

ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA: (DES)CONTINUIDADES CONCEITUAIS DO EIXO ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

BETWEEN THE BRAZILIAN NATIONAL COMMON CORE CURRICULUM AND THE STATE OF PARAÍBA'S CURRICULAR PROPOSAL: CONCEPTUAL (DIS)CONTINUITIES OF THE ORAL PRACTICE SEGMENT FOR BASIC EDUCATION

DOI 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p266-290

**Antonio Naéliton do Nascimento¹
Denise Lino de Araújo²**

Resumo: Este artigo tem como foco analisar as (des)continuidades conceituais das práticas de linguagem orais no ensino fundamental, entre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba – PCEP (PARAÍBA, 2018). Trata-se de uma pesquisa situada no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada, ancorando-se teoricamente nas relações entre os estudos de currículo, de transposição didática e de oralidade. Os resultados apontam para continuidades teóricas entre os documentos, com o foco nas práticas orais aliadas às multissemoses e maior recorrência no campo jornalístico-midiático. Como descontinuidades, destaca-se 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.

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

Abstract: This research paper focuses on analyzing the conceptual (dis)continuities of oral language practices for basic education (ensino fundamental) in the Brazilian National Common Core Curriculum – BNCC (BRASIL, 2018) and the state of Paraíba's Curricular Proposal – PCEP (PARAÍBA, 2018). It is an investigation situated in the transdisciplinary field of Applied Linguistics, theoretically anchored in the relationships between curriculum, didactic transposition and oral practice studies. The results point to theoretical continuities in the documents with a focus on oral practices, combined with multissemosis and greater recurrence in the journalistic-mediatic field. As discontinuities, the absence of the artistic-literary field

¹ Doutorando em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: antonio.naeliton@estudante.ufcg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8616-6276>.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: denise.lino@professor.ufcg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>.

stands out in oral practices for the 8th and 9th years in the BNCC, while its presence stands out in the PCEP, which mobilizes all four fields.

Keywords: Brazilian National Common Core Curriculum; state of Paraíba's Curricular Proposal; oral practices; didactic transposition; teaching object.

Introdução

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.

No bojo desses documentos oficiais, destacamos, neste artigo, 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 Didática³ - 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 em currículos de língua materna, destacamos o eixo oralidade, um objeto de 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

³ 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, 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, o professor de Língua Portuguesa tem sido encarregado da tarefa de planejar aulas de oralidade de modo orgânico e progressivo, inserindo seus alunos nas mais variadas esferas em que este eixo é mobilizado.

No caso da BNCC, a 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 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.

Assim sendo, esse artigo tem como foco analisar as (des)continuidades decorrentes do processo de (re)configuração teórica das práticas de linguagem orais na BNCC e na PCEP, no ensino fundamental (anos finais), especificamente no 8º e 9º anos. 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 suas transformações.

Além disso, pode-se observar os deslocamentos realizados em currículos para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente quanto ao ensino da modalidade oral da língua. Assim, 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.

A seguir, passemos aos pressupostos teóricos da nossa pesquisa.

1 Das relações entre os estudos curriculares, a transposição didática e a oralidade

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.

Um dos meios de circulação/propagação do currículo, sem dúvida, é a Transposição Didática (TD), vetor linguístico/discursivo que promove alterações no campo epistemológico. 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. A esse respeito, 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 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).

Segundo Chevallard (1991), as 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 (1991) 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.

Dito de outro modo, a TD é responsável por fabricar objetos de ensino/aprendizagem. Dentre esses objetos, destacamos a oralidade, um eixo da língua cuja discussão em torno de seu ensino é sempre rodeada de preocupações pedagógicas. 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 diversas.

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.

É preciso reconhecer, também, que é no âmbito dos documentos oficiais 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 (PCN), 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.” (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.

Por fim, quanto aos três eixos teóricos apresentados nessa seção, pode ser feita a seguinte correlação: a presença da oralidade no âmbito de currículos deve-se, em muito, à abertura que as teorias e os estudos de currículo 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, 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.

Passemos, a seguir, aos aspectos metodológicos.

2 Aspectos metodológicos

Nesta seção, apresentaremos brevemente os *corpora* de análise e, em segundo lugar, tanto questões relacionadas à natureza, tipo e área da pesquisa, quanto os procedimentos de análise dos dados.

2.1 Conhecendo os *corpora* de análise: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP)

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.

E é nesse contexto que se estabelece 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 versão final da PCEP foi aprovada dia 14 de dezembro de 2018, contemplando as partes de educação infantil e ensino fundamental⁴ 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

⁴ 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.

Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8).

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.

2.2 Natureza, tipo e área da pesquisa e procedimentos de análise dos dados

Tendo em vista a agenda de pesquisas em Linguística Aplicada (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. Todos esses aspectos são levados em consideração diante da nossa pesquisa.

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.

Um desses contextos, sem dúvida, é a pesquisa documental. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), ela 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, a pesquisa documental 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, como também para uma análise das (des)continuidades e dos processos de significação, como será mostrado na seção de análise de dados.

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.

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. Tomamos essa fase como a espinha dorsal da pesquisa. Partindo disso, utilizamos o método da análise de conteúdo (MORAES, 1999), bastante profícuo para a análise de dados documentais numa perspectiva qualitativa.

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.

Os procedimentos para tratamento dos dados documentais da pesquisa aqui apresentada 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. Nesse sentido, acreditamos que a interlocução entre as arquiteturas conceituais, 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 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.

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.

Passemos à análise dos dados.

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 citadas pela BNCC e incorporadas pela PCEP: (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 oralidade, de modo que é possível enxergar quais 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 1: 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. (BRASIL, 2018, 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. (BRASIL, 2018, 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 2: 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. (BRASIL, 2018, 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. (BRASIL, 2018, 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 principais e a uma síntese final. (BRASIL, 2018, p. 184-185).</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. (PARAÍBA, 2018, p. 107).</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>

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 3: 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/ 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).	Produção de notícias, reportagens e entrevistas, para suportes e mídias diversas. (PARAÍBA, 2018, p. 110). Realização de debates regrados e produção de textos orais apreciativos e opinativos, em discussões de temas polêmicos. (PARAÍBA, 2018, p. 113). Organizar apresentações orais com apoio de leitura ou fala espontânea: Produção de seminários, exposições orais, debates

	<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. (BRASIL, 2018, p. 185).</p>	<p>regrados, mesa redonda etc. (PARAÍBA, 2018, p. 113).</p> <p>Leitura expressiva, individualmente ou de forma compartilhada, de textos narrativos curtos ou longos, de livros, declamação de poemas/ cordéis, repentes etc. (PARAÍBA, 2018, p. 113).</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. (PARAÍBA, 2018, p. 116).</p>
--	---	--

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

Quanto à terceira dimensão, produção de textos orais, são comuns 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 multisseioses, 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 a priorização de práticas multimidiáticas, que envolvem as multissemioses. Podemos inferir, a partir disto, como a prática de produção é privilegiada em relação às demais dimensões. Passemos à quarta dimensão.

Quadro 4: 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	Continuidade temática em entrevistas orais. (BRASIL, 2018, p. 180-181). Comparação das diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão. (BRASIL, 2018, p. 184-185).	Articulação com operadores argumentativos em gêneros da esfera jornalística-midiática, em discussões de temas polêmicos. (PARAÍBA, 2018, p. 116). Consideração das especificidades dos gêneros orais, contextos de produção,

recursos linguísticos e multissemióticos	Avaliação da validade e força dos argumentos e as consequências do proposto. (BRASIL, 2018, p. 184-185).	linguagem, tempo disponível, públicos e os materiais de apoio tais como mídias e tecnologias. (PARAÍBA, 2018, p. 116). Consideração da importância da entonação, expressividade, postura corporal etc. (PARAÍBA, 2018, p. 116). Respeito aos turnos e tempos de fala. (PARAÍBA, 2018, p. 116).
---	--	--

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 5: 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. (BRASIL, 2018, p. 180-181).</p> <p>Tomada de nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins. (BRASIL, 2018, 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. (BRASIL, 2018, p. 184-185).</p>	<p>Tomada de nota de aspectos relevantes em textos orais multimidiáticos. (PARAÍBA, 2018, p. 116).</p> <p>Organização das apresentações orais com apoio da leitura. (PARAÍBA, 2018, p. 116).</p> <p>Leitura de textos literários diversos, individualmente ou de forma compartilhada, a partir de uma fala expressiva e fluente. (PARAÍBA, 2018, p. 116).</p> <p>Tomada de nota para selecionar informações primárias e aperfeiçoar o trabalho de síntese. (PARAÍBA, 2018, p. 116).</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 e 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 descontinuidades das práticas de linguagem orais observadas a partir da comparação entre os documentos.

Quadro 6: Sistematização das continuidades entre a BNCC e a 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
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 conceitos voltados à oralidade. Essa dialogicidade entre os documentos fica ainda mais explícita 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 7: 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
Presença de explicitação das dimensões orais.	Ausência da explicitação de dimensões orais.
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. Quanto à (não) explicitação das dimensões, a BNCC 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.

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 as práticas dessas esferas articuladas com a oralidade ainda precisam 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 conceitual é uma constante/continuidade entre eles, é justamente ela que produz singularidades, ou seja, descontinuidades na apresentação do objeto oralidade. 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.

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 ser seguida por toda a educação básica; e a PCEP, um currículo local que guarda consigo a peculiaridade de ser um desdobramento do documento 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 na composição teórica do eixo. Para isso, desenvolvemos como objetivo: analisar as (des)continuidades decorrentes do processo de (re)configuração teórica das práticas de linguagem orais na BNCC e na PCEP, no ensino fundamental (anos finais), especificamente no 8º e 9º anos.

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: as dimensões da oralidade aparecem de forma explícita na BNCC e de forma implícita na PCEP; 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, trouxe de forma muito positiva, para os anos citados, práticas orais situadas nesse campo, o que demonstra uma prioridade didático-pedagógica diferente da BNCC.

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 na escola.

Referências

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

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

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.

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. 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.

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.

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.

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.

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.

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

MARANDINO, M. Transposição didática ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *Revista Brasileira de Educação*. 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. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI et al. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

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.

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.

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.

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.

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

Recebido em 10 de janeiro de 2023

Aceito em 13 de maio de 2023