



CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E AS DISCURSIVIDADES ACERCA DA ORALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PCN E BNCC *CONCEPT OF LANGUAGE AND DISCURSIVITIES ABOUT ORALITY IN OFFICIAL DOCUMENTS PCN AND BNCC*

[...] estando os processos discursivos na fonte da produção dos efeitos de sentidos, a língua constitui o *lugar material* onde se realizam estes efeitos de sentido.

(Pêcheux e Fuchs, ([1969] 2014, p. 171)

Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé¹

João de Deus Leite²

Janete Silva dos Santos³

Resumo: Considerando a concepção de língua/linguagem que perpassa documentos educacionais, especialmente em relação a um dos eixos neles definido, foco de nossa investigação, com base nos pressupostos teóricos advindos da Análise de Discurso de linha francesa, neste artigo, problematizamos o modo como o eixo oralidade é discursivizado em dois documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com destaque às orientações para o Ensino Médio. Nosso *corpus* é constituído por cinco recortes discursivos selecionados dos respectivos arquivos. Com o propósito de compreender o funcionamento discursivo dessas materialidades significantes que norteiam a educação do país, circunciamos o percurso histórico destes documentos, enfatizando as suas condições de produção, e apresentamos as discursividades acerca da oralidade presentes nestas materialidades, levando-se em conta que, tanto nos PCN como na BNCC, defende-se uma concepção de linguagem como uma prática sociointeracionista e dialógica, respectivamente.

Palavras-chave: Análise de Discurso. PCN. BNCC. Oralidade. Concepção de linguagem.

Abstract: Considering the conception of language that permeates educational documents, especially in relation to one of the axes defined therein, the focus of our investigation, based on the theoretical assumptions arising from French Discourse Analysis, in this article, we problematize the way in which the orality axis is discursivized in two official documents: National Curricular Parameters (PCN) and National Common Curricular Base (BNCC), with emphasis on the guidelines for High School. Our corpus consists of five discursive excerpts selected from the respective archives. In order to understand the discursive functioning of these significant materialities that guide the country's education, we detail the historical path of these documents, emphasizing their conditions of production, and we present the discursivities about orality present in these materialities, taking into account that, both the PCN and the BNCC, a conception of language is defended as a socio-interactionist and dialogic practice, respectively.

Keywords: Discourse Analysis. PCN. BNCC. Orality. Language Conception.

¹ Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2020).

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLIT - Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. Professora da Educação Básica pela Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins - SEDUC. Projeto de pesquisa: O Novo Ensino Médio no Brasil: as discursividades produzidas por estudantes tocaninenses acerca dos itinerário formativos.

² Doutor em estudos linguísticos pela UFU. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura - PPGLLIT. Projeto de pesquisa: Processos de significação do urbano em Araguaína/TO sob o viés discursivo. Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT

³ Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura - PPGLLIT. Projeto de pesquisa: Stickers como enunciados performativos multissemióticos na comunicação pedagógica. Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT

Considerações iniciais

As reflexões que apresentamos neste trabalho são oriundas de inquietações vivenciadas ao longo de nosso percurso em sala de aula, como professores de Língua Portuguesa, quer da educação básica, quer da educação superior. No decorrer de nossa trajetória, algo que temos observado, e que nos angustia muito, é ver a pouca importância dada à oralidade, ou até mesmo seu apagamento, no âmbito escolar, seja por parte dos materiais didáticos, seja por parte dos professores, ou ainda, por parte dos alunos. Na graduação em Letras, a ênfase de como o licenciando pode abordar melhor o trabalho com a oralidade na sala de aula também pouco tem sido a prioridade. Há, na educação básica, afetada pela formação inicial dos docentes em cursos de graduação que pouco sistematizam a reflexão sobre oralidade, uma discursivização equivocada que considera as atividades com o oral como uma improvisação, um lugar de caos, um elemento de desorganização e de falta de controle e autonomia por parte do professor no ambiente de sala de aula. A (re)produção desses dizeres vão se naturalizando de forma que se cristalizam na sociedade.

Todo ensino de língua/linguagem reverbera as concepções de língua/linguagem da(s) instituição(ões) que o(s) promove(m), seja no âmbito federal, seja no estadual, seja no municipal; quer na educação superior, quer na educação básica, visto que toda prática pedagógica está embutida em teorias que a sustentam, mesmo que isso não pareça claro a todo professor ou a alguns deles. Ora, toda prática pedagógica é também uma prática de linguagem. Da mesma forma, considerando que os documentos oficiais são produzidos por sujeitos que se movem animados pelas concepções de língua/linguagem que os formaram e que os constituem, é necessário apontar, em nossa reflexão, concepções de linguagem assumidas por tais documentos, isto é, nos PCN e na BNCC.

Esse apontamento, apesar de retrocessos identificados por críticos dos referidos documentos, permite-nos também reconhecer o esforço e os avanços que os referenciais (PCN) e a normativa (BNCC), em relação ao ensino de língua, incorporam a partir das pesquisas que os estudos linguísticos e literários contemporâneos oferecem. Nos PCN, por exemplo, afirma-se que: “Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual [...]”. (Brasil, 1998, p.15). A natureza de que trata o excerto é a da linguagem, logo, o trabalho com a oralidade, como uma das práticas de linguagem que o sujeito incorpora desde a infância na sua relação com o outro mais experiente (Vygotsky, 1998), deveria ter a relevância que ultrapassasse certo senso comum de que à escola caberia centralizar energia sobre o uso/ensino da linguagem na

modalidade escrita. Na BNCC, por sua vez, as concepções interacionistas bakhtinianas de linguagem é que são assumidas no documento. Basta verificar a progressividade nas habilidades e competências, que identificamos a centralidade dada aos gêneros discursivos, considerados enunciados concretos, corroborando uma concepção dialógica de língua/linguagem.

Vale destaca que todas as disciplinas que compõem o currículo escolar trabalham com essa modalidade da língua, a oral, mas ela é pouco ensinada, seja porque os professores, por falta de formação continuada, encontram-se despreparados, no que se refere a essa modalidade da língua, seja porque é considerada sem relevância. Ou, ainda, porque há um pensamento de que os alunos, quando chegam à escola, já sabem falar, já têm essa habilidade suficientemente desenvolvida pelas práticas da vida cotidiana e, portanto, não há necessidade de enfoques específicos. Por tais razões, a escola investe rigorosamente no ensino da escrita e não se empenha em preparar um trabalho sistemático com a oralidade. Isso decorre, em geral, de uma concepção ainda tradicional de língua centrada no código e não nas práticas sociais, muito arraigada na visão de parte considerável de professores e mesmo de certos autores de materiais didáticos. Concepção esta que dicotomiza as práticas de linguagem como se não fossem um processo contínuo de alternância e hibridismo ao mesmo tempo, reduzindo o exercício da linguagem letrada somente à modalidade escrita, pautada outrossim na concepção de uma gramática que prescreve os usos para a língua escrita e para a língua falada. Isso sem as tomar coerentemente como modalidades de uso da língua em seus respectivos contextos, com seus atravessamentos. A heterogeneidade da linguagem aí parece ainda pouco problematizada, se não nos cursos de formação, nos cursos de formação continuada.

Outra situação igualmente angustiante é presenciarmos o modo como é feita a escolha dos livros didáticos adotados pela escola (um dos meios pelo qual o eixo oralidade circula). Essa materialidade significativa, ressaltamos, que circula na maioria das escolas brasileiras, atualmente, por um período de três anos, nem sempre é selecionada de forma sistemática e responsável. Durante o processo de escolha desse material, temos ouvido de uma parte dos professores, os responsáveis por esse procedimento, dizeres tais como: “Pode escolher qualquer um, eu não uso mesmo” ou “Pode escolher qualquer um, nunca vem os que a gente escolhe mesmo”. A outra parte, que se dispõe a fazer a seleção, usa, como critério para escolha, ou o livro didático que mais se aproxima da ementa dos conteúdos a serem trabalhados na escola, ou o livro didático (LD) cujo autor é mais renomado. Ou seja, a

coerência da abordagem da língua no LD, com concepções que incorporam o avanço dos estudos linguísticos, não tem ressonância como critério para essas escolhas.

Em ambos os casos, essas discursivizações são preocupantes e merecem ser problematizadas. Nesse sentido, o tema deste trabalho é relevante, principalmente porque há poucas publicações que tratam do ensino-aprendizagem da oralidade pela vertente teórica da Análise de Discurso francesa (doravante AD), cuja concepção de linguagem traz avanço considerável em relação a concepções e abordagens tradicionais, pois recusa a noção de transparência da linguagem e assume o caráter sócio-histórico e ideológico que constitui a linguagem e o sujeito. Nessa abordagem língua/linguagem é concebida como prática, e prática discursiva. Dessa maneira, esperamos contribuir com os professores tanto no que diz respeito ao trabalho acerca da oralidade junto a estudantes do Ensino Médio, quanto no processo de escolha do livro didático.

Diante dessas considerações, e tendo-se em vista os pressupostos teóricos oriundos da AD, considerando as condições de produção de discurso/discursividades (constituição, formulação e circulação), neste trabalho, analisamos o modo como o eixo oralidade é discursivizado pelos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que orientaram/orientam a educação do país.

1. Percurso histórico dos documentos oficiais PCN e BNCC e suas condições de produção

Nesta seção traçamos um breve percurso histórico dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de maneira a dar ênfase às discursividades acerca da oralidade nesses documentos que norteiam a educação do país. O objetivo deste artigo, além de esboçar um breve panorama sobre os documentos educacionais, que de algum modo contribuíram para a consolidação de um currículo comum para todo o território nacional, é verificar como as concepções de língua/linguagem assumidas por tais documentos sustentam a discursivização sobre o eixo oralidade e se a mesma invisibilidade dada à oralidade pelos livros didáticos e, conseqüentemente, pela escola, pode também ser percebida nestes documentos referentes ao Ensino Médio.

Para tanto, circunstanciamos o percurso histórico dos documentos oficiais PCN e BNCC, mostramos as suas condições de produção e apresentamos as discursividades acerca

da oralidade nesses documentos, com fins de, na seção seguinte, problematizarmos tais referências à luz da AD de linha francesa.

Os PCN foram publicados no final da década de 1990. Em 1997, para o Ensino Fundamental, e, em 1999, para o Ensino Médio. O percurso trilhado durante o processo de sua construção foi extenso e suas condições de produção foram marcadas pela historicidade, entendendo esta como o percurso histórico pelos/nos quais os sentidos são construídos. A criação desses parâmetros surgiu da necessidade de uma educação de qualidade para os alunos e constitui um referencial para a educação no Ensino Fundamental e Médio em todo o país. Surgiu inicialmente com o objetivo de unificar o ensino no Brasil, atendendo a recomendações da LDB/1996, atualizada em 2023. Com a função de orientar a prática pedagógica na Educação Básica, também contribuiu como referência para a produção de materiais didáticos. Faz-se necessário salientar que os PCN não têm caráter normativo, o que os diferencia da BNCC, da qual trataremos mais adiante. Por sua natureza orientadora, vale ressaltar que as diretrizes que compõem este documento são sugestivas e auxiliares, o que significa dizer que o professor tem autonomia para selecionar, adaptar, acrescentar e fazer recortes dos conteúdos que achar necessário para subsidiar as suas aulas, na medida em que as legislações estadual e municipal permitirem. A título de contextualização, o trecho a seguir condensa essa concepção:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

Passados três anos de sua implementação, em 2002, os PCN do Ensino Médio passaram por reformulação e reapareceram com a nomenclatura de PCN+. São Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais e, tal como os Parâmetros, têm “entre seus objetivos centrais [...] o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (BRASIL, 2002, p.8). O seu caráter continua sendo o de orientar e o de auxiliar a prática pedagógica; também, como o próprio nome sinaliza, tem a função de complementar os já existentes, os PCN.

Mais tarde, em 2006, surgem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Com o objetivo de contribuir com a prática docente, essas orientações “foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica”

(BRASIL, 2006, p.5). Com nomenclaturas diferentes, mas com objetivos iguais, esses documentos vêm passando por inúmeras discussões, (des)construções, (re)formulações, como enfrentamento à visão tradicional de língua baseada na gramática normativa, e, por isso, ainda servem como orientadores para os envolvidos nas práticas educacionais. Não se podem negar as conquistas que os documentos vêm apresentando com mudanças significativas de paradigmas quanto à concepção de língua/linguagem, distanciando-se da visão de língua como expressão do pensamento, ou de língua como código, isto é, de língua como estrutura fechada em si mesma. A língua/linguagem passa a ser tomada não mais como um mero produto, mas como um processo dialógico (Santos, 2010, p.36). Daí o sociointeracionismo (Vygotsky, 1987; 1998) muito presente nos PCN.

Na BNCC, apesar de em muitos aspectos haver a assunção de uma concepção de língua/linguagem como processo dialógico ou como prática enunciativo-discursiva, concepções tradicionais também retornam quando observado o foco de determinadas aprendizagens na progressão de habilidades. Isso se deve ao processo de desconstrução de parte do documento, decorrente dos períodos sócio-históricos de sua construção e finalização, como pode ser observado no Quadro 1 mais abaixo. A mudança de governo progressista para governo mais alinhado às visões econômicas neoliberais, entre 2014 e 2018, devido ao golpe sofrido pela presidente Dilma Roussef, que parte da classe política buscou naturalizar como um impeachment constitucional, fez retornar ao documento visões de mundo mais inclinada ao conservadorismo de tradições que enfrentavam resistência da ala mais progressista envolvida com a produção da Base. Assim, mesmo incorporando a multissemiotividade da prática da linguagem, não superou os conflitos sobre as concepções sociais de linguagem.

Tílio (2019, p. 8) ressalta “que nem os PCN nem as OCEM são documentos vigentes. No entanto, sua importância histórica permanece, e eles ainda orientam frequentemente, mesmo que informalmente, materiais didáticos, ações educacionais e práticas docentes”. Hoje, o documento oficial que orienta as políticas educacionais para o Ensino Fundamental e Médio é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um dos fatores que diferencia a BNCC dos PCN e das OCEM é o de que, enquanto estes têm caráter orientador, aquela tem caráter de lei, e, por esse motivo, tem caráter obrigatório.

A discussão a respeito da implementação da BNCC não é um acontecimento novo. Embora a sua versão atual tenha sido homologada somente em 14 de dezembro de 2018, como já anunciado anteriormente, desde a Constituição Federal de 1988 já estava prevista a elaboração de uma base nacional comum. Em seu artigo 210, a Constituição assegura que

“[s]erão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 2016, p.124). Percorridos quase 10 anos, tais discussões são retomadas no artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada em dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017, 19).

A BNCC é resultante de um processo de várias etapas, de intensas discussões, de debates, e de (re)formulações, que tiveram a participação e a contribuição pública. Desde o dia 25 de junho de 2014, com a publicação da Lei n. 13.005, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), foram intensificados os debates sobre a consolidação do documento que, efetivamente, nortearia a educação do país. Durante esse percurso até a sua implementação, três versões foram construídas.

Apresentamos, por meio do Quadro 1, a seguir, as etapas pelas quais passou a BNCC desde a sua fase inicial até a sua implementação, em síntese proposta por Tílio (2019):

Quadro 1 – Histórico da BNCC

25 de junho de 2014	A Lei n. 13.005 regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular.
19 a 23 de novembro de 2014	É realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e serviu como um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.
17 a 19 de junho de 2015	Acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, que reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.
16 de setembro de 2015	A 1ª versão da BNCC é disponibilizada.
2 a 15 de dezembro de 2015	Mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.
3 de maio de 2016	A 2ª versão da BNCC é disponibilizada.

23 de junho a 10 de agosto de 2016	Acontecem 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.
Agosto de 2016	Começa a ser redigida a terceira versão da BNCC, em um processo colaborativo com base 2ª na versão.
Abril de 2017	O MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, a serem encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC, começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.
20 de dezembro de 2017	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação.
22 de dezembro de 2017	O CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
06 de março de 2018	Educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.
02 de abril de 2018	O Ministério da Educação entrega ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí, o CNE inicia um processo de audiências públicas para debatê-la.
05 de abril de 2018	Institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC.
02 de agosto de 2018	Escolas de todo o Brasil se mobilizam para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.
14 de dezembro de 2018	O ministro da Educação homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Fonte: TÍLIO, 2019, p. 10-11.

Esse processo pelo qual passou a BNCC, esquematizado e sumarizado a partir do quadro anterior, provocou um documento que, mesmo assumindo a língua/linguagem como

uma prática dialógica, ainda sustenta concepções de linguagem tradicionais. Por outro lado, o modo como o documento é proposto produz o efeito de sentido de que as autoridades competentes pela produção e legitimação desta Base estão preocupadas em sustentar uma imagem de um documento comprometido em atender as propostas voltadas para a melhoria da qualidade da Educação Básica de uma forma democrática e participativa. Apagam-se, assim, os embates travados no percurso de constituição, de formulação e de circulação deste documento, bem como as tensões nas tomadas de posição que emergem a partir de disputas pela institucionalização de sentidos. Vale reiterar o que foi apontado mais acima. Ou seja, que tais versões foram impactadas pelas mudanças de governo no Executivo, o que pode ser observado ao se comparar as versões de 2015 (a primeira) e a de 2018 (versão final), com itens retirados, reformulados e/ou acrescentados, dando destaque, nesse “avanço”, a um enfoque ainda mais neoliberal, pois, conforme enfoca Orlandi (2015, p. 8), “Os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos”.

Apresentada como Projeto de Lei em 2014, e homologada em 14 de dezembro de 2018, a BNCC é definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7). Tem como objetivo “promover uma educação de qualidade com equidade”. Nesse ponto, dois fatores chamam a atenção, logo de início: o fato de a BNCC definir as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” e o de “promover uma educação de qualidade com equidade”. Quais são as aprendizagens tidas como “essenciais” que todos os alunos devem desenvolver? Não há detalhamento sobre quais expectativas de aprendizagem estão aí envolvidas. Se “todos” os alunos devem desenvolver tais aprendizagens, são apagadas as diferenças sociais, econômicas e culturais tão nítidas na sociedade brasileira. E isso impacta fundamentalmente as concepções de língua/linguagem que habitam o texto da BNCC. Apesar de reconhecer a heterogeneidade da linguagem em algumas afirmações, há ainda um certo matiz de visão homogeneizante de língua/linguagem, mesmo que, no quesito oralidade, esse efeito homogeneizante seja maior nos PCN.

A forma verbal “devem”, na locução ‘devem desenvolver’, como modalização deôntica, implica obrigatoriedade e, por isso, aponta para a obrigação do aluno em desenvolver tais aprendizagens “essenciais”, tirando a responsabilidade do Estado caso o aluno não alcance a meta estabelecida, já que a sua obrigação foi elaborar um currículo comum. Tal formulação reverbera um discurso pedagógico autoritário. Se o aluno não

conseguir alcançar a meta que “todos devem” desenvolver, é de sua inteira responsabilidade o fracasso. Há, aqui, um posicionamento de exclusão para os alunos que não estiverem dentro do padrão escolar estabelecido pelo documento, bem como, um discurso que homogeneiza as condições materiais dos alunos. O Currículo é comum, mas os alunos têm suas particularidades. Portanto, não é possível promover uma educação com “equidade”, enquanto houver tamanha disparidade social e econômica entre os alunos. Nesse sentido, Rajagopalan (2019) assevera que:

Quando se propõe um mesmo remédio para um universo tão diverso, estamos de fato imaginando um sujeito ideal como receptor do tratamento. Acontece que os sujeitos reais espalhados pelo vasto território nacional têm, cada um a seu modo, necessidades e carências que lhes são próprias (RAJAGOPALAN, 2019, p. 29).

Sobre a etapa do Ensino Médio na BNCC, outro fator, novamente, chama a atenção. Em uma seção intitulada, “Perguntas frequentes”, é feito o seguinte questionamento: “Qual o principal objetivo da BNCC – Etapa Ensino Médio?” e é dada como resposta a seguinte afirmação: “A BNCC – Etapa Ensino Médio é um instrumento que contribuirá na inserção dos jovens no mundo do trabalho e para que se tornem cidadãos plenos, preparados para os desafios do Século 21”. Diante dessa resposta, fica pontuado que os jovens inseridos no Ensino Médio são vistos como alvos para o mercado de trabalho, e ser um “cidadão pleno” é estar preparado para os desafios do século 21. Ademais, a questão enfática dada aos *jovens* no Ensino Médio e do apagamento das pessoas que não se encaixam neste perfil se mostra aqui uma preocupação.

Embora as discussões sobre a BNCC não sejam novas e tenham passado por inúmeras (re)visões, esse documento ainda apresenta, em sua linguagem, falhas, equívocos, contradições e apagamentos que deixam lacunas na construção da educação brasileira, o que tem implicações significativas para o tipo de cidadão que se pretende formar. De acordo com Tílio (2019, p. 12), “[o] discurso por trás da implementação da BNCC é o de que, com ela, todos têm chances iguais, e aqueles que não forem bem-sucedidos não o foram por (falta de) mérito próprio”.

2. As discursividades acerca da oralidade nos documentos oficiais PCN e BNCC

É nessas condições de produção dos PCN e de uma Base Nacional Comum Curricular, apresentada pelo Ministério da Educação com o objetivo principal de ser “a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem

e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito”⁴ que nos propomos a analisar como o eixo *oralidade* vem sendo discursivizado nestes documentos, especificamente quanto ao Ensino Médio.

Os PCN para o Ensino Médio estão divididos em 4 partes: Parte I – Bases Legais; Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, parte que nos interessa aqui, traz, além da “Apresentação”, uma seção intitulada “O sentido do aprendizado na área”; outra intitulada as “Competências e habilidades” (as competências estão distribuídas em Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sócio-cultural), outra intitulada “Conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática”, e ,por fim, uma seção nomeada de “Rumos e desafios”, além da “Bibliografia”.

Nos “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, selecionamos, dentre as competências e as habilidades, as que, a nosso ver, melhor tratam acerca da oralidade. Desse modo, analisamos a competência “Representação e comunicação” e uma de suas respectivas habilidades, a de “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal”. Vejamos, a seguir, no recorte 1, o modo como é feita a descrição dessa habilidade:

[...] A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento. Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos. No Ensino Superior, sentimos a ausência desse exercício, quando propomos aos alunos que debatam ideias ou formulem opiniões pessoais. Quietos, os alunos baixam a cabeça. Quando e onde tiveram a oportunidade de falar? Algumas famílias propiciam essa situação. Na escola, o modo autoritário de ser não permite o diálogo. Como posso dizer, se não sei o que, nem como dizer? A situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa. Compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve. Toda fala/escrita é histórica e socialmente situada, sua atualização demanda uma ética. Onde se aprende isso? A experiência escolar é necessária e, mais, deve ser uma necessidade sentida pelo próprio aluno. Não enxergamos outra saída, senão o diálogo, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extra-verbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos). Dessa forma consciente e responsável, o aluno poderá fazer previsões e escolhas adequadas na fala/escrita, bem como olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita. Poderá ver-se

⁴ Texto de apresentação da página da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado no dia 06 de agosto de 2020.

no texto e ver o texto como objeto, dialogar com o ‘outro’ que o produziu, criar seu próprio texto (Brasil, 2000, p. 21-22).

Apoiando-nos no campo teórico da AD, como se refere Orlandi (2015, p. 19-20), “a linguagem serve para comunicar e não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”. Nesse campo pensa-se a linguagem em seu sentido mais amplo, englobando as várias linguagens (diferentes signos, sons, escrita, etc.). O professor de língua portuguesa deve promover atividades que valorizem as várias linguagens, entre as quais a oralidade, que não pode ser relegada a segundo plano. É importante salientar que, na formulação do enunciado “Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos” (Brasil, 2000, p. 22), a ocorrência da expressão “de todas as formas” não deve ser entendida como deixar ocorrer de forma solta, de qualquer jeito, sem orientação, mas no sentido de dar liberdade para o aluno expressar-se nas duas modalidades de uso da língua na escola: oral e escrita, na perspectiva de língua como prática sociointeracionista, concepção de linguagem assumida pelos PCN.

A formulação do enunciado “No Ensino Superior, sentimos a ausência desse exercício, quando propomos aos alunos que debatam ideias ou formulem opiniões pessoais. Quietos, os alunos baixam a cabeça. Quando e onde tiveram a oportunidade de falar?” toca em um ponto importante da constituição dos sentidos sobre o ensino de língua portuguesa: o pré-construído equivocado e cristalizado de que a oralidade não precisa ser trabalhada/explorada na escola, pois o aluno já sabe falar quando nela chega. Se essa habilidade não é trabalhada na Educação Básica, conseqüentemente o resultado negativo vai se estender à Educação Superior, que também precisa pôr em destaque essa prática, e de forma sistemática, mormente nos cursos de Licenciatura em Letras, que formam os futuros professores de língua.

Outro ponto que cabe discutir é o sentido produzido a partir da seguinte formulação: “A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento”. O sentido, assim produzido, abre para a dispersão de sentidos própria dos discursos. Em situações de resolução de atividades em sala de aula, por exemplo, seja oral, seja escrita, é comum a cobrança pelo alinhamento das respostas dos alunos ao que está posto no livro didático ou ao que o professor define como a resposta correta. Quando o aluno expressa a sua opinião de modo diferente do esperado, a sua resposta é frequentemente considerada como incorreta e fora do que se pretendia.

No processo de ensino, em geral, o professor deve, a nosso ver, praticar a escuta atenta para aceitar a dispersão. Desse modo, se o aluno for bem preparado quanto a isso, estará seguro para “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal”. Portanto, em relação ao modo como os PCN tratam da oralidade, podemos concluir que essa abordagem na sala de aula vai depender também das concepções de língua e de leitura que sustentam a formação docente. Passemos agora a verificar as discursividades acerca da oralidade na BNCC.

A BNCC está estruturada de modo a contemplar as três etapas que compõem a Educação Básica: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E apresenta as dez competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo dessa trajetória. O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica e foco de nossa análise, está organizado em quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A área de Linguagens e suas Tecnologias, que aqui nos interessa, é constituída pelos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Cabe ressaltar que, além das dez competências gerais que devem ser desenvolvidas no decorrer da Educação Básica, há, para cada área do conhecimento, competências específicas que devem ser trabalhadas ao longo dessa etapa. Para garantir o desenvolvimento dessas competências, estão associadas a elas um conjunto de habilidades que definem as aprendizagens fundamentais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos do Ensino Médio. De acordo com a BNCC (2018, p. 481), o propósito é possibilitar aos alunos “competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral”.

Conforme vimos observando ao longo do desenvolvimento deste artigo, as discursividades no âmbito da BNCC produzem o efeito de sentido de igualdade e de uniformidade dos saberes. No entanto, produzir um documento que define o conjunto de “aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver” e objetivar “um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito”, a partir da determinação de “competências e habilidades” específicas, desconsiderando a heterogeneidade das condições sociais, culturais e econômicas da população brasileira, é não permitir o acesso a esse direito, é (re)produzir a desigualdade social. Na esteira dessa reflexão, ponderam Amorim e Silva (2019):

A ideia de igualdade que subjaz ao documento é, entretanto, falaciosa: tendo força de lei e estabelecendo as competências e habilidades que *devem* ser desenvolvidas em ‘todos os alunos’, a BNCC desconsidera nossa desigualdade social estruturante, nossa pluralidade cultural e regional. É inaceitável uniformizar saberes num país em que a grande parte da população ainda passa fome e não pode optar pela escola em detrimento do trabalho, enquanto outros – poucos – podem pagar por mensalidades escolares que montam, não raro, a três, quatro salários mínimos. É inadmissível uniformizar saberes em que as carreiras docentes não recebem o devido reconhecimento acadêmico e financeiro. É uma violência uniformizar saberes quando muitos não sabem nem que podem desejar saber (Amorim e Silva, 2019, p. 154-155; Grifo dos autores).

Ao adotar o enfoque do ensino pautado em competências e em habilidades que todos os alunos devem desenvolver, silenciam-se uns aspectos e acentuam-se outros. Ou seja, a ideia de igualdade, de uniformidade e de homogeneidade é enfatizada enquanto a heterogeneidade constitutiva do ser humano é silenciada. Ainda seguindo esse raciocínio, a despeito de, no recorte (2) seguinte, a oralidade estar fora do radar, apresentamos um trecho da BNCC (2018):

(...) a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

A partir dessas considerações, observamos que as discursividades apontadas nesse documento produzem o efeito de sentido de que a garantia das aprendizagens, tidas como essenciais, está associada ao alinhamento às competências. Isto é, ter as competências como referência é a garantia de assegurar as aprendizagens essenciais. Na formulação do enunciado “a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências”, a ocorrência do lexema “indica” produz um efeito sugestivo, orientador; já a do lexema “devem” produz um efeito de ordem, de obrigação a ser seguido pela escola.

No que diz respeito aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, em função do que foi estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, a BNCC detalha as habilidades que o aluno deverá desenvolver na trajetória do Ensino Médio, tendo em vista que esses dois componentes curriculares deverão ser oferecidos nos três anos desse nível. Com o intuito de flexibilizar e facilitar a adequação dessas habilidades às propostas pedagógicas das escolas, elas não são definidas por série, o que possibilita às escolas ajustar essas habilidades de acordo com a realidade e a necessidade do aluno.

No Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias elege cinco campos de atuação social, a saber: 1) campo da vida pessoal; 2) campo artístico-literário; 3) campo das práticas de estudo e pesquisa; 4) campo jornalístico-midiático; e 5) campo de atuação na vida pública. Para cada um desses campos, há competências e habilidades específicas. Para os objetivos desta seção, interessa-nos especialmente o “campo de atuação na vida pública”, pois é o que mais enfoca situações que abordam a oralidade. Vejamos, a seguir, no recorte 3, o modo como esse assunto é discursivizado na BNCC (2018):

No cerne do campo de atuação na vida pública estão a ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa de direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos.

No Ensino Médio, ganham destaque as condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente [sic] situados e, em última instância, baseados nas experiências humanas, formulados com vistas à paz social. A discussão sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento e a análise e produção coletiva de projetos de lei também são postos em evidência. Análises de campanhas e programas políticos e de políticas públicas, bem como de estratégias de acompanhamento do exercício do mandato de governantes, também são consideradas em algumas das habilidades propostas.

Ainda no domínio das ênfases, indica-se um conjunto de habilidades que se relacionam com a análise, discussão, elaboração e desenvolvimento de propostas de ação e de projetos culturais e de intervenção social (Brasil, 2018, p. 502).

A partir das considerações desse campo de atuação social, apresentamos o Quadro 2, como recorte 4, a seguir, com a habilidade e as competências que, a nosso ver, estão mais pautadas no ensino da oralidade. Na descrição da habilidade, as letras EM referem-se à etapa do Ensino Médio; o número 13 assinala que essa habilidade pode ser desenvolvida em qualquer uma das séries do Ensino Médio; a sigla LP indica o componente curricular de Língua Portuguesa; e o número 25 designa a habilidade (que vai de 1 a 54). Eis, a seguir, o Quadro 2 com as referidas considerações.

Quadro 2 – Habilidade e competências específicas da oralidade na BNCC

Habilidade	Competências específicas
(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de	<ol style="list-style-type: none">1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam

consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.	as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir da BNCC

Interessante notar como a interdiscursividade, constituída por vozes/discursos com diferentes formações ideológicas, apresentam-se no texto do documento. Apesar do teor alinhado ao sistema capitalista, cuja exploração visando ao lucro desenfreado é a tônica dos que têm o poder, o controle sobre a vida dos cidadãos/trabalhadores, temos discursividades até utópicas, mas necessárias como modo de resistência ao neoliberalismo predatório. Isso se pode observar, por exemplo, no apelo a uma “consciência socioambiental” e ao “consumo responsável”, que aparece ao final da Competência 3, voltada ao Ensino Médio (EM). Numa leitura mais cuidadosa, toda a Competência 3 arregimenta vozes contraditórias que remetem ao fato de o texto ser produzido por sujeitos constituídos por visões muitas vezes antagônicas ou no mínimo conflitantes, próprias do sistema capitalista que, ao mesmo tempo que precisa e estimula o consumo desenfreado, que explora o trabalhador para a acumulação de riqueza de determinados grupos de poder, evoca posturas socioambientais responsáveis e solidárias. Tal reflexão é importante, pois precisamos questionar: de onde vêm essas vozes e a quem se encaminham? Quem é o aluno a quem essas vozes se dirigem? Ele, aluno, pertence a que classe social? Nosso gesto de análise acima é corroborado pelo recorte 5, constituído pela Competência 4. O modo como a explicação sucede a definição da referida competência parece instigar efeito de sentido de passividade diante da configuração social relativa ao mercado de trabalho, pois não traz termos provocadores: “[...] é importante que os indicadores de emprego, trabalho e renda sejam analisados em contextos específicos que favoreçam a

compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das dinâmicas de mercado delas decorrentes”. Isso porque já se expunha antes, sem foco em questionamentos ou problematizações, mas apenas em compreensão do fenômeno ou das práticas de mercado, visto defender a pretensão de que os estudantes “compreendam o significado de trabalho em diferentes culturas e sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social caracterizados por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política.”. Vejamos o recorte (5) na íntegra:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Nessa competência específica, pretende-se que os estudantes compreendam o significado de trabalho em diferentes culturas e sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social caracterizados por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política.

Além disso, é importante que os indicadores de emprego, trabalho e renda sejam analisados em contextos específicos que favoreçam a compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das dinâmicas de mercado delas decorrentes. Já a investigação a respeito das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais deve enfatizar as novas formas de trabalho, bem como seus efeitos, especialmente em relação aos jovens e às futuras gerações. (Brasil, 2018, p.476)

Esse choque de vozes/posicionamentos no documento, aponta para diferentes formações discursivas, expondo também uma peculiaridade nas práticas discursivas: a contradição. Como aliar “consciência socioambiental” consistente/sustentável se o mundo do trabalho (determinadas profissões) e certas posturas políticas de muitos gestores negam acolhida a pudicos socioambientais? Como promover “consumo responsável” se o alcance voraz do discurso publicitário capitalista, retroalimentado por (e alimentando) práticas mercadológicas assimétricas, nas quais uma parte restrita se beneficia e uma parte maior perde, mostra-se incontornável?

Esses questionamentos estão intimamente ligados aos pontos que provocaram nossa discussão. Se somos construção discursiva, se somos constituídos na e pela linguagem, o diálogo próprio da concepção de linguagem como processo dialógico, que aparece na dispersão do texto da BNCC, com todas as contradições inerentes às práticas discursivas, conforme a perspectiva teórica que embasa nossa reflexão tem efetivamente espaço na formação docente e na prática pedagógica da educação básica? Em que medida?

Discursivamente, a BNCC assume uma concepção bakhtiniana de linguagem. Todavia, essa concepção de linguagem orienta o sujeito a uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 1997). Mas este só é efetivamente provocado a um posicionamento quando o que a ele se dirige é prenhe de resposta, quando está inserido em práticas de linguagem, oral, escrita (ou híbrida),

que para ele fazem sentido, instigando-lhe como resposta um posicionamento, ou seja, quando ocorre produtivo diálogo e provoca novas perguntas e respostas. Fica, assim, o desafio, a exemplo do que foi apontado em Santos (2012).

Podemos entrever também o uso de discurso freireano (Freire, 2004), através de sentidos retomados sobre a pedagogia da autonomia, voltada à prática docente humanizadora, que agora, ampliado (e de certo modo distorcido perpassando a visão capitalista que permeia o documento), é dirigido a todos os futuros profissionais de nível médio. Essa leitura é possível, ao levarmos em conta que, no cerne da BNCC voltada ao EM, implícita e explicitamente, defende-se que o estudante no Ensino Médio seja formado primeiramente para o mercado de trabalho, podendo “escolher” entre ficar nesse nível, cujo salário, a depender da profissão, geralmente é menor (e as condições de trabalho muitas vezes, piores), ou avançar para um curso superior, quando as condições para a suposta escolha são desiguais e sempre mais difíceis para as classes populares.

Partindo dessas reflexões necessárias, e agora afunilando o foco em nossa discussão, consideramos que ensinar a oralidade não se restringe apenas em deixar o aluno falar ou praticar a oralização da escrita. É necessário que esse ensino alcance outras dimensões e aconteça de forma planejada e orientada, de modo a desenvolver no aluno a habilidade de responder às demandas comunicativas com as quais ele se depara dentro e fora da sala de aula. Nossa observação está em consonância com Garcia-Reis e Magalhães (2018), que nos informam:

[...] embora não suficiente, a oralização do texto escrito é pertinente, se situada em práticas com gêneros orais, como a leitura nos seminários, a consulta a roteiros em entrevistas ou debates, bem como exercícios de retórica, como comumente acontece em leitura oral de narrativas ou na encenação de peças teatrais, o que se diferencia de situações de leitura oral como respostas a exercícios, por exemplo, que não se configuram como atividades de oralidade por excelência. Tais práticas podem ajudar a superar uma concepção de oral como improvisação (Garcia-Reis e Magalhães, 2018, p. 244).

Diante desta incursão e do Quadro citado anteriormente, notamos que, embora haja o apagamento histórico-político das condições de produção em que a BNCC foi constituída, faz-se importante sinalizar que o documento, apesar de seu aspecto homogeneizador, apresenta avanços significativos em relação aos PCN no que toca à oralidade. Vejamos, a seguir, o modo como o ensino de Língua Portuguesa está estruturado na BNCC.

Segundo a BNCC, “[O]s eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (Brasil, 2018, p. 500).

Um aspecto interessante a ser analisado é o modo como a BNCC denomina os eixos de ensino: eixos de integração. A nosso ver, o termo “integração” produz o sentido de que os eixos devem funcionar de forma articulada. Independentemente da nomenclatura, percebemos que a oralidade vem sendo abordada nestes documentos, mas, ao que parece, assumir a oralidade como um objeto de ensino ainda é um desafio para os professores, para os autores de livros didáticos (LD) e para os avaliadores do LD, ainda que ela se constitua como um dos quatro eixos que concebe o ensino de LP. Trazemos, a seguir, a avaliação de Baumgärtner (2015) que confirma as referidas considerações:

[...] trabalhar com a oralidade tem se restringido à abordagem oral de conteúdos curriculares, pelo professor. Por exemplo, após a leitura de um texto, o professor faz perguntas orais, e os alunos a respondem também nessa forma de registro da língua. No conjunto dos depoimentos, perceberam-se dificuldades sobre a compreensão de oralidade e de gêneros orais, pois esses termos eram interpretados como se fossem sinônimos, e a oralidade era entendida como um uso menos normativo e menos sistematizado da língua (Baumgärtner, 2015, p. 99).

Diante dessas ocorrências, acreditamos que esta discussão é relevante para auxiliar professores da educação básica no trabalho com essa prática de linguagem, isto é, com a prática da oralidade. Para tanto, é crucial que as concepções de linguagem mais contemporâneas, que norteiam discursividades presentes nos documentos analisados, encontrem eco nas concepções que alimentam a formação do professor. Essa demanda tem em vista que, por estar na BNCC, ensinar a oralidade passou a ter estatuto normativo.

Considerações finais

Tendo em vista que os documentos oficiais PCN e BNCC são basilares para a produção de materiais didáticos e fundamentais para o cotidiano das práticas em sala de aula, neste artigo, levando-se em conta as concepções de linguagem assumidas nos dois textos, isto é, o sociointeracionismo vygotskyano nos PCN e o dialogismo bakhtiniano na BNCC, analisamos e problematizamos o modo como a oralidade é discursivizada nesses documentos educacionais que, de alguma maneira, contribuíram para a consolidação de um currículo comum para todo o território nacional.

A partir das materialidades discursivas analisadas, foi possível verificar que, embora haja o apagamento histórico-político das condições de produção em que a BNCC foi constituída, faz-se importante sinalizar que o documento, apesar de seu aspecto homogeneizador, apresenta avanços significativos em relação aos PCN no que toca à oralidade, visto adotar uma concepção de linguagem como processo dialógico, mesmo que as

contradições não possam ser apagadas no confronto de vozes que construíram essas materialidades discursivas por nós analisadas especificamente em relação ao eixo oralidade.

Por tal razão, entendemos que a análise feita neste artigo é bastante significativa, uma vez que trazemos reflexões sobre as discursividades que circulam nos documentos que orientam a educação do país. Assim, esperamos contribuir com os professores tanto no que se refere ao trabalho acerca da oralidade junto a estudantes do Ensino Médio, quanto em relação ao processo de escolha do livro didático, análise que deve levar em conta não apenas as obras, mas as concepções de linguagem das obras que proponham trabalho sistematizado e exequível com a oralidade na sala de aula.

Referências

- AMORIM, M. A.; SILVA, T. C. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 153-179.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. M^a Ermantina G.G. Pereira. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUMGÄRTNER, C. T. Grupo de estudos de Língua Portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco nos gêneros orais e ensino. In: BUENO, L. COSTA-HÜBES, T.C. (orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2016. 496 p. p. ISBN 978-85-7018-698-0.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 2017.
- _____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2020.
- _____. MEC. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Brasília: MEC, 2002.
- _____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.
- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p.239.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília. DF: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. Análise do eixo da oralidade no programa nacional do livro didático de língua portuguesa de 1º ao 5º anos. In: MAGALHÃES, T.; CRISTÓVÃO, V. (Orgs.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 239-262.

APINAGÉ, Maria Deusa Brito de Sousa; LEITE, João de Deus; SANTOS, Janete Silva dos.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 12^a ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

RAJAGOPALAN, K. Reforma Curricular e Ensino. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 7-15.

SANTOS, J. S. **Discurso sobre e de professores de língua materna no estado do Tocantins: modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial.** 2010. 183f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas-SP, 2010.

SANTOS, J. S. **Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos.** Linguagem em (Dis)curso (Impresso), v. 12, p. 129-153, 2012.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 7-15.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Recebido em: 15/08/2024; Aceito em: 20/08/2024.