

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

Ananda Gomes Henn

A oralidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio

Florianópolis

2022

Ananda Gomes Henn

A oralidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Bacharela em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas.

Orientadora: Profa. Dra. Cristine Görski Severo.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Henn, Ananda Gomes

A oralidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do
Ensino Médio / Ananda Gomes Henn ; orientadora, Cristine
Görski Severo, 2022.

72 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Comunicação e Expressão, Graduação em Letras Português,
Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Letras Português. 2. Oralidade. 3. Política
Linguística Crítica. 4. BNCC. I. Severo, Cristine Görski. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Letras
Português. III. Título.

Ananda Gomes Henn

A oralidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Bacharel” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas.

Florianópolis, 11 de abril de 2022.

Prof.(a) Carla Regina Martins Valle, Dr.(a)
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.(a) Cristine Görski Severo, Dr.(a)
Orientador(a)
UFSC

Prof.(a) Charlott Leviski , Dr.(a)
Avaliador(a)
UEPG

Prof.(a) Beatriz de Oliveira, Me.
Avaliador(a)
UFSC

Dedico este trabalho aos meus avós, Nara e Érico.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste Trabalho de Conclusão de Curso marca o fim de minha trajetória como graduanda em Letras. Sendo assim, devo meu mais profundo obrigada a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para hoje eu estar aqui, escrevendo esses agradecimentos:

Aos meus avós, Nara e Érico, pilares para tudo o que sou e que faço. A confiança que vocês sempre depositaram em mim, nos meus sonhos e nos meus planos me dá a coragem para acreditar em mim mesma, mesmo quando é difícil. Agradeço também o suporte que proveram durante todos os anos de graduação em Florianópolis, sem o qual nada disso aqui seria possível.

Aos meus pais, Andrea e Rafael, que sempre me deram tudo o que eu precisava para forjar o meu caminho com independência e segurança. Sem o carinho, a paciência, o espaço, o cuidado e o amor de vocês eu não saberia ir em frente. Também à minha irmã, Sofia, pela companhia, por todos os abraços e beijos, e pelas séries e filmes que me fizeram esquecer por algumas horas o estresse da escrita.

Às amigas e colegas de curso: as “capitãs” Gabriele, Nicole e Kelly, que estiveram comigo do primeiro dia de aula até o último; Ana Santiago, companheira inigualável desde o momento em que nos conhecemos e nos perdemos procurando o MARQUE; e as “crátulas” Camila, Marília e Sarah, que me fizeram a caloura mais feliz do mundo. Vocês fazem parte de todas as minhas melhores memórias da Letras. Que privilégio ter compartilhado tanto com vocês. Obrigada!

Aos amigos e colegas de UFSC, Fernando, Guilherme e Kassia, minha família em Florianópolis. A amizade de vocês me sustenta e me faz feliz. Sou imensamente grata por todos esses anos e por todos os que virão.

Aos petianos e petianas, com quem compartilhei e aprendi tanto durante os últimos quatro anos. O PET-Letras foi meu lar dentro da UFSC, e sem as seguintes pessoas a minha graduação teria sido terrivelmente menos divertida: Ana, Andreia, Felipe, Nicole, Moara, Luciana, Vitor e Tuan. Agradeço também ao tutor do PET, professor Carlos Rodrigues, pelos anos de ensinamentos e convivência.

À professora Cristine Görski Severo, por sua orientação paciente e dedicada, que me garantiu a segurança e a tranquilidade necessárias para embarcar nesse processo tão desafiador que é o TCC. Sua leitura cuidadosa e seus apontamentos não só contribuíram para um trabalho mais completo, mas proveram a sustentação necessária para os meus primeiros passos nesse caminho como pesquisadora da língua.

Aos demais professores do curso de Letras – Português, cujos ensinamentos carrego e carregarei comigo pelo resto de minha carreira acadêmica e profissional. Agradeço também às professoras Charlott Leviski e Beatriz de Oliveira, por terem aceitado ler este trabalho e avaliá-lo, o que é sempre um privilégio.

RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar a maneira como a oralidade é discursivada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, documento criado pelo Ministério da Educação (MEC) para regulamentar noções de aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas ao longo de todas as etapas da Educação Básica. O conceito de oralidade é entendida aqui a partir de uma perspectiva orientada pelas políticas linguísticas críticas, o que significa considerar a oralidade como prática social e historicamente contextualizada. Sendo assim, o texto está organizado em quatro partes: primeiramente, contextualiza a área das políticas linguísticas críticas e a articula com o ensino de língua. Em seguida, discute as condições de produção da Base Nacional Comum Curricular. Depois, se volta para o ensino da oralidade, com atenção especial ao entendimento da oralidade como a articulação das práticas orais e da tradição oral. Fundamentado nessa discussão teórica, analisa, por fim, a maneira como a oralidade é discursivada na Base Nacional Comum Curricular, com enfoque no Ensino Médio e sua relação com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Embora se reconheça a visibilidade conferida à oralidade pela BNCC, o trabalho expressa algumas ressalvas sobre esse enfoque, reconhecendo que o tratamento da oralidade se encontra ainda baseado em uma visão escalonar, hierarquizadora e sistematizadora das práticas orais.

Palavras-chave: Oralidade. Política Linguística Crítica. BNCC.

ABSTRACT

This undergraduate dissertation aims to analyze how the concept of orality is expressed in the National Common Curricular Base (BNCC), a document created by the Ministry of Education (MEC) to regulate fundamental learning notions to be developed throughout all stages of education. The concept of orality is understood here from a critical language policy perspective, which means considering orality as a social and historically contextualized practice. Therefore, the text is organized into four parts: first, we contextualize the critical language policy area and its relationship with language teaching. Then, we discuss the National Curricular Common Base's production conditions. Afterward, we approach orality as an educational subject, paying special attention to the understanding of orality as the link between oral practices and oral traditions. Based on this theoretical discussion, we analyze, finally, the role played by orality in the National Common Curricular Base, focusing on what the document proposes to High School Education. Although we recognize the visibility given to orality by the BNCC, we express some reservations about this approach, recognizing that, in it, orality is still based on a scalar, hierarchical and systematizing view of oral practices.

Keywords: Orality. Critical Language Policy. BNCC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC Base Nacional Comum Curricular
CNE Conselho Nacional de Educação
CONSED Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs Diretrizes Curriculares Nacionais
EB Educação Básica
EF Ensino Fundamental
EI Educação Infantil
EM Ensino Médio
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
GT DiAD Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento
IDH Índice de Desenvolvimento Humano
IFB Instituto Federal de Brasília
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB Lei de Diretrizes e Bases
LP Língua Portuguesa
MEC Ministério da Educação
PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica
UEL Universidade Estadual de Londrina
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A POLÍTICA LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA	14
3	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	24
3.1	Breve histórico da produção da BNCC	26
3.2	Críticas à BNCC como política pública educacional	29
4	ENSINO DA ORALIDADE	35
5	OBSERVAÇÕES SOBRE A ORALIDADE NA BNCC DO ENSINO MÉDIO	46
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	DOCUMENTOS OFICIAIS	66
	REFERÊNCIAS	67

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho se objetiva analisar a maneira como a oralidade é discursivada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, documento criado pelo Ministério da Educação (MEC) que propõe regulamentar noções de aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Publicada em sua versão final nos anos de 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), a BNCC parte da tentativa governamental de garantir aos estudantes cursando esses níveis de ensino, tanto em escolas públicas quanto em particulares, maior acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno em todas as áreas de conhecimento e em todo território nacional.

Nas últimas décadas, o ensino no Brasil vem passando por mudanças decorrentes de um intenso processo de debate curricular. A BNCC, exemplo disso, propõe competências e habilidades que os alunos devem atingir ao fim do processo de escolarização, bem como orienta a elaboração dos currículos dos Estados e municípios brasileiros. No que se refere especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, essa reformulação curricular procura oferecer ao aluno um ensino que valorize o aspecto social e interacionista da língua. Nessa perspectiva de trabalho, o ensino do oral deve ter um papel de destaque, por ser o meio de interação recorrente do homem e por ser de fundamental importância para o convívio social do aluno.

À vista disso, é preciso investigar que relevância a BNCC atribui à oralidade e de que forma ela é discursivada dentro do documento. Neste trabalho, as práticas orais são abordadas a partir da perspectiva das políticas linguísticas críticas, o que significa atribuir às práticas orais um papel relevante na construção de modos compartilhados e coletivos de vida social, com implicações sobre os modos de subjetivação dos indivíduos na esfera pública. Portanto, a partir de uma visão crítica das políticas linguísticas, entendemos que as línguas são resultantes de práticas sociais contextualizadas localmente, e não realidades abstratas existentes antes do evento comunicativo (MAKONI; PENNYCOOK, 2015; SEVERO, 2019). Nesse sentido, as práticas orais são tomadas como práticas sociais que, por meio do corpo e da voz, inserem o sujeito na esfera da visibilidade, atribuindo a ele uma autoria e uma responsabilidade por seu dizer (SEVERO, 2019).

Essa concepção de língua como prática social implica para as políticas linguísticas uma perspectiva plástica, móvel e plural de política, para qual as propostas que envolvem as línguas não deverão operar de maneira verticalizada e descontextualizada. Muitas vezes, discursos institucionalizados como a BNCC acabam apagando dinâmicas locais e modos agentivos de uso da língua ao reproduzirem visões cristalizadas de linguagem em favor de uma sistematização prévia com o intuito de controlar certo planejamento linguístico. Assim, como escreve Severo (2019, p. 466), a “língua como prática social se vincula tanto aos modos sociais, políticos e econômicos de uso da linguagem por sujeitos historicamente situados e constituídos, como aos significados que as línguas assumem para esses sujeitos”.

Para um melhor entendimento desses elementos que circundam a reflexão sobre a oralidade na BNCC do Ensino Médio, este trabalho está organizado em cinco capítulos. Após essa primeira seção introdutória, o segundo capítulo tematiza a área das Políticas Linguísticas, principalmente no que se refere à relação entre políticas linguísticas, políticas educacionais e ensino de língua materna, partindo de um referencial teórico balizado em uma perspectiva crítica, a citar, Pennycook (1998; 2006), Rajagopalan (2013; 2014), Makoni e Pennycook (2015), Freire (1997), Correa (2014), entre outros autores. Destacamos, nessa seção, a importância de um ensino que reconheça a heterogeneidade da língua, rejeitando uma visão homogênea, abalizada pela norma padrão, que privilegie a escrita.

O terceiro capítulo se volta à Base Nacional Comum Curricular, investigando seu contexto de produção, os sujeitos envolvidos em sua criação e alguns de seus fundamentos, a partir do entendimento que esse é um documento com um enunciado singular, produzido em determinado momento sócio-histórico e ideológico que visava atender a um projeto político-pedagógico de governo. Para melhor sistematização, após uma contextualização inicial do documento e da legislação que o regula, dividimos o capítulo em duas subseções: a primeira traz um breve histórico da produção da BNCC, a partir de autores como Bonini e Costa-Hübes (2019) e Zank e Malanchen (2020), e a segunda discute algumas críticas direcionadas à BNCC como uma política educacional (SAVIANI, 2020; ZANK; MALANCHEN, 2020; BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

No quarto capítulo discorreremos sobre o ensino da oralidade, expondo concepções de oralidade segundo olhares teóricos variados, com atenção especial ao entendimento da oralidade como a articulação das práticas orais e da tradição oral (SEVERO, 2019). Sendo assim, nessa seção discutimos a importância do ensino da oralidade e expomos algumas

críticas a respeito da maneira como as práticas orais vêm sendo abordadas na escola. Além da exposição de algumas propostas de trabalho com a oralidade no ensino, também se promove uma reflexão a respeito da maneira como as práticas orais desempenham um papel relevante no modo como os sujeitos se constituem politicamente. Alguns autores relevantes para essa seção são, para a configuração da oralidade como objeto de ensino de língua, Dolz, Schneuwly e Haller (2004), Marcuschi (2005), Leal, Brandão e Lima (2012); para a oralidade como constitutiva da formação de um sujeito crítico, Bentes (2021) e Severo (2019); e para o entendimento de práticas orais como práticas sociais, Vansina (2010) e Severo (2019).

Por fim, no capítulo quinto, analisamos a maneira como a oralidade e as práticas orais são discursivadas na Base Nacional Comum Curricular, com enfoque no Ensino Médio e sua relação com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, especialmente devido à importância conferida pelo documento à alfabetização e às práticas letradas. Em seguida, no sexto capítulo, são expostas as considerações finais do trabalho.

2 A POLÍTICA LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Para podermos começar nossa discussão sobre a relação entre política linguística e o ensino de língua, julgamos necessário, primeiramente, definir o que é política linguística. Segundo Rajagopalan (2013, p. 21), política linguística é "a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transacionais maiores". Nesse sentido, Calvet (2007, p. 11) define a política linguística como a "determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade". Como observa o autor:

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou impor à maioria a língua de uma minoria (CALVET, 2007, p. 11).

No contexto brasileiro, é possível constatar a ocorrência de intervenção humana (e do Estado) quando nos voltamos ao histórico de políticas voltadas ao monolingüismo impostas pelas instituições de governo com o intuito de privilegiar a Língua Portuguesa, processo bastante conflituoso devido à diversidade linguística sempre presente no território do país. Esse tipo de ação se dá através do que Calvet denomina de “planejamento linguístico”, conceito inseparável ao de política linguística, que, para ele, pode ser definido como a implementação das políticas, de modo que “o planejamento linguístico agirá sobre o ambiente, para intervir no peso das línguas, na sua presença simbólica” (CALVET, 2007, p. 73). Pensando na diferenciação desses dois conceitos, o autor assevera:

qualquer grupo pode elaborar uma política linguística: uma diáspora [...] pode se reunir em congresso para decidir uma política, e um grupo minoritário no interior de um Estado [...] pode fazer o mesmo. Mas apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas (CALVET, 2007, p. 20).

Percebe-se, então, o grande poder que o Estado detém em relação à elaboração de políticas linguísticas, visto que é ele que possui os meios oficiais para desenvolver um planejamento linguístico. Como escreveu Bordieu (2008, p. 32 *apud* CORREA, 2014, p. 27), “a língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gerência como em seus usos

sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições de constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial”.

Assim, Calvet (2007, p. 61) alerta: “a partir do momento em que um Estado se preocupa em administrar sua situação linguística, apresenta-se o problema de saber de que meios ele dispõe para isso”. Nesse sentido, é necessário se atentar às intervenções promovidas por meio das políticas linguísticas, principalmente tendo em vista que “as políticas linguísticas não lidam com fatos; elas têm a ver com valores, valores de juízo. E esses sempre podem ser contestados”. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 38).

Dentre as escolhas conscientes realizadas pelo Estado no âmbito de uma política linguística, as *políticas linguísticas educacionais* se limitam àquelas que tratam exclusivamente do ensino e da aprendizagem das línguas. Segundo Day e Savedra (2015), políticas linguísticas educacionais abrangem tanto as políticas de ensino e de uso das línguas nos sistemas educativos, principalmente públicos e oficiais, quanto o conjunto de problemáticas de uma educação cívica para o multilinguismo e para a alteridade linguística.

Nessa perspectiva, Rajagopalan (2014) reitera que o ensino de línguas, tanto das maternas quanto das estrangeiras, é palco de política linguística. Por si só, o ensino de língua é a uma atividade que possui conotações políticas incontestáveis, haja vista que “a linguagem é *constitutivamente* e, portanto, indissociavelmente, política” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 80). Nesse sentido, Day e Savedra (2015) ressaltam que ensinar línguas é tanto uma decisão quanto um ato político, que delinea desde a visão que se tem das línguas em uma sociedade e seus papéis sociais, até suas funções educativas:

Longe de aferir apenas a questões de ordem teórico-metodológicas, o ensino de línguas está fortemente relacionado às especificidades geopolíticas, econômicas e sociais de um Estado-nação e às políticas linguísticas por ele adotadas. Incluir ou retirar o ensino de línguas do ensino público; torná-las obrigatórias ou opcionais, passíveis ou não de retenção; defini-las a priori ou deixá-las à escolha da comunidade; adotar ou não um método ou um material específico; aumentar ou reduzir a carga horária, enfim, tudo perpassa por decisões de cunho político-linguístico (DAY; SAVEDRA, 2015, p. 562).

A sala de aula de língua, portanto, “é um lugar onde, queiramos ou não, a política linguística desabrocha de forma sutil, ou, às vezes, explícita [...]” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 81). Tendo isso em vista, concluí-se que as políticas linguísticas de grande alcance, como o documento oficial analisado neste trabalho, a Base Nacional Comum Curricular (2018), são

fruto de escolhas do poder do Estado, e, como aponta Correa (2017, p. 562), as escolhas do poder Estatal sempre privilegiaram uma norma padrão e homogênea de língua portuguesa.

Desde a publicação dos PCN (1998), e mais recentemente com as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) junto a pesquisadores e professores formados e em formação, nota-se uma noção de língua muito tênue e flutuante (CORREA, 2009a, 2009b, 2011b, 2014), ou seja, embora muitas vezes se reconheça uma visão heterogênea de língua, os estudos demonstram que, na prática cotidiana (não só pedagógica, mas também social e ideológica), figura-se preponderantemente a visão homogênea, abalizada pela norma padrão, sem considerar as especificidades da norma culta e das variedades linguísticas (FARACO, 2007, 2008).

O que seria, então, a visão homogênea da língua portuguesa, e o que ela implica para o ensino da língua? Segundo escreve Correa (2014), apesar de o Brasil ser uma nação plurilíngue, ao longo do tempo há prevalecido o senso comum de que o país possui uma notável homogeneidade idiomática, construída em torno da língua portuguesa. Essa construção de uma aparente homogeneidade se deu por meio de repetidas investidas contra as minorias linguísticas (falantes de línguas indígenas e de imigração) sob a justificativa da busca por um Estado homogêneo e coeso, que teria a língua portuguesa como língua nacional. Como aponta Pinto (2014, p. 63), a hegemonia do português é fruto de:

[...] políticas linguísticas, explícitas ou implícitas, executadas desde a chegada dos portugueses, que responderam às irregularidades dos contatos entre falantes, mas principalmente procuraram regularizar usos linguísticos e promover ou reprimir acesso a recursos linguísticos na busca pelo controle do território nacional e das relações socioeconômicas e simbólicas que aqui se construíram e se constroem.

Desse modo, hoje se interpreta “o *continuum* linguístico nacional [...] como variação monolíngue, ou seja, uma enorme pluralidade de práticas linguísticas é subsumida como sendo a mesma língua apesar das diferenças regionais” (PINTO, 2014, p. 63, grifos da autora). Entretanto, como já comentado, foram as “ações dos Estados colonial e republicano de controle dos usos linguísticos, com apoio da Igreja e participação ativa da elite” (PINTO, 2014, p. 63) que ajudaram a construir o mito do monolinguismo, assim como a ilusão de uma unidade linguística e de uma variação monolíngue na Língua Portuguesa.

Essas ações do Estado e da Igreja que promoveram a institucionalização da língua portuguesa foram acompanhadas de ações prescritivas na produção do conhecimento linguístico no Brasil, que, por sua vez, cristalizaram a escrita como “ícone da evolução dos povos e sinal de inteligência superior” (PINTO, 2014, p. 64). À vista disso, a autora compreende que os enunciados sobre língua no Brasil incidem em três hegemonias principais

sobre nossa língua: a unidade linguística (variação monolíngue), a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear entre língua, escrita e cognição. Essas três hegemonias remetem a três modelos interpretativos, que têm suas raízes na consolidação da Modernidade colonial: o modelo romântico alemão de língua (uma língua, uma cultura, um povo), o modelo filológico de estudos das línguas (a escrita como fonte privilegiada de conhecimento sobre as línguas) e o modelo evolucionista de escrita (a escrita como ícone de evolução/civilização) (PINTO, 2014, p. 66).

Segundo observa Rocha (2019), ao se analisar documentos oficiais como a BNCC ou os PCNs, que à primeira vista assumem perspectivas atualizadas do ensino de línguas em sua composição, percebe-se que neles operam silenciosamente discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. Como comenta a autora, a BNCC “cultiva a escrita padrão como instrumento de planificação linguística, de modo a atribuir maior valor a esta modalidade de língua em detrimento de outras, pois reconhece o privilégio social que se dá à escrita” (ROCHA, 2019, p. 137) e deixa claro que a apropriação da variedade escrita garante maior participação social. Assim, nota-se que a escola é um importante instrumento de planejamento linguístico, posto que “é na escola que aprendemos a língua, a história e a geografia da nação, mas, sobretudo, aprendemos como ser e pensar nacionalmente” (DI RENZO, 2012, p. 43 *apud* ROCHA, 2019, p. 60).

É necessário, então, que os professores de língua, em seus planejamentos e práticas docentes, se atentem às diretrizes e estatutos definidos pela(s) política(s) linguística(s) em vigor, visto que “estar em sintonia com tais diretrizes significa remar no mesmo sentido e com o mesmo empenho dos demais envolvidos na empreitada” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74). Além disso, Correa e Güths (2015, p. 157 *apud* ROCHA, 2019, p. 60-61) destacam a importância de os professores, mais do que somente estarem atentos às políticas linguísticas atuais, também as analisarem com criticidade, posto que:

[...] ao se olhar abertamente para o histórico das políticas linguísticas, é possível perceber como o Estado, por diversas vezes, utilizou-se da escola para colocar em prática suas políticas linguísticas que agiam no sentido de construir um ideal de nação que não deixava espaço para a diversidade. Ter em mente todas essas políticas é fundamental para que olhemos criticamente para o modo como a língua é ensinada na atualidade, para os currículos e para os documentos oficiais que norteiam o ensino, de modo a percebermos quais discursos perpassam a noção de língua a ser trabalhada em sala de aula.

Nesse sentido, o professor, sendo agente de política linguística, pode, através de sua prática pedagógica, ir ao encontro das políticas do Estado e reafirmar tais políticas, perpetuando uma visão hegemônica de língua, ou ajudar a desconstruí-la. Para Menken e Garcia (2016), o papel dos educadores para a implementação de políticas linguísticas é essencial, tendo eles um papel central. Assim, segundo escreve Rocha (2019, p. 68), se o ensino de língua posto por documentos como a BNCC continua associado ao seu papel homogeneizante, como comentado anteriormente, os professores devem ter de alguma forma contribuído para isso:

os professores, por meio de suas decisões, seus atos de fala reiterados, praticam o agenciamento linguístico, de modo que quando valorizam em suas aulas somente a escrita em detrimento da oralidade ou aceitam somente uma variedade da língua em sala de aula, contribuem para a fixação da homogeneidade da língua.

À vista disso, Rajagopalan (2014) assevera que, embora os professores devam estar em concordância com a política linguística em vigor, para evitar o desacordo com as linhas gerais da orientação sinalizada nos estatutos e nas diretrizes formuladas, isso não significa que eles precisam estar em total submissão a elas, tampouco necessitam tomar uma posição indiferente ou acrítica. Pelo contrário,

[...] o professor de línguas não pode e não deve abrir mão de seu direito e de sua responsabilidade de tentar influenciar as decisões tomadas nas mais altas esferas do poder político. Isso que se espera dele enquanto cidadão. Mas, enquanto professor de línguas, ele tem interesse direto no assunto. É importante que ele perceba, antes de qualquer outra, as implicações políticas da profissão que ele exerce (RAJAGOPALAN, 2014, p. 81).

Percebe-se, portanto, que *o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar* são questões imbuídas de um valor ideológico que precisa ser apreendido, posto que neles encontram-se os valores culturais e políticos que afirmamos em nossos cotidianos. Os professores de língua devem estar conscientes da força da política linguística em suas ações dentro da sala de aula especialmente em razão destas, muitas vezes, passarem despercebidas de seu caráter ideológico e político. Trabalhar com o ensino de línguas é uma tarefa ideologicamente orientada, pois, como já comentado, a língua é inerentemente política e social; ignorar isso é, também, um posicionamento político com consequências (RAJAGOPALAN, 2014).

Essa postura crítica que Rajagopalan assume em relação ao ensino de língua vem ao encontro do que escreve Giroux (1997, p. 163) a respeito de uma pedagogia crítica, para a

qual o professor é entendido como intelectual crítico e transformador: “num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino”. Assim, o papel do professor seria desenvolver pedagogias contra-hegemônicas, que proporcionariam aos estudantes o conhecimento e as habilidades sociais necessárias para serem cidadãos ativos e críticos. Ao se manifestar, dessa maneira, "contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas" (GIROUX, 1997, p. 164), o professor ocupa seu lugar de intelectual transformador, no esforço de “desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade” (GIROUX, 1997, p. 164).

Paralelamente, Paulo Freire (1997, p. 23) enfatizou que a educação é um ato político, não neutro, e muito menos um ato mecânico, abstrato e reprodutivista, que apenas colabora para conservação do *status quo*:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. [...] Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa.

Inspirando-se nos escritos de Giroux e Freire, hooks¹ (2017) sugere o educar para transgredir, proposta que se pauta na ideia de que a sala de aula é um espaço multicultural, composto por diferentes raças, costumes, credos, histórias e experiências. Nesse sentido, ao definir a educação como um ato performativo, a autora afirma que os professores têm a chance de transgredir os limites da sala de aula para promover mudanças, intervenções e trocas espontâneas de experiências e de conhecimento, promovendo o questionamento.

Essas parecem ser algumas das ideias que dão respaldo às pesquisas em Linguística Aplicada Crítica, um campo de estudos em Linguística Aplicada que, segundo Pennycook (1998), propõe uma ruptura com o positivismo e o estruturalismo no estudo linguístico, no esforço de explorar o caráter histórico, político e cultural da língua. Segundo o autor, as

¹ A escrita do nome de bell hooks é realizada em letra minúscula neste trabalho por respeito à prática empregada pela própria autora, que escolheu esse pseudônimo em homenagem à sua avó e o escrevia em letra minúscula, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa.

diferentes vertentes da Linguística Aplicada Crítica procuram estabelecer conexões entre a micropolítica do uso da linguagem (discurso em sala de aula, conversas, livros didáticos, avaliação e assim por diante) e preocupações macropolíticas mais amplas (gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, política e ideologia).

O autor escreve que na condição de professores e/ou pesquisadores, “precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p. 39). A Linguística Aplicada Crítica, portanto, pretende se engajar em um trabalho de ação política, tornando-se intrinsecamente crítica no sentido de ser politicamente comprometida e desafiadora. Entretanto, Pennycook (2006) ressalta que, no contexto de um ensino crítico de língua, essa proposta de educação necessita de atitudes transgressivas por parte dos professores, que terão de derrubar as fronteiras disciplinares que separam o seu trabalho de questões sociais mais amplas. Para o autor, é preciso não somente ensinar uma língua para fins comunicativos, mas, sim, considerar os efeitos/valores que essa língua produz na sociedade, refletindo sobre como nossos discursos colaboram com a perpetuação de preconceitos e discriminações. Sendo assim, enquanto o ensino de línguas “continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder” (PENNYCOOK, 1998, p. 27).

Além disso, Rajagopalan (2014, p. 74) ressalta que adotar uma postura consciente e crítica no ensino de língua é particularmente importante, visto que “a experiência da aprendizagem de uma língua acarreta um aprimoramento, uma redefinição do próprio ser do aprendiz, de sua própria identidade. [...] Ninguém sai da experiência de aprender um idioma da mesma forma que nela se iniciou”. Isto é evidente para a aprendizagem de uma segunda língua, mas também ocorre por meio de aulas de língua materna, na medida que, “[...] para a grande maioria de nós, a língua que aprendemos em nossas escolas é distante daquela que costumamos falar em nossos lares. Entre as nossas línguas ‘maternas’ que aprendemos em casa e a norma culta que aprendemos na escola há sempre alguma distância a ser percorrida” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74).

Essa distância vai ser diferente dependendo de uma série de fatores, principalmente das ordens social e econômica. Embora discursos defendendo a ideia de que todas as variedades de uma língua devam ser respeitadas e acolhidas pelos programas pedagógicos estejam cada vez mais presentes em documentos institucionais ou na fala de professores,

ainda é comum que esse tipo de atitude não seja colocada em prática e aplicada na sala de aula. Como posto por Rajagopalan (2014, p. 75), é importante, sim, proporcionar aos alunos o domínio sobre a norma culta, visto que esta é a única maneira de ascenderem na sociedade e terem a oportunidade de ingressar nas carreiras mais prestigiadas pela sociedade, porém, sem deixar de lado “a luta incansável para desmascarar as reivindicações historicamente consagradas e reiteradas inúmeras vezes em nome da norma culta [...] e para denunciar os interesses ocultos que sempre fizeram parte do ímpeto de sua promoção”.

Essa reflexão é central para o estabelecimento de uma perspectiva crítica das políticas linguísticas, que assumimos neste trabalho, em que as línguas são compreendidas como produto de práticas sociais localmente contextualizadas, e não como realidades abstratas e autônomas, anteriores ao evento comunicativo ou performativo.

Makoni e Pennycook (2015), ao problematizarem a língua como entidade fixa, visto sua constante e infinita mudança no decorrer da história e sua variação de acordo com os diferentes contextos sociais, escrevem que as línguas são uma “invenção”, partindo da premissa de que as línguas foram inventadas para o cumprimento de um projeto colonial cristão. Esse processo de invenção de línguas é constitutivo de um regime metadiscursivo e de uma ideologia linguística fundamentada na visão nominal de língua, que apresentam consequências materiais ao definirem a forma como as línguas devem ser compreendidas e como as políticas linguísticas devem ser construídas.

Como alternativa a isso, os autores procuram estratégias de desinvenção e reconstituição das línguas, posto que:

[os conceitos de língua e os regimes metadiscursivos correlatos] não descrevem nenhuma situação real no mundo, ou seja, eles não são tipos naturais (DANZINGER, 1998): eles são apenas ficções convenientes na extensão em que eles fornecem uma forma útil de compreender o mundo e moldar os falantes; e eles são ficções muito inconvenientes na extensão em que produzem visões particulares e limitadas de como as línguas operam no mundo (MAKONI; PENNYCOOK, 2015, p. 23).

Assim, os autores propõem a busca por estratégias de desinvenção das línguas partindo da perspectiva de que "as línguas estão subordinadas a seus falantes, ao invés de serem hegemônicas sobre eles" (MAKONI; PENNYCOOK, 2015, p. 26).

Como discute Correa (2014, p. 25), a nossa vivência contemporânea nos coloca diante de práticas linguísticas cada vez mais inovadas e inovadoras, visto o contexto atual em

que “fronteiras geográficas são transpostas muito facilmente com o uso, entre outros, das tecnologias, de maneira que a linguagem multimodal deixou de ser opção de uso e adquiriu status de integrante das práticas cotidianas de interação”. Sendo assim, a autora defende que essas mudanças colocam na agenda das tarefas do professor (formador ou em formação) a (re)construção de uma educação linguística de qualidade a partir dos desafios postos pela realidade brasileira e mundial. Como escreve Kristeva (1969, p. 15 *apud* CORREA, 2014, p. 25), ao discorrer sobre o questionamento de “o que é linguagem?”:

Responder a esta pergunta introduz-se no próprio cerne da problemática que sempre foi o estudo da linguagem. [...] A pergunta “o que é linguagem” pode e deve ser substituída por outra: “Como é que a linguagem pode ser pensada?”. Pondo-se assim o problema, recusamo-nos a procurar uma pretensa “essência” da linguagem, e apresentamos a prática linguística através desse processo que a acompanhou: a reflexão que suscitou, a representação que dela se elaborou.

Consoante a essa reflexão sobre a língua, Severo (2019) defende que muitas vezes os discursos institucionalizados — mesmo aqueles em favor da diversidade linguística — (re)produzem visões cristalizadas de línguas em prol de uma sistematização prévia com objetivo de um determinado controle ou planejamento linguístico, apagando, assim, a dimensão plural e conflituosa das dinâmicas locais e os modos criativos e agentivos que os sujeitos falantes utilizam a linguagem em diferentes condições e contextos. A língua como prática social, portanto, “se vincula tanto aos modos sociais, políticos e econômicos de uso da linguagem por sujeitos historicamente situados e constituídos, como aos significados que as línguas assumem para esses sujeitos” (SEVERO, 2019, p. 466).

Conclui-se, portanto, que todas as atividades que compõem as políticas linguísticas, desde as políticas locais ou pontuais que envolvem o uso da língua às políticas mais complexas e organizadas pelo Estado, são áreas em disputa que exprimem as diferentes ideologias daqueles que delas participam. Em razão disso, é importante compreender que essas atividades são construídas por discursos. Pessoa e Hoelzl (2017) discorrem sobre como as políticas devem ser entendidas como discursos e como textos, representações codificadas e decodificadas de formas complexas, pois são produzidas por múltiplas fontes. Pensando em políticas educacionais, que se relacionam profundamente com políticas linguísticas, nota-se que estas são desenvolvidas por governos, empresas, pesquisadores, educadores, práticas escolares, grupos sociais, sempre exercendo poderes assimétricos, e, por isso, possuindo múltiplos sentidos e significados em disputa (PESSOA; HOELZL, 2017).

Esta compreensão da complexidade que constitui as políticas linguísticas e as políticas educacionais fornece o entendimento de que documentos legais, mesmo os que objetivam normatizar aprendizagens essenciais para todos os alunos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não podem garantir homogeneidade nem qualidade para a educação. Ademais, a BNCC é uma política educacional promovida pelo Estado e, no que se volta ao ensino da língua portuguesa, uma política linguística promovida pelo Estado, o que implica que seu conteúdo é fruto de escolhas do poder Estatal. Sendo assim, julgo importante discorrer sobre as condições de produção deste documento no capítulo seguinte, com o propósito de compreender quais ideias, concepções e agendas políticas estavam em jogo no processo de sua concepção.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que visa orientar os currículos e propostas pedagógicas a serem implementados em todas as escolas públicas e privadas de educação básica brasileira, referentes às etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio (BRASIL, 2018).

A BNCC que versa sobre as etapas da educação infantil e ensino fundamental foi instituída na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e a que se refere à etapa do Ensino Médio foi instituído pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Antes disso, porém, diferentes versões do documento foram elaboradas no decorrer dos anos de 2015 a 2018, até que este chegasse a sua constituição atual; essas versões foram influenciadas por seus respectivos contextos histórico-político-ideológicos, sendo possível afirmar que a BNCC é o resultado de um longo processo de discussão e debates, que muitas vezes colocaram em cheque perspectivas e concepções divergentes de currículo e do fazer pedagógico.

De acordo com Saviani (2020), é a partir da década de 1970 que discussões sobre uma base comum nacional têm início, junto de um movimento crescente que visava pensar a reformulação das licenciaturas. Contudo, durante os debates dos grupos que surgiram deste movimento – o Comitê Pró-participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (1980); a Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Professores (1983); e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (1990) – a ideia de uma base comum era mais explicitamente negada do que afirmada ou apresentada como uma necessidade, principalmente devido o compromisso político de não resultar em um currículo mínimo, como expõe o autor:

[...] foi se fixando o entendimento segundo o qual a ideia [de uma base comum nacional] não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação (SAVIANI, 2020, p. 22).

Nesse contexto, é notável que a ideia de uma “base comum curricular” é incorporada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), sancionada no ano de 1996 e em vigor até hoje (com modificações), que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro público e privado. Ela é mencionada com destaque em dois artigos da lei: no artigo 26, em que se define que “[o]s currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum” (BRASIL, 1996) e no artigo 64, pelo qual é garantido que “[a] formação de profissionais de educação [...] para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1996).

Apesar das menções, não é explicitado no texto o que seria essa “base comum” para o currículo, mas, como destaca Saviani (2020), a continuação do artigo 26, no qual se expressa que a base nacional comum deve “[...] ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996), implica a interpretação de que a “base comum curricular” representa a parte comum do currículo, tal já havia sido determinado na LDB anterior (lei nº 5.692), de 1971: “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada [...]” (BRASIL, 1971). Entende-se, assim, que a negação de uma base comum curricular expressa nas discussões do movimento do campo educacional em vista da reformulação dos cursos de formação de educadores acaba não sendo a perspectiva sancionada pela legislação; pelo contrário, a LDB de 1996 respalda a necessidade da elaboração de um documento que vá definir esta base comum para o currículo nacional.

É importante ressaltar que, a princípio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), elaboradas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2010, já atendiam à determinação da LDB nº 9.394/1996 por uma base nacional comum curricular. Isso se verifica no texto da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais com o objetivo de:

sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, **traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional**, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Surge, então, uma pergunta a respeito desse movimento favorável à reestruturação curricular, tal como expressa Saviani (2020): “se a base comum já se encontra definida por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à ‘base nacional comum curricular’?”.

Na tentativa de responder essa pergunta é importante que, primeiramente, sejam examinados os agentes envolvidos na produção da BNCC e qual é a política que a embasa, para que, em seguida, seja discutida a análise crítica tecida por alguns estudiosos da educação acerca da justificativa dada para a necessidade de elaboração e implementação do referido documento.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA PRODUÇÃO DA BNCC

Como discorrem Bonini e Costa-Hübes (2019), as primeiras discussões voltadas para a produção de um documento que pudesse culminar em um currículo nacional foram realizadas por um grupo de trabalho reunido no MEC entre junho de 2013 a fevereiro de 2015, denominado *GT sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento* (doravante GT-DiAD). Segundo consta no documento elaborado pelo grupo (GT DiAD, 2018), este, como iniciativa do MEC, esteve a cargo da Secretaria de Educação Básica e era coordenado por Ítalo Modesto Dutra (IFB), Jaqueline Moll (UFRGS), Rosemari Friedmann Angeli (consultora UNESCO) e Sandra Regina de Oliveira Garcia (UEL).

O GT-DiAD possuía a preocupação de reunir diferentes segmentos da educação em suas discussões e proposições, visto que seus integrantes acreditavam que “a reflexão fundamentada no *chão da escola* sobre os conhecimentos fundamentais para a formação do estudante da educação básica deveria necessariamente preceder as definições de objetivos de aprendizagem para as áreas e seus componentes curriculares” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 21). O grupo de trabalho contava, portanto, com a participação de professores e profissionais da rede pública de ensino, representantes de instituições e conselhos voltados para a educação, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de

professores/pesquisadores universitários relacionados a formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, ao proporcionar uma ampla participação dos educadores do país, o grupo “[...] seguiria em sentido oposto à produção de um documento imposto pelo MEC para ser seguido obrigatoriamente por todas as escolas do país” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 21). O GT-DiAD possuía o objetivo, portanto, de produzir um documento para intermediar o debate e a reflexão nas escolas, e que resultasse, a partir disso, em uma matriz inicial para a BNCC, a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) após o debate com a sociedade, em 2016.

Porém, em fevereiro de 2015 o MEC dispensou a equipe de cerca de 70 membros que compunha o grupo e o seu trabalho foi interrompido. Segundo relatam Bonini e Costa-Hübes (2019), logo em seguida iniciaram-se os convites para fazer parte de uma outra comissão, cujo primeiro encontro presencial em Brasília ocorreu em junho do mesmo ano. A nova equipe formada, de aproximadamente 130 membros, assumiu assim a responsabilidade de produzir a primeira versão da BNCC, entre junho a agosto.

Essa primeira versão do documento foi publicada em setembro de 2015, permanecendo em um sistema online até dezembro do mesmo ano, para consulta e contribuições de instituições e pessoas que quisessem opinar. Além disso, foram convidados especialistas consultores de diversas áreas para avaliação e proposta de sugestões ao texto.

É importante salientar que, segundo Zank e Malanchen (2020), além do grupo formado pelo MEC para coordenação da redação da BNCC, houve participação de secretários de educação e dirigentes municipais da CONSED e da UNDIME², além de representantes de instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas, como aquelas pertencentes ao Movimento pela Base³, a citar, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna. A participação dessas ONGs empresariais na construção da Base será problematizada adiante nesse capítulo.

² CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação); UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

³ Segundo o seu site oficial, o Movimento pela Base é “[...] uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022).

Uma segunda versão da base foi publicada em abril de 2016, após a revisão e reescritura do documento inicial realizada a partir dos dados da consulta pública e dos pareceres produzidos pelos consultores convidados. Como especificam Bonini e Costa-Hübes (2019), ambas as versões foram redigidas pela mesma equipe, a primeira possuindo cerca de 300 páginas, e a segunda, 676 páginas.

A partir de maio de 2016, porém, esta equipe foi integralmente substituída por outros 31 componentes. Isso ocorreu em razão do golpe⁴ presidencial que retirou Dilma Rousseff da Presidência da República, cenário que legitimou a produção de uma terceira versão da BNCC, divergente das anteriores em seus aspectos centrais. Sendo assim, sob o comando do CNE e execução do CONSED e da UNDIME, a terceira versão da BNCC foi redigida em duas partes: a primeira, relativa à educação infantil e ao ensino fundamental, entre setembro de 2016 e março de 2017, e a segunda, referente ao ensino médio, concluída no fim de 2018. Após um período de consultas aos professores, a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017 pelo MEC, mas em versão bastante divergente da que havia sido debatida nas audiências públicas regionais de avaliação pelos professores, o que lhe conferiu a denominação de uma “quarta proposição” em comentários informais na comunidade acadêmica (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

O retardamento para a conclusão da segunda parte da BNCC ocorreu em razão de que, antes da reescritura do documento, o Governo Temer precisou arquitetar a contrarreforma do Ensino Médio⁵. Assim, em 2017 a primeira versão da BNCC do Ensino Médio foi escrita por uma equipe de 25 participantes, praticamente os mesmos responsáveis pela última versão do EI e EF, e em maio e agosto de 2018 ela foi avaliada pelos professores através de audiências públicas regionais organizadas pelo CNE e operacionalizadas pelo CONSED e pela UNDIME. Nestes encontros aconteceram diversas contestações,

⁴ O processo de cassação do mandato presidencial de Dilma Rousseff é considerado um golpe por muitos autores, incluindo aqueles cujas produções são fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho (SAVIANI, 2020); (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019), (ZANK; MALANCHEN, 2020).

⁵ Após a oficialização do impeachment da presidente Dilma Rousseff, ocorrido em agosto de 2016, Temer baixou a Medida Provisória nº 746, que altera a LDB nº 9.394/1996 e promove alterações profundas na estrutura do ensino médio, a citar, a determinação do ensino obrigatório apenas das disciplinas de língua portuguesa e matemática, a exclusão do ensino obrigatório da arte e da educação física, e a imposição do currículo do EM composto por “itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional” (BRASIL, 2016). Essa decisão unilateral do Governo Temer foi recebida com muitas críticas e protestos por parte da comunidade escolar, motivando ocupações de escolas, institutos e universidades pelos estudantes em 2016.

especialmente motivadas pelo conteúdo da contrarreforma do Ensino Médio, que determinava, entre outras coisas, que a base se voltasse apenas aos conteúdos de português e matemática (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

Apesar dos protestos, a BNCC do Ensino Médio foi aprovada em dezembro de 2018 com poucas modificações substanciais. De janeiro a dezembro de 2019, portanto, os currículos de todas as escolas deveriam ser revisados e adequados ao que prescrevia a BNCC para as etapas da Educação Básica.

3.2 CRÍTICAS À BNCC COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Segundo Zank e Malanchen (2020, p. 134), embora a defesa de uma base nacional comum para o currículo se desse em termos de demandas antigas, como garantir qualidade à educação para diferentes grupos sociais e a promoção da universalização da educação, do direito à educação, do acesso à escola e à profissionalização, não se pode ignorar que essa proposta de reforma é “[...] organizada por grupos e empresas, sujeitos políticos e públicos que, por sua vez, atendem a objetivos específicos do setor político”. Assim, esses agentes organizam o discurso a favor da base e o tornam relevante a partir de alegações relacionadas às necessidades históricas da educação, ao mesmo tempo em que apresentam uma proposta de reorganização curricular conforme expectativas do mercado e do capital. Como discorre Lopes (2018, p. 27 *apud* ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 140), todo o esforço financeiro, humano e intelectual destinado à produção de uma base comum do currículo nacional seria mais bem investido na “valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo e de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo”.

Voltando-nos ao questionamento levantado por Saviani (2020) comentado no início do capítulo 2, a respeito do motivo para se produzir um documento como a BNCC, haja vista que a base comum já se encontra definida por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, percebe-se no próprio documento das DCNs uma possível justificativa. Neste documento, a primeira menção à proposta do CNE de estabelecer uma Base Nacional Comum vem imediatamente após uma discussão a respeito da utilização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM) como subsídios para orientação das políticas públicas para a educação no Brasil. Segundo consta no documento, essas avaliações vêm constituindo políticas de Estado que, além de subsidiarem a formulação de políticas públicas de equidade, proporcionam elementos aos municípios e escolas para localizarem as suas fragilidades e promoverem ações, na tentativa de superá-las, por meio de metas integradas. Em vista disso, no texto são questionadas a validade e a coerência deste sistema:

[...] teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso do escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras?

Como consequência desse método de avaliação externa, os estudantes crianças não estariam sendo punidos com resultados péssimos e reportagens terríveis? E mais, os estudantes das escolas indígenas, entre outros de situações específicas, não estariam sendo afetados negativamente por essas formas de avaliação? (BRASIL, 2013, p. 13)

No documento se afirma que “lamentavelmente”, porém, estes questionamentos não vêm acompanhados de alternativas para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais, e logo em seguida é destacado um dos objetivos da BNCC a ser produzida: nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos.

A utilização dessa nova norma para o ajuste do funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas, seguindo o modelo do sistema educacional americano, afirma Saviani (2020, p. 23), coloca em evidência “as limitações dessa tentativa [de elaborar uma BNCC], pois essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica uma grande distorção do ponto de vista pedagógico”. Como expõe o autor, as análises críticas que vêm sendo produzidas a respeito do sistema americano demonstram que, ao invés de promover uma melhoria para a educação, ele está apenas formando alunos treinados para fazer avaliação. Assim, no Brasil, a aderência a este modelo caminha na contramão das teorizações pedagógicas contemporâneas para as quais a avaliação pedagogicamente significativa deve se basear no *processo*, considerando as particularidades das escolas, dos alunos e dos professores, e não em exames finais ou testes padronizados.

Nesse sentido, é importante refletir sobre como os baixos índices alcançados pelos alunos nas avaliações externas de língua portuguesa e matemática, como as do SAEB⁶, servem como uma das justificativas para a reformulação curricular do ensino médio posta em prática a partir de 2016. Considerados insuficientes, os resultados dessas avaliações produziram discussões sobre a má formação docente e a necessidade de se organizar um currículo comum que garantisse a aprendizagem igualitária. À vista disso, se conclui que uma base comum para o currículo teria como principal função a organização dos conteúdos e do trabalho escolar a fim de atender a necessidade de melhores resultados nos testes padronizados, que, por sua vez, incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Percebe-se, assim, uma lógica paradoxal pela qual “nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames” (SILVA, 2015, p. 375 *apud* ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 137).

Para Zank e Malanchen (2020), com uma política curricular sujeitada ao sistema de avaliação corre-se o risco do esvaziamento de conteúdos, visto que a própria organização das provas determinam alguns conteúdos em detrimento de outros. Além disso, neste cenário de imposição da obrigatoriedade das avaliações externas, os professores acabam se vendo em uma verdadeira encruzilhada, principalmente em relação à escolha de quais conteúdos e atividades desenvolver. Como assevera Tonegutti (2016, p. 5 *apud* ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 136):

Essas políticas trazem o estreitamento curricular. Quando um sistema de avaliação inclui alguns conteúdos e deixa de fora outros, a tendência, ao longo do tempo, são os professores, os administradores e os estudantes se focarem naqueles que são cobrados nos testes; no caso, aqueles 60% que vão compor a BNCC.

À vista disso, nota-se, no discurso que envolve a BNCC, uma retórica de unificação do currículo trabalhado de forma generalizada nas escolas do país, de modo que todos os alunos tenham acesso, de maneira igualitária, aos mesmos conteúdos, ideias, atividades e avaliações, com a justificativa de que, conseqüentemente, esta igualdade será refletida fora da

⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do MEC. Segundo seu documento de referência, as avaliações têm o objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. São testes aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, compostos por questões de português e matemática. Até 2018, as provas tinham três nomes diferentes: Prova Brasil, SAEB e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Desde então têm o nome de SAEB e data de aplicação unificada (BRASIL, 2019).

escola, por exemplo, conferindo a todos as mesmas oportunidades. Porém, isso não necessariamente se reflete na realidade, como escreve Geraldi (2015, p. 393):

[...] a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala.

Além das críticas voltadas às justificativas para a criação do documento, Barreiros (2017 *apud* ZANK; MALANCHEN, 2020) questiona a maneira como a BNCC foi elaborada. Embora o MEC transpareça um caráter democrático para a construção da base, visto que esta articulou UNDIME, CONSED, CNE e estimulou a participação de professores e redes de ensino em consultas públicas, ela não garantiu “um movimento de construção coletiva, visto que as ações dos sujeitos possuem pesos e medidas distintos e a elaboração tem sido realizada por especialistas a quem são conferidas uma hegemonia” (BARREIROS, 2017, p. 6 *apud* ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 135). À vista disso, para Zank e Malanchen (2020), os questionamentos aumentam ao se observar os números divulgados pelo MEC a respeito das participações da sociedade e de professores na organização do documento, principalmente no que se refere à falta de clareza sobre o desenvolvimento do processo de consulta, que resultava nas diferentes versões do texto.

Ademais, Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 27) destacam que, para a produção da BNCC, houve “uma reterritorialização de fronteiras entre público, privado, filantrópico e não governamental, as quais foram deslocadas em nome de interesses diversos, mas, principalmente, empresariais”. Como comentado na seção 2.1, uma ampla variedade de agentes da iniciativa privada fez parte da construção do documento, havendo pontos de vista distintos e um embate de forças entre estes agentes e setores do MEC. Assim, a existência das diferentes versões da base, com perspectivas ideológicas distintas, é digna de nota, principalmente devido ao fato de a última versão ter sido produzida em um contexto de grande arbitrariedade institucional. Segundo os autores, certos aspectos presentes na última versão, como o de “competência”, foram praticamente impostos através da renovação dos representantes, que garantia uma maioria favorável a essa perspectiva (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

Ao se observar a organização interna do documento, percebe-se que a noção de *competência* é extremamente relevante, pois é a partir dela que o trabalho com os conhecimentos das áreas são estruturados. Como escrevem Bonini e Costa-Hübes (2020), na primeira versão da base, publicada no ano de 2015, se falava de doze *princípios* orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas do conhecimento. Na segunda versão, de 2016, são apresentados sete *direitos* à aprendizagem e ao desenvolvimento. Da terceira versão (educação infantil e ensino fundamental), já no Governo Temer, até sua versão final, a BNCC passa a trazer a lista de dez competências gerais, que são compreendidas no documento como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Percebe-se, portanto, um câmbio das noções orientadoras que antes eram “direitos” e “princípios” para o conceito de competência.

Segundo Bonini e Costa-Hübes, essa aderência ao conceito de competência pode ser explicado pelo interesse que se demonstra em implantar uma educação direcionada para trabalhar a formação de condutas nos estudantes, que corroborem com as necessidades estabelecidas pelos agentes privados (cujo envolvimento na produção do documento já foi discutido), principalmente no que diz respeito à mão de obra para o mercado empresarial. Tomando a definição de Dolz e Ollagnier (2004, p. 10 *apud* BONINI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 29), para os quais “a noção de competência designa a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio”, os autores escrevem que o conceito de competência desloca dialeticamente a ideia de qualificação para um plano secundário, prevalecendo, portanto, a formação de um indivíduo que tenha a capacidade de inserir-se e adaptar-se às exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido:

Fica evidente [...] que a BNCC foi organizada para atender ao perfil profissional exigido pelo contexto de produção mercadológico que, devido à demanda das inovações tecnológicas e outras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, justifica o mote de formar indivíduos competentes para exercer, com autonomia, as exigências empresariais (BONINI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 31).

Esse capítulo se voltou às condições de produção da BNCC, na tentativa de melhor compreendê-la como um documento produzido em determinado momento sócio-histórico e ideológico, visando atender a um projeto político-pedagógico de governo. Esse contexto vai incidir diretamente na maneira como os conteúdos de Língua Portuguesa vão ser

desenvolvidos e propostos na Base, inclusive no que diz respeito às práticas orais, objeto de pesquisa desse trabalho. Como será discutido no capítulo cinco, a oralidade se configura em um *eixo de integração* do componente curricular de Língua Portuguesa, inserido dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, juntamente aos componentes de Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Pensando nisso, antes de seguirmos para a análise de como o documento discursiviza a oralidade, julgamos importante discorrer sobre o ensino da oralidade, para melhor caracterizar a oralidade como objeto de ensino e de aprendizagem, e especificar a partir de que perspectiva compreendemos as práticas orais.

4 ENSINO DA ORALIDADE

A articulação da oralidade no ensino de língua portuguesa, segundo Brun (2017), começa a ganhar mais força no Brasil no final da década de 1980, como consequência de estudos, publicados nas décadas de 1960 e 1970, em que se argumentava em favor da importância da língua falada para a vida social. Inicia-se, então, um trabalho com a língua falada nos ambientes escolares que tinha como objetivo possibilitar ao aluno a reflexão sobre a língua e o entendimento dos processos constitutivos da linguagem, partindo do que ele já sabia. Consequentemente, como descreve a autora, a modalidade oral passou a ser vista como uma alternativa de ensino para levar os alunos a atingirem com mais eficácia a língua escrita, ou seja, o trabalho com a língua falada se dá sempre em relação à língua escrita, considerada mais complexa.

Como salienta Marcuschi (1997), o trabalho com oralidade nas aulas de língua materna é fundamental, não tão somente pelo fato de que “[o] homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve” (MARCUSCHI, 1997, p. 39). Contudo, esse tópico tem sido frequentemente deixado de lado pela comunidade escolar, visto que o foco ainda dado às aulas de português é, em grande parte, apenas ensinar a escrever e a escrever “bem”. O autor afirma que a escola brasileira adota uma postura segundo a qual a escola é o lugar do aprendizado da escrita, motivada, talvez, pela ideia de que não é necessário trabalhar a oralidade com os alunos, já que estes chegam à escola “falando a língua”.

A hegemonia que a escrita e o ensino da escrita possui nas estruturas sociais e escolares parece ser uma tendência global, reflexo de um modelo grafocêntrico surgido na Europa durante o século XVIII que, separando hierarquicamente as línguas entre ágrafas e grafadas, considera mais “evoluídas” as línguas que desenvolveram sua versão escrita e, ao mesmo tempo, mais evoluídos os povos que desenvolveram sistemas de escrita (PINTO, 2014). Essa concepção se faz presente na sociedade contemporânea de diversas maneiras, mas um exemplo expressivo é o fato de, até 2010, o Índice de Educação que compõe a avaliação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de um país ser medido pela taxa de alfabetização de adultos.

Não se nega, através dessas reflexões, a ideia de que se deve ensinar a linguagem escrita ou que ela deva ter um papel importante dentro do ambiente escolar. Em uma

sociedade grafocêntrica, como destaca Correa (2014), a escrita é um dos principais meios de inserção e permanência no âmbito profissional, sendo uma das língua(gens) que permite o ser e estar na sociedade, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo. Porém, a abertura do ensino de língua materna para outras práticas sociais/linguísticas além da escrita contribuiria para o estabelecimento de uma educação engajada em cumprir sua função social, revisando e superando conceitos ultrapassados que colocam a língua(gem) escrita como parâmetro do que pode ser considerado “correto”. Como já comentado no capítulo 1, muitas vezes a escola, instituição cujos modelos, em sua maioria, ainda insistem em ser unilaterais por considerar válida apenas a homogeneidade da escrita padrão, aborda essa modalidade da língua escrita como um produto, algo acabado, tornando o trabalho com essa variedade “tão penoso, tão árduo [...] e, ao mesmo tempo, tão excludente” (CORREA, 2014, p. 33).

Se o ensino da escrita ainda apresenta uma estreita convergência com o ensino da norma padrão da língua, ou seja, está ligado à “língua correta”, Antunes (2003) afirma que o ensino da língua falada é negligenciado pela escola justamente pelo fato desta ser entendida como o “lugar do erro”. A autora expõe a existência de:

uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial (ANTUNES, 2003, p. 24-25).

Ao delinear algumas problemáticas relacionadas ao ensino do oral, Antunes (2003) destaca que, além da visão equivocada da fala como lugar do erro e da pouca abordagem do oral na sala de aula de língua, há evidência de uma predominância de gêneros informais no trabalho do oral, pois verifica-se:

uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada; nesse contexto, predominam os registros coloquiais, como a “conversa”, “a troca de idéias”, “a explicação para o colega vizinho” etc. Na verdade, o trabalho se restringe à produção desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece (ANTUNES, 2003, p. 25).

Para a autora, isso evidencia como o ensino de língua não tem se preocupado em desenvolver as competências orais de situações formais, o que implica em atividades que não levam em conta qualquer tipo de reflexão sobre as particularidades do oral ou sobre as

especificidades de suas variações formais e informais. Como escrito por ela, o que se observa nas atividades é:

uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público” (ANTUNES, 2003, p. 25).

Nesse sentido, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) apontam que na escola, muitas vezes, a oralidade é tratada de forma reducionista — ou relacionada ao “falar cotidiano”, o que implicaria ensinar ao aluno algo que ele já domina, ou à leitura e declamações do texto escrito, em uma atividade de “oralização da escrita” (o que, de certa maneira, também denuncia a valorização da escrita ante a oralidade).

Percebe-se, portanto, que o “oral” parece ser de difícil definição, principalmente no que concerne a uma concepção mais complexa do fenômeno, da qual se deve partir o trabalho com o eixo de oralidade no ensino de língua portuguesa. Segundo Brun (2017), além do problema que se encontra na conceitualização da oralidade, que muitas vezes acaba sendo posta nessa chave binária de oralidade vs. escrita, o trabalho com a oralidade no ensino também é complicado pelas definições incertas de *quais dimensões do oral ensinar e como ensiná-las*, ou seja, dificuldades ligadas à seleção dos objetos e à metodologia de ensino.

Marcuschi (2005) distingue duas dimensões de relações no tratamento da língua falada: de um lado, a *oralidade*, e do outro, a *fala*. Segundo o autor, seria uma distinção entre *práticas sociais*, nas quais se insere a oralidade, e *modalidades de uso da língua*, como se caracteriza a fala. Assim, “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” e a fala uma “forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto)” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Nesse sentido, Bentes (2010, p. 132) salienta que o texto oral apresenta certas complexidades, posto que a fala “é emoldurada tanto pela maneira como são pronunciados determinados sons (segmentos) como também pela maneira como o fluxo da fala (suprasegmentos) é produzido (o que envolve pausas, entoação, qualidade de voz, ritmo e velocidade da fala)”. Assim, torna-se fundamental a percepção de que, acompanhando a fala, está um conjunto de outras linguagens, como atitudes corporais, gestos, troca de olhares,

mímicas faciais, entre outras, visto que, como afirmam Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 159), “tomar a palavra encontra-se em íntima relação com corpo”. O trabalho com a oralidade, portanto, deve ser baseado no fato de que toda produção discursiva se apoia em diferentes níveis de significação, em um caráter multissemiótico, e não somente nos recursos linguísticos.

De que maneira, então, deve-se realizar o trabalho com a oralidade no ensino de língua materna? Dolz e Schneuwly (2004), em um esforço de configurar o oral em um objeto de ensino-aprendizagem claramente delimitado e definido, apresentam, fundamentados principalmente nas proposições de Bakhtin, os *gêneros* como importantes megainstrumentos no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Conforme escrevem os autores, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 63), servindo “como um modelo comum, como uma representação integrativa que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 64).

Os gêneros, segundo os autores, seriam megainstrumentos posto que “podemos considerá-los como a integração de um grande conjunto de instrumentos num todo único” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 174). Esse conjunto de conhecimentos envolve a habilidade de dominar com proficiência a situação de comunicação, o que implica conhecimentos relativos ao tema, às finalidades e aos possíveis destinatários, num processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos sujeitos. O gênero, então, “funciona [...] como um *modelo comum*, como uma representação integrativa que determina um horizonte de expectativas [...] para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 64).

Posto que o fenômeno da linguagem é complexo e amplo, podendo ser abordado a partir de diferentes enfoques teóricos, percebemos que os autores propõem um trabalho com a oralidade que está em consonância com a teoria bakhtiniana da interação verbal, que concebe a língua como uma atividade de interação intersubjetiva, de interação discursiva, realizada através da enunciação. Segundo Bakhtin (2002), é na interação verbal concreta que a língua vive e evolui historicamente, e é a partir da vivência com a linguagem, historicamente construída, e com sujeitos mais experientes, que o sujeito será construído e significará a si, ao mundo e a própria linguagem. Nessa perspectiva, a língua é entendida como uma prática

social e as formas linguísticas só ganham sentido quando inseridas em um contexto, de modo que não é possível dissociar a língua de sua realidade extraverbal e ideológica.

Partindo disso, Bakhtin (2010) define os gêneros como tipos de enunciados que apresentam certos traços regulares comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes. Sendo assim, esse conceito parte das relações entre sujeitos históricos e singulares, e, portanto, só pode ser concebido a partir da concepção de linguagem como interação, haja vista que, sendo os gêneros relativamente estáveis por se constituírem historicamente nas atividades humanas, se não houvesse interação não haveriam gêneros. Eles exercem, portanto, uma função social, posto que transmitem, validam, qualificam e interpretam modelos do fazer, do se comportar, do ser, etc. Como posto por Marcuschi (2008, p. 149), “assim, a análise de gêneros engloba uma visão da sociedade. Os gêneros são uma *forma de ação social* e um *artefato cultural* importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade”.

Partindo dessa concepção, ao se trabalhar com os gêneros dentro da sala de aula se está trabalhando também com as mudanças da vida social que os perpassam, visto que experimentamos o mundo através deles e, portanto, eles transmitem determinada visão de mundo. Nesse contexto, a atividade pedagógica que tem como centro os gêneros possibilita que o texto, oral e escrito, seja explorado enquanto enunciado a partir das características de cada gênero, levando em consideração sua função social, autoria, público-alvo, circulação nas esferas do discurso, entre outros elementos que permitem que seja desenvolvida com o aluno a percepção de que diferentes textos têm papéis diversos na sociedade e que, dependendo do contexto e da situação interativa, a linguagem tem de ser agenciada de forma igualmente variada.

Visto isso, Marcuschi (2008, p. 194) enumera uma ampla variedade de gêneros orais próprios de diferentes esferas discursivas, evidenciando a importância que estes têm na qualidade de práticas socialmente inseridas e organizadas nas diversas esferas discursivas, de modo a concretizar formas de comunicação, bem como estratégias de compreensão nas interações “que se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. [Acarretando] formas de ação, de reflexão e avaliação social [...] e também de organização das relações de poder”.

No que concerne a quais gêneros orais trabalhar e por que, Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2005), entre outros, defendem que o trabalho docente deve privilegiar gêneros públicos formais — gêneros secundários⁷, de acordo com o que é proposto por Bakhtin (2010) —, proporcionando ao aluno a ampliação de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção de sentidos. Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004) a escolha por gêneros orais realizados em público é justificada por suas características: eles apresentam diferenças de um gênero para outro (conto oral, conferência, entrevista jornalística, etc.) e seu grau de formalidade é dependente do lugar social de comunicação, ou seja, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (como televisão, igreja, escola, etc.).

Além disso, os autores consideram que a prioridade conferida a esse tipo de gênero se dá por razões psicológicas e didáticas, haja vista que “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidiana para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 147). Sendo assim, os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São em grande parte, predefinidos, “pré-decodificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional, e por isso é preciso uma intervenção didática para o seu aprendizado. Nesse sentido, Rojo (2001, p. 65) afirma que “a escola é justamente um lugar enunciativo privilegiado para colocar em circulação e em relação as formas discursivas (gêneros) secundárias e públicas, que, por sua vez, põem em relação diferenciada e complexa as ditas ‘modalidades oral e escrita’ dos discursos”.

Na esteira do que propõem Dolz, Schneuwly e Haller (2004) para um ensino da oralidade pautado no trabalho com gêneros orais formais, Leal, Brandão e Lima (2012) defendem um ensino que seja capaz de desenvolver, nos alunos, as habilidades de linguagem relacionadas a essa modalidade da língua, a partir da definição de objetivos didáticos explícitos para o trabalho com o oral. Visto isso, propõem quatro dimensões para “o desenvolvimento da linguagem oral” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 16), sendo elas: 1)

⁷ Bakhtin (2010) distingue os gêneros entre *primários*, próprios de esferas de comunicação social cotidianas e privadas, e *secundários*, próprios das esferas sociais públicas de circulação dos discursos.

a valorização de textos de tradição oral; 2) a oralização do texto escrito; 3) a variação linguística e relações entre fala e escrita; 4) a produção e compreensão de gêneros orais.

Para desenvolver a primeira dimensão, as autoras partem do princípio de que a fala tem papel significativo na interação humana, estando mais presente do que a escrita em diversas manifestações culturais do cotidiano das pessoas, seja nos contextos menos informais ou mais informais. Assim, afirmam que:

[...] umas das vias de trabalho para a inserção das crianças no mundo da oralidade consiste em mostrar para elas a importância que a linguagem oral tem desempenhado na construção e manutenção de diferentes expressões da cultura do país e da sua própria comunidade (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 16).

Nesse sentido, espera-se que sejam criadas situações didáticas que levem o aluno a perceber o quanto o oral está presente no seu cotidiano, na sua cultura e na construção da sua identidade. Como posto pelas autoras, uma das formas de se fazer isso é levando as crianças a pesquisar em sua comunidade receitas culinárias familiares, contos de assombração, brincadeiras ou receitas de remédios passadas entre gerações. Todos esses conhecimentos permanecem através do tempo por meio de diferentes gêneros orais adotados pelas pessoas para interagirem com as novas gerações e com os que fazem parte de seu convívio. Se as crianças tomam consciência disso, elas passam a valorizar mais aqueles com os quais convivem e, conseqüentemente, a se valorizar mais (LEAL, BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 17).

Por sua vez, Severo (2019), entendendo a oralidade a partir da articulação entre prática social e tradição oral, analisa as práticas linguísticas orais como experiências que carregam uma memória discursiva e inscrevem os sujeitos em modos específicos de ser e estar no mundo através da língua falada ou de uma linguagem corporificada. Nesse sentido, a oralidade, portanto, carrega dois elementos interligados: por um lado, o caráter de evento, performatividade, singularidade e contingência (as práticas sociais que envolvem a fala); por outro, um elemento de repetição, abstração e atemporalidade que é atualizado localmente (a tradição oral). A autora assume, assim, que “a oralidade deve ser vista em relação a um corpo que fala/enuncia; trata-se da inscrição dos sujeitos na ordem do evento linguístico historicizável” (SEVERO, 2019, p. 469).

Discorrendo sobre o que se configuraria essa “tradição oral”, Severo dialoga com autores africanos que têm se dedicado à reflexão sobre a relação entre as ideias de tradição, pertencimento, oralidade, subjetividade e memória. Nesse sentido, a oralidade deve ser

entendida de forma ampla, sem ser reduzida a “dado estereótipo conferido à ‘tradição oral’, como supostamente oposta às tradições ocidentais letradas” (SEVERO, 2019, p. 476).

Retomando Finnegan (1991 *apud* SEVERO, 2019), que propõe o questionamento: “Qual tradição? Tradição para quem?”, a autora nota que o conceito de “tradição” é amplo e carrega uma série de sentidos, como a sua relação com as ideias de oralidade, valores, transmissão e antiguidade; tais sentidos, por vezes, reforçam estereótipos generalizantes sobre o que seria “tradicional”. Como escreve Hampaté Bâ (2010, p. 25): “[...] a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é *geradora e formada de um tipo particular de homem*”.

Vansina (2010), no esforço de propor uma metodologia para se abordar a oralidade, destaca que em uma sociedade oral tudo que uma sociedade considera importante para o perfeito funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários status sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um, é cuidadosamente transmitido pela tradição, enquanto numa sociedade que adota a escrita, somente as memórias menos importantes são deixadas à tradição. Para o autor, “é esse fato que levou durante muito tempo os historiadores, que vinham de sociedades letradas, a acreditar erroneamente que as tradições eram um tipo de conto de fadas, canção de ninar ou brincadeira de criança” (VANSINA, 2010, p. 146). É importante entender, portanto, que toda instituição social, e também todo grupo social, tem uma identidade própria que traz consigo, um passado inscrito nas representações coletivas de uma tradição, que o explica e o justifica.

Nesse sentido, o autor propõe duas sugestões metodológicas para se abordar a oralidade: 1) o agrupamento conforme os propósitos discursivos, que são mais ou menos evidentes, a exemplo das finalidades religiosa e litúrgicas, jurídicas, oficiais, estéticas, didáticas, históricas, míticas e de comentário; 2) o agrupamento conforme o gênero literário, a exemplo das narrativas, canções, epopeias e poemas:

Poemas históricos, panegíricos, litúrgicos ou cerimoniais, religiosos, pessoais (líricos e outros), canções de todos os tipos (canções de ninar, de trabalho, caça e canoagem, etc.) são “poemas”, também do mesmo ponto de vista. A “epopeia” como forma básica é representada por certos poemas que não correspondem ao que o termo normalmente conota. Por último, a “narrativa” inclui a narrativa geral, histórica ou outras, narrativas locais, familiares, épicas, etiológicas, estéticas e memórias pessoais (VANSINA, 2010, p. 148)

Na esteira das proposições desenvolvidas por Vansina (2010), Severo (2019) defende que essas práticas orais de linguagem, ao existirem em relação ao modo de funcionamento de uma dada sociedade e tradição, não podem ser universalizadas ou generalizadas:

A compreensão das práticas orais exige um conhecimento, por exemplo, sobre os modos de transmissão de saberes em uma dada cultura, sobre os sujeitos que estão mais legitimados para transmitirem os saberes, e sobre as regras que definem o modo de transmissão, de circulação e de recepção dos saberes, discursos e narrativas. Com isso, as tipologias sobre as práticas orais correm o risco de criar uma exotização, cristalização e descontextualização das práticas e dos sujeitos (SEVERO, 2019, p. 470).

Se voltando às práticas orais do contexto brasileiro, Severo (2019) demonstra como as heranças orais africanas se vinculam a uma série de práticas discursivas e estéticas que envolvem canções, danças, uso de interjeições, religiosidades, narrativas, lendas, entre outros, que habitam o imaginário afro-brasileiro, tanto em contextos restritos (como os religiosos), quanto em contextos amplos (como a cultura popular brasileira). Um exemplo destas manifestações artísticas destacado pela autora são os vissungos. Estes, segundo Eltermann (2015), são cantigas originadas nos serviços de mineração, cantadas pelos negros escravizados e que hoje são cantadas em Minas Gerais em contextos cotidianos. Contudo, como salienta Severo (2019), infelizmente muitas dessas práticas são alvos de valoração depreciativa, como aquelas vinculadas às religiões afro-brasileiras.

Partindo dessa reflexão, Severo (2019) defende que a abordagem da oralidade e das práticas orais no contexto educacional é importante, pois se articula com uma necessidade crítica e reflexiva de repensarmos a história de formação da língua portuguesa em diálogo com a tradição oral que fortemente caracterizou e caracteriza as práticas de linguagem no Brasil. Como reconhece a autora, “há uma história colonial fortemente centrada em práticas orais que pouco foram registradas; trata-se de um legado cultural e histórico que nos é passado e atualizado por memórias discursivas que ajudam a definir os sentidos de brasilidade” (SEVERO, 2019, p. 482). À vista disso e estabelecendo diálogo com essa memória e esse passado colonial, a autora assevera que as “práticas orais – a escuta de narrativas que falem de um ‘nós’ – desempenham um papel relevante tanto na configuração de modos compartilhados de vida, como na reconfiguração de uma memória crítica” (SEVERO, 2019, p. 482).

Nota-se, a partir disso, a aproximação do ensino da oralidade com uma formação crítica. Similarmente, Bentes (2021), propondo um ensino compromissado com os princípios

fundamentais presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, afirma que o exercício orientado de determinadas práticas orais na escola precisaria estar pautado pelos princípios da igualdade de todos perante a lei, da liberdade de expressão e da fraternidade de uns para com os outros. Dois aspectos seriam importantes, então, quando se trata de discutir a natureza pública e política das práticas orais na escola: o primeiro diz respeito à sobre o que falar, o segundo, sobre como falar. Esses dois aspectos encontram-se entrelaçados, podendo e devendo ser objeto de constante reflexão nas aulas de Língua Portuguesa por parte dos alunos e dos professores conjuntamente.

Para a autora, portanto, a escolha dos temas a serem discutidos em sala de aula é muito importante para o desenvolvimento do trabalho com a oralidade, devendo ser priorizados aqueles que sejam de interesse público, ou seja, significativos para os sujeitos envolvidos. Isso é importante principalmente, pois:

Em geral, os currículos escolares [...] apresentam-se ‘sem sexo ideológico, pretensamente neutrais, ou então imbutidos de valores de plástico’. Essa imagem [...] é interessante porque nos leva à conclusão de que, sem as discussões de conteúdo ético, não se constrói um sujeito ético, preocupado com a sua mais justa possível inserção no mundo e também com essa justa inserção para todos. Consequentemente, não se constrói um sujeito preocupado com o sucesso das interações das quais é participante ativo (BENTES, 2021, p. 48)

Assim, a autora explica que nas aulas de Língua Portuguesa, o exercício da palavra pública pode tornar-se extremamente significativo para os que tomam a palavra e para aqueles que vão ouvir alguém falar. Nesse sentido, quando defende que o eixo do ensino de oralidade deve pressupor a natureza pública e política das práticas orais, a autora afirma que necessariamente se está falando do estabelecimento de diálogos mais constantes entre a comunidade escolar e a sociedade, da promoção de maiores e mais efetivos espaços e tempos de diálogos intramuros da escola (BENTES, 2021).

Além do que é posto por Bentes (2021), pensando na proposição de um ensino da oralidade que priorize gêneros públicos formais (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004; MARCUSCHI, 2005; LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012), uma formação crítica poderia ser promovida através do trabalho de gêneros políticos argumentativos como o debate público, por exemplo, que incentivaria o engajamento dos estudantes em questionamentos e posicionamentos por meio de provocações dialógicas, ou seja, mediante a proposição de questionamentos que demandem a necessidade de elaborar respostas por meio de justificativas e de considerações. Nesse sentido, o gênero articula:

[...] capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade) (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2014, p. 214).

Considerando as reflexões expostas neste capítulo e assumindo a concepção de língua como prática social (BAKHTIN, 2002; MAKONI; PENNYCOOK, 2015; SEVERO, 2019), vinculada a modos específicos de agir e estar no mundo de sujeitos socialmente organizados e historicamente constituídos, entendemos as práticas orais, tal como definido por Severo (2019), como eventos que são, por um lado, singulares e únicos, e, por outro, atualizações de memórias discursivas construídas coletivamente. À vista disso, as práticas orais são importantes objetos do ensino de Língua Portuguesa, posto que a oralidade, enquanto tradição e prática social, “atravessa e constitui os modos de ser e de estar no mundo, projetando perspectivas e conhecimentos que são perpassados através de uma memória oral performatizada e materializada no corpo” (SEVERO, 2019, p. 473). Além disso, vimos que as práticas orais desempenham um papel relevante no modo como os sujeitos se constituem politicamente, e que o trabalho com a oralidade pode contribuir para o desenvolvimento de uma formação crítica de compromisso ético. Nesse sentido, tendo em vista o alcance e efeito político que a BNCC possui na delimitação de orientações curriculares a serem aplicadas na Educação Básica pública e privada, nos voltamos agora para a maneira como o ensino da oralidade é proposto no documento direcionado à etapa do Ensino Médio.

5 OBSERVAÇÕES SOBRE A ORALIDADE NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

De acordo com as DCNs (BRASIL, 2013, p. 31), a BNCC compreende:

[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais.

Visto isso e como já comentado em capítulos anteriores, o documento é proposto com o objetivo de, primeiramente, promover equidade para a educação básica brasileira, visto que todos os estudantes no país teriam acesso ao conhecimento igualmente. Além disso, a BNCC colaboraria com uma política educacional “mais eficiente”, promovendo o alinhamento de materiais didáticos, dos cursos de formação de professores e até mesmo da estrutura física das escolas, que poderia, segundo o MEC, ser adequada ao objetivo de aprendizagem dos alunos (BRUN, 2017).

A BNCC, como está prevista, deve constituir 60% do currículo das escolas, enquanto os outros 40% devem ser destinados aos conteúdos adequados às regiões do país. Essa segunda parcela do currículo compreende a “parte diversificada” que deve ser construída pelas redes de ensino como complemento à base comum, exigida “pelos características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2018, p. 11).

Em sua parte inicial, a BNCC discorre sobre os marcos legais que embasam o documento, assim como os fundamentos pedagógicos que lhe dão sustentação, incluindo o conceito de *competência*, e define dez competências gerais para a Educação Básica. Para além das competências gerais, o documento contempla as *competências específicas* de cada área do conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares, os *conteúdos* que os alunos devem aprender, as *habilidades* a desenvolver em cada etapa da EB, e a *progressão* e o *sequenciamento* dos conteúdos e das habilidades de cada componente curricular. Assim, esses elementos devem nortear a produção dos currículos de escolas públicas e privadas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

É importante destacar que a Base é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. Seu papel é justamente orientar a revisão e elaboração dos currículos nos estados e municípios. Assim, o documento estabelece os objetivos que se espera que os estudantes

venham a atingir, enquanto o currículo definiria como alcançar esses objetivos. As redes de ensino possuem “autonomia” para elaborar ou adequar seus currículos, desde que estejam de acordo com o que foi estabelecido na BNCC, assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos políticos pedagógicos (BONINI; COSTA-HÜBES, 2020).

Seguindo esses aspectos introdutórios, o documento apresenta a seguinte organização: no que se refere à Educação Infantil, descreve os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências* voltados para crianças desde seu nascimento até 5 anos e 11 meses, para as quais traça os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os conteúdos de diversos componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, são mobilizados no interior de cada campo de experiência.

Em relação ao Ensino Fundamental, a Base estabelece as *áreas do conhecimento* (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso), apresenta as competências específicas de cada área, define os *componentes curriculares* (disciplinas) e as competências específicas de cada componente. Além disso, determina, tanto para os anos iniciais como para os anos finais, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades que deverão ser trabalhadas com os alunos dessa etapa de ensino.

No que se refere ao Ensino Médio, a BNCC conceitualiza essa etapa e discorre sobre os *percursos formativos*, adendo da contrarreforma do EM imposta pelo governo Temer. Em seguida, descreve e apresenta as competências e habilidades de quatro *áreas de conhecimento* (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e de apenas dois *componentes curriculares*, Língua Portuguesa e Matemática, que são aqueles obrigatórios nos três anos de Ensino Médio. Os componentes Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia ficam à mercê de decisões e possibilidades estaduais, não havendo, assim, garantia de oferta desses componentes.

Como já comentado brevemente no capítulo 2, a contrarreforma do Ensino Médio alterou as denominações de áreas e componentes, além da quantidade dos componentes, em relação ao que constava nas diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio aprovadas pelo CNE em 2012 (BRASIL, 2013). Dessa forma, o componente Língua Estrangeira Moderna

(que incluía Língua Espanhola e Língua Inglesa) é eliminado e em seu lugar fica apenas o componente Língua Inglesa, ação que se configura em um grande retrocesso em termos de política linguística para o Brasil e para a América Latina, o que impede a integração linguística dos países da região (BONINI; COSTA-HÜBES, 2020). Além de não constar na etapa do EM, a língua espanhola também desaparece no ensino fundamental, sendo, portanto, excluída integralmente da Educação Básica brasileira⁸.

Neste capítulo, nos voltamos ao Ensino Médio e sua relação com o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, especialmente devido à relação entre práticas orais e escritas, intensificada por uma preocupação do documento com a alfabetização e a inserção dos alunos na cultura da palavra escrita. Segundo consta no documento, o conjunto formado pelas competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Nota-se que no documento existe uma clara delimitação do Ensino Médio como uma progressão do Ensino Fundamental, o momento em que os conteúdos trabalhados anteriormente são complexificados e expandidos:

Com o objetivo de **consolidar, aprofundar e ampliar** a formação integral, [as competências específicas e habilidades definidas] atendem às finalidades dessa etapa e contribuem para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2018, p. 471).

Logo, a área de Linguagens, no Ensino Fundamental, procura garantir aos estudantes a ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios, a diversificação dos campos nos quais atuam, a análise das manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de como essas manifestações constituem a vida social em diferentes culturas, das locais às nacionais. No Ensino Médio, por sua vez, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens — artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) —; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no

⁸ Diante da situação de exclusão da língua espanhola acarretada pela contrarreforma do Ensino Médio, se inicia uma forte mobilização de professores desse componente curricular, por meio de suas associações, procurando garantir a presença do ensino da língua. A ação política se desenvolveu em duas direções complementares: por um lado, orientada à sociedade civil, mobilizando forças sociais através do movimento #FicaEspanhol; e, por outro lado, em relação às instituições políticas e seus órgãos de representação, por meio de propostas de Projetos de Lei em Estados e Municípios ou de Emenda às Constituições dos Estados (O MOVIMENTO..., 2021).

estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018).

A área de Linguagens e suas Tecnologias compreende quatro componentes: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física, embora, como já mencionado, apenas o componente de Língua Portuguesa tenha suas competências e habilidades específicas descritas no documento. Nesse sentido, o documento delimita sete competências a serem desenvolvidas dentro da área no Ensino Médio. Como especificado no texto, três delas definem aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte (competências específicas 4, 5 e 6, respectivamente), enquanto as demais contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área (BRASIL, 2018, p. 489). Destaca-se na BNCC, portanto, uma articulação entre língua verbal, corpo e artes, favorecendo um olhar mais interdisciplinar sobre o processo de produção de sentidos, especialmente no que tange às práticas orais, uma vez que elas perpassam e englobam todas as essas formas de linguagem (SEVERO, 2019). Essas competências para a área de Linguagens e suas Tecnologias estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 1: Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (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 as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, 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 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.

4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5	Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 490).

Voltando-nos ao papel atribuído à oralidade durante as três etapas da Educação Básica, é possível verificar que na educação infantil a prática oral é caracterizada como integrante dos *campos de experiência* que norteiam a vida cotidiana e a aprendizagem das crianças. Como destacado na apresentação do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, as práticas orais ocupam um lugar importante para a construção da subjetividade e da sociabilidade da criança:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BNCC, 2018, p. 42).

Em contrapartida, no que se refere ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, o documento ressalta o lugar conferido à alfabetização em detrimento da oralidade, afirmando o processo de alfabetização como o foco da ação pedagógica nos dois

primeiros anos dessa etapa. Isso é justificado na Base pela importância da inserção dos estudantes na cultura letrada, o que consequentemente lhes permitiria maior protagonismo e autonomia na vida social (BRASIL, 2018). Esse aspecto do documento é digno de atenção, pois, como ressaltado por Mascia (2000), o discurso ideológico subjacente ao discurso político educacional, no que se refere às práticas de letramento, é resultado de uma ideologia que associa o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ao processo de aquisição do letramento. Como comentado no capítulo anterior, a avaliação do IDH de um país através do seu índice de alfabetização é exemplo dessa ideologia, que “apresenta o letramento associado a imagens de modernidade e progresso que visam a assegurar a igualdade social, apagando a heterogeneidade constitutiva, ou seja, o caráter polifônico da linguagem” (MASCIA, 2000, p. 139).

Como observado, a BNCC do Ensino Fundamental assume o “texto como unidade de trabalho [central]” (BRASIL, 2018, p. 67) para o componente de Língua Portuguesa. É perceptível, assim, que essa transição que ocorre da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é perpassada pela transição das práticas orais (centrais para a etapa da EI) para a inscrição em práticas letradas nos primeiros anos do Ensino Fundamental (orientadas pela alfabetização). Isso tem relação direta com a ideologia da alfabetização como progresso (tanto particular, para o indivíduo, quanto coletivo, para a sociedade em que ele se insere), visto que se percebe que as práticas orais, sendo associadas com a infância, apresentam o caráter de “simplicidade” cotidiana, enquanto as práticas escritas, propósito final do ensino da língua materna nessa perspectiva, se configuram por uma “complexidade” maior que é alcançada através do estudo. Como se constata no documento:

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (BRASIL. p. 89).

Na etapa do Ensino Médio, considerando a progressão dos conteúdos trabalhadas no Ensino Fundamental comentada anteriormente, se parte do pressuposto que os alunos têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois já estão inseridos na cultura letrada e têm domínio de certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes *campos de atuação social* considerados no

EF⁹. Assim, de maneira geral, o foco da BNCC no Ensino Médio está no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais que possam perpassar diferentes atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Para isso, o documento define as competências e habilidades nas diferentes áreas, que possibilitem ao estudante uma formação integrada entre as áreas e que permitam a ele “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BRASIL, 2018, p. 475).

Para a BNCC, portanto, a abordagem do ensino de Língua Portuguesa a partir dos novos letramentos e dos multiletramentos, especialmente através da produção de textos multissemióticos, tem papel primordial na formação dos jovens, pois possibilita a sua inserção nos diversos espaços da sociedade, sejam eles educativos ou profissionais. O documento expressa, nesse sentido, uma preocupação com a escolha profissional e a manutenção no mercado de trabalho que serão exigidas dos estudantes — segundo destacado, essas demandas profissionais não são tão previsíveis como eram há algumas décadas, e tendem a ser cada vez mais incertas, devido aos avanços e transformações já incorporados pela sociedade.

Diferentemente do que é proposto para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio não há indicação de anos na apresentação das habilidades do componente de Língua Portuguesa, devido, segundo consta na Base, a natureza mais flexível do currículo para esse nível de ensino e o maior grau de autonomia dos estudantes que se supõe alcançado. Assim sendo, as habilidades do componente são organizadas, tal como no Ensino Fundamental, por *campos de atuação social*, sem indicação de seriação. Como exposto no documento, essa decisão permitiria a orientação de possíveis progressões na definição anual dos currículos e propostas pedagógicas de cada escola. Os cinco campos de atuação social que funcionam como eixos organizadores desse componente no Ensino Médio são: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública e artístico-literário (BRASIL, 2018).

⁹ A saber, campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação campo da vida pública (BRASIL, 2018, p. 84).

A organização através de campos de atuação parte da premissa de que, dessa maneira, os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. Além disso, essa organização envolveria conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, permitindo “romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular (como laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.)” (BRASIL, 2018, p. 489).

Nessa perspectiva de que o Ensino Médio é uma progressão do Fundamental, o documento propõe o aprofundamento da análise e da reflexão sobre a língua, “[...] no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua” (BRASIL, 2018, p. 504). Há, portanto, a ideia de que as diversas variedades do Português devem ter espaço no currículo e ter seus valores legitimados, ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, devido o trabalho focado nos gêneros secundários e as situações que a requerem.

Como definido no documento, os *eixos de integração* propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem já consideradas no Ensino Fundamental: leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. A Base, portanto, centra as práticas na “leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica”, porém, deixa explícita a preocupação em direcionar o estudo da Língua Portuguesa para perto das práticas sociais, de modo a trabalhar esses diferentes eixos em conjunto:

Uma vez que muitas habilidades já foram desenvolvidas e um grau de autonomia relativo às práticas de linguagem consideradas já foi alcançado, as habilidades passam a ser apresentadas no Ensino Médio de um modo próximo ao requerido pelas práticas sociais, muitas vezes misturando, ao mesmo tempo, escuta, tomada de nota, leitura e fala (BRASIL, 2018, p. 501).

Nota-se, no decorrer do documento, que o trabalho está claramente centrado no “texto”, tal como na BNCC do Ensino Fundamental, e que embora haja a definição de que textos orais e multissemióticos devam ser igualmente trabalhados, fica evidente que na grande maioria das vezes em que a atividade com o texto é descrita, o documento está fazendo

referência a textos escritos. Essa predileção pelo texto escrito pode ser relacionada com a determinação da progressão das aprendizagens e habilidades apontada pela Base. Mesmo que para o Ensino Médio, ao contrário da BNCC do EF, não haja uma organização por objetos de conhecimento e habilidades divididos entre anos escolares, é explicitado no documento que a progressão do conteúdo é pautada na complexidade das práticas de linguagens, dos gêneros e dos “textos lidos e produzidos” (BRASIL, 2018, p. 491).

Verifica-se, portanto, uma transição de saberes que perpassa a Educação Básica, seguindo um modelo centrado na ideia de progressão de aprendizagens. Segundo Severo (2019), esse sequenciamento do conteúdo “do mais simples ao mais complexo” impede que a progressão seja vista de maneira contextualizada, flexível e singular conforme as práticas e compreensões locais. É perceptível na BNCC que, na medida em que as práticas de leitura e escrita de textos vão sendo “complexizados” e assumindo prioridade para as competências do componente de Língua Portuguesa, as práticas orais vão sendo deixadas de lado e relegadas, muitas vezes, a espaços primários de interação, folclore, exotismo, curiosidade ou lazer. Embora a Base explicita a necessidade de a oralidade estar presente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo definida como um eixo de integração do componente de LP, a leitura do documento revela que, a partir da saída da Educação Infantil e da introdução às práticas de letramento e alfabetização, ocorre um contínuo apagamento das práticas orais como objetos de estudo, como se a oralidade, fortemente associada ao “cotidiano” e a “formas simples de comunicação”, precisasse ir sendo deixada de lado no decorrer do Ensino Fundamental e substituída por práticas de linguagens mais complexas. Essas ideias de simplificação e progressão, aliadas à oralidade e ao campo cotidiano, ficam evidentes na maneira como o documento aborda o processo escalonar de alfabetização:

[...] os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais [do EF], serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. (BNCC, 2018, p. 93).

Conforme escreve Severo (2019), esse enquadramento prévio das práticas orais impede que a oralidade seja efetivamente abordada como prática, ou seja, como evento que emerge de práticas sociais locais, com finalidades discursivas e interlocutores concretos. Na

citação anterior, percebe-se o papel que a grafia ocupa na regulação dos graus de simplicidade e complexidade dos gêneros discursivos, o que se relaciona ao que foi discutido no capítulo anterior a respeito de como, nos sistemas de ensino e nas políticas linguísticas educacionais, prevalece ainda uma perspectiva grafocêntrica que coloca a língua falada e as práticas orais como “menos evoluídas” em relação à escrita. Nesse sentido, partindo da concepção da língua como prática social variável de acordo com o contexto e a situação interativa, assumimos a posição de que esse tipo de valoração dos gêneros a partir da grafia não devia ocorrer previamente — contribuindo para o estigma de negação social do indivíduo não-alfabetizado — mas aliada aos contextos de produção e aos usos locais.

Ainda sobre a primazia dada à escrita no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é relevante observar que é somente na BNCC da Educação Infantil que há menção à “cultura oral”, em trecho que diz respeito à importância da participação da criança na cultura oral para a constituição de sua subjetividade. Verifica-se, portanto, a ausência de referência a esse caráter tão importante das práticas orais — no que diz respeito ao papel que elas cumprem no cotidiano, na cultura e na construção da identidade dos sujeitos — no EF e no EM, restringindo a oralidade a um papel ainda mais secundário em relação à cultura letrada.

Também há pouca atenção voltada à tradição oral na Base, constitutiva das práticas orais para Severo (2019) e uma das dimensões de ensino do oral delineadas por Leal, Brandão e Lima (2012). O termo que não é mencionado nas orientações para a etapa do Ensino Médio em nenhum momento, apesar de estar presente, no início do documento, nas orientações para o *tratamento das práticas orais* que compõem o eixo da oralidade, em que se orienta “conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (BRASIL, 2018, p. 81). Como já mencionado, o componente de Língua Portuguesa possui quatro eixos de integração, dentre os quais está o da oralidade. Nele, há ênfase para o pressuposto de que o objetivo da aprendizagem da oralidade é a participação social em situações de interação em diferentes campos de atuação da vida humana.

É esclarecido no documento, contudo, que “[g]rande parte das habilidades descritas nos eixos Leitura e Produção de texto também se relaciona com o eixo Oralidade. Foram incluídas [aqui] somente habilidades que se relacionam com gêneros e aspectos mais específicos da modalidade oral” (BRASIL, 2018, p. 79). Portanto, esses eixos se vinculam entre si, visto que a leitura e produção de textos, por exemplo, pode incluir textos orais. Nesse

sentido, a concepção enunciativo-discursiva de língua apresentada no documento faz com que a noção de texto não se limite ao aspecto gráfico-verbal, mas inclua também aspectos multissemióticos e multimidiáticos, com a proposição de que, por exemplo, no contexto digital podem se produzidos playlists, vlogs, entre outros gêneros que se difundiram recentemente com a internet.

No que se refere às especificidades do eixo da oralidade, o documento apresenta as orientações para o tratamento das práticas orais dispostas no quadro abaixo:

Quadro 2: Orientações para o tratamento das práticas orais

<p><i>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
<p><i>Compreensão de textos orais</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
<p><i>Produção de textos orais</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
<p><i>Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
<p><i>Relação entre fala e escrita</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam

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

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 81)

Percebe-se, nessas orientações, a menção a aspectos ressaltados pelos autores do capítulo anterior como importantes para o ensino da oralidade, por exemplo, a reflexão sobre as condições de produção e de circulação dos gêneros orais, a compreensão e produção de textos orais, o estabelecimento de uma relação entre fala e escrita, e a compreensão e análise dos efeitos de sentido produzidos por elementos vinculados à oralidade, tais como volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade, etc.

No componente de Língua Portuguesa do Ensino Médio, portanto, se define que compete ao trabalho em todos os campos de atuação social a habilidade de:

(EM13LP14) Produzir e analisar **textos orais**, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.) (BRASIL, 2018, p. 509, grifo nosso).

Essa é a única habilidade específica voltada completamente ao trabalho com os textos orais no componente de Língua Portuguesa. Procurando referências ao trabalho com o eixo da oralidade, nota-se que as práticas orais são sempre secundarizadas, apresentadas em conjunto com as práticas escritas e multissemióticas em menções como “selecionar informações [...] em diferentes fontes (**orais**, impressas, digitais etc.)” (BRASIL, 2018, p.

508, grifo nosso) ou “compreender criticamente textos de divulgação científica **orais**, escritos e multissemióticos” (BRASIL, 2018, p. 508, grifo nosso). É digno de nota, também, que a habilidade EM13LP14 descrita acima é associada com as competências específicas de número um e quatro, que são:

1) Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos [...]

4) Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 490).

O documento não deixa claro o porquê dessa habilidade ser associada somente a essas competências e não a alguma das outras expostas no Quadro 1, como, por exemplo, a competência número três: "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 [...]" (BRASIL, 2018, p. 490). Há de se refletir sobre como a única habilidade voltada às especificidades das práticas orais é associada à competência número quatro, que ressalta a língua como fenômeno heterogêneo indissociável ao contexto e situação interativa, e não (também) à competência que se volta ao uso da língua de maneira crítica e autônoma, competência esta que, por sua vez, aparece como associada à habilidade EM13LP13, que diz respeito a “planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto [...]" (BRASIL, 2018, p. 490).

Observando os gêneros orais mencionados nas habilidades a serem desenvolvidas no trabalho em cada campo de atuação social, nota-se que no campo de vida pessoal são propostos debates e palestras; no campo da pública, a apresentação e discussão oral e o debate; no de práticas de estudo e pesquisa, apresentação oral, palestra, seminário, podcast e vlog; no jornalístico, vlog, podcast e entrevista; e no campo artístico-literário, vlog, podcast e espetáculo de teatro.

Verifica-se que o tratamento conferido aos gêneros orais na BNCC também apresenta um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (campo da vida cotidiana nos anos iniciais do Ensino Fundamental; campos de experiência da Educação Infantil), em

direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Nesse sentido, apesar da BNCC propor esse cuidado metodológico para o trabalho com os gêneros orais apresentado no Quadro 2, o documento abre pouco espaço para práticas orais já compartilhadas pelos alunos em suas vidas cotidianas, que, através de reflexão e análise, poderiam aproximar o mundo da vida dos processos escolares. Como escreve Severo (2019, p. 478) a respeito do trabalho com gêneros orais apresentado pela BNCC do Ensino Fundamental, a apresentação de listas de sugestão prévias

[...] produz um efeito de engessamento e de cristalização; [...] ao invés de abordar os elementos que compõem as práticas orais – em termos de evento, contexto, interlocutores, relação tempo-espaço e singularidade –, o documento reforça uma ideia enrijecida de oralidade.

Por fim, é importante destacar que a oralidade, como prática social (SEVERO, 2019), integra todos os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias: Artes e Educação Física (e Língua Inglesa, no que compete ao próprio idioma) desempenham papel relevante na promoção de práticas orais de linguagem. No entanto, o fato da BNCC do Ensino Médio desenvolver somente as competências específicas do componente de Língua Portuguesa impossibilita uma análise mais aprofundada de como as práticas orais seriam trabalhadas nesses componentes.

Voltando-nos ao que é definido na etapa do Ensino Fundamental, a área de Artes apresenta uma estrutura mais flexível e dinâmica se comparada a de Língua Portuguesa, propondo seis *dimensões do conhecimento* como elemento articulador para a abordagem das linguagens e experiências artísticas, em detrimento de eixos temáticos ou categorias. Nesse sentido, “[n]ão há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico” (BNCC, 2018, p. 194), e também não há qualquer progressão linear das aprendizagens com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento. À vista disso, Severo (2019, p. 479) destaca que as habilidades propostas para as diferentes unidades temáticas da área de Artes “compreendem uma visão interdisciplinar, concreta, contextualizada e socialmente integrada, fazendo com que a oralidade funcione em relação à performance, ao corpo, à musicalidade, ao ritmo, à interação, à ficção, à memória, aos afetos e à imaginação”.

Para o Ensino Médio não há delimitação de habilidades, mas o documento define que o trabalho com a Arte deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade, além de garantir que assumam o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo (BRASIL, 2018, p. 475).

Em relação ao componente de Educação Física, a BNCC do Ensino Fundamental apresenta uma proposta que alia as práticas corporais aos significados sociais e culturais, integrando três elementos que se relacionam: movimento corporal, organização interna e produto cultural. Há ênfase, portanto, na maneira como a prática corporal produz sentidos, entendendo-as como “textos culturais passíveis de leitura e produção” (BNCC, 2018, p. 214). Os três elementos fundamentais comuns às práticas corporais são distribuídos por seis unidades temáticas que se repetem no decorrer do ensino fundamental, sendo elas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Além disso, a delimitação das habilidades específicas do componente privilegia oito dimensões de conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Essas dimensões não seguem hierarquias ou progressões, mas devem ser trabalhadas de forma integrada e dinâmica.

No que se refere às práticas orais dentro do componente, se observa que nos anos iniciais há uma estreita relação estabelecida entre brincadeiras e jogos à cultura popular e aos conhecimentos compartilhados da oralidade — por exemplo, no primeiro e segundo ano do EF se propõe: “explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem” (BRASIL, 2018, p. 227). Nos anos seguintes o trabalho com a unidade temática passa a ser focado em jogos eletrônicos e, nos anos finais, a unidade das brincadeiras e jogos deixa de ser contemplada.

Pensada como uma progressão para aquilo que foi desenvolvido no Ensino Fundamental, a proposta para o componente no Ensino Médio envolve o desenvolvimento de habilidades que consolidem não somente a autonomia para a prática, mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana. Assim, se propõe temas como o direito

ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer, e a organização autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018, p. 476).

Esse capítulo se voltou à maneira como a oralidade e as práticas orais são discursivadas na Base Nacional Comum Curricular, com enfoque no Ensino Médio e sua relação com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, especialmente devido à importância conferida pelo documento à alfabetização e às práticas letradas. Fica claro que no Ensino Médio, o foco está no trabalho com a produção textual e com a literatura, principalmente pensado no ENEM/vestibular e no futuro profissional do estudante. A oralidade, no percurso escolar do estudante desde a Educação Infantil, vai perdendo espaço gradualmente. No EM não há a proposta de trabalho com um ensino mais efetivo da oralidade, o que se configura em uma grande perda para os estudantes visto que é somente com um trabalho que correlacione fala e escrita, como já mencionado no capítulo anterior, que é possível ter uma dimensão global de língua e compreendê-la como prática social. Nesse sentido, os multiletramentos só podem ser desenvolvidos se existe uma concatenação entre o trabalho com a oralidade, com a escrita e com os recursos midiáticos — imagens, sons, etc.

Pode-se afirmar que uma das vantagens do trabalho com a oralidade no Ensino Médio tem a ver com o aluno ganhar segurança e confiança com a oralidade fora da escola, através do estudo de noções essenciais de como utilizar as características específicas das diferentes práticas orais, o que vai além da fala em si, mas como se portar, aspectos corporais, variação linguística, uso coerente de marcadores conversacionais para o tipo de interação oral. Isso é particularmente importante para as situações sociais em que eles usarão práticas orais formais, como no emprego, em entrevistas ou apresentações, entre outras. É perceptível no documento a falta de proposta de um trabalho voltado à oralidade, que envolva aspectos linguísticos e extralinguísticos próprios da fala, como a repetição, marcadores conversacionais, polidez linguística, organização da fala, aspectos suprasegmentais e prosódicos (tom, projeção, velocidade) e também aspectos corporais (direcionamento do olhar, postura), enquanto para a escrita há uma preocupação de se trabalhar, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecimentos linguísticos e extralinguísticos próprios da escrita, como questões estilísticas, estratégias textuais, lições de caligrafia, etc.

Além disso, embora autores como Dolz, Schneuwly e Haller (2004) definam os gêneros orais como *objeto de ensino*, percebe-se que a BNCC os direciona como *instrumentos*

de ensino, ou seja, os gêneros orais são utilizados para ensinar outros conteúdos, sem a oralidade ser o foco em si. Assim, as capacidades de ação e linguístico-discursivas das práticas orais não são tomadas como objeto de ensino.

Como conclusão, nota-se que o uso de uma medida escalonada, progressiva, classificatória e hierarquizadora dos conteúdos pela BNCC atribui à oralidade significados vinculados à simplicidade, ludicidade, exotismo e vida cotidiana, em uma relação simbólica de oposição com as práticas letradas orientadas pelo texto escrito seguindo uma dada representação gráfica (SEVERO, 2019). Essa política, além de hierarquizar valores e significados para a oralidade, contribui para a descontextualização das práticas orais do universo espaço-temporal e interacional em que ocorrem. À vista disso, é importante também a promoção de inter-relações entre os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias, através de um diálogo constante entre as atividades envolvendo língua portuguesa, arte e educação física, de modo a promover, assim, uma concepção de língua integral, corporificada, estética e socialmente conectada, tal como defendido por autores como Bakhtin (2002), Makoni e Pennycook (2015) e Severo (2019).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso teve como objetivo abordar a oralidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de uma perspectiva das políticas linguísticas críticas, que busca considerar as línguas como práticas sociais, vinculadas a modos específicos de agir e estar no mundo de sujeitos socialmente organizados e historicamente constituídos. Como consequência, as práticas orais são compreendidas como eventos que são, por um lado, singulares e únicos, e por outro, atualizações de memórias discursivas construídas coletivamente.

A escolha por tomar a BNCC como objeto de análise se justifica pela relevância que o documento apresenta para a educação brasileira. De modo geral, como salientam Costa-Hübes e Kraemer (2019), sua criação inquietou todos os segmentos de ensino, o que reflete na necessidade de melhor analisar esse documento para assim compreender como sua implantação poderia afetar a Educação Básica. Nesse sentido, a movimentação que começou em 2018 para que os Estados ajustassem seus currículos conforme as proposições advindas do documento incita a necessidade de lê-lo criticamente para, conseqüentemente, interpretar o discurso que lhe subjaz.

Isso se torna especialmente urgente quando pensamos na contrarreforma do Ensino Médio e na Base como instrumento da reformulação curricular instituída por ela, reforma esta caracterizada por estar amplamente ligada ao setor produtivo e aos objetivos que este tem de manter a hegemonia econômica. Nesse contexto, como ressaltam Zank e Malanchen (2020, p. 150), se dá maior ênfase “aos métodos, ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias apenas à adaptação e ao melhor desempenho das atividades restritas ao interesse do capital”. O “Novo Ensino Médio” começou a ser realizado de forma progressiva com os primeiros anos do Ensino Médio no mês de conclusão deste trabalho, em meio a relatos de professores e gestores da educação acerca da falta de preparação e de formação oferecida pelo Estado para o começo das aulas, o que sem dúvida teve impacto nas reflexões e considerações realizadas aqui.

À vista disso, este trabalho foi estruturado de modo a, primeiramente, se contextualizar a área das políticas linguísticas críticas e articulá-la com o ensino de língua materna e as políticas públicas educacionais. A partir disso, seguimos para uma reflexão a respeito da Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que apresenta

implicações para o ensino de língua no país, e, depois, discorreremos acerca do ensino da oralidade, com atenção especial ao entendimento da oralidade como a articulação das práticas orais e da tradição oral. Fundamentados nessa discussão teórica, analisamos a maneira como a oralidade e as práticas orais são discursivadas na Base Nacional Comum Curricular, com enfoque no Ensino Médio e sua relação com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Sendo assim, observamos que embora o documento apresente discussões relevantes sobre a oralidade, conferindo uma visibilidade para o seu papel na formação educacional dos sujeitos, o tratamento da oralidade se encontra ainda baseado em uma visão escalonar, hierarquizadora e sistematizadora das práticas orais. Isso vai ao encontro do que Severo (2019) escreve sobre como discursos institucionalizados que sistematizam conteúdos para a implementação de determinado planejamento linguístico podem acabar produzindo visões cristalizadas de línguas. A BNCC, sendo um documento prescritivo, exerce uma função social de instruir, assim como de legitimar determinadas ações em detrimento de outras.

Destacamos, portanto, a necessidade de um ensino da oralidade que articule contextos cotidianos e públicos em um movimento de visibilização das práticas orais, contribuindo para a plena formação dos estudantes como sujeitos autônomos e críticos, que compreendem a importância de valorizar sua própria voz (pensada aqui como o uso verbal/gesto-visual da palavra corporificada) e de respeitar e valorizar a voz do outro. Nesse sentido, salientamos a importância de uma visão mais fluida e dinâmica das práticas orais, que valorize os contextos locais e os saberes trazidos pelos alunos a partir de suas histórias de vida. Uma abordagem interdisciplinar das práticas orais, em diálogo com as Artes e a Educação Física, também contribui para a promoção de práticas de linguagem conectadas com o corpo, a estética, a cultura e os saberes tradicionais.

Além disso, é necessária uma maior articulação das práticas orais e escritas, evitando uma hipervalorização e hipercomplexificação do código escrito em detrimento das práticas orais. Destacamos, portanto, a importância de se problematizar o estereótipo que recai sobre os sujeitos analfabetos como consequência da ideologia que permeia a alfabetização e o letramento. Como escreve Mascia (2000), o letramento ainda é concebido dentro de parâmetros dicotômicos “letrado” (evoluído/acesso à cultura) vs “não-letrado/analfabeto” (inferior/sem acesso à cultura) que correspondem à uma ideologia de progresso profundamente enraizada em nossa cultura, para a qual o letramento e a alfabetização conduzem a habilidades cognitivas de ordem superior, ou seja, levam ao progresso do

indivíduo e da sociedade. Essa ideologia é socialmente construída e encontra-se disseminada nos mais variados dispositivos sociais, sendo a escola apenas um deles. Como consequência dela, “subjaz ao discurso do letramento um jogo discursivo de busca de poder, que visa à manutenção e naturalização da cultura do letrado em detrimento de outras culturas, através da erradicação [...] e posterior homogeneização cultural” (MASCIA, 2000, p. 145). Estar atento para esse aspecto do discurso público que circunda a alfabetização, para além do que diz respeito à promoção da autonomia e do pensamento crítico, é essencial para uma análise mais coerente.

Por fim, reconhecemos que a construção de um currículo é uma seleção de conteúdos e habilidades, e a própria Base cita que se trata de “um arranjo possível (dentre outros)” (BRASIL, 2018, p. 31). Também sabemos que os documentos não apresentam questões metodológicas e de transposição para sala de aula, mas revelam certos princípios e concepções em suas habilidades e competências.

Nesse sentido, Menezes e Santiago (2014 *apud* JACOB; DIOLINA; BUENO, 2018), fundamentadas nos estudos freireanos, escrevem que o currículo precisa ser um objeto construído coletivamente, que tem o diálogo como princípio norteador. Assim, o currículo deve ser pensado “[...] enquanto instrumento de ação política e pedagógica, que permita aos educandos reconhecer e desvelar a realidade criticamente, num processo de ação consciente e criadora” (JACOB; DIOLINA; BUENO, 2018, p. 89), sem se limitar a fragmentos de uma única realidade, mas possibilitando uma visão ampla que problematiza e permite a transformação da realidade, de modo a conferir aos alunos o meio para encontrar seu significado enquanto sujeito imbricado no mundo.

Consideramos, portanto, que a educação e a maneira como o ensino de língua está previsto em documentos institucionais como a BNCC deve e pode ser repensada e reestruturada para melhor alcançar seus objetivos. Talvez nos aproximando daquilo que Hampaté Bâ (2010, p. 25) expõe ao discorrer sobre a tradição oral: “[t]oda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser”.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Lei n. 5.696, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746**, de 23 de setembro de 2016. Medida Provisória, Brasília, DF, set. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Documentos de Referência. Versão Preliminar. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Diretoria de Avaliação da Educação Básica, 2019.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Refletindo sobre a prática da aula de português. In: ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003, p. 19-38.

BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. A interação verbal. In: BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002. p. 110-127.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, E. G.; ROJO, R. **Língua Portuguesa**. Coleção Explorando o Ensino. Brasília - MEC, v. 19, p. 129-154. 2010.

BENTES, A. C. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 41-53.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. da C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cena dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 17-39.

BRUN, E. P. Oralidade no Ensino Médio: Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. **Entretextos**, Londrina, v. 17, p. 231-264, 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/27258>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CALVET, L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CORREA, D. A. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política Linguística e ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 19-35.

COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. Iniciando o diálogo a partir de um olhar crítico para a BNCC. In: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). **Uma**

leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 7-15.

DAY, K. C. N.; SAVEDRA, M. M. G. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 560-567, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n1p560>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ELTERMANN, A. C. F. O canto dos vissungos: tradição e resistência. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 124-138. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p124>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 33 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição Viva. In: KI-ZERBO, J (org). **História Geral da África:** Metodologia e pré-história da África. vol. 1. São Paulo: UNESCO, 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JACOB, A. E.; DIOLINA, K.; BUENO, L. Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 85-104, abr. 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/585>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

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 em foco de reflexão. Belo horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-35.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventando e (re)constituindo línguas. **Working Papers em Linguística**, v. 16, n. 2, p. 9-34, ago./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p9>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1.º e 2.º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 30, p. 39-79, jul./dez. 1997. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MASCIA, M. A. A. O discurso de letramento e as relações de poder: por uma abordagem menos ilusória. **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 3, 2000. Disponível em: <<https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3461>>. Acesso em: 01 mar. 2022.

MENKEN, K.; GARCIA; O. Language Policy in Classrooms and Schools. In: MCCARTY, T. L.; MAY, S. (Orgs.). **Language Policy and Political Issues in Education**. Nova York: Springer International Publishing, 2016. p. 211-225.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. 2022. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

O MOVIMENTO #FicaEspanhol e as políticas de ensino de línguas no Brasil. Mesa-redonda mediada por Xoán Carlos Lagares e apresentada por Adrián Pablo Fanjul, Fernanda Castellano Rodrigues, Monica Mariño Rodríguez e Joyce Palha Colaça [s.l., s.n], 2021. 1 vídeo (2h 35min 54s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oiQCq-imhfE>>. Acesso em: 01 fev. 2022.

- PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 56, v. 3, p. 781-800. set./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649840>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- PINTO, J. P. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, D. A. **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 59-72.
- RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.
- RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política Linguística e o ensino de língua**. Campinas: Pontes Editora, 2014.
- ROCHA, J. de S. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino de Língua e Política Linguística**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.
- ROXO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula. Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

SEVERO, C. G. Oralidade, prática social e política linguística. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, p. 465-484, 2019. Disponível em: <http://www.letramagna.com/artigos_24/artigo25_24.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição Viva. In: KI-ZERBO, J (org). **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. v. 1. São Paulo: UNESCO, 2010.

VANSINA, J. A Tradição Oral e sua Metodologia. In: KI-ZERBO, J. (Org). **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. v. 1. São Paulo: UNESCO, 2010, p. 139-166.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p. 131-160.