estado a fim de determinar os conteúdos de ensino. Novos objetos chegam à sala de aula, pois as matérias escolares estão ultrapassadas ou porque esses novos objetos são potencialmente mais eficazes e trazem mais êxito para os alunos. (DOLZ; GAGNON; DECÂNIO, 2009, p. 27).

Tal como colocado pelos autores citados nos dois últimos parágrafos, a TD externa, que atua na montagem de currículos, tem uma importância expressiva. A título de exemplificação, temos o seu potencial efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004) sobre a prática pedagógica, dado o seu caráter influenciador ou coercitivo da ação docente. De acordo Schneuwly (2009), nesse processo de TD externa, há a transformação de um objeto de saber científico em um objeto passível de ser ensinado, por exemplo, no âmbito de um documento norteador. Essa transposição ocorre por meio de formas escritas de apresentação, como as instruções, planos de estudos e manuais de ensino, notadamente, que têm poder “legislativo” sobre o sistema didático. No Brasil, não são recorrentes pesquisas sobre esse tema, tal como na França e na Suíça⁶, onde há uma vasta tradição na pesquisa sobre instruções oficiais e objetos de ensino.

Quando pensamos o conceito e a constituição de objetos de ensino, à luz da TD, fica clara a perspectiva discursiva que lhe é constitutiva. Para Schneuwly e Dolz (2004), objetos de ensino são unidades descritivas de um conteúdo que se organizam em torno de uma cadeia e

⁶ Ver a esse respeito referências citadas no trabalho de Schneuwly e Dolz (2009).

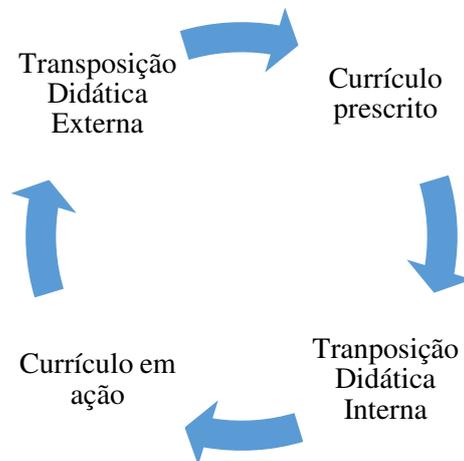
que se decompõem em (novos) objetos de ensino, sendo encapsulados. A esse respeito, Lino de Araújo (2014, p. 06) explicita que

objetos de ensino se mostram/se constroem em processos de transposição didática (TD), que, longe de ser um processo transparente ou objetivo/claro, é um processo de luta por visibilidades e representações. Ou seja, objetos se constroem/são construídos em processos nos quais saberes de referência são transformados/adaptados para serem apresentados em sala de aula.

À luz das teorias críticas de currículo, não há como excluir desse processo também a transposição de outros saberes, como os relacionados à cultura popular, por exemplo. Nesse movimento didático, são inerentes questões de ordem epistemológica, didática, política e social, posto que a transposição de um conhecimento restrito, por exemplo, atenderia a dado público específico ou camada social privilegiada. Da mesma forma, considerando as teorias pós-críticas, as identidades, as diferenças e o discurso devem ser pautados quanto a esse processo de didatização.

Observemos a figura abaixo que ilustra as relações entre TD e currículo:

Figura 1 – Retroalimentação curricular à luz da Transposição Didática



Fonte: Autoria própria (2021).

Na figura, temos uma representação do movimento recursivo da prática pedagógica. Nesse sentido, defendemos que a transposição didática externa, devido a seu caráter “legislativo” sobre o sistema didático (o saber, o professor e o aluno), atua sobre a montagem de currículos prescritos, a seleção de conteúdos, assim como as opções teóricas e metodológicas. Do mesmo modo, são esses textos prescritivos que influenciam diretamente o que ocorre em sala de aula (TD interna), assegurando o desenvolvimento do currículo em ação.

Mais do que isso, defendemos que a retroalimentação ocorre quando essa reelaboração prática do currículo em ação, materializada nas experiências vivenciadas em sala de aula, fornece subsídios para o processo de transposição didática externa, o qual produz currículos prescritos. E são os currículos prescritos que regulamentam e direcionam o currículo em ação (TD interna). Vale lembrar, inclusive, que a prática pedagógica não é linear, e sim cheia de idas e vindas, sendo a recursividade uma característica que lhe é própria.

1.2.2 Repensando a transposição didática: diálogos com outras teorias sobre (re)constituição dos saberes

Como em toda teoria, a Transposição Didática, tal como Chevallard a defendeu, sofre críticas em torno de sua elaboração e proposição. Uma delas, sem dúvidas, reside no fato da própria terminologia – transposição – que, para alguns teóricos, teria um significado um tanto mecânico, superficial, como se fosse apenas uma passagem de um lugar a outro, sem muitas interações.

Halté (2008) é um dos críticos à teoria de Chevallard, embora reconheça a importância da TD, ao se tornar uma teoria inaugural e ao centralizar a discussão sobre o caráter epistemológico dos saberes, algo que sem dúvida trouxe contribuições relevantes para o campo da Didática, além de estimular a dúvida crítica e a reflexão didática. Para o autor, uma das críticas mais ferrenhas ao modelo chevallardiano diz respeito a um certo tom assimétrico na valoração do saber científico em relação ao escolarizado: é como se este fosse uma degradação (ou vulgarização científica) decorrente daquele, que seria único, verdadeiro.

Petitjean (2008) também aponta críticas à TD, sendo uma delas referente a uma suposta percepção redutora em relação aos saberes escolares. Segundo o autor, “as discordâncias repousam sobre as modalidades de análise dos saberes escolares, sobre a ausência de uma concepção discursiva dos saberes e sobre as interações entre os saberes científicos e os saberes escolares.” (PETITJEAN, 2008, p. 100). Com isso, vemos que um dos pontos colocados em debate, diante da teoria de Chevallard, é que haveria uma supervalorização do saber científico, ao passo que seriam desconsideradas desse processo de TD a interação com saberes de outras esferas, que não a científica, sendo esta última, portanto, o único saber de referência.

Um conceito que decorre das críticas à Transposição Didática é o de *elaboração didática*, entendida como “o agenciamento de saberes científicos dos quais o professor tenha se apropriado, tanto quanto de práticas sociais de referência que o caracterizam como *professor*,

de conhecimentos de especialidades e de conhecimentos construídos nas vivências sociais para a/na sua ação de ensino.” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 152). Por entenderem que não pode haver transposição da ciência para a classe escolar (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011), as autoras defendem que haja elaboração do conhecimento científico tendo em vista os propósitos educacionais, por meio da interação didática.

Outro ponto de vista a respeito do processo de constituição dos saberes é o de Lopes (1999), para quem o termo/conceito mais apropriado seria o de *mediação didática*. Segundo a autora, a transposição didática refere-se ao “movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações” (LOPES, 1999, p. 208). Nesse sentido, o conceito de mediação didática se ajustaria de modo mais adequado à complexidade às relações de ensino e de aprendizagem, dado o caráter difuso e dinâmico da prática pedagógica.

Contudo, vale ressaltar, como aponta Leite (2004, p. 50), que o próprio Chevallard esclareceu a escolha/origem do termo transposição “para nomear o processo em questão, referindo-se ao sentido musical do termo, que designaria a passagem de formas melódicas de um tom para outro, ou seja, um processo de ‘transformação adaptativa’ a um novo contexto” (CHEVALLARD, 1997). Ademais, Leite (2004) argumenta que Chevallard consegue distanciar-se da terminologia de Verret, a respeito da transmissão, justamente pelo fato de que o didata francês trata das mudanças ocorridas no processo didático, “partindo da premissa explícita da existência de uma distância entre o saber a ensinar e os objetos de ensino definidos enquanto tal” (LEITE, 2004, p. 50).

Ne bojo de concepções e teorizações sobre a constituição do conhecimento escolar emerge uma outra noção: a de *recontextualização didática*. Para a análise das relações pedagógicas, das formas de transmissão e aquisição dos saberes (MARANDINO, 2004), Basil Bernstein postula a Teoria da Construção do Dispositivo Pedagógico, a qual procura desvelar a dinâmica dos saberes, propondo reflexões sobre a constituição do conhecimento escolar. Para este autor, há “um processo de recontextualização pedagógica dos discursos produzidos em outros contextos que não os escolares” (LEITE, 2007, p. 25), ou seja, a teoria de Berstein advoga justamente que o discurso pedagógico se constitui a partir de outros discursos, muitas vezes externos à escola, que alteram a dinâmica escolar em função de seus mecanismos de controle que regulam a distribuição de poder nas relações entre as classes.

Diante desse processo denominado, também, de pedagogização do conhecimento (BERSTEIN, 1998), as dimensões ideológica e discursiva são preponderantes. São os agentes recontextualizadores os responsáveis por aproximar os discursos, sendo as instâncias educacionais, as universidades e “os campos não especializados no discurso educacional e suas

práticas, mas que são capazes de exercer influência” (BERSTEIN, 1996, p. 91). A respeito desse último exemplo, podemos destacar como a lógica capitalista (por meio de empresas) cada vez mais tem se inserido no âmbito educacional brasileiro.

Como pontua Marandino (2004), há aproximações e distanciamentos nas teorias de Chevallard e Bernstein. A natureza da teoria de Chevallard é claramente epistemológica, enquanto que a perspectiva de Bernstein é sociológica. Outra diferença é que, “Para Chevallard, a legitimação acadêmica se sobrepõe à social. Para Bernstein, o discurso regulativo – de ordem social – é o legitimador” (MARANDINO, 2004, p. 10). Apesar das diferenças e das especificidades em suas teorias, ambos trazem significativas contribuições aos estudos sobre constituição do saber, na medida em que uma teoria pode ser complementar à outra, no sentido de que não se excluem, nem impedem a ampliação do olhar para os fenômenos didáticos sob uma outra perspectiva.

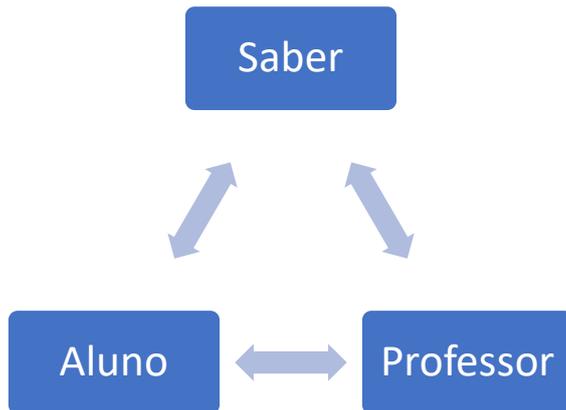
Não obstante reconheçamos que a Teoria da Transposição Didática, como toda teoria, passa por atualizações e redefinições, nos ancoramos nela como o ponto de partida teórico desta pesquisa. Por defendermos que “o avanço na pesquisa acontece por acréscimos constantes e não por grandes pulos que resultam em transformações paradigmáticas” (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019, p. 732), entendemos que os modelos teóricos podem conduzir a novas teorizações e reflexões sobre o fazer pedagógico.

Como aponta Leite (2007), a respeito da proposição chevallardiana,

A incorporação do seu modelo não parece implicar a negação da dimensão sociopolítica das questões didáticas da educação escolar. [...] Nesse sentido, apesar de o modelo chevallardiano não enfatizar as relações de poder no interior do sistema didático, não parece oferecer obstáculos para que os pesquisadores que assumam o enfoque epistemológico por ele proposto possam fazê-lo, por meio do desenvolvimento da sua teoria ou da interlocução com outros autores. (LEITE, 2007, p. 70-71).

Nesse sentido, não há como negar a potência do trabalho de Chevallard para a pesquisa educacional. Mais do que uma mera passagem – de um lugar científico a um escolar – entendemos o processo de TD como dinâmico, complexo e recursivo. Nele, conhecimentos de várias esferas/campos podem e devem ser mobilizados, dado que o ensino é composto por constantes reatualizações em decorrência da interação dinâmica diante da tríade saber, aluno e professor, conforme esquema abaixo.

Figura 2 – Sistema didático



Fonte: Chevallard (2001)

Diante do sistema didático acima referido, podemos perceber que as relações interpenetradas pelos três elementos não é estanque. Não sendo lineares nem a aprendizagem nem os processos de mediação pedagógica, visto que supõem idas e vindas, o processo de transposição por nós defendido reflete o movimento multidimensional do sistema didático: “reconhece a imbricação dos aspectos subjetivos, técnicos e político-sociais nos processos de ensino aprendizagem” (LEITE, 2007, p. 71).

Não obstante o saber científico não deva ser simplesmente repassado, toda ação pedagógica é (in)formada/alimentada pela teoria. Elas se consubstanciam, sendo partes indissociáveis. Portanto, nos coadunamos a uma concepção de TD que leva em consideração todos esses aspectos e que toma o objeto de ensino como um elemento a ser construído dialogicamente. Isso ocorre tanto pelos próprios agentes (professor e aluno), como por outras instâncias (currículos e manuais didáticos), todos operando, orgânica e recursivamente, transformações de naturezas diversas por meio da linguagem.

Podemos destacar, entre os objetos construídos no processo de TD, a oralidade, que é o foco da próxima seção.

1.3 A oralidade como objeto de estudo e de ensino à luz das teorias linguísticas

Nesta seção, cujo foco centra-se na oralidade, apresentaremos, em primeiro lugar, aspectos das teorias linguísticas que a concebem como um objeto de estudo, tendo em vista as suas transformações mediante a uma Linguística da Língua e a uma Linguística dos Usos; e, em segundo lugar, conceitos de oralidade enquanto um objeto/eixo de ensino que sofreu reconfigurações em função das novas necessidades que surgiram no contexto escolar.

1.3.1 A oralidade diante das teorias linguísticas: a construção do objeto de estudo e suas múltiplas faces

Os estudos da Linguística que têm o texto como objeto teórico numa vertente investigativa começam a desenvolver-se na Europa, na década de 60 do século XX e, no Brasil, mais tardiamente, a partir da década de 70. É importante mencionar que, inicialmente, esse campo teórico só abordava os textos escritos e apenas a produção, isto é, a modalidade oral da língua era desconsiderada. Todavia, foi a partir dos anos 90 que essa Linguística, mais preocupada com os usos e variações, se consolidou e passou a considerar e a incluir o variável, o irregular, o local e os demais elementos de variação.

Para chegar a essa extensão do conceito de texto, que passou a ser oral e escrito, a modalidade falada da língua enquanto objeto de estudo sofreu profundas transformações no seio da Linguística. A rigor, não há como deixar de revisitar o pai da Linguística Moderna, dadas as suas contribuições para as ciências da linguagem. Ferdinand de Saussure concebe a língua como um código e como um fenômeno social que se organiza a partir de um sistema de signos (MARCUSCHI, 2008). Como estruturalista, o autor se esquivava de toda preocupação de natureza extralinguística, fato que torna uma de suas dicotomias mais memoráveis: *langue* (língua) e *parole* (fala).

Segundo Saussure (2006, p. 16), “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. Nessa direção, observamos que esse lado social está para a *langue* da mesma maneira que o lado individual está para a *parole*. Enquanto esta se insere no plano da realização linguística, da variação que o usuário da língua promove sobre ela, aquela se concentra no sistema autônomo formado por signos arbitrários e instituído por convenção social, como defende o estruturalismo saussureano.

Segundo Costa (2011, p. 116), “o objeto de estudo específico da linguística estrutural é a língua, e não a fala, sendo esta última tomada como objeto secundário”. Assim, vemos que a oralidade nesses estudos, apesar de não ser negada, não é o foco do trabalho investigativo. Para Saussure, a língua é condição da fala e, por esta última ser específica dos sujeitos, caberia ser recortada, restando, portanto, o conhecimento comum a todos, que é a língua (COSTA, 2011).

No que tange, ainda, a essa Linguística da língua, cabe ressaltar os estudos de Noam Chomsky, linguista gerativista. Este autor denomina a língua como “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada sentença sendo finita em extensão e construída a partir e um

conjunto infinito de elementos” (CHOMSKY, 2015, p. 17). Com isso, temos uma linguística descritiva, que busca descrever e explicar como a língua se organiza. Além disso, conforme aponta Kenedy (2011, p. 129) em consonância com a visão chomskyana, a faculdade da linguagem, que é “o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendida como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano”.

Nessa acepção, vemos a concepção biológica de linguagem que fundamenta a teoria do autor. Da mesma forma que Saussure traz a dicotomia acima mencionada, Chomsky apresenta dois conceitos centrais, o de *competência* e o de *desempenho*. Enquanto o primeiro diz respeito ao plano universal e próprio da linguagem humana (o conhecimento inato/armazenado sobre a língua), o segundo se concentra no plano individual, particular e exteriorizado, não sendo este desempenho, isto é, a fala, o foco de interesse para os estudos gerativistas (MARCUSCHI, 2008).

Assim, vemos que a oralidade nas teorias supracitadas não obtém lugar de destaque como objeto de estudo, não obstante sua relevância seja reconhecida. Todavia, ainda para esses estudos de uma Linguística da Língua, destacamos a Fonética e Fonologia como áreas que exerceram influência significativa no trato com oralidade. Esses estudos se voltam à descrição física dos sons/fonemas, que dão conta da fala enquanto resultado do aparelho fonador humano, tanto em relação à descrição articulatória, quanto aos significados gerados.

Segundo Lino de Araújo, Rafael e Amorim (2016, p. 31), “a principal contribuição desses estudos para a constituição de um saber de referência sobre a produção oral reside no fato de situá-la no campo da descrição física dos sons, na implicação dos mesmos na cadeia sintagmática e paradigmática”. Assim sendo, ganham destaque estudos fono-ortográficos, de interferência da fala na grafia, dentre outros.

Já uma perspectiva que marca a transição entre os estudos da Linguística da Língua para a Linguística dos Usos, sem dúvida, é o Funcionalismo. Essa corrente teórica se volta aos aspectos funcionais, contextuais e comunicacionais da língua e podemos citar como um exemplo representativo da Linguística Funcionalista o Michael A. K. Halliday, cujas reflexões sistemáticas giram em torno do funcionamento do sistema na sua relação com o contexto situacional (MARCUSCHI, 2008) e com o interlocutor.

Associada a esses estudos, a “concepção de fala como objeto linguístico encontrou grande eco, nas décadas de sessenta, setenta e até parte da década de noventa do século passado, nos trabalhos de transposição didática, atravessando várias instâncias até atingir o livro didático” (LINO DE ARAÚJO; RAFAEL; AMORIM, 2016, p. 32). Além disso, os autores

chamam atenção para o fato de que apesar de o texto falado tenha se tornado objeto de análise tal como o escrito, diante desses estudos funcionalistas, os gêneros orais ainda eram tratados como uma transcrição da escrita.

Na contramão desse paradigma mais vinculado à natureza estrutural da língua, impõe-se um outro, mais vinculado aos usos. Nessa acepção, há que se considerar a importância dos estudos de Bakhtin, para quem o enunciado ganha um enfoque individual, social e histórico. Em consonância com o teórico russo, “a oralidade mostra-se de suma importância como dado linguístico, pois é através dela que, primeira e primariamente, se manifestam as enunciações, tanto no círculo doméstico e familiar, quanto em outros que requerem a presença do seu interlocutor.” (LINO DE ARAÚJO; RAFAEL; AMORIM, 2016, p. 33). Com isso, vemos que esse paradigma concede lugar de destaque à modalidade oral da língua, cujos aspectos sócio-históricos devem ser considerados, sendo tomada a partir da ótica do dialogismo e dos gêneros do discurso.

Além disso, no que concerne aos estudos provenientes desse paradigma, podemos destacar a Sociolinguística Variacionista, que se volta à língua falada, tomando-a a partir de uma perspectiva social de usos reais, em diferentes espaços geográficos, comunidades, classes sociais, faixas etárias, níveis de formalidade etc. Tendo como norte a variação e a diversidade linguísticas, tais estudos focalizam a correlação entre língua e sociedade. Além disso, deram visibilidade à modalidade oral ao se interessarem em estudar os aspectos da fala que, mesmo dotada de rica heterogeneidade e variação, pode ser sistemicamente explicada a partir de suas funções morfossintáticas (LABOV, 2008).

Outra corrente linguística, nessa perspectiva, é a Análise da Conversação, que estuda a conversação natural produzida em situação de interação, voltando-se à oralidade. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), tais estudos devem levar em consideração alguns pontos: o exercício da fala implica normalmente uma alocação (existência de um destinatário distinto do falante); implica uma interlocução, um diálogo em que se permutam os papéis de emissor e do receptor; e implica uma interação, uma troca comunicativa na qual os interactantes exercem influências mútuas uns sobre os outros.

De acordo com Lino de Araújo, Rafael e Amorim (2016), cabe ressaltar, também, quanto aos estudos de interação e uso da língua, as contribuições da Linguística Textual (LT). Este objeto de estudo – o texto falado e escrito – passa a ser considerado em sua produção/recepção, em relação aos fatores de textualidade, como uma competência comunicativa e textual e, também, a partir do prisma dos gêneros textuais. De fato, com os

estudos da LT pôde-se ter uma maior visibilidade em relação à oralidade, sendo tratada como um dado linguístico tão relevante quanto a escrita.

De modo geral, vale ressaltar a significativa contribuição dos estudos da Linguística da Língua, sob a ótica de um paradigma mais estrutural, em situar a importância da oralidade como um objeto linguístico autônomo, ainda que o trato com o oral não fosse o foco desses estudos. Isso serviu de pano de fundo para que os estudos posteriores pudessem suprir essa lacuna.

Por isso, é preciso destacar a força com que a Linguística dos Usos não só reconhece a relevância do trato com o oral, mas o utiliza como um dado linguístico no âmbito de suas investigações ao considerar as suas especificidades, o que possibilitou à oralidade chegar aos currículos e à escola de uma forma metodologicamente sistemática. Dentro do prisma da Linguística dos Usos, voltada ao contexto de ensino, temos os estudos situados na Linguística Aplicada, tópico a ser tratado na subseção seguinte, uma vez que a construção da oralidade como objeto de ensino deve-se, em muito, às contribuições relativas ao campo da LA.

1.3.2 A oralidade enquanto um objeto de ensino: das tensões à consolidação do eixo linguístico

Sabemos que a escrita sempre teve, tradicionalmente, um espaço privilegiado e essa concepção grafocêntrica se dissemina tanto no campo da pesquisa quanto do ensino. Desde a sua evolução, a escrita foi considerada um instrumento e uma propriedade daqueles que detinham o poder (CALVET, 2011), enquanto a oralidade é frequentemente associada ao lugar de transgressão da língua, da deturpação de normas linguísticas e da assistemática. É notório que usamos mais a oralidade do que a escrita em nossas vidas, algo que sustenta, por vezes, o discurso de que a oralidade, por ser adquirida naturalmente, não precisa ser ensinada na escola.

Na contramão desse discurso, entendemos este eixo de ensino como dotado de peculiaridades e, sobretudo, regularidades, as quais devem ser consideradas. Ademais, é possível fazermos uma relação direta entre o uso da oralidade e o exercício da cidadania, posto que, por sermos uma sociedade “essencialmente oralista” (MARCUSCHI, 2001, p. 20), necessitamos, conseqüentemente, mobilizar mais habilidades e capacidades voltadas à oralidade do que à escrita para executar práticas de linguagem nos mais variados contextos, sejam formais ou informais.

Como dito no início da seção anterior, até a década de 1990, havia uma preocupação hegemônica a respeito dos estudos sobre o texto escrito. Enquanto objeto ensino, portanto, a

modalidade oral ainda não havia conquistado seu espaço. Não obstante, uma obra crucial para repensar o lugar da oralidade no ensino foi “Portos de Passagem”, de Geraldi (1997). Nesse livro, o autor explicita: “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135).

Com isso, vemos que o ensino de língua é atravessado por outro paradigma, posto que a oralidade passa a ser, do mesmo modo que a escrita, um objeto de ensino considerado como independente e autônomo, cujas particularidades deveriam ser ressaltadas. Todavia, para se consolidar no âmbito escolar enquanto objeto a ser ensinado, houve (e ainda há) forte resistência por parte da instituição escolar, muitas vezes sem haver uma “clareza quanto ao tipo de usuário de língua que se pretende formar por meio da abordagem desse eixo de ensino” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p. 47)

Na trajetória de pesquisas sobre a oralidade e ensino, há que se considerar a relevância dos estudos de letramento(s), sobretudo aqueles vinculados à Linguística Aplicada, que investigam a relação das práticas orais com as práticas de letramento, se constituindo como um arcabouço significativo de pesquisas e de conhecimento sistematizado sobre oralidade (BUNZEN, 2016). Essa produção científica, no âmbito da LA, foi muito importante ao impactar a produção de currículos, de materiais didáticos e, portanto, redirecionar a prática pedagógica para a importância do trabalho com a oralidade.

Entendemos essa perspectiva de letramento a partir Kleiman (1995), compreendido como um fenômeno plural a partir do qual atingimos determinados objetivos pragmáticos, em que se utilizam as duas modalidades da língua (oral e escrita) em dadas práticas de linguagem que ocorrem em situação interativa. Ao lado dessa concepção de letramento, podemos colocar uma outra, mais sintonizada com as tecnologias digitais e com o hibridismo linguístico em gêneros multissemióticos - os multiletramentos ou novos letramentos. Conforme aponta Rojo (2009, p. 105), “por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação.”.

Com isso, vemos que a era digital exige um olhar mais atento ao hibridismo de linguagens com que a humanidade globalizada opera. As demandas da sociedade atual exigem articulação da comunicação e informação de modo mais complexo, em função das tecnologias que se manifestam por meio da utilização de uma linguagem plural, multimodal, a partir de gêneros fluidos de naturezas cada vez mais variadas.

Vale ressaltar aqui a importância das discussões propostas por Marcuschi (2001) ao trazer a ideia de língua bimodal. As modalidades de uso da língua (oral e escrita), segundo o autor, se relacionam “num *continuum* e não numa dicotomia polarizada” (MARCUSCHI, 2001, p. 27, grifo do autor). Ampliando essa visão de língua, a BNCC passa a encarar as práticas de linguagem não apenas mais como orais e escritas, mas também combinadas com outras, como as gestuais, audiovisuais, imagéticas etc.

A título de exemplificação, redes sociais como *WhatsApp*, *Youtube*, *Instagram*, *Facebook*, dentre outros, utilizam abundantemente as práticas orais como recursos para os mais variados fins. Além disso, destacamos a nova “moda” da era digital, o *podcast*, cujas práticas de linguagem mobilizadas nesse gênero sustentam-se quase que exclusivamente na oralidade, dando ainda mais visibilidade a esta modalidade da língua e explorando habilidades diversas.

Nesse contexto, vemos a importância e o destaque que as práticas de escuta e produção oral têm na contemporaneidade, cada vez mais sintonizadas com as necessidades do mundo digital. Este objeto de ensino passa a ser revestido por novas camadas, as quais produzem novas significações a serem incorporadas pela escola, dada a ênfase que há dessa perspectiva multissemiótica nos documentos curriculares brasileiros mais recentes e que se transforma, portanto, em uma demanda escolar. Assim, o trabalho sistemático com a oralidade nesses e em outros diferentes contextos faz-se necessário. Por se tratar de um eixo complexo, com expressiva variação nos níveis de (in)formalidade, o trabalho docente precisa levar em consideração um planejamento comprometido com as múltiplas faces do oral.

Essa sistematicidade pode ser realizada no trabalho docente, como apontam Carvalho e Ferrarezi Jr (2018), a partir de três pontos: a) *método*, em que haja um cuidado metodológico no trato com a oralidade com foco no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno; b) *continuidade*, de modo a construir articulações e regularidades entre as atividades propostas, tendo em vista um bom uso do tempo-espço escolar; e c) *progressividade*, cujo foco se centre em trabalhar desde habilidades mais simples às mais complexas no aluno, de modo que as primeiras funcionem como andaimes para as segundas, ampliando o desenvolvimento de práticas de linguagem orais nos alunos.

A respeito do conceito de oralidade, assumimos a concepção de Marcuschi (2001, p. 25), para quem a oralidade é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Nesse sentido, o autor destaca esse objeto da língua como resultado das práticas sociais de linguagem, as quais

se constituem na interação e por meio das quais os gêneros podem ser representados e difundidos.

Para o mesmo autor, “a fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). Desse modo, ela se caracteriza pelo uso e articulação dos sons da língua, podendo envolver aspectos prosódicos, recursos expressivos, como gestualidade, movimentos de corpo e mímica.

A respeito da produção/compreensão de textos/gêneros orais, em situações reais de interação, vemos que há uma necessidade de se desenvolver

atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoramento de seu próprio tempo da fala, escuta atenta ao que o outro diz, até conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de gêneros complexos, como seminários, notícias, orais ou debates regrados, ou mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma situação de interação, como em um júri. (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 20).

Nesse sentido, podemos observar que a produção/escuta atenta supõe a mobilização de várias habilidades, que compreendem desde a oscilação entre níveis de (in)formalidade, complexidade, a um trabalho sistemático acerca da reflexão sobre os textos/gêneros orais. Não obstante a relevância da oralidade, em se tratando das práticas sociais de linguagem escolares, sabe-se que há ainda uma numa visão reducionista, tangencial e segregadora da língua, a qual produz uma assimetria no tratamento de eixos de ensino na educação básica. Sobre essa questão, Leal e Gois (2012, p. 07) corroboram:

Sem dúvida, a oralidade é o eixo de ensino menos privilegiado no currículo da educação básica e nas práticas de ensino de todos os níveis de escolaridade. Por um lado, há a concepção de que a oralidade é aprendida espontaneamente e que, portanto, não necessita ser ensinada na escola; por outro lado, há a concepção de que as pessoas falam bem, ou não, porque são naturalmente aptas, ou não, a falar e que não é possível ensinar alguém a ser um “bom falante”.

Vemos que a citação acima aponta para dois aspectos: em primeiro lugar, para o fato de que a oralidade, por ser um eixo desprivilegiado, merece especial atenção quando pensamos no ensino de Língua Portuguesa. Em segundo lugar, ao achar que a oralidade é um objeto simples, que não precisa ser estudado, vemos que a complexidade contida na linguagem falada está

sendo desconsiderada, pois ela possui mecanismos singulares, até irrepetíveis, se comparada à escrita.

Para tanto, devemos considerar os níveis macro e micro textuais do texto oral, os quais apresentam suas particularidades. Para Guimarães (2009), o texto, seja oral ou escrito, possui uma “dupla lateralidade”: uma microestrutura, que compreende a superfície textual, composta por mecanismos léxico-gramaticais; e uma macroestrutura, que corresponde ao significado global do texto. Nas duas faces desse objeto, a oralidade pode ser enquadrada, pois podemos perceber que esta possui uma estrutura complexa na qual convergem ações de natureza linguística, cognitiva e social, tanto a nível macro como microtextual, podendo ser estudada como objeto de pesquisa no âmbito dos estudos linguísticos.

É preciso reconhecer, também, que é no âmbito dos documentos oficiais⁷ que a oralidade ganha visibilidade enquanto eixo de ensino, sobretudo no que se refere à inserção dos gêneros orais. Essa importância é afirmada no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), segundo os quais:

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-las. (BRASIL, 1998, p. 15)

Essa concepção é extremamente relevante para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a oralidade consegue se (a)firmar enquanto objeto/eixo de ensino, suscitando o trabalho com diversos gêneros e propondo situações didáticas nas quais as práticas orais possam ser vivenciadas/socializadas. Além disso, o documento passa a incumbir ao professor a tarefa de criar estratégias e procedimentos para didatizar tais gêneros, visando proporcionar ao aluno a possibilidade de ter acesso às práticas sociais de linguagem permeadas pela oralidade. Essa contribuição dos PCN, é claro, foi incorporada aos materiais didáticos e, conseqüentemente, impactou a dinâmica das aulas de língua materna que, agora, tinham diante de si o desafio de trabalhar com a oralidade.

Não obstante a grande contribuição curricular didático-pedagógica para a oralidade, acreditamos que um dos fatores que ainda faz com que a oralidade não ganhe o merecido

⁷ Esse movimento de apresentação da oralidade no âmbito de documentos curriculares será melhor explorado nos capítulos analíticos, dados os objetivos do trabalho de investigar as (des)continuidades do eixo oralidade na BNCC e na PCEP.

destaque nos currículos e na prática pedagógica é que este ainda não é um objeto a ser considerado nas políticas avaliativas, como os exames de larga escala, que privilegiam a modalidade escrita da língua. Esse é um efeito que recai sobre as aulas de português, uma vez que também os instrumentos como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não tomam as práticas orais como um conteúdo e sabemos que é comum as escolas conduzirem o seu planejamento de tarefas em função desses dispositivos avaliativos externos.

Além disso, Marcuschi (2008) chama atenção para o fato de que ainda há pouca sistematização no ensino dos gêneros orais. Além de uma produção de gêneros orais que envolva procedimentos de planejamento e revisão, as práticas de escuta/compreensão de textos orais precisam ganhar tanto destaque quanto as de produção. O trabalho sistemático em torno deste eixo de ensino e dos seus gêneros correspondentes se torna importante, assim, pela “necessidade de se dar o direito de fala aos indivíduos em situação de aprendizagem, para que eles percebam que podem (e devem) exercitar suas potencialidades para a expressão de suas ideias e defesa dos seus pontos de vista e, assim, garantirem seus direitos de cidadania” (LEAL; GOIS, 2012, p. 54).

Nessa direção, compreendemos a oralidade como uma ferramenta de empoderamento social para a qual deve ser concedido um espaço significativo nas aulas de português. Por isso, o seu ensino precisa ser pensado teórica e metodologicamente de forma séria, de modo a suprir um certo “esvaziamento” da transposição didática desse objeto, dado o grafocentrismo ao qual o ensino de língua materna se filiou tradicionalmente. A fim de conduzir os alunos a utilizarem tal modalidade de modo satisfatório, quando lhes for solicitado nas mais variadas esferas de uso, a didatização da oralidade contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Por fim, quanto aos três eixos teóricos apresentados nesse capítulo, pode ser feita a seguinte correlação: A presença da oralidade no âmbito de currículos deve-se, em muito, à abertura que as teorias de currículo (principalmente críticas e pós-críticas) deram tanto ao pensar a ressignificação de objetos de ensino e o valor atribuído ao conteúdo curricular, quanto a forma com que esse conteúdo interfere na dinâmica social e individual dos sujeitos.

Do mesmo modo, os estudos sobre transposição didática e pedagogização do conhecimento, na fronteira com os estudos de currículo, trazem uma discussão epistemológico-política essencial para repensar as relações entre currículo prescrito e o currículo em ação. Como um eixo dinâmico e movediço, a oralidade encontra eco nesses estudos por situar-se nesse terreno da diferença, de tensões e lutas simbólicas por maior visibilidade, características do campo do currículo e da constituição dos saberes.

Além disso, sendo a linguagem o principal vetor e a espinha dorsal que sustenta os estudos de currículo, transposição didática e oralidade, as práticas de linguagem orais abordadas nesta pesquisa, diante da BNCC e da PCEP, parecem ser um lugar mais do que propício à apreensão dos movimentos performáticos e heterogêneos característicos do eixo de ensino em destaque. Feita essa explanação a respeito da oralidade enquanto objeto de estudo nas teorias linguísticas e enquanto objeto de ensino em constante reatualização, assim como das duas outras seções do presente capítulo teórico, passemos aos aspectos metodológicos desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - O TRABALHO COM DOCUMENTOS OFICIAIS EM LINGUÍSTICA APLICADA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, propomos uma discussão teórico-metodológica a respeito da pesquisa qualitativa documental em Linguística Aplicada (LA), assim como apresentamos a descrição dos *corpora* de análise e os procedimentos de geração e análise de dados documentais (especificamente no âmbito dos documentos oficiais) em LA.

2.1 A pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada: reflexões teórico-metodológicas

Tendo em vista a agenda de pesquisas em LA, progressivamente repensada ao longo dos anos, pode-se dizer que hoje, no Brasil, o campo aplicado dos estudos da linguagem está quase que totalmente imerso no paradigma qualitativo (MOITA LOPES, 2013). Por vias dessa abordagem qualitativa, o tratamento encaminhado aos dados não pode supor uma natureza generalizante (CHIZZOTI, 2000; MOREIRA; CALEFFE, 2008), uma vez que, dentro desse paradigma, suas singularidades e seu contexto de produção são partes constitutivas do processo de análise dos fenômenos investigados.

A pesquisa qualitativa, nesse viés, lança mão da “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes, ou música) etc.” (PAIVA, 2019, p. 13), entendendo a realidade social como um processo de significação em que o pesquisador é, ao mesmo tempo, constituinte e constituído por ela. Em conformidade com esse paradigma de pesquisa, a Linguística Aplicada tem buscado responder a questões de ordem epistemológica, social, política, entre outras, manifestadas em contextos situados da linguagem em curso no panorama vigente.

Em função disso, a LA tem se readaptado aos fluxos globais e locais, inclusive recalculando rotas e fronteiras entre as áreas do conhecimento. Um exemplo disso é a própria vertente transdisciplinar da LA (em que nos situamos), “no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando” (MOITA LOPES, 2009, p. 19), de caráter problematizador, crítico e anti-hegemônico. Trata-se de uma transdisciplinaridade que “envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a *coexistência* em um estado de *interação dinâmica*” (CELANI, 1998, p. 117).

Nesse sentido, temos uma LA que dissolve os limites disciplinares, fazendo com que haja interações entre as áreas tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Mais do que

isso, uma LA nômade, transversal e mediadora de mudanças (CELANI, 1998), preocupada com as vozes marginalizadas/periféricas, com as configurações identitárias e relações “que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” (KLEIMAN, 2013, p. 43). Temos, portanto, uma LA sintonizada com o movimento dinâmico dos fluxos culturais, que constantemente reorientam as reflexões teórico-metodológicas do campo.

Segundo Signorini (1998, p. 89), ela também tem se “constituído como uma área feita de margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento.”. A esse respeito, a autora ainda argumenta que essa interlocução ocorre de forma transversa e produz curto-circuitos que produzem objetos de pesquisa híbridos em função das novas questões a serem investigadas.

Nesse viés, Sousa Santos (1995) corrobora:

A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma actual, o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. (SOUSA SANTOS, 1995, p. 47-48).

Diante disso, concordamos com a configuração de pesquisa proposta pelo autor, sobretudo por entendermos a relação direta que pode ser feita com uma LA transdisciplinar. Sendo a ciência feita em função de temas, conforme o autor apresenta, as zonas fronteiriças entre as áreas do conhecimento (com as quais a LA dialoga) podem ampliar os horizontes de percepção do seu objeto, assim como pode-se potencializar as possibilidades de significação e teorização.

Por esse motivo, como apontam Moita Lopes e Fabrício (2018; 2019), mostra-se necessário operar com outras teorizações, metodologias e categorizações que apreendam a mobilidade dos significados performatizados manifestados, por exemplo, em artefatos culturais e recursos semióticos, como textos, imagens e vídeos. Tais fontes, no âmbito da LA, podem ser analisadas à luz das continuidades e rupturas (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019), gerando transformações de três tipos: territoriais, epistemológicas e paradigmáticas.

Para as autoras, as transformações territoriais remetem aos processos de rompimento e reaproveitamento de habilidades e aspectos culturais em alguns espaços (sejam físicos ou virtuais), assim como versam sobre a obsolescência de alguns gêneros em relação à vida útil de outros. As transformações epistemológicas incidem diretamente sobre o tipo de pesquisa a ser realizado, “seja no que se refere ao objeto pesquisado, seja pelas teorias mobilizadas para a

investigação, seja pelos modos de realizá-la” (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019, p. 730-731). Assim, as autoras afirmam que sob o prisma da língua em uso, a LA em sua dimensão teórico-metodológica mobiliza metodologias analíticas por meio de agentes e posições enunciativas que tanto atribuem e renegociam sentidos, como também constroem identidades.

Por fim, como apontam as autoras, nas transformações paradigmáticas os fundamentos interpretativos das pesquisas não mais autorizam prosseguir por um caminho invariável, com hipóteses formuladas para serem apenas verificadas (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019). Ao invés disso, buscam-se paradigmas que permitam apreender a complexidade e multiplicidade do objeto pesquisado, compreendendo e valorizando grupos e saberes dados como subalternos em um “giro” para a periferia e a partir da periferia (KLEIMAN, 2013).

Para analisar alguns traços da contemporaneidade, sobretudo em relação ao paradigma emergente, podemos considerar que “a relação entre o moderno e o pós-moderno é uma relação contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade” (SOUSA SANTOS, 2001, p. 103). Assim visto, não se pode lançar mão de eufemismos lineares tampouco de hipérbolos de rompimento para justificar os movimentos (pós)-modernos, dado que são essencialmente voláteis, “basicamente fractais, ou seja, como se tivessem fronteiras, estruturas ou regularidades não-euclidianas” (APPADURAI, 2004, p. 68).

Nessa direção, observar o processo de “tensão entre persistências e descontinuidades na área de Linguística Aplicada” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 715) ajuda a compreender os fluxos (des)contínuos e performatividades da língua. A esse respeito, Signorini (2006, p. 186) assinala: “a língua enquanto *performance*, ação, evento singular de uma prática e contexto específicos tanto agencia quanto disjunge espaços-tempos historicamente diversos; dá voz a diferentes atores – humanos e não humanos”, sendo um exemplo desses últimos os próprios documentos. A LA, nessa acepção, promove domínios de articulação que continuamente estão (re)traçando bordas e fronteiras nos processos de transformação sociocultural e linguística em curso (SIGNORINI, 2006).

Essa afirmação da autora nos leva a pensar sobre o processo de construção de objetos de pesquisa em LA face ao deslizamento proporcionado pelas performatividades linguísticas. Nesse sentido, percursos transdisciplinares de investigação não mais admitem o linguista aplicado apenas como um consumidor de teorias, como na fase aplicacionista da LA (SIGNORINI, 1998; RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011), e sim como um participante/produtor ativo de teorias e metodologias que alimentam o campo.

Fala-se, portanto, na construção de um objeto híbrido, múltiplo, multidimensional e complexo (SIGNORINI, 1998; 2006). Essa visão de LA rejeita toda tentativa de simplificação da complexidade do objeto de pesquisa, uma vez que não se pode “*desemaranhar as linhas da rede, purificar um objeto de natureza híbrida, isto é, limpá-lo das tantas variáveis que naturalmente o compõem; afinal, a condição sociocultural e historicamente complexa da língua em uso não parece passível de estudo sob as lentes de teorias puristas*” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 21, grifo das autoras).

Desse modo, não sendo o objeto em LA nem transparente nem neutro, a sua investigação deve ser orientada “para as regularidades locais (em contraposição a universais), para as relações moventes (em contraposição a já dadas) no(s) modo(s) de funcionamento do linguístico em condições dadas de uso” (SIGNORINI, 1998, p. 92). Com isso, vemos que se trata de um objeto a ser construído dinamicamente, em meio a fluxos e linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1995). E não apenas anteriormente dado, pronto, como afirma Signorini (2006, p. 186): “trata-se de um objeto de investigação que nunca se apresenta por inteiro a partir de um único nível de análise, nem se deixa apreender sem restos, mesmo quando abordado em vários níveis de análise”.

Assim sendo, vemos que o objeto em LA é revestido por várias (ou infinitas) camadas, que não se esgotam linguística ou discursivamente. Esses deslizamentos, diante da língua em uso, são marcados por “possibilidades de acesso, mas também por agenciamentos, desterritorializações, torções, contaminações e mixagens de todo tipo” (SIGNORINI, 2006, p. 183). Em meio a essa fluidez, cabe destacar o papel responsivo desse objeto, fortemente implicado no jogo de forças concorrentes e no embate de discursos que o constituem.

A respeito da coleta ou geração de dados na LA, em consonância com o paradigma qualitativo, concordamos com Aparício (2014):

Por geração de dados, entendemos, de acordo com Mason (1996), a atividade de construção de dados de pesquisa a partir do exame do contexto de investigação pelo investigador. Na pesquisa qualitativa, não há coleta de informações completamente neutra em relação ao mundo social, por isso, consideramos, juntamente com Mason (1996), a expressão “geração de dados” mais adequada do que a expressão “coleta de dados”.

Para Aparício (2014), em conformidade com os preceitos de Mason (1996), seria contraproducente utilizar o termo “coleta”, uma vez que isso suporia que os dados, por estarem prontos, estão prestes a serem colhidos, o que não ocorre em uma pesquisa qualitativa, em que, segundo as autoras, os dados são oriundos do trabalho analítico e interpretativo do pesquisador.

Portanto, optamos pelo uso do termo “geração” para tratar os dados documentais, por ser esta acepção mais próxima dos nossos ideais de investigação.

Apesar de serem documentos muitas vezes tomados como “acabados”, defendemos que, sendo artefatos complexos, os seus sentidos estão sempre em disputa e em movimento⁸. Em razão dessas e de outras especificidades da pesquisa documental em LA, o seu caráter multifacetado não admite apenas uma “coleta”, pois os “resultados da investigação são uma criação literal do processo de investigação” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 63). Nesse sentido, assumimos que os dados documentais não são preexistentes⁹ e, sim, uma abstração, isto é, construídos/gerados (a partir do ponto de vista do pesquisador), constituindo-se em um estado de interação dinâmica.

2.2 Do conceito de documento à pesquisa documental

Documentos são importantes fontes históricas que guardam a memória coletiva, funcionando como uma espécie de fotografia de uma determinada época. Le Goff (1997) chama atenção para a complexidade em que este artefato está envolto:

o documento é antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das sucessivas épocas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 1997, p. 103).

Para esse autor, todo documento é um 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”. Nos termos de Le Goff, como sujeitos, tendemos a construir “monumentos” que marquem nossa passagem. 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.

De forma mais específica, o historiador francês diz que

o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória

⁸ Essa interação dinâmica será melhor desenvolvida nas subseções seguintes.

⁹ A título de exemplificação, destacamos a própria noção de (des)continuidades entre documentos curriculares, algo que não é anteriormente dado/explicito na materialidade dos documentos, mas sim fruto da interpretação do pesquisador observando seus corpora de análise.

coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1997, p.104).

Assim, o autor dá um novo sentido para monumento, retirando-o da concepção positivista de “instrumento de perpetuação das sociedades históricas” (LE GOFF, 1997, p. 105) e concebendo-o como um todo e como ato/objeto que materializa intenções dos sujeitos. É com essa concepção que objetos aparentemente insignificantes, como os relacionados ao cotidiano, passam a ter importância histórica e científica. Isso não despreza os documentos escritos que sempre foram objetos de investigação histórica; ao contrário, ganham a dimensão de monumentos. É nesse sentido que tal conceito interessa ao estudo aqui apresentado e fornece argumentos para o trabalho com documentos.

Dentro do escopo dos documentos escritos, Cellard (2008) traz uma categorização importante: documentos privados e públicos. Os primeiros referem-se a arquivos pessoais e/ou que pertencem a organizações de domínio não público. Os segundos, segundo o autor, constituem uma documentação “organizada segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo” (CELLARD, 2008, p. 297), de natureza oficial, governamental, podendo ser arquivados ou distribuídos largamente (inclusive pelos meios de comunicação e compartilhamento), como é o caso dos currículos nacionais e estaduais publicados em sites, focalizados nesta pesquisa.

Além dos documentos escritos, com o advento da era digital, o conceito de documento também precisou ser ampliado. Seja na esfera cotidiana, acadêmica ou profissional, os documentos digitais fixados em suportes eletrônicos estão sempre (re)produção. Ainda que tenham uma forma relativamente fixa/estável (característica de artefatos documentais), os documentos digitais estão cada vez mais híbridos e multissemióticos, ao passo que mobilizam linguagens de diversas naturezas (oral, escrita, visual, imagética etc.), potencializando suas capacidades de expressão e significação.

Cabe ressaltar que documentos oficiais curriculares como a BNCC e a PCEP, hospedados em sites oficiais do Ministério da Educação/Governo Federal e do Governo da Paraíba, são feitos/projetados para serem lidos na tela. Essa é uma característica interessante, que parece encaminhar para um leitor pretendido: aquele (professor) já habituado ao formato digital, dado que o próprio *layout* de alguns documentos (como BNCC e PCEP) parece não ter sido feito visando à impressão.

Nesse sentido, a pesquisa documental moderna considera essa expressiva heterogeneidade dos documentos. Não obstante a relevância desse tipo de pesquisa, ainda há uma polissemia em torno da definição do trabalho com documentos, ora tratado como técnica,

ora como análise, ora como pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; FÁVERO; CENTENARO, 2019). Moreira e Caleffe (2008) chamam atenção para a diferença entre análise documental e pesquisa documental: para os autores, enquanto esta é um tipo de pesquisa, aquela seria um tipo de análise a ser utilizado em qualquer revisão de literatura. Já a técnica documental, para Helder (2006, p. 1-2), “vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”. Diante disso, entendemos que a técnica e a análise documentais podem ser consideradas abordagens complementares tanto à pesquisa documental, quanto a outros tipos de pesquisa.

Embora a literatura sobre as diferenças entre as três terminologias citadas esteja longe de chegar a um consenso, o fato é que o tratamento sinonímico eventualmente atribuído a esses três casos citados pode incorrer em um reducionismo. Nesse viés, há um processo de secundarização da pesquisa documental, tornando-a apenas um instrumento a ser utilizado por outras pesquisas, não se constituindo como uma metodologia autônoma (tal como é defendida e demonstrada neste trabalho).

Em função disso, adotamos a perspectiva de pesquisa documental exposta por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), segundo a qual “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4-5). Assim, sendo mais ampla que as outras duas terminologias citadas, a pesquisa documental¹⁰ é naturalmente dinâmica, ao passo que tanto mobiliza concepções teórico-metodológicas quanto produz as suas próprias, sem qualquer espécie de restrição aos tipos de documentos e seus locais que sirvam como fonte de informação.

Portanto, a LA mostra-se como um terreno profícuo para operar com a pesquisa documental. Esse movimento recursivo de retroalimentação teórico-metodológica com o qual a LA trabalha pode ser perfeitamente alinhado ao trato com documentos, que têm se mostrado, no âmbito da pesquisa, excelentes fontes tanto para a (re)construção dos fios que os envolvem,

¹⁰ Para além dessa heterogeneidade terminológico-conceitual, é bem comum a confusão entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Para Moreira e Caleffe (2008, p. 74), “a principal diferença entre uma e outra está na natureza das fontes”, pois enquanto a pesquisa bibliográfica é normalmente feita a partir de livros e artigos, na pesquisa documental não há limitação quanto às fontes a serem investigadas. Ademais, diferentemente da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental se debruça sobre documentos/monumentos e busca construir uma interpretação sobre eles, a partir de pistas identificadas em sua materialidade. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, visa levantar fontes que sirvam de fundamentação a um estudo.

como também para uma análise das (des)continuidades e dos processos de significação, como será mostrado na seção subsequente.

2.3 O tratamento de dados documentais à luz da LA: (des)montagem e comparação das arquiteturas curriculares

Sendo os artefatos documentais curriculares entendidos como produtos de uma costura (MACEDO, 2012), a partir da qual saberes são organizados, também os tomamos como uma prática de significação e de representação. Entender o currículo sob essas perspectivas “implica expor e questionar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios por meio dos quais ele é produzido: implica tornar visíveis as marcas de sua arquitetura” (SILVA, 2006, p. 66). 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 suas arquiteturas, bem como para seu revestimento linguístico.

Defendemos que estes documentos possuem dois tipos de arquitetura¹¹: conceitual e estrutural. A arquitetura conceitual diz respeito aos eixos teóricos que subsidiam a formulação de conceitos e concepções que (in)formam o documento. Em termos de transposição didática, seria o resultado da dessincronização, processo pelo qual o conhecimento científico passa ao se tornar escolarizável (PETITJEAN, 2008; CHEVALLARD, 2013), neste caso, no âmbito de propostas curriculares.

A arquitetura estrutural, por sua vez, representa o “esqueleto metodológico”, a composição estrutural de classificações e (re)distribuições dos objetos de ensino/conteúdos no documento, isto é, o alicerce sobre os quais a arquitetura conceitual se sustenta. Em termos de transposição didática, volta-se à programabilidade, à forma com que os objetos/conteúdos são (re)agrupados em documentos (PETITJEAN, 2008; CHEVALLARD, 2013). É importante frisar que esse conjunto de estruturas é orgânico, pensado para atender aos objetivos do documento, sendo dotado de coesão, uma vez que as partes se articulam e conversam entre si.

Como artefatos socio-histórico-culturais escritos, os documentos-monumentos “só podem ‘falar’ quando sabemos interrogá-los” (AZEVEDO NETTO; SOUZA, 2010, p. 68). E, para isso, é preciso levar em conta a representação ideológica da realidade inerente aos documentos, além de entendê-los como resultados das transformações de uma época. Sendo

¹¹ Somente para efeito didático que separamos os dois tipos de arquitetura: estrutural e conceitual. Todavia, dada a complexidade que envolve o documento, ambas devem ser vistas como inter-relacionadas e recursivas, uma vez que se alimentam mutuamente.

currículos, o fato é que esses documentos, aqui entendidos como rizomáticos¹², não se constituem no vazio.

Deleuze e Guattari (1995, p. 11) definem as interconexões como “linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação”. Dessa forma, currículos nessa perspectiva podem ser entendidos como caminhos, possibilidades de intersecção e fluxos (des)contínuos, justamente pelo movimento dinâmico de influência em políticas educacionais e propostas didáticas, as quais guardam ecos, fios e rupturas entre si.

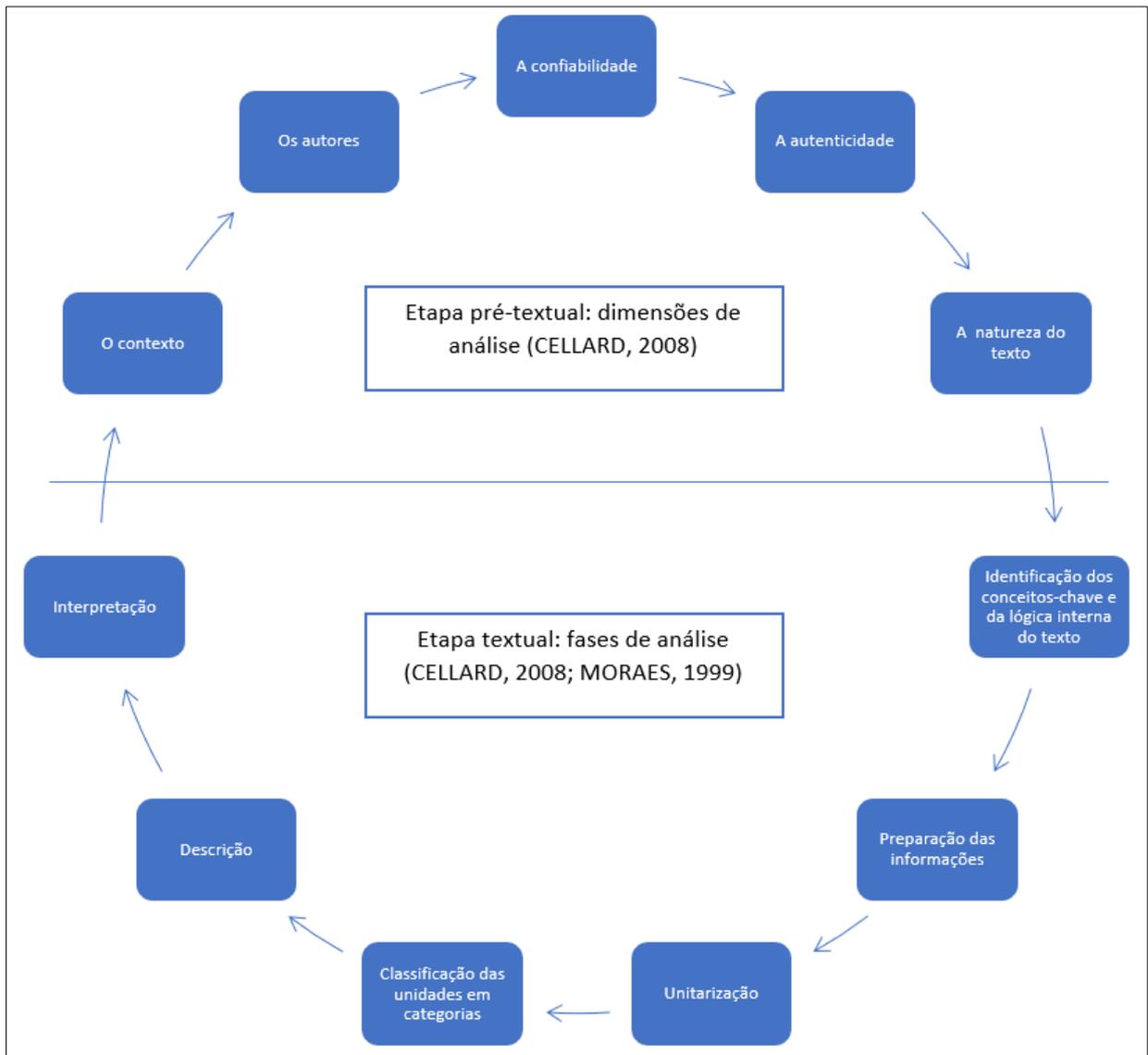
A análise comparativa de currículos em uma perspectiva rizomática, nesse sentido, pode evidenciar não só as marcas arquitetônicas dos documentos-monumentos, como também os movimentos de ressignificação de objetos de estudo e de ensino em currículos. Nesse sentido, cabe ressaltar, como dito na seção anterior, que defendemos o processo de geração de dados documentais à luz de uma LA transdisciplinar, a partir da qual é possível se fazer ouvir a voz de diferentes atores, inclusive não humanos (SIGNORINI, 1998), como os artefatos documentais abordados nessa pesquisa.

Defendemos que a análise do material linguístico, um procedimento habitual em pesquisas qualitativas do tipo documental em LA, deve se dar pela leitura recorrente dos documentos investigados, de maneira exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, procurando os indícios linguísticos. Desse modo, em contraposição à ideia de documentos como objetos afônicos, acreditamos que eles são polifônicos e não estáticos, ao passo que os dados falam e suscitam um olhar mais atento e sensível acerca das pistas linguísticas manifestadas neles.

Antes de chegarmos aos procedimentos de geração e análise desta pesquisa, faz-se necessário apresentar duas fontes indispensáveis que serviram de inspiração para a análise de dados deste trabalho: as dimensões da análise documental (CELLARD, 2008) e a análise de conteúdo (MORAES, 1999), conforme o esquema abaixo.

¹² Chamamos os currículos de rizomáticos devido à nossa afiliação pós-crítica dos estudos de currículo. Vale ressaltar que, no âmbito de outras teorias de currículo, como as tradicionais e críticas, não há essa inclinação e interesse em enxergar a dimensão rizomática curricular, a qual reflete a perspectiva performática e discursiva da linguagem.

Figura 3 – Movimento recursivo das etapas pré-textual e textual da pesquisa documental



Fonte: Autoria própria, a partir de orientação com a Profª Drª. Denise Lino de Araújo, com base em Cellard (2008) e Moraes (1999).

De acordo com a ilustração acima, partimos do pressuposto de que a pesquisa documental ocorre de modo recursivo, já que as suas duas etapas (pré-textual e a textual) convergem com vistas à apreensão do fenômeno que investigam. Entendemos a etapa pré-textual, a partir de Cellard (2008), como uma espécie de pré-análise de dados, em que se deve observar algumas dimensões indispensáveis para o exame e crítica de documentos, a saber: (I) *o contexto*, seja ele global, local, político, social ou econômico; (II) *os autores*, considerando seus interesses, intenções e pertencimentos sociais; (III) *a autenticidade e a confiabilidade do texto*, que se referem às ideologias presentes e a qualidade/legibilidade do texto; (IV) *a natureza do texto*, a respeito das esferas sociais com as quais dialoga.

Temos, portanto, dimensões extratextuais que funcionam como lentes para situar o olhar do pesquisador em relação aos dados. Nesse sentido, tendo em vista a subjetividade do pesquisador, esses aspectos podem ser tomados como critérios importantes no âmbito da pesquisa documental e anteriores à análise textual dos documentos propriamente dita.

Diferentemente da etapa pré-textual, em que há uma declinação para o extratextual, a etapa textual, por sua vez, remete a um passo a passo, de natureza procedimental. Conforme exposto na ilustração, podemos ver a interação metodológica entre Cellard (2008) e Moraes (1999). Quanto à pesquisa documental, Cellard (2008) aponta como uma fase textual *a identificação dos conceitos-chave e a lógica interna do texto*, em que há delimitação de termos e conceitos para avaliar sua importância e seu sentido, além da análise em relação à organização da arquitetura documental. Tomamos essa fase como a espinha dorsal da pesquisa, pois é em função desse aspecto que as fases de análise de Moraes (1999), apresentadas a seguir, serão mobilizadas, isto é, de acordo com essa sequenciação.

A esse respeito, Moraes (1999) propõe o método da análise de conteúdo, bastante profícuo para a análise de dados documentais numa perspectiva qualitativa. Segundo o autor, trata-se de “uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p. 09). Com base nessa metodologia, pode-se conduzir a análise a partir de descrições qualitativas sistemáticas, 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.

Nessa etapa textual, Moraes (1999) propõe cinco fases a serem consideradas na análise de dados, norteadas pelos conceitos-chave e pela lógica interna do texto (CELLARD, 2008), como citado anteriormente. As fases propostas por Moraes (1999) são: (1) *Preparação das informações*, que consiste em identificar e selecionar as amostras; (2) *Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades*, que significa definir e separar as unidades de análise; (3) *Classificação das unidades em categorias*, que consiste em agrupar dados sob critérios comuns; (4) *Descrição*, cuja função é expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas; e (5) *Interpretação*, que consiste em atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência.

Com base na figura acima e nos métodos sugeridos pelos dois autores, podemos perceber que há uma interpenetração entre metodologias de análise, algo que é próprio (e até esperado) em se tratando de uma LA transdisciplinar, área com a qual nos identificamos. Desse modo, “novos espaços de conhecimento são gerados, passando-se, assim, da interação das disciplinas à interação de conceitos e, daí, à *interação das metodologias*.” (CELANI, 1998, p.

117, grifo nosso). E é justamente essa construção conceitual conjunta apresentada no esquema acima, a partir de Cellard (2008) e Moraes (1999), que se ampliam as possibilidades de apreensão de um objeto cuja natureza é complexa e cujas relações moventes e deslizantes, manifestadas pela linguagem, não autorizam simplificações e/ou reducionismos.

Ainda a respeito dessa maneira simbiótica e dialógica com que se interconectam as duas metodologias, consideramos que do mesmo modo que os conceitos-chave e a lógica interna do texto são o ponto de partida, também são o ponto de chegada. Isso ocorre porque os procedimentos da análise de conteúdo (MORAES, 1999) mobilizados pelo pesquisador qualitativo em LA visam à (des)montagem de documentos, ou seja, à busca da lógica e da coerência internas (CELLARD, 2008) que regem os documentos.

Por fim, vale ressaltar que as quatro dimensões da primeira etapa (pré-textual), propostas por Cellard (2008), embora sejam levadas em consideração para efeito da análise por serem camadas indissociáveis do documento, não são o foco principal da análise de dados desta pesquisa. Por entendermos os documentos como teias discursivas formadas por arquiteturas estruturais e conceituais, voltamo-nos, de fato, à segunda etapa (textual), já que são os conceitos-chave e a lógica interna dos documentos (CELLARD, 2008) que abrem caminho para as cinco fases da análise de conteúdo (MORAES, 1999) e, portanto, possibilitarão realizar os procedimentos específicos para a desmontagem e comparação dos documentos abordados nessa investigação.

Esse passo a passo será o foco da última seção desse capítulo, em que faremos uma proposição para o tratamento dos *corpora* de análise desta pesquisa. Passemos, então, à apresentação dos *corpora* de análise.

2.4 Caracterização dos *corpora* de análise: BNCC e PCEP em foco

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa atravessou paradigmas em diferentes momentos históricos, que ora estavam ancorados em um ensino propedêutico de português, ora mais reflexivo. É nessa confluência de paradigmas que, até hoje, ele se organiza. É válido destacar que, nesse processo de transição, as propostas curriculares oficiais sempre exerceram forte influência, pois a partir delas se pôde pensar um ensino de Língua Materna que estivesse em consonância com os estudos linguísticos mais recentes, além de dar visibilidade a eixos de ensino menos prestigiados, orientando-os teórica e metodologicamente.

As mudanças que documentos como a BNCC e a PCEP trazem ao campo do ensino, no nosso caso em Língua Portuguesa, são significativas porque decorrem de um recorte histórico, global-local. Assim sendo, tais propostas nos encaminham a um olhar relacional, político, social, epistemológico, revelando, sobretudo, os tensionamentos entre inovação e preservação da tradição no ensino de português e dos seus eixos correspondentes, a exemplo da oralidade. Estes documentos curriculares serão apresentados nas subseções seguintes.

2.4.1 Base Nacional Comum Curricular

Dentre as propostas curriculares de âmbito nacional, destacamos a BNCC como 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, normativo e com força de lei, se coloca como referência para que os sistemas de ensino e as escolas elaborem seus currículos. Além disso, propõe-se como balizador dos objetivos de aprendizagem dos estudantes, de modo que estes sujeitos possam ter acesso a um conjunto de conhecimentos comuns a serem ensinados/aprendidos na escola.

Segundo Branco *et. al.* (2018, p. 97), “discutir a BNCC significa discutir o papel da escola, do professor, da democracia, dos critérios que definem a qualidade da educação e das suas possíveis formas de avaliação”. Nesse sentido, a BNCC conjuga e articula diferentes instâncias em torno de si, nos níveis municipal, estadual e federal, fortalecendo as políticas educacionais/curriculares do Brasil. Com vistas a responder às várias demandas da atualidade, como as mudanças tecnológicas, epistemológicas e paradigmáticas, há inegavelmente uma orientação que atende aos interesses do capitalismo/neoliberalismo.

Segundo Lino de Araújo *et. al.* (2020, p. 51), a BNCC, “por ser referência obrigatória, revela interesses comerciais ao aquecer o mercado educacional, tanto na produção de materiais didáticos, como na formação de professores e na avaliação em larga escala, ações que necessitam de investimento do Governo Federal”. No entanto, justamente por se tratar de uma política curricular, isso supõe políticas e ações “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada” (BRASIL, 2018, p. 08). Portanto, sua implementação suscita investimento em educação e formação, algo extremamente positivo para o setor educacional.

Apesar da efervescência em torno do debate sobre a BNCC, nos últimos anos, a discussão a respeito da construção e implementação desse documento não é nova. A própria

Constituição de 1988, no artigo 210, prevê: “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). Seja mencionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996; 2013), seja pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCN (BRASIL, 2009), ou, ainda, pelo Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), a BNCC assume sua finalidade orientadora¹³ dos sistemas de educação para elaboração de propostas curriculares. Com vistas à formação humana integral, visa a um projeto de nação comprometido com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2018).

A (re)construção da BNCC passa por intensas modificações, dentre as quais destacamos a superposição (ou sobreposição) de vozes e elementos em seu processo de montagem, algo comum em se tratando de currículos. O documento apresenta quatro versões históricas, em meio a consultas públicas, reuniões/seminários de apresentação e apreciação do documento nas diversas Unidades da Federação, recebendo contribuições e pareceres de diversos especialistas (nacionais e internacionais) e setores da sociedade civil (BRANCO, 2018).

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016 e recebeu mais de 12 milhões de contribuições. Como resultado surge, em maio de 2016, uma segunda versão da BNCC. Entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, temos uma retomada do processo de revisão do texto oficial pelas instâncias já mencionadas. A partir daí, as versões subsequentes da BNCC de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) tomaram rumos distintos.

Para o ensino fundamental, após esse processo de debates e análise dos pareceres de especialistas com relação à segunda versão, foi apresentada uma terceira versão do documento, em abril de 2017. A nova versão de EF “recebeu novas sugestões para seu aprimoramento, por meio de audiências públicas realizadas nas cinco regiões do país, com participação ampla da sociedade.” (PEIXOTO, 2018, p. 24). Em decorrência disso, o Conselho Nacional de Educação homologou, no dia 20 de dezembro de 2017, a parte específica que compete ao ensino fundamental, constituindo a quarta versão destinada a esse nível de ensino.

No que se refere à terceira versão da BNCC de EM, ela foi apresentada apenas em abril de 2018, um ano após a apresentação da terceira versão da BNCC de EF. Esse hiato temporal justifica-se pela necessidade de incorporação das mudanças decorrentes da nova lei de nº 13.415/2017, que dispõe sobre a “Reforma de Ensino Médio”, a ser considerada na reelaboração

¹³ A nosso ver, o fato de a BNCC orientar a elaboração de propostas curriculares não invalida a sua natureza enquanto currículo, do mesmo modo que os currículos estaduais (como a PCEP) geram os currículos escolares.

do texto oficial. Esse fator culminou também em uma distensão do prazo para a publicação da quarta versão da BNCC de EM que, após contribuições de especialistas e da sociedade civil, foi aprovada pelo CNE no dia 04 de dezembro de 2018, sendo finalmente homologada¹⁴ em 14 de dezembro de 2018.

Quanto à estruturação da BNCC, observemos um desenho esquemático que representa os aspectos mais gerais e mais específicos de que o documento é constituído.

Figura 4 – Organização da BNCC



Fonte: Autoria própria (2021), com base na BNCC (2018)

Quanto à estruturação da BNCC, como podemos observar, o documento produz a seguinte composição sequencial: de modo mais geral, são definidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, que correspondem às aprendizagens essenciais. Tais direitos de aprendizagem mobilizam dadas habilidades e competências a partir de determinados objetivos pedagógicos, estando inseridas em dadas esferas de circulação, ou seja, nos campos de atuação. São esses campos que regulam e convocam dadas práticas de linguagem (os eixos de integração), as quais são decompostas em conteúdos selecionados pelo professor para serem trabalhados na escola.

¹⁴ Essa versão da BNCC (homologada em 2018) inclui, em um só documento, as partes de ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Temos como fundamentos pedagógicos as *competências e habilidades*, sendo asseguradas como direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. A BNCC as define 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” (BRASIL, 2018, p. 08). Nesse viés, as habilidades são parte da competência, as quais podem ser mobilizadas em função do desenvolvimento de uma competência. Tais habilidades organizam-se, conforme o próprio documento diz, a partir de critérios como: a natureza da habilidade cognitiva mobilizada nas práticas de linguagem – de habilidades simples às mais complexas –, a exemplo da identificação dos argumentos de um texto à análise da forma como esses argumentos são dispostos ou ordenados e os seus consequentes efeitos de sentido.

Parece haver, no documento, uma relação entre o fato de que dadas situações-problema (permeadas pela linguagem) supõem o desenvolvimento e mobilização de certas habilidades e competências (voltadas ao conhecimento linguístico, no caso de Língua Portuguesa). Visa-se, com isso, tanto a participação social, ética, política e no mercado de trabalho, como também a intervenção na realidade na qual os sujeitos se inserem. Trata-se, portanto, de uma perspectiva aplicacionista.

A seguir, vejamos um esquema de como a BNCC organiza e distribui os conteúdos a serem didatizados.

Figura 5 – Modelo processual de organização didática e metodológica da BNCC de EF



Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (BRASIL, 2018).

Conforme podemos observar na figura 5, para o nível de EF (anos iniciais e finais), as competências subdividem-se em: *competências gerais da educação básica*; *competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental*; e *competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*. As primeiras referem-se às dez competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos no que tange a todas as áreas do conhecimento do EF; já as segundas referem-se às seis competências comuns a todas as disciplinas da área de Linguagens no EF; e, no último caso, temos as dez competências de Língua Portuguesa,

trazendo as especificidades que devem ser atendidas no âmbito da disciplina, com vistas à participação social e ao exercício da cidadania.

Nos três casos, temos uma orientação teórico-metodológica em torno da qual as decisões didático-pedagógicas devem ser tomadas. Essas competências são reorganizadas em função dos campos de atuação, das habilidades, práticas de linguagem e objetos de conhecimento para cada ano¹⁵ do ensino fundamental.

Devido ao fato de que, tanto o domínio científico, quanto o escolar, dentre vários outros, ocorrem em dadas esferas, tais competências na BNCC de EF (especificamente nos anos finais) estão inseridas em quatro campos de atuação, a saber: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública¹⁶. A escolha por esses campos, conforme a BNCC, “deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela” (BRASIL, 2018, p. 82). Segundo o documento, as fronteiras entre os campos são tênues, o que possibilita uma maior integração entre eles no que tange ao ensino e à aprendizagem dos gêneros que os constituem.

Já as habilidades, na BNCC, são classificadas como “práticas, cognitivas e socioemocionais” (BRASIL, 2018, p. 8) e expressam “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29). Além disso, são consideradas pelo documento como uma parte constitutiva da competência, conforme dito anteriormente. As práticas de linguagem, por sua vez, equivalem aos próprios eixos de integração, conforme atesta o documento: “os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são [...] correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018, p. 71).

Por fim, temos os objetos de conhecimento, que no documento são “entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2018, p. 28). Assim sendo, trata-se de um aspecto mais específico a ser selecionado para ser ensinado/aprendido mediante as competências, os campos de atuação, as habilidades e práticas de linguagem. É a partir desse conjunto distribucional apresentado que o professor tanto pode fazer a seleção dos gêneros com os quais quer trabalhar, como também a escolha dos procedimentos de ensino, funcionando como um caminho para elaboração de propostas didáticas. Vale ressaltar que a BNCC não possui seção

¹⁵ Cabe lembrar que as habilidades e os objetos de conhecimento, quanto ao EF (anos finais), se apresentam de três formas: podem ser comuns a todos os anos e podem ser divididas em dois blocos, de dois anos cada, como 6º e 7º anos e também 8º e 9º anos.

¹⁶ Para os anos iniciais do EF, além desses quatro campos de atuação citados, há um outro: o campo da vida cotidiana. A BNCC não explica o porquê da supressão desse quinto campo no âmbito dos anos finais do EF.

de referências bibliográficas, sugestões didático-metodológicas para o professor, nem critérios para a avaliação. Nesse sentido, a BNCC, ao não apresentar formas/possibilidades de didatização das competências, habilidades, eixos de integração e objetos de conhecimento, atribui às escolas, aos professores e aos sistemas de ensino fazerem esse processo de transposição didática interna. A partir disso, vemos que se sobressai, além da natureza norteadora do documento, uma outra: o seu poder de regulação e controle sobre o sistema educacional.

2.4.2 Proposta Curricular do Estado da Paraíba

Como o último documento, destacamos a Proposta Curricular do Estado da Paraíba – PCEP (PARAÍBA, 2018), um currículo local e situado que se organizou a partir da BNCC, sendo uma referência para escolas públicas e privadas das redes municipal e estadual do território paraibano. Esse texto oficial foi produzido em contexto de negociação e interlocução com professores (do ensino básico e ensino superior), secretarias, entidades, conselhos escolares, entre outras instâncias.

A sua elaboração se deu a partir da homologação da BNCC de Ensino Fundamental, em dezembro de 2017. No ano seguinte, com a publicação da Portaria nº 248 de 21/02/2018, foi instituída a Comissão Estadual de implementação da Proposta Curricular do Estado da PB, iniciativa tomada a partir do pacto de colaboração entre Estados e Municípios para a construção de currículos numa perspectiva territorial suscitado pela BNCC (PARAÍBA, 2018). Segundo o documento, “esse regime de colaboração foi instituído pela Portaria no 331, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação” (PARAÍBA, 2018, p. 14).

Diante disso, a PCEP atesta que, nesse processo de elaboração do currículo estadual, houve participação de várias instâncias: o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Estadual de Educação (CEE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Além disso, chama atenção para a interlocução construída nesse processo com “educadores das Redes e Sistemas de Ensino do território paraibano, pesquisadores de Universidades Públicas” (PARAÍBA, 2018, p. 15), a fim de que se pudesse construir esse documento por um caminho democrático e de negociação.

A respeito do trabalho de produção desse currículo, “foi formada uma comissão, composta por 03 (três) Coordenadores (professores universitários), desses, 01 (hum) para a Educação Infantil e 02 (dois) para o Ensino Fundamental e 22 (vinte e dois) redatores (professores da rede estadual e dos municípios)” (PARAÍBA, 2018, p. 18). Instituída a comissão, foram realizados diversos estudos sobre referenciais teóricos sobre currículo (PARAÍBA, 2018) e, na sequência, a elaboração da proposta e a apresentação de uma primeira versão do documento para consulta pública¹⁷. Segundo a PCEP:

Foi iniciado, assim, o processo de consulta nas creches e escolas (privadas e públicas), secretarias municipais de educação, entidades, conselhos escolares e de educação, movimentos e segmentos sociais, para os educadores e interessados em contribuir, identificar, sistematizar, divulgar e propor sugestões de alteração na Versão Preliminar. (PARAÍBA, 2018, p. 19)

Por último, foram realizados três “Seminários Estaduais Presenciais” com representantes dos professores dos municípios paraibanos, a fim de que houvesse sugestões de propostas de “inserção, complementação e supressão de objetivos de aprendizagens e conteúdos na Segunda Versão, a ser entregue para o Conselho Estadual de Educação (CEE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), para apreciação e aprovação” (PARAÍBA, 2018, p. 19). Uma vez sistematizadas as contribuições e em consonância com a resolução nº 500/2018, a versão final da PCEP foi aprovada dia 14 de dezembro de 2018 como um documento curricular para a educação infantil e ensino fundamental¹⁸ do estado da Paraíba.

Um ponto a se destacar em relação a essa proposta é o seu desdobramento quanto aos documentos que a antecederam: “houve a necessidade de se definir o processo de elaboração para a Proposta Curricular Paraibana, sem se desconsiderar os documentos vigentes. Assim, buscamos recuperar, revisar e sistematizar os documentos curriculares anteriores” (PARAÍBA, 2018, p. 13). Não obstante o documento mobilize outros currículos, o seu vínculo maior é, de fato, com a BNCC, já que a necessidade de se criar uma PCEP parte do texto oficial, que é uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8).

¹⁷ Vale destacar que o documento não indica a data em que a primeira versão foi disponibilizada, nem o período em que ocorreu a consulta pública.

¹⁸ A PCEP de Ensino Médio (EM) foi aprovada praticamente dois anos depois, em 17 de dezembro de 2020, devido a dois principais fatores: em função do hiato temporal entre a homologação da BNCC de EF e EM, de um ano; e, também, pela pandemia de COVID-19, que atrasou os trabalhos de apresentação da proposta curricular para o EM.

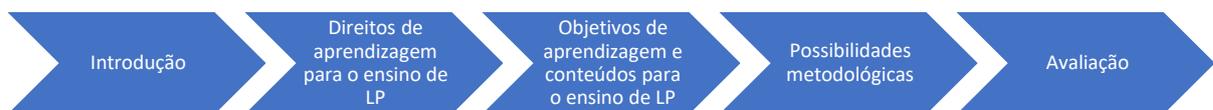
Nesse sentido, a PCEP recupera filiações teóricas e objetos de aprendizagem da BNCC para compor suas orientações, assim como elenca os “conhecimentos essenciais aos quais todos os alunos na Paraíba têm direito a ter acesso e a se apropriar, com vistas ao seu pleno desenvolvimento” (PARAÍBA, 2018, p. 15). A esse respeito, vale salientar que, assim como a BNCC, a PCEP adere às noções de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, habilidades e competências (gerais e específicas), comuns a ambos os documentos.

A PCEP denomina-se como “um documento aberto a ser complementado pelos respectivos Sistemas de Ensino (público e privado), por meio de seus currículos, Projeto Político Pedagógico e plano de aula dos professores” (PARAÍBA, 2018, p. 15). Temos, portanto, um documento que parece apontar para continuidades no trabalho curricular, supondo fluxos no planejamento, na transposição didática e no agir docente, sobretudo no que tange às relações cambiantes entre currículo prescrito e currículo em ação.

Especificamente no que tange aos anos finais do EF, o documento aponta que os alunos dessa fase “devem retomar e ressignificar as aprendizagens da primeira fase, nas diferentes áreas, com vistas ao aprofundamento e ampliação do seu repertório de conhecimentos” (PARAÍBA, 2018, p. 75). Trata-se, portanto, de uma perspectiva de progressão curricular, em que haja não apenas uma retomada, mas que se potencialize a complexidade dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos.

Na PCEP, dentro da área de Linguagens situa-se a parte de Língua Portuguesa no EF, a qual possui a seguinte composição sequencial:

Figura 6 – Composição da parte de Língua Portuguesa na PCEP



Fonte: Autoria própria, com base na PCEP (PARAÍBA, 2018)

Na *Introdução*, são discutidos os eixos de integração, inclusive destacando tanto as filiações teóricas a que pertencem, quanto alguns conceitos a eles relacionados, como letramento, texto, gêneros textuais e perspectiva sociointeracionista. Já em *Os direitos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa* há uma divisão a partir de dois blocos – 1º ao 3º ano e 4º ao 9º ano –, que “compreendem as competências gerais da BNCC, bem como as específicas de Linguagens” (PARAÍBA, 2018, p. 86).

Nos *objetivos de aprendizagem para o ensino de LP* temos uma organização mais detalhada, específica para cada ano do ensino fundamental (anos iniciais e finais) e para cada

eixo de integração, elencando “os objetivos de aprendizagem, conteúdos e a codificação alfanumérica correspondente à habilidade contemplada na BNCC”, conforme podemos observar na figura abaixo.

Figura 7 – Objetivos de aprendizagem de LP para cada ano do EF

6º Ano		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE		
Saber portar-se nas interações orais na sala de aula e na vida social, questionando, argumentando, construindo pontos de vista, e respeitando as intenções e os turnos de fala de cada interlocutor.	Fala \ Escuta atentas: discussão oral, debates e/ou conversas espontâneas sobre textos.	EF69LP13 EF69LP14 EF69LP15 EF67LP23

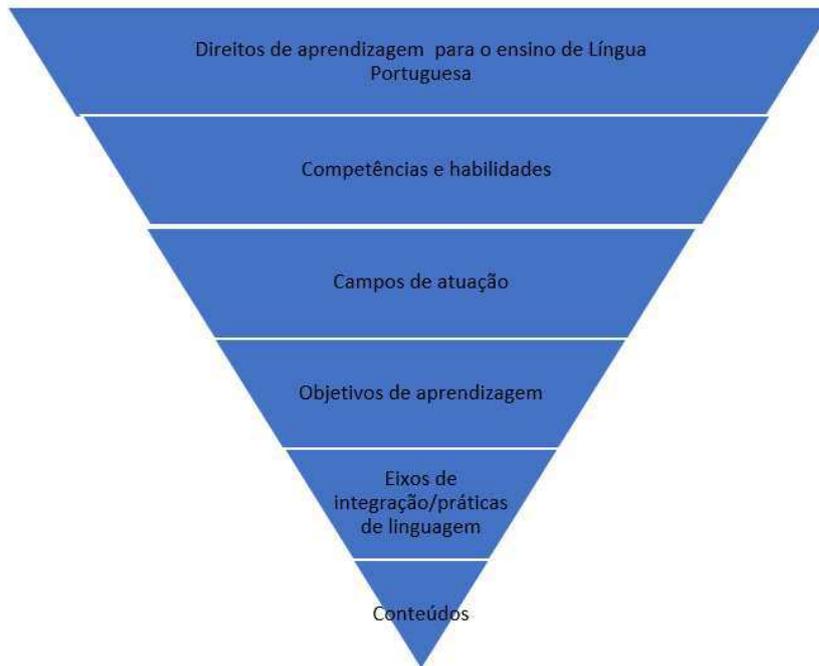
Fonte: PCEP (PARAÍBA, 2018, p. 106).

Chama atenção, nessa organização da PCEP, dividida por eixo e por ano, o destaque maior que o documento dá aos objetivos de aprendizagem e menor às habilidades, estas últimas mencionadas apenas através dos seus códigos alfa-numéricos, sendo inferidas nos objetivos de aprendizagem. Apesar de a PCEP organizar o componente Língua Portuguesa “conforme os quatro Campos das práticas de linguagem: artístico/literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico e midiático, e de atuação na vida pública” (PARAÍBA, 2018, p. 86), oriundos da BNCC, os objetivos de aprendizagem não são separados por campos (tal como ocorre na BNCC). Ao invés disso, os campos apenas constam nos objetivos de aprendizagem, de modo diluído, sendo uma escolha realizada pelos elaboradores do currículo paraibano.

Os eixos de integração previstos também correspondem aos da BNCC: “Oralidade, Leitura/escuta/interpretação, Produção (escrita e multissemiótica) e Análise linguística/semiótica” (PARAÍBA, 2018, p. 73). Para tanto, o documento reorganiza os objetivos de aprendizagem a partir de cada eixo, apontando que habilidades e conteúdos da BNCC são mobilizados. Por fim, a PCEP aponta possibilidades metodológicas, como a adesão por Projetos de Letramento e Sequências Didáticas, assim como os procedimentos de avaliação, dentre os quais destacamos a perspectiva gradativa, formativa e processual assumidas. Há, também, uma seção de referências bibliográficas.

Feita essa descrição da seção de Língua Portuguesa, na PCEP, organizamos um modelo esquemático que condensa todos os fundamentos pedagógicos dos quais ao documento se apropria com relação a esse componente, seja em maior ou menor grau.

Figura 8 – Organização da PCEP para o ensino fundamental (anos finais)



Fonte: Autoria própria (2021), com base na PCEP (2018)

Trata-se de basicamente a mesma estrutura BNCC: Os direitos de aprendizagem são o pilar mais geral em torno do qual se organizam as competências e habilidades e os campos de atuação; e, a partir destes, formulam-se os objetivos de aprendizagem mobilizando os eixos de integração/práticas de linguagem com vistas à aprendizagem de dados conteúdos sobre o eixo. Contudo, cabe destacar três mudanças em relação à BNCC. As competências são tomadas como os próprios direitos de aprendizagem, enquanto os campos de atuação e as habilidades se tornam apenas um aspecto mobilizado pelos objetivos de aprendizagem, tendo menor visibilidade.

O conceito e utilização dos objetivos de aprendizagem, por sua vez, ganham maior destaque na PCEP, pois enquanto que na BNCC eles são utilizados apenas no ensino infantil, na PCEP são o elemento central, catalisador dos demais conceitos, constando tanto no ensino infantil quanto em todo o ensino fundamental. Isso revela a autonomia da Proposta do Estado ao fazer dadas escolhas, incluindo algumas partes e excluindo outras.

Tendo em vista as propostas curriculares apresentadas, passemos aos procedimentos de tratamento de dados e categorias de análise da pesquisa em tela.

2.5 Delimitação dos *corpora*, categorias e procedimentos de análise da pesquisa

No que se refere à delimitação dos *corpora*, dentre os vários objetos de ensino transpostos na BNCC e na PCEP, nossa investigação se debruçará sobre a oralidade em relação ao ensino fundamental (anos finais), especificamente com relação ao 8º e 9º anos. O critério de escolha do 8º e 9º anos se deve ao fato de esses anos constituírem um bloco cujos objetivos de aprendizagem (no caso da BNCC) e cujas habilidades (no caso da PCEP) são iguais/comuns¹⁹ a ambos os anos. Por uma questão de correspondência e isonomia, escolhemos esses dois anos como pontos abordados neste trabalho. Dito isso, serão analisados nos documentos:

Quadro 2: Delimitação dos *corpora* quanto às seções a serem analisadas

	PROPOSTAS CURRICULARES	
	BNCC	PCEP
SEÇÕES A SEREM ANALISADAS	<ul style="list-style-type: none"> - A área de Linguagens (p. 63-66) - Língua Portuguesa (p. 67-86) - Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (p. 136-191). 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa (p. 78) - Introdução (p. 78) - Direitos de Aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa (p. 84) - Objetivos de aprendizagem e conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa (p. 87) - Possibilidades metodológicas (p. 119)

Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (2018) e na PCEP (2018).

Com base nestas seções serão comparadas as arquiteturas conceitual e estrutural dos documentos, nas quais estão materializadas as concepções teóricas, bem como as habilidades/objetivos de aprendizagem da oralidade. Isso configura a composição teórico-metodológica dos documentos, formada a partir de conceitos e procedimentos (indicações de conteúdos) que os permeiam. Entendemos que a arquitetura dessas propostas curriculares possui fios (des)contínuos em função da época em que foram produzidas, já que o currículo, enquanto rizoma, é “um mapa, sempre aberto, traçado e feito de continuidades, conectável a outros

¹⁹ No caso da PCEP, por exemplo, 6º e 7º anos possuem objetivos de aprendizagem específicos para cada ano e, no caso da BNCC, as divisões são mais complexas. Na Base, há habilidades específicas para cada ano, há aquelas comuns a dois anos (6º e 7º, 8º e 9º), assim como há aquelas comuns a todos os quatro anos.

mapas” (RAMOS; BRITO, 2011, p. 09). Assim sendo, é nesse movimento dialético e dialógico que encaramos o trânsito entre as propostas.

Para a análise, selecionamos as macrocategorias a partir da revisão bibliográfica empreendida na teoria-base da Transposição Didática (PETITJEAN, 2008): (1) a *Dessincretização*, que é a transformação de um saber de referência em um objeto de ensino; e (2) a *Programabilidade*, que se refere à decomposição e redistribuição do saber em consonância com os objetivos de ensino/aprendizagem. Essas macrocategorias se desdobram em categorias de análise, que são: Para a dessincretização, a categoria construída foi a sistematização terminológico-conceitual; e, para a programabilidade, as categorias construídas foram remixagem, sumarização, apropriação e redistribuição. Escolhemos essas categorias, em função de elas reunirem, em seu seio, os movimentos de (des)continuidades quanto às reconfigurações teóricas e às reorganizações didáticas dos conteúdos entre os currículos.

Tendo em vista os *corpora* de análise definidos e as categorias de análise previstas, os procedimentos para tratamento dos dados documentais desta pesquisa, aqui apresentados, inspiram-se nas etapas de Moraes (1999) e partem dos conceitos-chave e da lógica interna de que fala Cellard (2008), mas não se limitam a eles. O intuito é de que pensemos as peças-chave (termos e conceitos) não como algo residual, mas como um ponto de partida, a partir do qual consigamos estabelecer relações complexas, ao verificar a articulação (ou não) com seus pares linguísticos e suas consequentes implicações.

Nesse sentido, acreditamos que a interlocução entre as arquiteturas (conceituais e estruturais), em documentos, pode se dar a partir de trocas/trânsitos discursivos, produzindo (des)continuidades. É nessa perspectiva que propomos os seguintes procedimentos para a desmontagem e comparação da BNCC e da PCEP quanto à oralidade: (1) Levantamento/análise de termos-chave e verbetes (que materializem conceitos explícitos e implícitos) de modo que conjuguem relação com a oralidade nos dois documentos; (2) Comparação desses dados obtidos; (3) Sistematização das (des)continuidades apresentadas nesses dados quanto à articulação (ou não) com seus pares terminológico-conceituais, sem perder de vista as relações internas (intratextuais) e externas (supratextuais).

O primeiro procedimento trata-se de uma espécie de “varredura” em cada documento, feita a partir do mecanismo de localização (*Ctrl + F*), dada a natureza digital dos *corpora* analisados. Visa-se, portanto, a um levantamento preciso e a uma análise integrativa de índices linguísticos que mantenham relação com o objeto em tela. O segundo procedimento busca comparar os dados levantados, agrupados por critérios comuns (MORAES, 1999) e também rearranjados conforme os campos semânticos a que pertencem, tendo em vista o documento

publicado, seu contexto, seus autores e sua confiabilidade (CELLARD, 2008), sua natureza, função social etc. Assim, é preciso construir uma integração entre os índices linguísticos dos dois documentos, categorizando os conceitos em *explícitos* e *implícitos* para auxiliar no processo de inferência.

O terceiro procedimento, por sua vez, parte da premissa de que as formas de organização dos dados documentais supõem fluxos, linhas de fuga e de partilha, emaranhadas. Nesse sentido, as (des)continuidades emanadas dos termos e verbetes nos documentos precisam ser (re)desenhadas, em função da sua transversalidade e do dinamismo espaço-temporal em que se situam.

Com esse último procedimento da pesquisa, propomos uma sistematização dos dados, os quais devem ser enxergados/recolocados tanto diante de seus pares linguísticos (intratextualmente), quanto a nível pragmático-discursivo (supratextualmente), visto que a consideração do contexto e da língua em uso (que provoca deslocamentos e deslizamentos) é imprescindível à análise. O foco seria, portanto, tornar visíveis as linhas que foram apagadas/borradas no processo de transposição didática externa dos documentos, dado que a comparação e sistematização dos dados contribui para elucidar a dimensão performática – em movimento – das operações linguístico-discursivas agenciadas pelos sujeitos envolvidos na montagem de currículos.

Apresentados os procedimentos de tratamento dos dados desta pesquisa, passemos à análise de dados.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE TERMINOLÓGICO-CONCEITUAL DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAIS NA BNCC E NA PCEP DE EF (ANOS FINAIS): UM CASO DE DESSINCRETIZAÇÃO

Neste capítulo, serão analisados índices linguísticos (termos e conceitos) referentes à dessincretização da oralidade, no que concerne à forma de apresentação desse eixo de integração em cada um dos documentos. Em seguida, trataremos da comparação das práticas de linguagem orais em ambas as propostas curriculares, com foco nas (des)continuidades manifestadas entre BNCC e a PCEP.

3.1 Iniciando a desmontagem: da garimpagem à análise integrativa de termos-chave voltados à oralidade

Como ponto de partida, utilizamos termos-chave para uma compreensão dos arranjos léxicos dos quais os documentos se valem para construir o objeto de ensino/aprendizagem oralidade. Em se tratando de transposição didática, a escolha dos termos pode ser um importante indutor/condutor de pistas linguísticas, uma vez que toda montagem curricular supõe uma escolha de dados termos que, necessariamente, mobilizam campos teóricos. Vejamos a seguir uma sistematização dos principais termos relacionados à oralidade que foram levantados diante dos dois documentos.

Quadro 3: Sistematização de termos relacionados à oralidade em propostas curriculares para o EF (anos finais)

	PROPOSTAS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)	
	BNCC	PCEP
	SISTEMATIZAÇÃO DOS TERMOS SOBRE ORALIDADE	1. “comunicação oral” (p. 69) 2. texto oral (p. 76) 3. modo oral (p. 78) 4. apresentação oral (p. 78) 5. situação oral (p. 78) 6. textos orais, produção de textos orais, compreensão de textos orais, tradições orais, gêneros orais (p. 79). 7. Linguagem verbal oral (p. 80). 8. Língua oral (p. 91) 9. Exposição oral (p. 123). 10. Entrevista oral (p. 167).

	11. Fontes orais (p. 151) 12. Leituras orais (p. 161)	13. Discussão oral (p. 99)
--	--	----------------------------

Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (2018) e na PCEP (2018)

Uma primeira característica que pode ser destacada em relação ao quadro é que há uma diversidade terminológica bastante significativa em relação aos documentos, o que configura uma continuidade entre eles. Nos dois casos, podemos perceber formas de expressão da oralidade que vão desde a materialidade linguística (textos orais), a práticas de linguagem (reais de uso) próprias da oralidade (leituras orais, exposições orais, apresentações orais), até a gêneros orais (entrevistas orais).

A respeito do quadro, no tocante aos dois documentos, destacamos a continuidade/recorrência do uso do termo *língua oral*. Consideramos, em certa medida, que essa utilização é metonímica, pois traz a dicotomia oral/escrito situando esses dois modos como línguas, como sistemas, ou seja, uma troca da parte pelo todo. Curiosamente, os documentos também tratam a oralidade como um “modo”, “modalidade”, “expressão”, “linguagem”, isto é, trazem a oralidade, nesse caso, como uma manifestação linguística e não como uma língua. Ressaltamos que a utilização metonímica, a nosso ver, não se mostra um problema em si. Na verdade, é esperado que, na montagem de documentos curriculares, o processo de transposição didática confira dadas conformações aos termos-chave, que ora expandem o significado, ora achatam.

Apesar das semelhanças entre os documentos, chama atenção uma descontinuidade, na PCEP, em relação à BNCC: há a utilização, no currículo paraibano, do termo *variedade oral*. Segundo o documento, deve-se levar em consideração “não só as variedades formal e informal, oral e escrita da língua, mas a maneira como as pessoas empregam intencionalmente a língua/linguagem.” (PARAÍBA, 2018, p. 77). Diante disso, vemos que o texto oficial trata como variedades linguísticas tanto o formal e o informal, quanto o oral e o escrito.

Não obstante a oralidade possa assumir várias condições, há termos que, ao serem associados a este eixo, podem revelar um certo tipo de “contaminação semântica”. No caso de *variedade oral*, ocorre que a oralidade não pode ser tomada como uma variedade da língua, dado que a sociolinguística, campo de estudos ao qual essa terminologia pertence, entende variedade como: “a fala de uma comunidade de modo global, considerando-se todas as suas particularidades, tanto categóricas quanto variáveis; é o mesmo que *dialeto* ou *falar*.” (COELHO *et. al.*, 2010, p. 26).

Portanto, esse conceito está mais ligado à competência sociocomunicativa do falante (KOCH, 2002; COELHO *et. al.*, 2010), no sentido de que o usuário da língua deve adequar sua fala ao contexto sociocomunicativo no qual está inserido. A variedade estaria ligada, em si, às formas linguísticas de (des)prestígio, às variedades padrão e não padrão. O oral e o escrito seriam, então, modalidades ou semioses, partes constitutivas da língua, e não variedades. Sob a ótica da transposição didática, podemos perceber que a oralidade, tomada como uma variedade, constitui uma vulgarização do conceito de variedade: fazendo parte do senso comum, perderia o vínculo com o seu lugar científico de origem (sociolinguística) e se tornaria um termo “guarda-chuva”, inclusive para constituir o oral. Este processo pode ser denominado de despersonalização (PETITJEAN, 2008).

Por outro lado, diferentemente da PCEP, a BNCC traz a expressão *tradições orais*: “Conhecer e refletir sobre 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” (BRASIL, 2018, p. 79). A partir disso, observamos um destaque para a reflexão acerca dos vários sentidos atribuídos às práticas da tradição oral. Nesse sentido, a aposta em valorizar as tradições orais é muito importante, inclusive, sob o viés histórico, uma vez que envolve temas como memória coletiva, crenças, culturas, entre outros aspectos, que constroem a identidade nacional.

Se de um lado temos a BNCC chamando atenção para as tradições orais, por outro temos a PCEP apontando para os suportes e mídias orais: “Produção de textos jornalísticos orais (notícias, reportagens, entrevistas, por exemplo) para **suportes e mídias orais** diversas” (PARAÍBA, 2018, p. 104). Esse movimento que a PCEP faz mostra-se muito interessante, uma vez que o documento, ao estar sintonizado com a era digital, vincula as práticas de linguagem orais ao multissemiótico. Considerando a quantidade significativa de gêneros digitais orais, como o podcast, o documentário e o videominuto, os textos orais apreciativos e opinativos ganham destaque.

A BNCC, por sua vez, traz a oralidade enquanto uma fonte:

Selecionar informações e dados relevantes de **fontes diversas (impresas, digitais, orais etc.)**, avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. (BRASIL, 2018, p. 151, grifo nosso).

No tocante às práticas investigativas, a oralidade parece se apresentar como uma fonte, um meio sonoro e um recurso importantíssimos para estudo e pesquisa. Além da análise do texto oral, a mobilização de outras semioses e da tecnologia podem ampliar as possibilidades

de trabalho com o oral e potencializar os processos de significação, uma vez que diferentes linguagens operam na construção de novos sentidos.

Essa primeira garimpagem – de termos-chave – serve como um ponto de partida para observarmos a organização que os documentos trazem em relação à oralidade. Uma análise integrativa dos termos, a rigor, pode nos revelar algumas (des)continuidades entre as propostas curriculares. Para além da diversidade terminológica recorrente em ambos (desde o uso de língua oral a modalidade oral, como também o apreço pela relação oral-multissemiótica), vale a pena destacar as singularidades, como as inadequações terminológicas (no caso de variedade oral na PCEP), assim como a valorização das tradições orais (no caso da BNCC).

Essa mixagem e flutuação terminológica ratifica a natureza deslizante dos significados construídos nos documentos. As escolhas lexicais têm fortes implicações na organização do objeto oralidade, fornecendo pistas linguísticas para observarmos como o tratamento da oralidade está sendo realizado. Como segundo movimento de análise, passemos à observação dos conceitos relacionados à oralidade. Sabendo que o processo de TD, na montagem dos documentos, operou transformações diversas em seus objetos de ensino, cabe-nos buscar traçar e/ou reconstituir as linhas (des)contínuas borradas pela transposição didática quanto à oralidade diante das arquiteturas de que se revestem.

3.2 O espaço ocupado pelo eixo da oralidade no ensino fundamental (anos finais): (des)continuidades conceituais entre BNCC e PCEP

Nesta seção, faremos uma descrição de cada documento com relação à apresentação do eixo oralidade no ensino fundamental (anos finais). Tendo em vista que é a arquitetura de conceitos que forja objetos de ensino, por meio da transposição didática, é justamente por esse viés que visamos retirar as camadas de cada documento, desmontando-os, desde a forma como as escolhas lexicais implicam na arrumação conceitual dos textos oficiais. Partindo disso, poderemos observar, em seguida, que fluxos (des)contínuos emanam do processo de (não) apropriação terminológico-conceitual de um documento a outro, assim como as reconfigurações importantes e empréstimos necessários à construção de práticas de linguagem da oralidade.

3.2.1 Práticas de linguagem orais sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular de EF (anos finais)

Um fato que pode ser facilmente verificado na BNCC é que são poucas as definições explícitas apresentadas. Assim, em termos de transposição didática, temos um documento com um elevado grau de despersonalização e dessincretização, posto que os conceitos não são facilmente recuperáveis. Uma implicação que parece decorrer disso é a desconsideração da explicitação teórica em função do público-alvo/leitor presumido: um (possível) sujeito já conhecedor dos objetos de ensino e fenômenos vinculados ao documento.

Nessa direção, o mapeamento destes conceitos torna-se essencial tanto para a compreensão da didatização dos objetos de conhecimento apresentada no currículo em tela, quanto para que o professor possa transformar as habilidades em atividades e tarefas didáticas. A forma com que o aparato terminológico-conceitual se apresenta revela os torneios didáticos, os escamoteamentos e as assunções de que o documento se apropria ao mobilizar saberes e transformá-los em objeto de ensino, como no caso da oralidade.

No documento, temos a seguinte definição:

O Eixo da Oralidade **compreende** as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, **como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos**, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BNCC, 2018, p. 78-79, *grifos nossos*).

Neste trecho, podemos perceber a forma com que a BNCC sugere o tratamento da oralidade. Primeiro, vale a pena destacar que a natureza do verbo não é explicativa: não temos uma estrutura sintática com o verbo *ser* ou *consistir*, por exemplo. Ao invés disso, temos um mecanismo de equivalência, correspondência semântica (O eixo da oralidade **compreende** as práticas de linguagem), apoiada numa exemplificação (**como** aula dialogada, webconferência). Isso nos permite inferir que não há uma definição de oralidade de natureza explicativa, mas sim a partir de um princípio de correspondência ($A = B$), que aponta, inclusive, para um número significativo de gêneros.

Nesse sentido, a oralidade seria as práticas de linguagem orais, as quais, no trecho em destaque, também são equivalentes aos gêneros textuais/discursivos associados a essa modalidade da língua. Podemos considerar isto como um artifício de dessincretização quanto à construção do texto da BNCC: não formula os conceitos explicitamente, ao mesmo tempo em que exemplifica aquilo a que se refere, deixando para o leitor (presumido como um especialista/profissional da linguagem) a tarefa de preencher o conceito a partir dos seus conhecimentos prévios.

Ainda segundo a BNCC de EF, o tratamento com as práticas orais deve levar em consideração cinco dimensões: condições de produção dos textos orais; compreensão dos textos orais; produção de textos orais; efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos e multissemióticos e relação entre fala e escrita. Vejamos, abaixo, cada um dos critérios abordados pelo documento.

Figura 9 - Condições de produção dos textos orais

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre 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: BRASIL, 2018, p. 79.

A assunção dessas dimensões, no trato com a oralidade, se torna importante, uma vez que aponta para caminhos teórico-metodológicos, ao sugerir aspectos essenciais e objetivos didáticos ao professor, colaborando com o planejamento de atividades de ensino cujo foco seja o desenvolvimento de habilidades da linguagem oral. A primeira dimensão, como atesta a figura acima, apresenta o critério de **condições de produção de textos orais** em diferentes mídias e campos de atuação humana, que aponta para a necessidade de atentar para o fato de que as atividades de fala não devem estar restritas a contextos informais, mas fundamentalmente em contextos formais de uso, posto que as situações informais não dão conta do ensino de oralidade, nem da sua complexidade enquanto prática de linguagem situada e dinâmica.

Nessa direção, quanto às condições de produção textual oral, sabe-se que “estudar o texto oral de maneira contextualizada, observando sua organização e complexidade, constitui uma forma de levar o aluno a ter consciência dos traços da oralidade” (CRESCITELLI; REIS, 2014, p. 34). Assim sendo, é preciso levar em consideração o contexto interacional, que deve conduzir o aluno para que seja um usuário competente da língua e que possa atuar de maneira dialógica nas mais variadas situações ou esferas de uso, sobretudo para o exercício da cidadania.

Outra questão que se apresenta, conforme podemos ver no trecho acima, diz respeito ao fato de que se devem considerar, na análise do contexto de produção de textos orais, também a multissemiose, práticas de linguagem nas quais se deve observar como essa combinação linguístico-semiótica potencializa a produção de sentidos. Além disso, ainda nesta dimensão, a BNCC expõe a importância de se refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, cujos efeitos

de sentido devem ser considerados. Já o segundo e o terceiro tópicos trazidos pela BNCC, **compreensão e produção de gêneros orais**, são extremamente relevantes ao passo que as atividades de produção e escuta buscam ampliar os conhecimentos da linguagem oral, conforme podemos ver abaixo:

Figura 10 - Compreensão oral

<p>Compreensão de textos orais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
---	--

Fonte: BNCC, 2018, p. 79.

Figura 11 - Produção oral

<p>Produção de textos orais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
--	--

Fonte: BNCC, 2018, p. 79.

Conforme se apresenta na figura 10 acima, na compreensão dos textos orais, buscam-se as estratégias discursivas, recursos linguísticos, multissemióticos, paralinguísticos e cinésicos. Quanto à produção (figura 11), o documento elenca as fases planejamento, produção, redesign e avaliação, a serem realizadas em contextos interacionais específicos. Com isso, podemos inferir que tais dimensões visam “o desenvolvimento de capacidades de uso da língua para atender a diferentes finalidades” (LEAL; GOIS, 2012, p. 20). A partir disso, deve haver um trabalho sistemático abordando esses aspectos que possibilite aos alunos um contato crítico-reflexivo com a modalidade oral da língua, como em relação ao respeito à fala do outro, monitoramento do tempo de fala, escuta atenta, variação do nível de formalidade, planejamento e avaliação de discursos/textos orais.

A seguir, vejamos a quarta dimensão trazida pela BNCC:

Figura 12 - Recursos linguísticos e multissemióticos

<p>Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
--	--

Fonte: BNCC, 2018, p. 79.

Os **efeitos de sentido produzidos por recursos linguísticos e multissemióticos** ganham bastante destaque no documento, seja em relação ao nosso objeto oralidade, em cujas dimensões anteriores já foram sinalizadas menções à mobilização de tais recursos, seja em relação aos outros eixos de ensino, os quais também são atravessados pela análise linguístico-semiótica. Com isso, vemos uma abordagem que caminha para a análise das formas de composição dos textos orais, progressão temática, formas de composição, clareza na articulação, variedade linguística etc.

Além disso, chama atenção para os efeitos decorrentes que a escolha de volume, timbre, intensidade, gestualidade, dentre outros, podem ocasionar na construção de sentidos do texto oral. Assim sendo, vemos que a análise/combinção de recursos pode ser um fator que solicite ao aluno uma atenção maior à compreensão das alterações de sentido motivadas pelos letramentos multissemióticos.

Com isso, vemos que a oralidade, tomada a partir do lugar de semiose, parece ser um campo fértil em torno do qual várias outras manifestações semióticas também podem ser combinadas. Desse modo, o documento demonstra visível interesse em conciliar linguagens de naturezas variadas e que, por suas especificidades, tornam as práticas de linguagem mais complexas. Além disso, tais linguagens supõem a mobilização de habilidades para o desenvolvimento de competências em que processos de significação são cada vez mais inesperados, como a competência 07 da área de linguagens, que focaliza a mobilização de práticas de linguagem do universo digital, que é híbrido e multissemiótico.

A quinta dimensão, **relações entre fala e escrita**, refere-se ao intercâmbio que essas modalidades possuem e como se articulam, com suas semelhanças e particularidades, aos aspectos composicionais, linguísticos e sociodiscursivos, como podemos observar abaixo:

Figura 13 - Relações entre fala e escrita

Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.
------------------------------	--

Fonte: BNCC, 2018, p. 80.

Com isso, o documento chama atenção para a necessária reflexão acerca das variedades linguísticas e suas adequações aos contextos de uso. Todavia, é curioso destacar que a assunção do aspecto *oralização do texto escrito* esteja afixado nessa quinta dimensão. Isso ocorre porque, a nosso ver, tal aspecto estaria mais vinculado às relações entre leitura e oralidade, visto que supõe “tanto o desenvolvimento da fluência de leitura, quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral” (LEAL; GOIS, 2012, p. 17). Desse modo, consideramos a oralização do texto escrito como uma intersecção entre os eixos de leitura e oralidade, mais do que propriamente entre fala e escrita.

Não obstante, reconhecemos que os objetos de ensino são recursivos e estão a serviço uns dos outros, dado que são práticas de linguagem passíveis de serem combinadas e, portanto, ressignificadas, como no caso do aspecto citado. Do conjunto de dimensões supracitado, podemos estabelecê-las como critérios importantes para a organização das habilidades sobre oralidade, em consonância com os campos de atuação, uma vez que foi assumida, pelo documento, a necessidade de que essas dimensões sejam compreendidas no trato com a linguagem oral.

3.2.2 Concepção de oralidade na Proposta Curricular do Estado da Paraíba de EF – anos finais

Por se tratar de um currículo local alinhado à BNCC, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba parte da mesma escolha de eixos de integração e campos de atuação. Segundo o documento, “a oralidade tem representações informais e formais, com normas e valores sociais

inerentes a cada uma” (PARAÍBA, 2018, p. 73). Assim, o documento chama atenção para as variedades padrão e não padrão da língua, que passam por uma avaliação/validação social. Sabemos que há entendimentos diferentes a respeito dessas variedades, de modo que a não padrão, ainda muito influenciada pela dicotomia/polarização entre oralidade e escrita, muitas vezes é considerada “como o lugar do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua” (MARCUSCHI, 2001, p. 28).

Todavia, ambas se tratam de usos reais da língua, cada uma com suas particularidades. O currículo paraibano, a esse respeito, reforça a importância das duas modalidades, destacando que caberia à escola proporcionar situações didáticas ao aluno em que pudesse desenvolver tanto atividades de escuta atenta, quanto de produção de textos orais tendo em vista atender aos propósitos sociocomunicativos.

O documento sugere que se parta de atividades orais voltadas ao cotidiano para chegar às atividades que exijam um maior grau de formalidade. Para isso, seria preciso considerar questões como “o respeito ao turno da fala, o planejamento da fala, além de aspectos paralinguísticos próprios dessa modalidade.” (PARAÍBA, 2018, p. 74). Para além do planejar e monitorar a fala, a PCEP traz à baila (e de forma tão expressiva quanto a BNCC) o potencial efeito que as multissêmioses produzem nas práticas orais, conferindo novas possibilidades de significação.

Além disso, o documento acrescenta:

Esses saberes que deverão ser progressivamente ampliados no ensino fundamental, por meio da leitura em voz alta (exercício para pronúncia clara dos fonemas), apresentação de argumentos, vivências com gêneros jornalísticos televisivos e/ou radiofônicos ou com as novas mídias de comunicação, além de apresentação de seminários entre outros. São maneiras relevantes de preparar os alunos para práticas escolares e para a vida em sociedade, que lhes permitam diferenciar as comunicações nos contextos sociais particulares (família, amigos, trabalho) dos usos com mais formalidades, como conferências, discursos políticos, religiosos, científicos etc. São formas de preparar o aluno para o pleno exercício da cidadania, conscientizando-o sobre a diversidade linguística\textual\discursiva, coerente com uma prática situada socioculturalmente, o que implica ainda desenvolver a maturidade para a convivência social respeitosa, que valorize o outro, a esfera social e a si mesmo. (PARAÍBA, 2018, p. 74).

Diante disso, a PCEP revela preocupação com a progressão dos saberes sobre oralidade, quando aponta que deverão ser realizadas atividades desde a oralização de textos escritos à construção da argumentação oral e suas articulações com as mídias. O documento ainda assevera a importância que as práticas orais têm para o efetivo exercício da cidadania, uma vez

que a aprendizagem da oralidade está em total consonância com valores como respeito à diversidade social, ética, à valorização de si mesmo e do outro, assim como promovem o desenvolvimento de uma maturidade maior do usuário da língua acerca da pluralidade linguística.

Um ponto interessante, em relação ao currículo paraibano, é que enquanto a produção textual tem assunção/filiação teórica explícita, uma vez que “é orientada pela concepção **dialógica** da linguagem” (PARAÍBA, 2018, p. 75, grifo dos autores), os demais eixos, incluindo a oralidade, não possuem em suas descrições uma associação tão direta. Esse fato nos encaminha para uma hipótese: provavelmente, por se tratar de um currículo produzido a muitas mãos, as filiações teóricas dos redatores do documento sejam diferentes (e até produzam dissensos teóricos), o que talvez justificasse a ausência/presença de dadas concepções na redação/descrição de um eixo e, em outros, não haja.

Contudo, esse documento curricular assume uma filiação teórica que atravessaria os quatro eixos de integração por ele propostos:

Esses quatro eixos que estruturam o ensino e aprendizagem da língua/linguagem aportam-se em pelo menos quatro **princípios fundamentais** que norteiam o ensino de Língua Portuguesa: **concepção sociointeracionista da linguagem**, o letramento, o texto e a noção de sujeito aprendente. A **perspectiva sociointeracionista** centra-se no processo de construção do conhecimento, baseado na interlocução, nos usos, portanto, na **dimensão pragmática e discursiva** dos estudos linguísticos, considerando não só as variedades formal e informal, oral e escrita da língua, mas a maneira como as pessoas empregam intencionalmente a língua/linguagem. (PARAÍBA, 2018, p. 77).

Os gêneros orais, diante dessa perspectiva, podem ser entendidos como “os elementos que guiam a ação pedagógica, nos quais estão indexadas significações e representações sociais” (MAGALHÃES; CALLIAN, 2021, p. 04). Assim sendo, mostra-se necessário um trabalho sistematizado com a oralidade, de modo que os contextos interativo e discursivo, possam conduzir o processo de (re)constituição dos sujeitos pelas/nas práticas de linguagem orais.

Essa apropriação, quanto aos estudos sociointeracionistas da linguagem, é particularmente nova se levarmos em consideração que a BNCC não o faz (pelo menos explicitamente). Vale salientar que o currículo local (e, por extensão, seus elaboradores), para compor seus objetos de aprendizagem/eixos de integração, têm liberdade para associar-se aos conceitos e teorias que mais lhe pareçam apropriadas aos objetivos didáticos. Essa afiliação pode nos servir como um parâmetro de análise das práticas orais da PCEP, uma vez que, tendo

assumido os pressupostos do sociointeracionismo, é possível observar que resquícios dessa teoria há na proposição dos objetivos de aprendizagem sobre oralidade.

Apesar de essa inclusão ser nova, levando em consideração o currículo do qual a PCEP se desdobra, a BNCC, o texto oficial paraibano manteve a concepção de linguagem assumida no âmbito da Base: “este documento mantém a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, tendo por unidade de trabalho o **Texto**” (PARAÍBA, 2018, p. 82, grifo dos autores).

Diante disso, observamos um expressivo trânsito terminológico-conceitual no âmbito da PCEP, que assume concepção dialógica para compor dados objetos (como a produção textual) e se aporta em concepções sociointeracionistas e enunciativo-discursivas quando pensa a concepção de língua(gem). Apesar de não serem teorias/concepções opostas e sim complementares, do ponto de vista dos enfoques de cada uma (enunciação, discurso, interação), chama atenção que o documento marque o uso de cada concepção em dados momentos do texto, o que parece encaminhar mais para um fatiamento do que para um intercâmbio teórico.

Por fim, vale ressaltar que os campos de atuação das práticas de linguagem para o EF (anos finais) na PCEP são os mesmos da BNCC. Porém, diferentemente deste último documento, que organiza um conjunto de habilidades para um determinado campo, a PCEP mobiliza os campos de forma difusa, sem citá-los diretamente como faz o currículo nacional. Feita uma apresentação individual da concepção de oralidade em cada um dos documentos, passemos à comparação de práticas de linguagem orais presentes em ambos.

3.3 Práticas de linguagem orais entre BNCC e PCEP: (des)continuidades conceituais no tratamento da oralidade no 8º e 9º anos do EF

Um primeiro aspecto a ressaltar trata-se da escolha do termo práticas de linguagem para denominar o que os documentos chamam de: habilidades (para a BNCC) e objetivos de aprendizagem (para a PCEP). A opção pelo uso de práticas de linguagem se deu em função de os documentos terem entendimentos diferentes para cada um dos termos usados, o que nos fez buscar uma terminologia que pudesse agrupar os critérios comuns: expectativas de ensino/aprendizagem voltadas à oralidade.

Os quadros a serem apresentados, na sequência, apresentam as práticas de linguagem orais, nos dois documentos, especificamente no 8º e 9º anos do ensino fundamental, de modo que as organizamos conforme as cinco dimensões para o tratamento da oralidade já citadas anteriormente: (1) Reflexão sobre as condições de produção de textos orais; (2) Compreensão

de textos orais; (3) Produção de textos orais; (4) Efeitos de sentido provocados por recursos linguísticos e multissemióticos; e (5) Relações entre fala e escrita. Essas dimensões funcionam como parâmetro para a análise das práticas de linguagem acionadas pelos documentos para constituir o eixo da oralidade, de modo que é possível enxergar que atividades/expectativas de ensino/aprendizagem são comuns entre os documentos e quais se diferem, tendo em vista suas particularidades.

Vale ressaltar que essas dimensões não constituem blocos monolíticos, sendo possível o trânsito entre elas. Prova disto é que muitas das práticas de linguagem orais envolvidas em uma dimensão estão presentes em outra(s), porque a oralidade e suas dimensões são dinâmicas, recursivas, por atravessar os demais eixos. Vejamos o quadro a seguir com a primeira das cinco dimensões.

Quadro 4: Práticas de linguagem orais presentes nos documentos tendo em vista a dimensão Reflexão sobre as condições de produção de textos orais no tratamento da oralidade no ensino fundamental (8º e 9º anos)

DIMENSÕES DE TRATAMENTO DA ORALIDADE	PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (8º E 9º ANOS)	
	BNCC	PCEP
Reflexão sobre as condições de produção de textos orais	Estratégias de planejamento da exposição oral: contexto de produção, o tempo disponível e as características do gênero. (p. 180-181). Levantamento de informações para formular debates regrados, entrevistas etc: perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização. (p. 180-181).	Consideração das “especificidades dos gêneros orais, contexto de produção, linguagem, tempo disponível, públicos e os materiais de apoio tais como mídias e tecnologias.” (PARAÍBA, 2018, p. 107).

Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (2018) e na PCEP (2018).

Com relação à primeira dimensão, *reflexão sobre as condições de produção de textos orais*, podemos perceber que uma constante dos dois documentos diz respeito à atenção destinada à situação comunicativa e ao espaço/contexto, às especificidades do gênero, à consideração do tempo disponível e do interlocutor envolvido no processo de interação, assim como a finalidade do texto oral. Como apontam Gonçalves e Batista (2020, p. 269), “não se trata de produzir um texto, pura e mecanicamente, mas de agir sociodiscursivamente em um contexto definido com um objetivo determinado”. Assim, refletir sobre a condição de produção

oral permite ao produtor não só atender aos propósitos comunicativos dos gêneros, como também a entendê-los como organizadores e reguladores da vida social (MARCUSCHI, 2011).

Para o 8º e 9º anos, os currículos priorizam, quanto à dimensão 1, práticas de linguagem orais situadas no campo jornalístico-midiático. A priorização dos documentos com relação a essa esfera, no tocante à reflexão sobre produção de textos orais, talvez possa ser justificada pela própria natureza do universo digital, que cada vez mais exige responsabilidade no uso das mídias e da internet. Além disso, suscita um cuidado no trato da informação (cada vez mais instantânea) e propensa ao equívoco, se não checada adequadamente.

Uma descontinuidade com relação a essa dimensão, contudo, pode ser observada quando a PCEP traz, diferentemente da BNCC, a multimídia e a multissemiose como contextos importantes a serem observados nas práticas orais, considerando o suporte dos gêneros orais e os materiais de apoio para a sua produção, como as diversas mídias e tecnologias. Outra singularidade é que a BNCC cita gêneros como o debate regrado e entrevistas, a PCEP utiliza o termo *gêneros orais*, o que nos faz inferir que essas práticas de linguagem podem ser mobilizadas por outros gêneros (inclusive pertencentes a campos/esferas distintos). Vejamos, a seguir, a segunda dimensão.

Quadro 5: Práticas de linguagem orais presentes nos documentos tendo em vista a dimensão Compreensão de textos orais no tratamento da oralidade no ensino fundamental (8º e 9º anos)

DIMENSÕES DE TRATAMENTO DA ORALIDADE	PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)	
	BNCC	PCEP
Compreensão de textos orais	<p>Escuta atenta: Compreensão e comparação de diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação oral. (p. 184-185).</p> <p>Apreciação e réplica: avaliação da validade e força dos argumentos e as consequências do proposto, além de uma formulação/negociação de uma (contra)proposta. (p. 184-185).</p> <p>Procedimentos de apoio à compreensão: tomada de nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, com vistas à identificação de informações</p>	<p>Tomada de nota “de aspectos relevantes em textos orais multimidiáticos” (PARAÍBA, 2018, p. 107).</p> <p>Análise de textos orais da esfera jornalística.</p> <p>Tomada de nota “de apresentações orais, selecionando informações primárias e aperfeiçoando o trabalho de síntese” (PARAÍBA, 2018, p. 107).</p> <p>“Escuta atenta e realização de apontamentos essenciais de pontos elencados em uma exposição oral.” (PARAÍBA, 2018, p. 107).</p>

	principais e a uma síntese final. (p. 184-185).	
--	---	--

Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (2018) e na PCEP (2018).

No que concerne à segunda dimensão, *compreensão de textos orais*, uma continuidade entre os documentos refere-se a uma escuta ativa, atenta e crítica, de modo a compreender os argumentos/pontos de vista que emanam da situação de interação. Esse tipo de escuta, como um ato social e dialógico (MOURA; GIANNELLA, 2016), supõe uma abertura para reconhecer o outro como uma fonte de aprendizagem, sendo “uma modalidade de observação atenta de cada elemento incluído na relação (si mesmo, o outro, o contexto, o particular e a forma)” (MOURA; GIANNELLA, 2016, p. 10) e tendo a reflexividade como elemento estruturante.

Vale salientar que as práticas de escuta/compreensão para o 8º e 9º anos, nos documentos, são múltiplas, mobilizando mais de um campo, como o jornalístico-midiático e o das práticas de estudo e pesquisa. Essa recorrência é algo extremamente importante para o ensino de oralidade nas escolas, que precisa conceder um espaço significativo a tais práticas. Uma descontinuidade que pode ser apontada é que a BNCC traz uma identificação dos interesses do enunciador revelados pela situação de enunciação, além de uma avaliação sobre a validade e força dos argumentos (seria uma escuta com foco na apreciação e réplica). A PCEP, por sua vez, não menciona esses aspectos.

Um ponto em comum entre a Base e o currículo paraibano é que ambos trazem a prática de linguagem tomada de nota (que se desdobra de uma escuta ativa) com o fim de identificar/selecionar informações principais e produzir uma síntese final. Nesse caso, temos uma escuta orientada que se desmembra em outras práticas de linguagem como resumir, com propósitos pré-estabelecidos, para construir a síntese. Vejamos, a seguir, a terceira dimensão.

Quadro 6: Práticas de linguagem orais presentes nos documentos tendo em vista a dimensão Produção de textos orais no tratamento da oralidade no ensino fundamental (8º e 9º anos)

DIMENSÕES DE TRATAMENTO DA ORALIDADE	PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)	
	BNCC	PCEP
Produção de textos orais	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados “na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/	Produção de notícias, reportagens e entrevistas, para suportes e mídias diversas. Realização de debates regrados e produção de textos orais

	<p>mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica.” (BRASIL, 2018, p. 181).</p> <p>Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais, “em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.” (BRASIL, 2018, p. 181).</p> <p>Apreciação e réplica na argumentação oral: formulação e negociação propostas de diferentes naturezas relativas a temas e interesses coletivos.</p> <p>Conversação: formulação de considerações e problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (p. 185).</p>	<p>apreciativos e opinativos, em discussões de temas polêmicos.</p> <p>Organizar apresentações orais com apoio de leitura ou fala espontânea: Produção de seminários, exposições orais, debates regrados, mesa redonda etc.</p> <p>Leitura expressiva, individualmente ou de forma compartilhada, de textos narrativos curtos ou longos, de livros, declamação de poemas/cordéis, repentes etc.</p> <p>Argumentação e contra-argumentação oral consistente em defesa de um ponto de vista, em situações de atuação na vida pública, como assembleias, reuniões, colegiados etc.</p>
--	---	---

Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (2018) e na PCEP (2018).

Quanto à terceira dimensão, *produção de textos orais*, é comum aos dois documentos práticas de linguagem voltadas ao planejamento, adequação e monitoramento da fala, que são muito importantes para um trato sistemático com a produção oral. Trata-se, portanto, de uma produção oral planejada, com vistas ao favorecimento do “desenvolvimento de capacidades de uso da língua para atender a diferentes finalidades” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 20). Um fator muito importante e recorrente na BNCC e na PCEP corresponde à explicitação de procedimentos (típicos da era digital) de edição, formatação e *redesign* de textos em áudio e vídeo, aliados aos gêneros digitais que mobilizam a oralidade em suportes e mídias diversas.

Trata-se, nos dois casos, de uma produção de textos orais aliada às multisssemioses, dada a interferência do mundo digital na produção de práticas orais. Podemos inferir, a partir dessas práticas de linguagens orais, a concepção de aluno pretendido: trata-se de um aluno imerso nas práticas de linguagem digitais, que recorrentemente produz textos orais em ambientes virtuais e, por estar conectado à tecnologia, também tem acesso a uma escuta permeada por dispositivos e aplicativos próprios da era digital. De fato, não há como negar que as práticas sociais de linguagem, sobretudo as orais, sejam atravessadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

Para além da produção de gêneros pertencentes ao campo jornalístico-midiático, ambos os documentos citam a produção de gêneros do campo das práticas de estudo e pesquisa e de atuação na vida pública. Uma descontinuidade entre eles, no entanto, é que, para o 8º e 9º anos, enquanto a PCEP traz práticas de produção oral situadas no campo artístico-literário (como a oralização individual ou compartilhada do texto literário), a BNCC não cita práticas voltadas a esse campo nas séries em questão.

Em primeiro lugar, isso demonstra autonomia do currículo paraibano ao trazer a oralidade a partir das esferas artística e literária. Em segundo lugar, vale lembrar que a exclusão da oralidade, por parte da BNCC, nas práticas de produção artístico-literárias nas séries em pauta, ocorre especificamente no conjunto de habilidades do 8º e 9º anos, o recorte de análise da nossa pesquisa. Todavia, tais práticas aparecem no conjunto 6º ao 9º anos, não delimitando uma série específica para o trabalho com a produção oral diante desse campo.

A esse respeito, vale tecermos algumas considerações. Um ponto positivo que pode ser destacado, em relação ao que a BNCC faz, de as práticas orais do campo artístico-literário pertencerem ao conjunto 6º ao 9º anos, é que, em tese, isto significaria que tais práticas deveriam ser trabalhadas em todos os anos finais do EF. Porém, ao não constarem no conjunto 8º e 9º anos, isso também pode ser um indicativo da não obrigatoriedade do ensino dessas práticas para esses dois anos em específico. Isso dependerá de qual conjunto, dentre esses dois, o professor levará em consideração para construir o seu planejamento de aulas.

À exceção das práticas orais de produção de gêneros do campo artístico-literário para o 8º e 9º anos, que estão presentes apenas na PCEP, todos os outros campos são mobilizados pelos documentos quanto a essa dimensão, com destaque para as práticas multimidiáticas e que envolvem as multisssemioses, que são priorizadas. Podemos inferir, a partir disto, como a prática de produção é privilegiada em relação às demais dimensões. Passemos à quarta dimensão.

Quadro 7: Práticas de linguagem orais presentes nos documentos tendo em vista a dimensão Efeitos de sentido provocados por recursos linguísticos e multissemióticos no tratamento da oralidade no ensino fundamental (8º e 9º anos)

DIMENSÕES DE TRATAMENTO DA ORALIDADE	PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)	
	BNCC	PCEP
Efeitos de sentido provocados por recursos linguísticos e multissemióticos	<p>Continuidade temática em entrevistas orais. (p. 180-181)</p> <p>Comparação das diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão. (p. 184-185)</p> <p>Avaliação da validade e força dos argumentos e as consequências do proposto. (p. 184-185).</p>	<p>Articulação com operadores argumentativos em gêneros da esfera jornalística-midiática, em discussões de temas polêmicos.</p> <p>Consideração as especificidades dos gêneros orais, contextos de produção, linguagem, tempo disponível, públicos e os materiais de apoio tais como mídias e tecnologias.</p> <p>Consideração da importância da entonação, expressividade, postura corporal etc.</p> <p>Respeito aos turnos e tempos de fala. (p. 107).</p>

Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (2018) e na PCEP (2018).

No que compete à quarta dimensão, temos os *efeitos de sentido provocados por recursos linguísticos e multissemióticos*. Tais recursos/mecanismos “são indiciadores de sentido, promovendo possibilidades de análise dos usos da modalidade oral.” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p. 53). Desse modo, trata-se de um uso real da língua em intercâmbio com outras semioses, que requer percepção atenta da complexidade e do emaranhado linguístico-semiótico nos quais as práticas de linguagem orais são constituídas.

Uma constante em ambos os documentos, em relação a essa dimensão, é que voltam as práticas orais aos campos jornalístico-midiático e o de atuação na vida pública. No caso da PCEP, para além desses dois, essa dimensão é mobilizada também diante do campo artístico-literário, dando atenção aos elementos cinésicos, como postura corporal, gestos e expressões faciais, assim como elementos paralinguísticos relacionados à fala, em si, como modulação de voz, entonação e expressividade.

A BNCC, por sua vez, nem cita este campo nem as práticas supracitadas para o 8º e 9º anos. Nesse sentido, para as séries em questão, enquanto a PCEP preocupa-se com os efeitos de sentido motivados pelo multissemiótico, a BNCC está mais para os recursos linguístico-discursivos. Outra descontinuidade entre os documentos diz respeito à natureza das práticas

orais presentes nessa quarta dimensão. As práticas da BNCC voltam-se mais ao aspecto pragmático-discursivo, como no caso da comparação de diferentes posicionamentos e interesses ou da avaliação da validade/força dos argumentos.

Já a PCEP, para além dos recursos multissemióticos já mencionados, volta-se a aspectos pragmáticos (público-alvo, contexto de produção do texto oral) e linguísticos (como os operadores argumentativos). Segundo o documento, estes últimos (operadores) devem estar articulados em gêneros da esfera jornalística e midiática, mas não há especificação de uma finalidade pragmática em relação ao seu uso. Por fim, vejamos a quinta dimensão.

Quadro 8: Práticas de linguagem orais presentes nos documentos tendo em vista a dimensão Relações entre fala e escrita no tratamento da oralidade no ensino fundamental (8º e 9º anos)

DIMENSÕES DE TRATAMENTO DA ORALIDADE	PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)	
	BNCC	PCEP
Relações entre fala e escrita	<p>Elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. (180-181).</p> <p>Tomada de nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins. (p. 184-185).</p> <p>Identificação, a partir da escuta e da tomada de nota, informações principais para apoio ao estudo e realização de uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais. (p. 184-185).</p>	<p>Tomada de nota de aspectos relevantes em textos orais multimidiáticos.</p> <p>Organização das apresentações orais com apoio da leitura.</p> <p>Leitura de textos literários diversos, individualmente ou de forma compartilhada, a partir de uma fala expressiva e fluente.</p> <p>Tomada de nota para selecionar informações primárias e aperfeiçoar o trabalho de síntese. (p.107)</p>

Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (2018) e na PCEP (2018).

Por fim, temos a quinta dimensão, *relações entre fala e escrita*, em que podemos destacar como uma continuidade entre as propostas curriculares a utilização da escrita como apoio/recurso para a produção/escuta de textos orais. Essa relação construída entre o oral e o escrito é mútua e intercambiável, de modo que o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002).

Outra continuidade entre ambas é que se voltam, prioritariamente, aos campos jornalístico-midiático e das práticas de estudo e pesquisa. Chama atenção que os dois documentos trazem o procedimento tomada de nota em gêneros multissemióticos, tanto em contexto multimidiático, quanto investigativo (escolar), a exemplo de documentários e videoaulas, respectivamente.

Além disso, tomar nota, para ambos, é uma atividade situada, que possui finalidade prática: identificação de informações principais e elaboração de uma síntese. Essa equivalência entre os documentos parece apontar para um consenso sobre a importância da inter-relação entre as práticas orais e escritas. Como singularidades, destacamos que a BNCC, diferentemente da PCEP, traz a elaboração de um roteiro de perguntas em contexto de entrevistas como forma de guiar dar suporte à produção oral.

A PCEP, por sua vez, aposta na oralização do texto literário, individual ou compartilhada, algo que não é abordado para o 8º e 9º anos pela BNCC e que possibilita um maior diálogo entre fala, escrita e leitura. Vemos, com isso, uma integração interessante de práticas de linguagem orais e escritas que, combinadas, atendem aos propósitos pragmáticos da linguagem. Vejamos, a seguir, uma sistematização das continuidades e das discontinuidades das práticas de linguagem orais observadas a partir da comparação entre os documentos.

Quadro 9: Sistematização das continuidades entre a BNCC e PCEP quanto às práticas orais no 8º e 9º anos do EF

SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTINUIDADES ENTRE BNCC E PCEP QUANTO À DESSINCRETIZAÇÃO DAS PRÁTICAS ORAIS
BNCC E PCEP
Diversidade e mixagem terminológico-conceitual
Dimensões para o tratamento da oralidade: condições de produção dos textos orais; compreensão dos textos orais; produção de textos orais; efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos e multissemióticos e relação entre fala e escrita.
A dimensão da produção oral é a que possui maior recorrência, é a que contém mais práticas de linguagem orais e é a que mobiliza o maior número de campos de atuação
Foco nas práticas orais multissemióticas
Escuta ativa, atenta e crítica
Planejamento, adequação e monitoração da fala
O campo de atuação mais recorrente para o 8º e 9º anos quanto às práticas orais é o jornalístico-midiático

O campo de atuação menos recorrente para o 8º e 9º anos quanto às práticas orais é o campo de atuação na vida pública

Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (2018) e na PCEP (2018).

Diante do quadro, podemos perceber que os documentos guardam, entre si, algumas similaridades no trato das práticas de linguagem orais. Em primeiro lugar, vale destacar a significativa diversidade quanto aos termos e conceitos voltados à oralidade. Trata-se de uma mixagem terminológico-conceitual que desloca significados do oral: seja concebido como modo, semiose, língua, variedade, seja tratado como um dado de investigação/pesquisa, essa miscelânea léxica aponta para diferentes pertencimentos teóricos, o que ratifica o caráter fluido e rizomático dos documentos.

Essa dialogicidade entre os documentos fica ainda mais explícita quando vemos quando observamos que as dimensões de trabalho com a oralidade presentes na BNCC sofrem um processo de reaproveitamento pela PCEP. Mais do que isso, ambos assumem a perspectiva multissemiótica de forma significativa ao apresentarem as práticas orais.

E isso é corroborado pelo campo de atuação mais mobilizado, o jornalístico-midiático. Esse é um campo, de fato, propício ao desenvolvimento de práticas de linguagem orais, dada a sociedade cada vez mais digital e guiada (tele)mediaticamente. E se coaduna, portanto, com a proposta dos documentos, que é trazer a multimídia e a multissemiose como pontos representativos nas aulas de português.

Os gêneros orais, nesse viés, podem ser entendidos como “formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2011, p. 20). Portanto, em uma sociedade cada vez mais híbrida e multissemiótica, tais gêneros são veículos discursivos extremamente influenciadores na constituição da identidade dos sujeitos.

Se, de um lado, o campo jornalístico-midiático foi o mais recorrente no mapeamento das práticas de linguagem orais, por outro, o campo menos presente nelas foi o de atuação na vida pública. Essa continuidade observada em ambos revela uma lacuna em termos de práticas orais dentro do campo de atuação na vida pública, que está diretamente ligado à cidadania.

Sabemos que a escola é um espaço em que a oralidade deve ser ensinada como uma prática social, visando à participação ética, política e cidadã dos discentes. Em vista disso, a pouca recorrência do campo em questão, por parte dos documentos, acarreta um prejuízo à formação do aluno, que precisa desenvolver práticas de linguagem orais, por exemplo,

direcionadas à formação socioprofissional, uma vez que a atuação na vida pública exige, cada vez mais, habilidades complexas e situadas relacionadas à fala.

Não obstante, uma continuidade positiva é que tanto a BNCC quanto o currículo paraibano dão ênfase às práticas de escuta/compreensão oral, extremamente importantes na escola, assim como às etapas de planejamento, produção e revisão do texto oral. Isso revela um cuidado com a sistematicidade no ensino de oralidade, que supõe uma progressão e uma continuidade (CARVALHO; FERRAREZI JR, 2018) diante dessas práticas. Vejamos, agora, uma sistematização das descontinuidades entre os documentos.

Quadro 10: Sistematização das descontinuidades entre a BNCC e PCEP quanto às práticas orais no 8º e 9º anos do EF

SISTEMATIZAÇÃO DAS DESCONTINUIDADES ENTRE BNCC E PCEP QUANTO À DESSINCRETIZAÇÃO DAS PRÁTICAS ORAIS	
BNCC	PCEP
Escolha lexical: Tradições orais	Escolha lexical: Variedade oral
Conceito implícito de oralidade: efeito de equivalência aos gêneros orais	Conceito explícito de oralidade: das representações orais formais e informais às normas/valores sociais inerentes a cada uma delas.
Presença de explicitação das dimensões	Ausência da explicitação de dimensões
Concepção enunciativo-discursiva da linguagem	Concepção enunciativo-discursiva da linguagem e sociointeracionista da linguagem
Foco nas habilidades	Foco nos objetivos de aprendizagem
Ausência de práticas de produção oral no campo artístico-literário	Presença práticas de produção oral situadas no campo artístico-literário, destacando os efeitos cinésicos e paralinguísticos
Volta-se aos recursos linguístico-discursivos	Volta-se aos aspectos linguísticos e pragmáticos

Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (2018) e na PCEP (2018).

O quadro acima sistematiza as principais singularidades manifestadas a partir da comparação entre os documentos apontados na análise ora empreendida. Enquanto a PCEP traz, por exemplo, o termo variedade oral, configurando um desvio do conceito de origem (variedade linguística), a BNCC traz as tradições orais, de modo oportuno. Dada a vasta tradição oral e os gêneros a ela relacionados, é preciso ainda um investimento em tais práticas, pois além de

ampliarem o repertório linguístico e valorizarem a identidade cultural, possibilitam interagir com diferentes ensinamentos compartilhados por gerações (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012).

Com relação ao conceito de oralidade, a BNCC traz de modo implícito, a partir de um efeito de equivalência/correspondência do conceito aos gêneros orais. A PCEP, por outro lado, apresenta um conceito explícito, apontando para as características e representações da oralidade, como a (in)formalidade e os valores sociais a ela atribuídos. A PCEP não só se mostra autônoma, como também demonstra uma concepção mais ampliada de oralidade.

Apesar disto, é justamente a BNCC que discorre, de forma detida e explícita, sobre cada uma das dimensões para o trabalho com a oralidade. Na PCEP, por sua vez, as dimensões só podem ser inferidas, pois estão implícitas aos objetivos de aprendizagem. Com isso, vemos a complexidade com que se apresenta a montagem teórica dos documentos, que apresenta distintas camadas. A BNCC traz uma definição implícita do conceito de oralidade, mas investe na descrição das dimensões que aparecem explicitamente. Já a PCEP, não obstante apresente um conceito explícito de oralidade, não se detém à análise das dimensões, cujas ocorrências são implícitas.

Outra descontinuidade que pode ser observada tendo em vista os documentos é que enquanto a BNCC assume a concepção enunciativo-discursiva, a PCEP, para além desta concepção, assume também a perspectiva sociointeracionista. Um fator curioso é que, quando analisamos as práticas de linguagem orais a partir das dimensões, vemos que a BNCC aborda com mais veemência os aspectos linguístico-discursivos, normalmente voltados às intenções e ideologias, enquanto que a PCEP focaliza os aspectos mais pragmáticos, como os sujeitos e o contexto sociocomunicativo, também revelando diferentes lentes teóricas para compor a oralidade.

No que diz respeito, ainda, à autonomia do currículo paraibano, vale destacar a utilização de objetivos de aprendizagem por parte desse documento, ao invés das habilidades tal como aparecem na BNCC. Sendo habilidades ou objetivos de aprendizagem, nos interessam as práticas de linguagem orais, o elemento comum a ambos os conceitos. Diante dessa transposição das práticas de linguagem orais, destacamos uma última descontinuidade: Na BNCC, há a ausência do campo artístico-literário diante das práticas de linguagem orais para o 8º e 9º anos, movimento oposto à PCEP, que mobiliza todos os quatro campos de atuação.

A BNCC, ao não citar o trabalho com as esferas artística e literária, para os anos citados, revela como ainda as práticas dessas esferas articuladas com a oralidade precisam ainda ganhar visibilidade. Vale lembrar que, com essa ausência, aspectos muito importantes da literatura oral ficam negligenciados, na medida em que o aluno precisa desenvolver, nessa etapa do EF, seu

senso ético, estético e político, e os gêneros literários orais podem ser importantes instrumentos de humanização e de construção da consciência crítica.

Diante das (des)continuidades apresentadas, ressaltamos a natureza complexa e difusa das relações entre os documentos. Ao mesmo tempo que a heterogeneidade ou mixagem terminológico-conceitual é uma constante/continuidade entre eles, é justamente ela que produz singularidades, ou seja, descontinuidades na apresentação do objeto oralidade, como no caso de tradições orais e variedade oral, com suas ocorrências singulares. Do mesmo modo, temos um amálgama teórico que ora revela suas fontes, ora nos conduz às bordas, ora escamoteia/suprime os aspectos que deseja. Daí decorre o esforço do analista em procurar reconstruir as linhas (des)contínuas, (re)feitas no processo de transposição didática e que merecem ser destacadas.

Fincado nesse propósito, esse capítulo voltou-se aos termos e conceitos e suas (des)continuidades quanto às práticas de linguagem orais entre os documentos. O capítulo seguinte, por sua vez, tratará de observar a engenharia/(re)organização didática dos documentos: a transposição e, mais especificamente, a programabilidade dos conteúdos relativos às práticas orais entre as habilidades da BNCC e os objetivos de aprendizagem da PCEP, com foco nas suas inter-relações. Como dois lados de uma mesma moeda, é preciso haver uma confrontação analítica entre o que está posto teoricamente e o que consta nas indicações do que deve ser ensinado sobre práticas de linguagem orais. É justamente esse último ponto o foco do quarto capítulo.

CAPÍTULO 4 – (DES)CONTINUIDADES ENTRE BNCC E PCEP: A PROGRAMABILIDADE DO EIXO DA ORALIDADE NO EF

Nesse capítulo, focalizaremos a (re)organização didática do eixo da oralidade diante da BNCC e da PCEP, assim como a comparação entre o que está proposto como objetivos de aprendizagem nas PCEP, e o que consta na BNCC, a partir das habilidades. Nosso foco centra-se em observar, no que concerne ao currículo paraibano, os modos de (não) apropriação das indicações pontuadas pela BNCC quanto à programabilidade (reorganização/distribuição didática de conteúdos) do eixo da oralidade no Ensino Fundamental (anos finais), especificamente no 8º e 9º anos.

4.1 A programabilidade do eixo da oralidade na BNCC e na PCEP: modos de (re)organização didática

Por se tratarem de currículos contínuos, do ponto de vista da própria geração, uma vez que um deles (a BNCC) é um precedente normativo que prevê a criação do outro (PCEP), também se mostram descontínuos pela própria natureza deles (nacional/estadual), assim como pelo fato deste não ser uma reprodução daquele, mas uma reinvenção. Em se tratando do componente de Língua Portuguesa e, mais especificamente no nosso caso, o eixo da oralidade, os fios de (des)continuidade entre as propostas merecem ser (re)traçados, no que tange à organização didática, às escolhas que implicam nos rearranjos metodológicos.

No caso dos dois documentos, os eixos de integração são os mesmos e os campos de atuação também, o que faz com que as práticas de linguagem orais pertençam às mesmas esferas de circulação. Contudo, a organização das práticas de linguagem orais, tendo em vista a seriação nos documentos, é bem distinta. Com relação aos anos finais do EF, enquanto a PCEP organiza as práticas de linguagem específicas para cada ano, separadamente, a BNCC faz a seguinte disposição: (1) Há um conjunto de habilidades comum para os anos finais do EF (6º ao 9º anos); (2) Há um conjunto de habilidades comum a dois anos (6º e 7º, 8º e 9º). Vejamos exemplos dos dois documentos:

Figura 14 – Organização didática do eixo da oralidade na BNCC

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS (Continuação)		HABILIDADES	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	8º ANO	9º ANO
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA			
Oralidade	Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.	

Fonte: BRASIL, 2018, p. 184-185.

Figura 15 – Organização didática do eixo da oralidade na PCEP

8º Ano		
Objetivos de aprendizagem	Conteúdo	Habilidade
Eixo da oralidade		
Analisar e produzir textos orais da esfera jornalística e midiática, considerando as condições de produção, respeitando os posicionamentos, se colocando em relação a eles a partir da exposição de argumentos e da articulação com operadores argumentativos, em discussões de temas polêmicos.	Produção de textos dos gêneros notícias, reportagens e entrevistas, por exemplo, para suportes e mídias diversas; realização de debates regrados; produção de textos orais apreciativos e opinativos.	EF69LP10 EF69LP11 EF69LP12 EF69LP13 EF69LP14 EF69LP15 EF89LP12 EF89LP13 EF89LP22 EF89LP15
Tomar nota de aspectos relevantes em textos orais multimidiáticos e organizar apresentações orais com apoio de leitura ou fala espontânea, considerando as especificidades dos gêneros orais, contextos de produção, linguagem, tempo disponível, públicos e os materiais de apoio tais como mídias e tecnologias.	Produção de seminários, exposições orais, debates regrados, mesa redonda etc.	EF69LP39 EF69LP40 EF69LP41 EF89LP28
Ler textos literários diversos, individualmente ou de forma compartilhada, a partir de uma fala expressiva e fluente, e participar de dramatizações, considerando a importância da entonação, expressividade, postura corporal etc.	Leitura expressiva de textos narrativos curtos ou longos, de livros, declamação de poemas/ cordéis, repentes etc.	EF69LP53 EF69LP52 EF69LP19
Posicionar-se, oralmente, de forma consistente em situações de atuação na vida pública, argumentando e contra-argumentando em defesa de um ponto de vista, respeitando os turnos e os tempos de fala.	Argumentação, gêneros orais assembleias, reuniões, colegiados etc.	EF69LP24 EF69LP25
Tomar nota de apresentações orais, selecionando informações primárias e aperfeiçoando o trabalho de síntese.	Escuta atenta e apontamentos essenciais de pontos elencados em uma exposição oral.	EF69LP26 EF89LP27

Fonte: PARAÍBA, 2018, p. 107.

Com relação especificamente à BNCC, essa organização/seriação rizomática, para não dizer difusa, parece carregar resquícios dos ciclos apresentados pelos PCN (BRASIL, 1988), uma vez que neste documento, para o EF, as séries eram agrupadas de duas em duas. Apesar disso, a novidade de se ter habilidades comuns a todos os anos talvez seja um indicativo de que, nesse conjunto, a progressão de saberes sobre os eixos, como a oralidade, não seja um elemento priorizado. Como recorte de análise, analisaremos, na BNCC, apenas as práticas de linguagem pertencentes ao grupo do 8º e 9º anos, já que na PCEP focalizaremos esses dois anos.

Apesar de a PCEP apresentar as práticas de linguagem, separadamente, por cada ano do EF, os objetivos de aprendizagem para o 8º e 9º anos são idênticos, o que, em certa medida, se aproxima, mesmo que indiretamente, à “organização ciclada” dos PCN, que também parece ter

sido acionada pela BNCC. É importante mencionar a alteração que a PCEP faz em relação à BNCC: enquanto este documento apresenta um conjunto de habilidades, aquele traz objetivos de aprendizagem.

Na BNCC, objetivos de aprendizagem são utilizados apenas na etapa do ensino infantil. Já a PCEP, por sua vez, faz uso dessa terminologia tanto no ensino infantil, quanto no ensino fundamental. Para o EF, especificamente, a PCEP indica, a partir de um quadro, que habilidades foram mobilizadas ou inspiraram a construção de um dado objetivo de aprendizagem. Outro ponto que pode ser observado em relação aos documentos é que, embora eles se apropriem dos mesmos campos de atuação, a BNCC organiza suas habilidades separando por cada campo. Já a PCEP não o faz, à medida que os campos aparecem dentro dos objetivos de aprendizagem, sendo inferidos.

Parece haver, entre os documentos, um efeito de equivalência entre objeto de conhecimento (no caso da BNCC) e conteúdo (no caso da PCEP), uma vez que eles parecem apontar para aspectos mais específicos dentro da habilidade/objetivo de aprendizagem. Uma continuidade que pode ser apontada entre os documentos é que podem ser encontradas cinco habilidades na BNCC sobre a oralidade dentro desse grupo (8º e 9º anos) e cinco objetivos de aprendizagem na PCEP.

No entanto, a PCEP cita, para cada objetivo de aprendizagem, conforme a figura 15, habilidades diversas, inclusive não pertencentes ao grupo 8º e 9º anos, situando-se no grupo de todos os anos (finais) do EF. Do mesmo modo, o currículo paraibano cita habilidades que estão alocadas, na BNCC, em outros eixos de integração, como análise linguística, produção textual e leitura. Com isso, vemos que a programabilidade da oralidade, em ambos os documentos, é difusa, porém com particularidades. No caso da BNCC, o eixo da oralidade e as habilidades correspondentes podem ser encontrados em dois grupos distintos dentro do documento, configurando um movimento endógeno. E, no caso da PCEP, é preciso olhar cada objetivo de aprendizagem em conformidade com as habilidades da BNCC citadas, mas que estão fora do documento, ou seja, um movimento exógeno.

A respeito da programabilidade da oralidade nos documentos, vale ressaltar um critério importante que merece ser analisado: a progressão, entendida como a “definição e decomposição das tarefas a serem realizadas; caminho e etapas a serem seguidas para aproximar-se de um fim; ordem dos diversos elementos do conteúdo etc.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 43). Como os currículos aqui investigados não propõem propriamente metodologias de ensino para a oralidade e sim indicações de práticas de linguagem orais a serem

ensinadas/aprendidas, limitamo-nos à análise do último ponto citado pelos autores: ordem dos elementos do conteúdo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013).

Em relação à BNCC, quanto ao grupo 8º e 9º anos, podemos observar, nas duas primeiras habilidades: “**Planejar coletivamente a realização de um debate** sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, **participação em debate** a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido” (BRASIL, 2018, p. 181, grifos nossos) e “**Planejar entrevistas orais** com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos [...], **realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo**, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento” (BRASIL, 2018, p. 181, grifos nossos).

Diante dessas habilidades, destacamos as etapas para a produção do texto oral: No primeiro caso, o planejamento e realização de um debate; no segundo caso, planejamento, realização e edição/redesign de uma entrevista. Assim, há nas duas habilidades uma progressão entre os saberes sobre oralidade, em que a última etapa (edição), por exemplo, requer a mobilização de mídias/tecnologias e semioses diversas. Vale destacar que a progressão, nesse caso, ocorre dentro de cada habilidade, não sendo observada uma progressão entre as habilidades em si.

Na PCEP, destacamos: “**Tomar nota** de aspectos relevantes em textos orais multimidiáticos e **organizar apresentações orais** com apoio de leitura ou fala espontânea” (PARAÍBA, 2018, p. 107, grifos nossos). Podemos destacar progressão dentro desse objetivo de aprendizagem ao utilizar o procedimento de tomar nota como um andaime para a organização/produção do texto oral, além de haver articulação entre fala e escrita com a finalidade de produção de sentido. Assim como ocorre na BNCC (no caso das habilidades), parece não haver progressão entre os objetivos de aprendizagem, para o 8º e 9º anos. Isso configura uma progressão não transversal, nos dois casos, e sim localizada.

Vejamos esse objetivo de aprendizagem na PCEP: “**Analisar e produzir textos orais** da esfera jornalística e midiática, [...] a partir da exposição de argumentos e da **articulação com operadores argumentativos**” (PARAÍBA, 2018, p. 107). Podemos observar três práticas de linguagem mobilizadas ao mesmo tempo: análise/compreensão do texto oral, produção oral e articulação com operadores argumentativos. Em termos de progressão, parece haver mais um movimento de sobreposição entre tais práticas de linguagem orais do que uma ordem pré-definida.

Assim, apesar de haver progressão nos saberes sobre oralidade em ambos os documentos, a programabilidade das práticas de linguagem orais, para o 8º e 9º anos, na PCEP, parece ser ainda mais difusa do que na BNCC. Feita essa análise de cada documento, passemos à análise das inter-relações ainda mais evidentes entre BNCC e PCEP, quanto à construção dos objetivos de aprendizagem deste último documento nos anos mencionados.

4.2 Alterações na (re)organização didática do eixo da oralidade no 8º e 9º anos do EF: reposicionamento das práticas de linguagem orais da PCEP a partir da BNCC

Como dito na seção anterior, temos cinco habilidades previstas no grupo 8º e 9º anos da BNCC e cinco objetivos de aprendizagem previstos para os mesmos anos na PCEP. Todavia, quando o currículo paraibano cita as habilidades que inspiraram a construção de cada objetivo de aprendizagem, o documento aciona outras, mais do que o número anteriormente citado, inclusive pertencentes a outro grupo (todos os anos) e aos demais eixos de integração, não necessariamente a oralidade. Por esse motivo, a comparação apenas entre as cinco habilidades da BNCC e os cinco objetivos da PCEP seria insuficiente, porque limitaria o horizonte de comparação somente a esse número, sendo que o currículo paraibano considera uma mobilização mais diversa.

Em função disso, esta seção parte da análise do movimento de (des)continuidade entre o proposto nas habilidades da BNCC (citadas pelo currículo paraibano) e a relação com os objetivos de aprendizagem da PCEP. Para tanto, passemos à comparação de cada objetivo de aprendizagem proposto pela PCEP e as habilidades da BNCC correlacionadas, para o 8º e 9º anos, de modo a identificar as (im)permanências quanto às práticas de linguagem orais entre um documento e outro. Vejamos no quadro abaixo os objetivos de aprendizagem e conteúdos da PCEP, assim como as habilidades da BNCC mobilizadas.

Quadro 11 – Relação entre Objetivo de Aprendizagem 1 da PCEP e Habilidades da BNCC para o 8º e 9º anos do EF

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA PCEP E HABILIDADES DA BNCC QUANTO AO EIXO DA ORALIDADE PARA O 8º e 9º ANOS		
Objetivo de aprendizagem 1 da PCEP	Conteúdos da PCEP	Habilidades da BNCC mobilizadas pela PCEP
Analisar e produzir textos orais da esfera jornalística e midiática , considerando as condições de produção , respeitando os posicionamentos, se colocando em relação a eles a partir da exposição de argumentos e da articulação com	Produção de textos dos gêneros notícias, reportagens e entrevistas, por exemplo, para suportes e mídias diversas;	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, <i>podcasts</i> noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, <i>vlogs</i> , jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – <i>podcasts</i> e

operadores argumentativos, em discussões de temas polêmicos.	realização de debates regrados; produção de textos orais apreciativos e opinativos.	<p><i>vlogs</i> noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.</p> <p>(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.</p> <p>(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.</p> <p>(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p>(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.</p> <p>(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p> <p>(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador,</p>
--	---	---

		<p>espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.</p> <p>(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.</p> <p>(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.</p> <p>(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: <i>concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida</i> etc.</p>
--	--	---

Fonte: Autoria própria, com base na PCEP (PARAÍBA, 2018) e BNCC (BRASIL, 2018)

Observando o quadro acima, o primeiro ponto que destacamos é que a PCEP, para construir o objetivo de aprendizagem 1, em destaque, mobiliza muitas habilidades da BNCC, sendo dez ao todo. A esse respeito, vale ressaltar que a PCEP não apresenta o texto (descrição) da habilidade em si, apenas cita o código alfa-numérico correspondente, o que nos levou a expor as habilidades da BNCC para fins de comparação com a PCEP.

Outra diferença é que, enquanto a BNCC organiza cada conjunto de habilidades a partir de campos de atuação, a PCEP não o faz, sendo estes citados (ou inferidos) apenas na descrição de cada objetivo de aprendizagem. Entendemos que essa pouca explicitação dos campos de

atuação na PCEP pode representar, de certa maneira, um apagamento dessa vinculação direta gênero-campo. Quando isso aparece explicitamente na BNCC torna-se um fator extremamente positivo, pois há um endereçamento das práticas de linguagem quanto ao contexto de produção e circulação, algo que não se pode perder de vista, por exemplo, no trato com a oralidade. Outra peculiaridade entre os documentos é que, enquanto a BNCC chama de objetos de conhecimento, a PCEP chama de conteúdos.

O primeiro objetivo de aprendizagem trata da análise e produção de textos orais na esfera jornalística e midiática, levando em consideração as condições de produção, os posicionamentos assumidos e a articulação com operadores argumentativos em discussões de temas polêmicos. Curiosamente, a PCEP considera, como conteúdos relacionados ao objetivo de aprendizagem citado, a própria produção de gêneros orais, apreciativos e opinativos, como notícias, reportagens e entrevistas em suportes e mídias diversas, além de debates regrados.

Chama atenção a natureza dos conteúdos apontados pelo documento, uma vez que conteúdo é tomado em um sentido amplo, como a atividade de produção de textos/gêneros orais. Em uma das habilidades mobilizadas por esse objetivo de aprendizagem, de código EF89LP22, a natureza dos conteúdos dessa habilidade é diferente: “Escuta, Aprender o sentido geral dos textos, Apreciação e réplica, Produção/Proposta” (BRASIL, 2018, p. 184).

Nota-se que, enquanto a PCEP considera, nesse caso, o conteúdo como a própria realização do gênero; a BNCC, além disso, traz como objeto de aprendizagem os aspectos da língua e/ou propósitos sociocomunicativos/discursivos mobilizados nessa produção, como a apreciação e réplica. Nesse caso, a escuta/compreensão teria uma finalidade sociodiscursiva, seria uma estratégia pragmática para a produção/proposta.

Entendemos, assim, que tais práticas devem se realizar “de forma sistemática, permanente e gradual, envolvendo propostas de produção reais atreladas à reflexão sobre a linguagem, de maneira que os alunos desenvolvam um comportamento consciente sobre os usos linguísticos.” (MAGALHÃES; CALLIAN, 2021, p. 5). Desse modo, práticas orais que não ocorram de forma isolada, mas simbiótica, colaborando para uma construção conjunta de sentidos a partir de eixos diversos.

Apesar de os operadores argumentativos serem citados no âmbito do objetivo de aprendizagem, eles não são mencionados como conteúdos pelo currículo paraibano. Contudo, uma das habilidades da BNCC citadas pela PCEP, a EF89LP15, traz os operadores argumentativos: “Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: *concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida* etc” (BRASIL, 2018, p. 181).

Vale ressaltar que essa habilidade citada pela PCEP consta no bloco das habilidades de Análise Linguística (AL), o que é interessante, pelo fato de que o documento mostrou-se autônomo para mobilizar habilidades pertencentes a diferentes eixos, mas que guardam entre si o aspecto da transversalidade, já que o eixo da AL deve ser desenvolvido transversalmente a outros eixos de integração, como o da oralidade. Porém, diferentemente da BNCC, que aponta o uso dos operadores a partir de uma função sociocomunicativa (*marcar a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro*), a PCEP não o faz.

Essa supressão da função pragmático-discursiva dos operadores por parte da PCEP, no âmbito da oralidade, nos remete ao fato de que, citar uma habilidade da BNCC ao lado do objetivo de aprendizagem não significa, necessariamente, apropriar-se dela. Isso também não significa que o objetivo de aprendizagem deva incorporar todas as indicações das dez habilidades previstas para esse objetivo. Mas as discontinuidades emanadas desses processos de inclusão e exclusão de dadas práticas de linguagem orais, entre os documentos, a nosso ver, traz implicações com relação às prioridades didático-pedagógicas para o ensino de oralidade no currículo paraibano.

O documento chama atenção para a *analisar e produzir textos orais*, no entanto, todos os conteúdos referentes ao objetivo de aprendizagem correspondem à produção e não à escuta/compreensão, sendo estas últimas apenas citadas nas habilidades da BNCC. Apesar desse apagamento da escuta/compreensão diante dos conteúdos mencionados pelo documento, nas habilidades citadas pela PCEP é possível encontrar menção a essas práticas de linguagem orais, como a de código EF69LP11: “Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas” (BRASIL, 2018, p. 143).

De todo modo, na PCEP, não há uma discriminação da habilidade, uma vez que só é citado o código alfa-numérico. Uma implicação que decorre dessa escolha, por parte dos elaboradores do currículo paraibano, é que pode haver um maior favorecimento das práticas de produção em detrimento das de escuta, que são igualmente importantes para a abordagem da oralidade.

No caso do objetivo em tela, ele se volta exclusivamente à esfera jornalística e midiática. No que toca à relação de (des)continuidade entre o objetivo de aprendizagem da PCEP e as habilidades da BNCC mobilizadas, podemos perceber um processo de mixagem do currículo paraibano quanto às habilidades por ele mobilizadas para a construção desse objetivo de aprendizagem relativo à oralidade.

Podemos observar uma relação de desmembramento entre o objetivo: “**Analisar e produzir** textos orais da **esfera jornalística e midiática**, considerando as **condições de**

produção, respeitando os posicionamentos, se colocando em relação a eles a partir da exposição de argumentos e da articulação com **operadores argumentativos**, em **discussões de temas polêmicos**” (PARAÍBA, 2018, p. 107, grifo nosso); e a habilidade de código EF69LP10: “Produzir **notícias** para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, **entrevistas**” (BRASIL, 2018, p. 143, grifo nosso).

Enquanto a ação de linguagem (produzir textos) da BNCC transformou-se no objetivo em si, os gêneros referidos na habilidade mencionada migraram/foram transpostos como conteúdos pela PCEP. Esse redirecionamento por parte do currículo paraibano é interessante, uma vez que aponta para uma (re)organização didática bifurcada, ao invés de ser apenas uma repetição da habilidade da BNCC.

Vale apontar que se trata de um número bastante expressivo de habilidades (dez) citadas pela PCEP para um único objetivo de aprendizagem. A partir disso, podemos inferir que houve um processo de sumarização das habilidades em relação ao objetivo de aprendizagem (10x1), o que acabou tornando o objetivo mais genérico, sem tanto aprofundamento das práticas de linguagem orais. Isso também aponta para o fato de que a leitura do objetivo de aprendizagem do documento paraibano deva ser feita de forma concomitante à análise das habilidades correspondentes, para que haja complementação das partes que necessitam de aprofundamento por parte do objetivo. Vejamos agora o objetivo de aprendizagem 2:

Quadro 12 – Relação entre Objetivo de Aprendizagem 2 da PCEP e Habilidades da BNCC para o 8º e 9º anos do EF

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA PCEP E HABILIDADES DA BNCC QUANTO AO EIXO DA ORALIDADE PARA O 8º e 9º ANOS		
Objetivo de aprendizagem 2 da PCEP	Conteúdos da PCEP	Habilidades da BNCC mobilizadas pela PCEP
Tomar nota de aspectos relevantes em textos orais multimidiáticos e organizar apresentações orais com apoio de leitura ou fala espontânea, considerando as especificidades dos gêneros orais, contextos de produção, linguagem, tempo disponível, públicos e os materiais de apoio tais como mídias e tecnologias.	Produção de seminários, exposições orais, debates regrados, mesa redonda etc.	(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos. (EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos

		<p>paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.</p> <p>(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por <i>slide</i>, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados etc.</p> <p>(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.</p>
--	--	---

Fonte: Autoria própria, com base na PCEP (PARAÍBA, 2018) e BNCC (BRASIL, 2018)

O objetivo de aprendizagem 2, “Tomar nota de aspectos relevantes em textos orais multimidiáticos e organizar apresentações orais com apoio de leitura ou fala espontânea” (PARAÍBA, 2018, p. 153), compreende dois campos de atuação previstos na BNCC: campo jornalístico-midiático e campo das práticas de estudo e pesquisa. No primeiro caso, temos a prática de linguagem voltada a *tomada de nota a partir de textos multimidiáticos*, que supõe uma escuta/compreensão ativa e atenta. No segundo caso, temos um foco na *organização de apresentações* orais, isto é, na produção.

Assim como no objetivo de aprendizagem 1, os conteúdos novamente só apontam para a produção: “Produção de seminários, exposições orais, debates regrados, mesa redonda etc.” (PARAÍBA, 2018, p. 107), o que demonstra uma desarticulação entre o objetivo de aprendizagem e conteúdo a ser trabalhado. A escuta/compreensão não é tida como um conteúdo

a ser ensinado: ao contrário, só pode ser inferida (a partir da prática de tomar nota), mostrando-se secundária.

Entretanto, diferentemente do objetivo 1, há mais variáveis a serem consideradas para o ensino da oralidade no objetivo 2: “as especificidades dos gêneros orais, contextos de produção, linguagem, tempo disponível, públicos e os materiais de apoio tais como mídias e tecnologias” (PARAÍBA, 2018, p. 107). Temos, portanto, práticas de linguagem voltadas ao planejamento e à organização da produção oral, sendo pontos importantes a serem considerados nos contextos escolares e não escolares. Nesse caso, trata-se de “um estudo direcionado desses eventos comunicativos que consiga ‘alimentar’ o repertório discursivo dos sujeitos, especialmente em domínios discursivos menos familiares” (COSTA-MACIEL; BILRO, 2018, p. 5), de modo a manejar, pertinentemente, os recursos linguísticos/semióticos em função do endereçamento sociocomunicativo do texto oral.

Relacionadas ao objetivo 2, temos quatro habilidades. Na primeira, EF69LP39, há um destaque para as etapas do processo de produção de entrevistas: “Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, [...] **tomar nota**” (BRASIL, 2018, p. 153, grifo nosso). Esse gênero – entrevista – apesar de não ser citado pela PCEP neste objetivo específico, pode estar relacionado ao procedimento de *tomar nota em textos multimidiáticos*, trazido pela PCEP, uma vez que a entrevista, em contexto não escolar, vincula-se ao campo jornalístico-midiático.

No entanto, o procedimento de tomada de nota, trazido pela habilidade EF69LP39, refere-se à elaboração e produção de entrevista em contexto escolar, enquanto que no objetivo 2 a tomada de nota vem em função da escuta de textos orais multimidiáticos, não necessariamente entrevistas. Destacamos o movimento inverso que o currículo paraibano faz: enquanto a BNCC especifica um gênero e, a partir dele, elenca procedimentos a serem trabalhados, a PCEP, ao recortar procedimentos de várias habilidades, torna-se mais genérica do que a BNCC, um movimento curioso, levando em conta que se trata de um currículo local, diferentemente da BNCC, que é um currículo em nível nacional.

Vemos, aqui, um processo de tensionamento entre o currículo local e o nacional, em que os papéis de geral e específico se (con)fundem. A respeito dessa hibridização, seja pela conveniência do modelo de globalização em que vivemos, seja por uma tentativa de homogeneização da cultura global (HALL, 1997), o fato é que essa mixagem faz com que esses documentos se tornem ainda mais complexos, e as práticas de linguagem acompanhem esse movimento, não podendo ser vistos sob um prisma cartesiano ou mesmo linear.

Com relação ainda ao procedimento *tomada de nota*, a habilidade EF89LP28 aponta: “Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica” (BRASIL, 2018, p. 185), visando, segundo o documento, a identificação de informações principais em função dos objetivos e a uma síntese final.

Apesar de, nessa habilidade da BNCC relacionada ao objetivo 2, serem citados gêneros específicos (aglutinando os campos jornalístico-midiático e das práticas de estudo e pesquisa), assim como os propósitos pragmático-discursivos do procedimento (tomada de nota), a PCEP além de não especificar os gêneros, não traz uma função para o procedimento em si, na medida em que “tomar nota de **aspectos relevantes** em textos orais multimidiáticos” (PARAÍBA, 2018, p. 107, grifo nosso) é um tanto impreciso. Já as habilidades EF69LP40 e EF69LP41, relacionadas ao objetivo 2, voltam-se especificamente ao gênero seminário, citado como um dos conteúdos do objetivo pelo currículo paraibano.

Essas habilidades voltam-se ao uso de ferramentas de apoio à apresentação e à análise da construção composicional dos gêneros de apresentação, como “abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento” (BRASIL, 2018, p. 155); aos elementos paralinguísticos, como “tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.” (BRASIL, 2018, p. 155); e aos elementos cinésicos, como “postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.” (BRASIL, 2018, p. 155).

Conforme pontua a BNCC, a análise/utilização desses elementos visa a uma melhor performance dos alunos na apresentação de gêneros de divulgação científica. Apesar de essas habilidades estarem relacionadas ao objetivo 2, a PCEP, ao transpor as práticas de linguagem orais da BNCC (construção composicional, elementos paralinguísticos e cinésicos), condensou-os em/como “**especificidades** dos gêneros orais, contextos de produção, **linguagem, tempo disponível**, públicos e os materiais de apoio tais como mídias e tecnologias” (PARAÍBA, 2018, p. 107, grifo nosso).

Além de não haver uma sistematização, tal qual foi feita pela BNCC, os termos em destaque parecem não colaborar com uma clareza para o professor a respeito de que aspectos/conteúdos podem ser trabalhados diante do eixo da oralidade. Por não estarem discriminadas que especificidades são essas quanto à linguagem e ao tempo disponível, parece haver, novamente, um processo de sumarização entre BNCC e PCEP, quanto à transposição de

práticas orais, que suprime pontos considerados, a nosso ver, indispensáveis ao ensino de gêneros orais, como é o caso da construção composicional, dos elementos paralinguísticos e cinésicos apontados pela BNCC. Vejamos o objetivo de aprendizagem 3:

Quadro 13 – Relação entre Objetivo de Aprendizagem 3 da PCEP e Habilidades da BNCC para o 8º e 9º anos do EF

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA PCEP E HABILIDADES DA BNCC QUANTO AO EIXO DA ORALIDADE PARA O 8º e 9º ANOS		
Objetivo de aprendizagem 3 da PCEP	Conteúdos da PCEP	Habilidades da BNCC mobilizadas pela PCEP
Ler textos literários diversos, individualmente ou de forma compartilhada, a partir de uma fala expressiva e fluente, e participar de dramatizações, considerando a importância da entonação, expressividade, postura corporal etc.	Leitura expressiva de textos narrativos curtos ou longos, de livros, declamação de poemas/ cordéis, repentes etc.	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de <i>podcasts</i> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.

		EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
--	--	--

Fonte: Autoria própria, com base na PCEP (PARAÍBA, 2018) e BNCC (BRASIL, 2018)

O primeiro ponto que destacamos em relação ao objetivo de aprendizagem 3 é que ele pertence ao campo artístico-literário. Ele trata, em suma, de uma oralização/leitura do texto literário, segundo o documento, “individualmente ou de forma compartilhada, a partir de uma fala expressiva e fluente” (PARAÍBA, 2018, p. 107). Traz, também, o gênero dramatização, o qual deve ser trabalhado “considerando a importância da entonação, expressividade, postura corporal etc.” (PARAÍBA, 2018, p. 107).

Como conteúdos, a PCEP traz a leitura expressiva dos textos em prosa e a declamação de poemas/cordéis/repentes. Ressaltamos a pertinência do trabalho com a oralidade dentro desse campo, uma vez que as práticas orais se fazem muito presentes quando da apresentação do texto artístico e da leitura do texto literário. Todavia, mais do que considerar a importância dos elementos cinésicos (postura corporal) e paralinguísticos (entonação, expressividade), torna-se relevante apontar que efeitos de sentido decorrem do seu uso, como apontado na habilidade EF69LP52, citada pela PCEP, em que o uso desses elementos (linguísticos, paralinguísticos e cinésicos) na representação de cenas ou textos dramáticos produz efeitos sobre a caracterização dos personagens (BRASIL, 2018).

Além disso, chama-nos atenção as práticas orais voltadas à variação linguística, podendo ser infimamente inferidas a partir dos gêneros citados nos conteúdos do objetivo 3: cordéis e repentes. Entendemos que só o aparecimento do gênero não é o suficiente, pois não assegura o seu trabalho sistematizado: é preciso desenvolver práticas de linguagem coerentes com as variedades linguísticas, abordando temas como o preconceito linguístico, tipos de variação etc.

Ademais, notamos que esse objetivo, que se repete no 8º e 9º anos, possui uma diferença quanto aos conteúdos. No 8º ano, temos: “Leitura expressiva de textos narrativos curtos ou longos, de livros, declamação de poemas/ **cordéis, repentes** etc.” (PARAÍBA, 2018, p. 107, grifo nosso); e, no 9º ano, “Leitura de textos narrativos curtos ou longos, de livros, declamação de poemas.” (PARAÍBA, 2018, p. 110). Diante disso, podemos perceber a omissão/exclusão dos termos *cordéis, repentes* no 9º ano, constando como a única diferença entre os objetivos de aprendizagem dos dois anos.

É curioso destacar que os termos omitidos em um dos anos parecem ser os únicos que fazem referência à variação e às características regionais nordestinas/paraibanas. Seja uma falha na edição do documento, seja pelo fato de que esse aspecto não deva mesmo ser ensinado no 9º ano, e por isso justifique a sua exclusão, o fato é que, como se trata de um currículo local, mostra-se evidente, pelo menos referente ao eixo da oralidade, que não há um aprofundamento da variação linguística e da cultura regional por parte da PCEP.

Isso reforça a ideia de tensão entre o local e o global, enquanto forças em constante disputa de significado e por ocupação de território. Esse processo também pode ser entendido como uma deslocalização (ORTIZ, 1994), no sentido de parecer haver uma tentativa de universalização de aspectos propriamente locais, identitários, com vistas à construção de uma domesticação e redecodificação do difuso, a partir da ótica tradicional da modernidade.

Com relação às habilidades relacionadas ao objetivo de aprendizagem, citadas pela PCEP, podemos observar que houve, como nos outros casos, um processo de sumarização de informações que foram excluídas ao se construir, a partir delas, o objetivo de aprendizagem 3. Podemos citar como exemplos os vários gêneros literários da habilidade EF69LP53 da BNCC, incluindo-se os da tradição oral: “contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros” (BRASIL, 2018, p. 161). Esta habilidade também chama atenção para gêneros literários voltados mundo ao digital, como *podcasts* e *audiobooks*, que também não são citados pelo objetivo 3.

Um aspecto curioso é que a PCEP, neste objetivo 3, cita a habilidade de código EF69LP19, cujo intento é o de “analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.” (BRASIL, 2018, p. 145). Essa apropriação por parte da PCEP é peculiar, uma vez que a habilidade, apesar de citar os elementos cinésicos e paralinguísticos, também presentes no currículo paraibano, trata sobre gêneros orais argumentativos e não artístico-literários.

Isso aponta para o fato de que a mobilização desta habilidade da BNCC para construir o objetivo 3 da PCEP, não segue o critério de pertencer, necessariamente, ao campo de atuação referente ao objetivo. Além disso, a habilidade aponta a importância dos efeitos de sentido decorrentes de elementos típicos da oralidade, já a PCEP não o faz. Passemos ao objetivo de aprendizagem 4:

Quadro 14 – Relação entre Objetivo de Aprendizagem 4 da PCEP e Habilidades da BNCC para o 8º e 9º anos do EF

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA PCEP E HABILIDADES DA BNCC QUANTO AO EIXO DA ORALIDADE PARA O 8º e 9º ANOS		
Objetivo de aprendizagem 4 da PCEP	Conteúdos da PCEP	Habilidades da BNCC mobilizadas pela PCEP
Posicionar-se, oralmente, de forma consistente em situações de atuação na vida pública, argumentando e contra-argumentando em defesa de um ponto de vista, respeitando os turnos e os tempos de fala.	Argumentação, gêneros orais assembleias, reuniões, colegiados etc.	(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo. (EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

Fonte: Autoria própria, com base na PCEP (PARAÍBA, 2018) e BNCC (BRASIL, 2018)

Sabemos que a sala de aula, como um espaço de simulação da vida real, deve ser um lugar onde “o trabalho com a oralidade deve voltar-se, sobretudo, para a busca da clareza na exposição das ideias e da consistência argumentativa na defesa de pontos de vista” (VARGAS, 2009, p. 37). Nesse sentido, o objetivo de aprendizagem 4, conforme trazido no quadro, aponta para o campo de atuação na vida pública, trazendo a argumentação e contra-argumentação como finalidades a serem desenvolvidas em defesa de um dado ponto de vista, respeitando os turnos/tempos de fala, pontos extremamente importantes considerando que a oralidade tem função essencial para o exercício da cidadania.

Em relação aos conteúdos, este objetivo se diferencia dos anteriores por trazê-los a partir de duas naturezas: tanto a própria argumentação (um aspecto da língua), como os próprios gêneros da atuação na vida pública, que são assembleias, reuniões e colegiados. Comparando esse objetivo à habilidade de código EF69LP25 da BNCC, mencionada pela PCEP, podemos perceber as similaridades entre ambos:

Na BNCC (2018), temos:

(EF69LP25) **Posicionar-se de forma consistente** e sustentada em uma discussão, **assembleia, reuniões de colegiados da escola**, de agremiações e outras situações de **apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias** e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, **no tempo de fala previsto**, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas. (BRASIL, 2018, p. 149, grifo nosso).

Na PCEP, temos: “**Posicionar-se, oralmente, de forma consistente em situações de atuação na vida pública, argumentando e contra-argumentando em defesa de um ponto de vista, respeitando os turnos e os tempos de fala**”. (PARAÍBA, 2018, p. 107). A nosso ver, o currículo paraibano realizou uma paráfrase da habilidade supracitada, com acréscimos, ao fazer algumas trocas, a exemplo da substituição de *assembleia, reuniões de colegiados de escola*, da BNCC, por *situações de atuação na vida pública*, corroborando o que dissemos anteriormente, a respeito do processo de sumarização comum ao documento paraibano.

Esses gêneros, excluídos do objetivo em si, migraram para a parte de conteúdos relacionados a esse objetivo. Assim, vemos que a habilidade da BNCC foi transposta para a PCEP sofrendo um processo de redistribuição: parte foi para o objetivo de aprendizagem, parte para os conteúdos. Além de não haver nenhum acréscimo de informação nova, chama atenção o processo de condensação que o documento faz ao parafrasear a habilidade da BNCC.

Outra habilidade relacionada ao objetivo 4 é a de código EF69LP24, que aponta para a discussão de casos reais/simulações sob a ótica de documentos legais (Código de Defesa do Consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente etc). No entanto, o objetivo 4 não prevê a leitura desses documentos legais, tampouco a discussão de casos que envolvem a lei, o que nos faz supor que essa habilidade torna-se mais figurativa, quando citada pela PCEP, do que propriamente influenciadora na construção do objetivo 4. Vejamos, por fim, o objetivo 5:

Quadro 15 – Relação entre Objetivo de Aprendizagem 5 da PCEP e Habilidades da BNCC para o 8º e 9º anos do EF

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA PCEP E HABILIDADES DA BNCC QUANTO AO EIXO DA ORALIDADE PARA O 8º e 9º ANOS		
Objetivo de aprendizagem 5 da PCEP	Conteúdos da PCEP	Habilidades da BNCC mobilizadas pela PCEP
Tomar nota de apresentações orais, selecionando informações primárias e aperfeiçoando o trabalho de síntese.	Escuta atenta e apontamentos essenciais de pontos elencados em uma exposição oral.	(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados). (EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

Fonte: Autoria própria, com base na PCEP (PARAÍBA, 2018) e BNCC (BRASIL, 2018)

O objetivo 5 guarda a peculiaridade de ser o mais genérico entre os objetivos já mencionados, a saber: “tomar nota de apresentações orais, selecionando informações primárias e aperfeiçoando o trabalho de síntese” (PARAÍBA, 2018, p. 107). Conforme podemos observar, não podemos enquadrá-lo especificamente em um campo de atuação, uma vez que não há menção às esferas sociocomunicativas. Do mesmo modo, com a utilização de *apresentações orais*, pela PCEP, não há delimitação de gêneros, abrangendo gêneros diversos e não vinculados a um único campo de atuação.

O objetivo 5 também vai em outra direção quando observamos os conteúdos, que, nos outros casos, eram os próprios gêneros, enquanto nesse o conteúdo volta-se à escuta: “Escuta atenta e apontamentos essenciais de pontos elencados em uma exposição oral.” (PARAÍBA, 2018, p. 107). Apesar de a expressão *apontamentos essenciais de pontos elencados* ser um tanto vaga, inferimos que, a partir do objetivo em si, deve estar se referindo ao trabalho de selecionar informações primárias e aperfeiçoar a síntese.

Nesse caso, teríamos um destaque para uma audição compreensiva (CARVALHO; FERRAREZI JR, 2018), na medida em que é suscitada uma escuta com vistas à interpretação de dadas informações, podendo ir além da superfície textual. Além disso, trata-se de uma escuta orientada para a construção de uma síntese, imbricando mais de uma prática de linguagem oral.

Não obstante o objetivo 5 não aponte gêneros específicos, as habilidades a ele relacionadas o fazem: tanto a de código EF69LP26, cujo foco centra-se em “tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões” (BRASIL, 2018, p. 149), em contexto não necessariamente escolar, quanto a EF89LP27, que cita os gêneros seminário, aula e apresentação oral, isto é, em contexto escolar. Apesar dessa supressão por parte da PCEP, este é um objetivo que, diferentemente dos anteriores, traz um propósito pragmático-discursivo, trazendo a escuta atenta e ativa como, de fato, um conteúdo a ser trabalhado.

Vejamos, agora, uma sistematização das continuidades observadas na programabilidade da oralidade nos documentos em pauta.

Quadro 16: Sistematização das continuidades entre a BNCC e PCEP quanto às práticas orais no 8º e 9º anos do EF

SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTINUIDADES ENTRE BNCC E PCEP QUANTO À PROGRAMABILIDADE DAS PRÁTICAS ORAIS	
BNCC	PCEP

Possui ecos da “organização ciclada” dos PCN	Possui ecos da “organização ciclada” dos PCN
Práticas de linguagem orais	Práticas de linguagem orais
São cinco habilidades específicas pertencentes ao grupo 8º e 9º anos	São cinco objetivos de aprendizagem iguais e comuns ao 8º e 9º anos
Quanto às práticas orais, há progressão entre os elementos do conteúdo dentro da própria habilidade, mas não há progressão entre as habilidades.	Quanto às práticas orais, há progressão entre os elementos do conteúdo dentro do próprio objetivo de aprendizagem, mas não há progressão entre os objetivos de aprendizagem.
Programabilidade difusa	Programabilidade difusa
Não há aprofundamento da variação linguística e da cultura regional oral	Não há aprofundamento da variação linguística e da cultura regional oral

Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (2018) e na PCEP (2018).

Um primeiro aspecto a se ressaltar é que tanto a BNCC quanto a PCEP apresentam fios de continuidade não somente entre si, como também guardam relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ainda que seja um vínculo implícito. A organização em ciclos dos PCN, embora não seja reproduzida fielmente pelos documentos, pelo fato de trabalharem com seriação, pode ser um resquício organizacional das práticas de linguagem presentes neles, uma vez que, no caso do 8º e 9º anos, eles vêm agrupados em um mesmo bloco.

O conceito de práticas de linguagem, transversal aos dois documentos, foi destacado nesta análise justamente pelo fato de serem comuns tanto às habilidades da BNCC quanto aos objetivos de aprendizagem da PCEP. Diante da programabilidade das práticas orais, especificamente, destacamos que a progressão ocorre internamente dentro de cada habilidade/objetivo de aprendizagem, diante dos elementos que os compõem. Todavia, essa progressão não ocorre, nos dois documentos, de forma inter-relacionada, de modo que não observamos critérios de progressão entre as próprias habilidades e entre os próprios objetivos.

Além disso, a programabilidade das práticas de linguagem orais dos documentos é difusa, ao passo que tais práticas sofreram alterações diversas quando foram transpostas de um documento a outro. Prova disso é a própria (re)organização do eixo da oralidade na PCEP, que promoveu processos de inclusão e exclusão de práticas orais da BNCC, assim como mobilizou habilidades pertencentes aos mais variados grupos/eixos para compor seus objetivos de aprendizagem. Esses movimentos didáticos ratificam o caráter dinâmico inerente à montagem de currículos.

Outrossim, diante da comparação das continuidades entre os documentos, vale ressaltar que, nos dois casos, as práticas orais voltadas à variação linguística carecem de

aprofundamento. De forma ainda mais enfática, essa ausência ecoa sobre a PCEP, pois, em se tratando de um currículo local, espera-se maior preocupação com a cultura e variação linguística regionais, assim como a discussão das problemáticas sociais a elas correspondentes. Passemos, a seguir, à sistematização das discontinuidades quanto à programabilidade da oralidade.

Quadro 17: Sistematização das discontinuidades entre a BNCC e PCEP quanto às práticas orais no 8º e 9º anos do EF

SISTEMATIZAÇÃO DAS DESCONTINUIDADES ENTRE BNCC E PCEP QUANTO À PROGRAMABILIDADE DAS PRÁTICAS ORAIS	
BNCC	PCEP
Habilidades	Objetivos de aprendizagem
Possui um conjunto de habilidades comuns para 8º e 9º anos e um conjunto de habilidades comuns a todos os anos finais do EF (6º, 7º, 8º e 9º anos).	Embora o documento traga separadamente cada ano do EF, os objetivos de aprendizagem para 8º e 9º anos são iguais.
Objeto de conhecimento	Conteúdo
Organiza as habilidades a partir dos campos de atuação, trazendo-os explicitamente.	Os campos de atuação são inferidos nos objetivos de aprendizagem
Apresenta um conjunto de expressivo de habilidades para cada eixo de integração	Promove um processo de mixagem, mobilizando habilidades pertencentes a diferentes eixos para compor as práticas de linguagem orais em cada objetivo de aprendizagem
Apresenta um conjunto de expressivo de habilidades para cada eixo de integração	Promove um processo de sumarização, paráfrase e de redistribuição da habilidade.
As habilidades são maiores e mais detalhadas	Os objetivos de aprendizagem são mais específicos e ocasionalmente genéricos

Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (2018) e na PCEP (2018).

No que concerne às discontinuidades na programabilidade da oralidade diante dos documentos, destacamos, em primeiro lugar, o fato de que a BNCC traz os campos de atuação de forma explícita, como organizadores das suas habilidades e objetos de aprendizagem. Na PCEP, por sua vez, esses mesmos campos são implícitos e inferidos a partir dos objetivos de aprendizagem e dos conteúdos.

Nesse processo de fluxos descontínuos entre os documentos, vale ressaltar as operações linguísticas que a PCEP sofre na transposição didática das práticas orais. Temos, por exemplo, um processo de mixagem quando o currículo paraibano, para compor as práticas de linguagem orais em cada objetivo de aprendizagem, mobiliza habilidades pertencentes a diferentes eixos

da BNCC. Do mesmo modo, encontramos entre habilidade e objetivo de aprendizagem efeitos de sumarização das práticas de linguagem orais, que promovem exclusão de alguns aspectos das habilidades da BNCC para condensar no objetivo de aprendizagem apenas o desejado.

A paráfrase, algo esperado diante da transposição de um documento a outro, aparece na programabilidade da oralidade de forma significativa, inclusive induzindo a um processo de redistribuição: A PCEP, ao mobilizar uma habilidade da BNCC, transfere parte da habilidade para o objetivo de aprendizagem, em si, e parte para os conteúdos. Portanto, a mobilização de habilidades da BNCC, por parte do currículo paraibano, é bem rizomática e difusa. Esse “fatiamento metodológico” das práticas de linguagem orais, no caso da PCEP, revela o potencial efeito de resignificação do documento, que decorre da BNCC, mas constrói novos significados a partir de suas escolhas e rearranjos.

Em outros casos, há habilidades citadas que parecem não ter relação direta com o objetivo ao qual estão associadas, como ocorre na habilidade EF69LP24 citada diante do objetivo 4. Não obstante, vale destacar que a PCEP em relação à BNCC mobilizou todos os campos de atuação previstos por esse último documento, a partir da análise dos cinco objetivos de aprendizagem do eixo da oralidade referentes ao 8º e 9º anos. Podemos observar uma certa volatilidade da natureza dos conteúdos dos objetivos de aprendizagem que, em sua maioria são os próprios gêneros, mas também se apresentam na forma de aspectos da língua mais específicos dentro dos próprios gêneros.

De um modo geral, podemos afirmar que a PCEP ora parafraseia partes das habilidades da BNCC, ora sumariza informações, a nosso ver, essenciais, e que, por serem excluídas, tornam as práticas de linguagem orais do currículo paraibano mais genéricas. Além disso, uma descontinuidade que demarca esse lugar por vezes genérico que a PCEP dá em relação às práticas orais é que, enquanto a BNCC destaca um gênero e vários procedimentos a ele relacionados, o currículo paraibano utiliza termos que podem se referir a gêneros variados, como *apresentações orais*. Esse é um fator curioso, tendo em vista que o currículo local torna-se, ocasionalmente, mais generalizante do que o currículo nacional, sendo este último mais detalhista a respeito das práticas orais.

Isso pode gerar uma maior dependência de leitura da BNCC concomitantemente à leitura da PCEP, para que o professor-leitor consiga preencher os espaços existentes que precisam de aprofundamento por parte da PCEP. Assim, vale reconhecer que debruçar-se sobre a PCEP, quanto ao 8º e 9º anos, supõe uma maior autonomia do professor, tanto na escolha dos gêneros e dos conteúdos, quanto dos procedimentos a serem utilizados metodologicamente.

Por fim, vale ressaltar que ambos os documentos, no que concerne às teorias de currículo, parecem se encaminhar para uma vertente mais tradicional e crítica. Esse aspecto tradicional está presente na fixidez com que os conteúdos/objetos de conhecimento sobre oralidade são colocados, a partir de uma listagem de práticas de linguagem que podem, inclusive, ser tomadas como instrumentos de controle e regulação da prática do professor. Por outro lado, temos resquícios das teorias críticas ao pensarmos as práticas sociais de uso da oralidade, conforme as esferas e os campos em que aparecem. Esses conteúdos/objetivos de aprendizagem voltados às práticas orais são importantes propulsores quando pensamos a preparação para o mercado de trabalho, o convívio social e, principalmente, o exercício da cidadania.

Por outro lado, quanto à oralidade, os princípios das teorias pós-críticas não conseguem ser percebidos, cujo foco centra-se na diferença e na (re)construção das identidades dos sujeitos. Tanto os temas transversais, quanto questões identitárias pertencentes a gênero, sexualidade, feminismo, racismo, entre outras pautas, não se mostram presentes nas sugestões de práticas orais em ambos os documentos. Isso aponta para o fato de que, no âmbito deles, há avanços e recuos. Se mesmo em um campo/território fecundo, como o da oralidade, essas vozes não couberam e não puderam se fazer ouvidas, esse silenciamento só reforça a invisibilidade e a expulsão dessas existências de dentro (e de fora) dos currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação ora proposta visou apresentar uma incursão entre dois documentos extremamente importantes para o ensino de Língua Portuguesa: A BNCC, um currículo de caráter nacional e uma referência a seguir seguida para toda a educação básica; e a PCEP, currículo local que guarda consigo a peculiaridade de ser um desdobramento do currículo anteriormente citado, sendo representativo para todas as escolas do estado paraibano. Da mesma forma que são contínuos, pelo fato de um decorrer do outro, também são descontínuos, já que não se trata de uma mera reprodução de saberes deste em relação àquele.

Essa premissa nos levou à análise do eixo de integração oralidade, em ambos os documentos, com foco nas (des)continuidades entre eles, dado que é justamente o processo de transposição didática que confere alterações tanto na composição teórica do eixo, quanto na reorganização didática dos conteúdos. Nesse viés, apreender os significados deslocados e performatizados pelos movimentos didáticos da transposição didática se alinha perfeitamente à área em que nos situamos, uma LA transdisciplinar, que visa construir inteligibilidades sobre contextos de uso da linguagem.

Diante disso, retomamos a pergunta de pesquisa que norteou nossa análise: *Que (des)continuidades a dessincretização e a programabilidade conferem ao processo de transposição didática das práticas de linguagem do eixo oralidade na BNCC e na PCEP, relativas ao Ensino Fundamental - EF (anos finais), especificamente no 8º e 9º anos?* Com foco nas práticas orais, a nossa intenção, ao fazer essa provocação, foi a de construir um mapeamento e uma visão panorâmica sobre os dois lados de uma mesma moeda: a dessincretização (configuração teórica do eixo) e a programabilidade (reorganização didática dos conteúdos da oralidade).

Para isso, desenvolvemos quatro objetivos: a) Descrever a (re)configuração terminológico-conceitual (dessincretização) do eixo oralidade na BNCC e na PCEP de EF (8º e 9º anos); b) Comparar as práticas de linguagem orais tendo em vista as (des)continuidades conceituais entre os documentos; c) Identificar as (des)continuidades manifestadas na reorganização didática (programabilidade) das práticas de linguagem orais nos documentos supracitados; e d) Caracterizar os modos pelos quais a PCEP reposiciona as práticas de linguagem orais a partir da BNCC quanto ao EF (8º e 9º anos).

Quanto ao primeiro objetivo, ressaltamos que a análise de termos e conceitos revelou uma significativa diversidade de índices linguísticos, que tanto destacaram de modo significativo a relação oral-multissemiótico, sendo uma continuidade entre os documentos,

quanto houve singularidades, como o caso da inadequação terminológica *variedade* oral, no âmbito da PCEP. Essa miscelânea terminológico-conceitual aponta tanto para a natureza deslizando e complexa da apresentação do objeto oralidade, como também fornece importantes pistas para o desenho conceitual deste eixo.

Quanto ao segundo objetivo, a comparação realizada entre os documentos, a nível teórico, apresentou continuidades, como: a mobilização das cinco dimensões para a abordagem da oralidade, sendo a de produção oral a mais recorrente; foco nas práticas orais aliadas às multissemióticas; maior recorrência do campo jornalístico-midiático e menor recorrência do campo de atuação na vida pública. Como descontinuidades, observamos: o conceito de oralidade aparece de forma explícita e mais ampliado na PCEP e de forma implícita na BNCC, não obstante a Base traga as dimensões explicitamente e a PCEP apenas implicitamente às práticas orais; quanto às práticas orais, uma perspectiva mais discursiva na BNCC e mais pragmática na PCEP; e a ausência do campo artístico-literário nas práticas orais para o 8º e 9º anos na BNCC e a presença na PCEP, que mobiliza todos os quatro campos.

Parece decorrer desses dados uma concepção de aluno (produtor/ouvinte das práticas da oralidade) que faz muitos usos das multissemióticas, prioritariamente sintonizado com esse universo midiático e digital, mas que, ao mesmo tempo, se insere em campos de atuação variados. Por consequência, supõe um professor e uma escola habituados a lidarem com tais práticas essencialmente digitais e seus gêneros correspondentes. Por outro lado, a pouca recorrência das práticas orais situadas no campo da vida pública, tendo em vista que o objeto oralidade é requerido nas mais diversas situações sociais, torna-se um potencial prejuízo à formação do aluno que, para exercitar sua cidadania, mobiliza frequentemente práticas orais.

Vale lembrar, ainda, que o apagamento do campo artístico-literário nas práticas orais, por parte da BNCC, para 8º e 9º anos, configura uma lacuna para a aula de língua portuguesa. Além de trazerem uma articulação fala-escrita, essas esferas fazem o aluno exercitar o senso ético, estético e político, algo que precisa ser cultivado. A PCEP, ao contrário, de forma muito positiva trouxe, para os anos citados, práticas orais situadas nesse campo, o que demonstra uma prioridade didático-pedagógica diferente da BNCC.

Quanto ao terceiro objetivo, que visou elucidar a programabilidade da oralidade, destacamos o movimento rizomático dos dois documentos, ao apresentarem, mesmo que forma implícita, ecos da organização ciclada dos PCN, na medida em que agrupam as práticas de linguagem orais comuns a dois anos (8º e 9º anos), que corresponderia ao quarto ciclo dos PCN. Isso revela que documentos como os focalizados nesta pesquisa não se constituem no vazio: pelo contrário, apoiam-se tanto em concepções teóricas passadas quanto na organização dos

conteúdos de outros currículos. São esses fios de continuidade que reforçam o trânsito entre currículos e o conseqüente caráter dialógico deles.

Outro ponto de continuidade que decorre da programabilidade destes currículos é a progressão: trata-se de uma progressão dentro da habilidade/objetivo de aprendizagem, mas que não se estende entre as habilidades e os objetivos de aprendizagem. Isso remete a uma programabilidade difusa nos documentos, fator que pode ser um aliado e, ao mesmo tempo, um complicador para o professor, o principal interlocutor desses documentos. O docente terá diante de si a tarefa de transpor essas habilidades/objetivos de aprendizagem aos planos de aula e, conseqüentemente, à sala de aula. Da mesma forma que possuirá autonomia para escolher quais práticas orais quer trabalhar, por não haver uma ordem pré-estabelecida, a falta de um fio condutor entre os objetivos/habilidades deixa a cargo do professor a responsabilidade da escolha e, com isso, arcar com o ônus dos resultados esperados.

Outro ponto que merece ser destacado é o não aprofundamento por parte dos currículos quanto à variação linguística e cultura regional nas séries citadas. Especialmente no caso da PCEP torna-se ainda mais problemático porque se trata de um currículo local e as características geolinguísticas e geopolíticas deveriam ser discutidas. Com isso, vemos que há um processo de tensionamento entre as relações local-global, produzindo um efeito de padronização daquilo que é, por natureza, singular ao contexto em destaque.

No que concerne ao quarto objetivo, centramo-nos na apreensão dos modos a partir dos quais os objetivos de aprendizagem da PCEP reposicionaram as habilidades da BNCC, quanto ao eixo da oralidade. Observamos que o processo de transposição didática operou transformações diversas ao compararmos os documentos: movimentos didáticos de mixagem, quando o currículo paraibano mobiliza práticas de linguagem pertencentes a diferentes eixos e grupos da BNCC; sumarização, por parte da PCEP, de elementos das habilidades sobre práticas orais da BNCC; paráfrases e redistribuição – parte da habilidade transformada no objetivo, parte transformada em conteúdo pela PCEP.

Enquanto o primeiro processo (mixagem) ratifica a autonomia do currículo paraibano, ao não seguir especificamente o que estava previsto para o eixo da oralidade, os últimos processos (sumarização e paráfrase), em geral, produziram um efeito de genericidade sobre os objetivos de aprendizagem da PCEP. Diferentemente da BNCC, que possui habilidades mais detalhadas e com um tamanho relativamente maior, a PCEP, ao fazer os movimentos de condensação acima citados, omite e até exclui alguns elementos do objetivo que, a nosso ver, são essenciais para se pensar os próprios gêneros orais.

A complexidade e a mobilidade de sentidos constituem o cerne da arquitetura curricular quando comparamos esses documentos. Prova disto é que, ao mesmo tempo que a heterogeneidade ou mixagem terminológico conceitual aliada a uma programabilidade difusa são continuidades entre os documentos, são justamente elas que produzem as singularidades, ou seja, as descontinuidades na transposição didática do objeto oralidade. Esse processo difuso e rizomático que atravessa os documentos parece ainda mais evidente quando observamos que a leitura da PCEP, para as séries e para o eixo em questão, pressupõe também a leitura concomitante da BNCC, de modo a preencher as possíveis lacunas deixadas pelo documento paraibano.

Quanto à oralidade, vale destacar a importância de focalizar esse eixo, a partir de uma perspectiva comparativa, no âmbito de currículos. Sabemos do impacto que currículos anteriores, como os PCN, causaram no ensino de oralidade, cujas concepções ecoam até hoje nos documentos focalizados nesta investigação. Sendo os currículos as espinhas dorsais que alimentam a prática do professor em sala de aula, é preciso observar o que está sendo indicado não apenas teoricamente, como também as indicações das práticas de linguagem orais a serem ensinadas/aprendidas.

Não obstante, reconhecemos os limites da teoria da transposição didática, principalmente no que se refere à programabilidade e aos critérios de progressão. Essa teoria enfoca, mais fortemente, os processos teóricos, deixando as questões de caráter “metodológico” à parte. Diante disso, esperamos que futuros trabalhos possam deter-se, especificamente às questões sobre montagem e organização de currículos voltadas à programabilidade, pois este nos parece ser um espaço profícuo a ser ocupado.

Em se tratando do eixo oralidade, essa lacuna ainda se torna mais evidente, dado o esvaziamento que por vezes há quando pensamos o ensino sistemático e a avaliação das práticas orais na escola. Por isso, é preciso haver verticalização entre o que está proposto teoricamente e programado efetivamente nos currículos e o que de fato está sendo ensinado sobre oralidade nas escolas. Essa correlação aponta para um intercâmbio cada vez mais necessário de ser investigado: do currículo prescrito ao currículo em ação.

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.

APARÍCIO, A. S. M. Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. In: GONÇALVES, A. V. et. al. (Org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

APPADURAI, A. **Dimensões culturais da globalização**. Tradução: Telma Costa. Lisboa: Teorema, 2004.

ÁVILA, E.; NASCIMENTO, G.; GOIS, S. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

AZEVEDO NETTO, C. X.; SOUZA, A. J. A importância da cultura material e da Arqueologia na construção da história. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 62-76, jan./abr. 2010.

BARAD, K. Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: Dis/continuities, spacetime enfoldings, and justice-to-come. **Derrida Today**, v. 3, n. 2, p. 240-268, 2010.

BERSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata, 1998.

BOBBITT, J. F. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

BRANCO, E. P. *et al.* Reformas educacionais relevantes para o cenário atual. In: **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

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/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: volume 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – Brasília: 2009.

BUNZEN, C. S. Oralidade na escola e nos cursos de formação de professores: rupturas e permanências. In: LINO DE ARAÚJO, D.; SILVA, W. M. (Orgs.). **Oralidade em foco**: conceito, descrição e experiências de ensino. Campina Grande: Bagagem, 2016.

CALVET, L. J. **Tradição oral e tradição escrita**. Trad. Waldemar Ferreira Neto, Maressa de Freitas Vieira. (Série na ponta da língua, 22). São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR, C. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

CASAES, C. S. B. **As práticas de linguagem nos PCN, na BNCC e nos livros didáticos**. 2019. 80 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. CAVALCANTI, M.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.p. 295-316.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHEVALLARD, Y. Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: un point de vue didactique. **Skholê**, Aix-Marseille, n. 7, p. 45-64. 1997. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id_article=30. Acesso em: 15 jan. 2022.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de educação, ciências e matemática**, v.3, n.2, mai/ago, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CHOMKY, N. **Estruturas sintáticas**. Tradução de Gabriel de Ávila Othero e Sérgio de Moura Menuzzi. Petrópolis: Vozes, 2015.

COELHO, I. L. *et. al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COSTA, M. A. Estruturalismo. MARTELOTTA, M. E. (Org.). 2. ed. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34. 2018.

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.) **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009. p. 19-50.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita- Elementos para Reflexões Sobre uma Experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, v. 19, nº 1, Itajaí, jan./dez. 2019.

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.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

GONÇALVES, A. C.; BATISTA, J. F. A oralidade em sala de aula: reflexões sobre o trabalho com gêneros orais presentes em materiais didáticos do ensino fundamental. **Letras**, Santa Maria, n. 01, p. 261-283. 2020.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n° 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

KENEDY, E. Gerativismo. MARTELOTTA, M. E. (Org.). 2. ed. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1943). **Análise da conversação**: princípios e métodos. Trad. Carlos Piovezanni Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os Significados do Letramento**: uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, v. 17, n° 4, p. 724-742, dez. 2019.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

LEITE, M. S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC-Rio. 2004.

LEITE, M. S. **Recontextualização e transposição didática**: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

LINO DE ARAÚJO, D. Objeto de Ensino: revisão sistemática e proposição de conceito In: SIMÕES, D. M. P. & FIGUEREDO, F. J. Q. (Orgs.) **Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 221-246.

LINO DE ARAÚJO, D.; RAFAEL, E. L.; AMORIM, K. V. Estudos de oralidade: O ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente. In: LINO DE ARAÚJO, D.; SILVA, W. M. (Orgs.). **Oralidade em foco**: conceito, descrição e experiências de ensino. Campina Grande: Bagagem, 2016.

LINO DE ARAÚJO, D. et al. A BNCC de ensino fundamental – Anos Finais e a proposta para o componente língua portuguesa: um documento caleidoscópico. **Currículo & Docência**, Caruaru, v. 2, n. 2, p. 46-65. 2020.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. In: **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E.; RANNIERY, T. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

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.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, v.22, p. 183-214, 2005.

MAGALHÃES, T. G. **Concepção de oralidade**: a teoria nos PCN e no PNLD e a prática nos livros didáticos. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R. Concepções do ensino de oralidade em uma proposta curricular de Língua Portuguesa: anos iniciais. **Rev. Edu. Foco**, Juiz de Fora, Vol. 26, N° Especial 03. 2021.

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

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI et al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: SAGE, 1996.

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.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: Pereira, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festscrit para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L.P.; FABRÍCIO, B. F. Viagem textual pelo sul global: ideologias linguísticas e metapragmáticas translocais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 759-784, set./dez. 2018.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, v. 17, n° 4, p. 711-723, dez. 2019.

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.

MOURA, M. S. S.; GIANNELLA, V. A arte de escutar: nuances de um campo de práticas e de conhecimento. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 9–24. 2016.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIS, L. C. **Didática da matemática**: uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, 2018.

PARAÍSO, M. A. **Pesquisas sobre Currículos e Culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010.

PEIXOTO, M. C. **O conceito e a proposta de ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: desvelando processos de transposição didática externa. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

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**, v. 5, n. 2, p. 83-116, Florianópolis, jul./dez. 2008.

PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. B. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1432-1459, out./dez. 2021.

RAFAEL, E. L. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual**: Da Linguística à sala de aula. 2001. 219 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2001.

RAMOS, M. N. C.; BRITO, M. R. **Uma abordagem de um currículo rizomático e Ensino de Ciências**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. Atas do VIII ENPEC e I CIEC, 2011. p. 01-11.

RANNIERY, T.; MEDEIROS, R. S. Uma rede passa pelo currículo: difração e modos de existência na política curricular. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística Aplicada**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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.

SANTOS, I. A. C. O que pode um currículo rizomático? **Periferia**, v. 11, n. 4, p. 105-133, set./dez. 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I, jul. 2009.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, Campinas, jul./dez., n. 43, 2004. p. 203-226.

SCHEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 17-28.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. CAVALCANTI, M.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

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.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Porto: Afrontamento, 1995.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

VARGAS, M. V. A. de M. Processos discursivos de oralidade e de escrita no ensino de língua portuguesa. **Linha D'Água**, nº 22, p. 39-47. 2009.

VERRET, M. **Le temps des études**. Paris: Librairie Honoré Champion, 1975.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiose quem e além da sala de aula. **Letras**, [S. l.], p. 35-56. 2020.