

NASCIMENTO, Marina de Fátima Ferreira; MORETTO, Milena. As práticas de oralidade em Língua Portuguesa a partir dos textos introdutórios da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Intercâmbio*, v.LI: 141-161, 2022. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

<https://doi.org/10.23925/2237.759X.2022V51.e57761>

AS PRÁTICAS DE ORALIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS TEXTOS INTRODUTÓRIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ORALITY PRACTICES IN PORTUGUESE LANGUAGE BASED ON THE INTRODUCTORY TEXTS OF THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE

Marina de Fátima Ferreira NASCIMENTO
(Universidade São Francisco de Itatiba)
marina.fatima@mail.usf.edu.br

Milena MORETTO
(Universidade São Francisco de Itatiba)
milena.moretto@usf.edu.br

RESUMO: Neste artigo, analisamos o texto introdutório referente ao eixo oralidade disponível na seguinte seção do documento BNCC: Etapa do ensino fundamental - item 4.1 Área de linguagens - item 4.1.1 Língua Portuguesa, o qual norteia as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular. O documento homologado em dezembro de 2017, define diretrizes obrigatórias ao ensino de língua materna mediante a proposição de quatro eixos: a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística. Para os fins deste trabalho, priorizaremos o recorte referente às práticas de oralidade, tendo como referencial teórico a perspectiva enunciativo-discursiva proposta por Bakhtin (2006) e pelos membros de seu círculo. Assumindo integralmente essa perspectiva, definimos como recurso metodológico a perspectiva teórica da análise dialógica do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; oralidade; prescrição curricular

ABSTRACT: *In this article, we analyze the introductory text referring to the orality axis available in the following section of the BNCC document: Elementary school stage - item 4.1 Language area - item 4.1.1 Portuguese Language, which prescribes the guidelines for the teaching of Portuguese, the from the implementation of the National Curricular Common Base. The document approved in December 2017 defines mandatory guidelines for teaching the mother tongue by proposing four axes: reading, writing, orality and linguistic analysis. For the purposes of this work, we will prioritize the focus on orality practices, having as theoretical reference the enunciative-discursive*

perspective proposed by Bakhtin (2006) and by the members of his circle. Fully assuming this perspective, we defined the dialogic analysis of discourse as a methodological resource.

KEYWORDS: teaching; orality; curriculum prescription

1. Introdução

Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa estruturou-se a partir dos fundamentos da gramática normativa. Entretanto, nas últimas décadas, as especulações em torno da qualidade dessa metodologia de ensino movimentaram as discussões no cenário educacional brasileiro. Contextualizando-as sob um recorte temporal destacamos a década de 80, sobre a qual, afirmam Rojo e Cordeiro (2004), ter sido marcada pelo aprofundamento das teorias do texto e de seu posicionamento como objeto central das práticas de ensino. Essa proposição deslocou as bases do ensino de língua materna de seus fundamentos estritamente normativos para um ensino procedimental que valorizou também a leitura, a compreensão e a escrita.

Em decorrência desse processo, nas décadas seguintes, a composição e a consequente implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) reafirmaram a importância da centralidade do texto como objeto de ensino e “suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de escrita” (Rojo e Cordeiro, 2004). De modo similar, a atual diretriz curricular, BNCC (2017), também centraliza o ensino da língua no texto e no gênero discursivo.

Não obstante o reconhecimento desses importantes avanços na concepção e nas metodologias de ensino e de aprendizagem, conceituados pesquisadores como Geraldi (2015, 1997) e Souza e Baptista (2017) acenam para as deficiências na implementação dessas práticas. Sejam elas em razão da verticalização das propostas que geram adesão imposta e, na maioria das vezes, incompreendida, da multiplicidade de conteúdos propostos ou mesmo das subdivisões do ensino a partir da consideração da língua em seus eixos; o oral, a escrita e a reflexão linguística. Tal organização, embora projetasse definir o que ensinar, incorreu em uma espécie de gramaticalização dos eixos de uso, priorizando os aspectos essencialmente normativos com discreta ou nenhuma ênfase às práticas relacionadas ao uso, à produção e à circulação dos textos.

Com similar ensejo, ao sinalizar os aspectos conflitantes entre as concepções de linguagem as quais referem três tendências distintas, a saber: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; a linguagem como processo de interação e o ensino da língua materna, Marcuschi (2008, 2011) discorre acerca da segregação entre as modalidades oral e escrita que

marcam o seu uso, não apenas no contexto escolar, que em razão de sua própria constituição privilegia artefatos e suportes da escrita, mas também, nos diversos movimentos comunicativos da sociedade.

Nesses contextos, observa-se a sutil sobreposição do registro escrito sobre o oral quando, por exemplo, a escola valida apenas as produções escritas dos alunos e prioriza a leitura integral, individual e silenciosa de clássicos literários em detrimento das situações de exposição oral ou da produção de saraus literários. De modo similar, as ações languageiras de cada esfera da comunicação regem-se, muitas vezes, pela adoção de artefatos escritos tais como; publicações jornalísticas, notas de imprensa, documentos contratuais, normativos ou prescritivos que encontram na modalidade escrita o caráter de confiabilidade e de durabilidade inerentes a seus objetivos comunicacionais.

Em contrapartida, as constantes transformações sociais intensificadas, sobretudo, com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação têm demonstrado que tão essencial quanto o domínio dos recursos escritos da língua faz-se necessária a apropriação de recursos referentes às práticas da oralidade essenciais à participação de diversos eventos comunicativos tais como debates, conferências, plenárias e discursos.

Nesse contexto, o presente artigo pretende analisar as concepções que regem o ensino da oralidade em Língua Portuguesa a partir das normatizações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), bem como as possíveis implicações da introdução desta proposta no cotidiano escolar. Uma vez que a escola é a instituição diretamente responsável pela democratização e a difusão dos conhecimentos linguísticos, analisar as prescrições federais que normatizam o ensino da Língua Portuguesa, no que se refere ao âmbito da oralidade, é fundamental para a compreensão das formas como esta é instrumentalizada no ensino brasileiro e, ao mesmo tempo, inferir quais condições de atuação e participação social tal perspectiva propicia aos estudantes.

Nas seções seguintes contextualizaremos, o aporte teórico que fundamenta a produção deste artigo, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a metodologia adotada para a análise, a discussão acerca do texto introdutório do referido documento que orienta o ensino da oralidade e, por fim, nossas considerações finais.

2. Palavra: materialidade sígnica e ideológica

No contexto deste trabalho, assumimos como princípio teórico-metodológico a perspectiva dialógica da linguagem. Segundo Volóchinov (2018), qualquer corpo físico pode ser percebido como a imagem ou a representação de algo, adquirindo significação; representando ou substituindo algo encontrado fora dele. A partir

dessa perspectiva, o filósofo analisa o caráter sógnico intrínseco a qualquer produto de ordem ideológica que “reflete e refrata outra realidade” (Volóchinov, 2018:93). Na percepção do pesquisador, qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou de consumo pode tornar-se um signo adquirindo uma significação que ultrapassa os limites de sua existência particular. A fim de explicitar esse processo, exemplifica as relações entre simbolismo, signo e ideologia a partir dos exemplos do pão e do vinho. Originalmente produtos destinados ao consumo humano ao serem transpostos para o âmbito religioso transformam-se em um signo ideológico refletindo as significações do sacramento da comunhão cristã em razão dos significados atribuídos a esses alimentos pelos adeptos do cristianismo. Mediante esse contexto, define que o signo não é somente uma parte da realidade, mas também a refração de outra, sendo por isso mesmo, capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la sob um ou outro ponto de vista segundo as categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, injusto, aceitável...) que podem ser aplicadas a qualquer signo.

Nesse sentido, todo objeto ou artefato físico de qualquer ordem só adquire cunho ideológico quando significado e convalidado no contexto sócio – histórico. Tal contexto só pode ser constituído através da palavra, “signo” por excelência, que permeia e transita por todas as esferas da vida cotidiana.

Esta palavra constitui o enunciado concreto produzido nas interações dialógicas entre os membros de uma mesma organização social ou cultural. Segundo Bakhtin (2016), ao perceber e compreender o significado da palavra intermediada em um discurso, o ouvinte ocupa simultaneamente em relação a ela uma posição ativa e responsiva: concorda, discorda, aplica-o. Essa posição responsiva concretiza-se durante todo o processo de interlocução e é na expressão bakhtiniana “prehe de resposta” o que faz do ouvinte, obrigatoriamente um falante. Dessa forma, toda palavra é dialógica, ou seja, na palavra do falante há sempre um apelo ao ouvinte, uma diretriz voltada para sua resposta. Trata-se de um discurso destinado a outros, portanto, dialógico e partícipe da intercambialidade social. É neste cenário que a palavra incorporada ao diálogo adquire comum significação tornando-se, portanto, plausível de carregar em si o crivo de ideológico.

De modo similar, o sintagma “onipresente” conferido à palavra por Valentin Volóchinov (2018) faz dela um incontestável mediador das interações humanas e sinalizador das transformações sociais.

Nessa perspectiva, a palavra constituída nos eventos sociais humanos, nasce, indiscutivelmente, da constituição ideológica que permeia as distintas esferas sociais, fator que conseqüentemente, a exime e a impossibilita de carregar em si o signo de neutralidade.

Desta forma, a palavra, signo ideológico por excelência, está “sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana”

(Volóchinov, 2018:181), constituindo-se, por essa via, em unidade portadora de sentido e propulsora da comunicatividade.

Nesse contexto, Volóchinov (2018) ressalta, ainda, o caráter intrinsecamente coletivo e social da palavra, no qual, actantes pertencentes à mesma classe social constituem historicamente, através das interações sociais, o conjunto de signos ideológicos que ressignificam as interpretações de uma sociedade. É em função destas particularidades que a palavra, constitui-se em um objeto fundamental de investigação e de base para a compreensão das ciências humanas e dos princípios ideológicos que lhe são intrínsecos.

A palavra materializada nas interações sociais e discursivas possui, na expressão de Volóchinov (2018), a especificidade de "onipresença social" que lhe confere literalmente a participação integral nos diversos movimentos comunicativos das mais distintas esferas cotidianas, independentemente se estas ações comunicacionais ocorrem no interior da base ou das superestruturas sociais.

Desse modo, a palavra "transeunte" dessas estruturas assume o papel enfático de sinalizar transformações sógnicas, históricas, culturais e ideológicas e, para, além disso, condicionar, demarcar, e refletir o território de disputas que se perpetua e organiza em torno da luta de classes.

Para fins deste trabalho, o signo ideológico "palavra", refratado em suas variações oral e escrita, constitui-se em um referencial determinante para a análise dos documentos que orientam o ensino da Língua Portuguesa a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular. Os bastidores da definição e de uma suposta imposição desta diretriz sinalizam, segundo aponta Geraldi (2015) para a seleção de grupos minoritários formados em sua essencialidade por ONGS de assessorias educacional, alguns acadêmicos e reduzido número de professores. De forma similar, Venco e Carneiro (2018) definem os bastidores desse cenário como polêmico e pouco transparente, uma vez que sua homologação desconsiderou a não aceitação de diversos conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE) que se opuseram à versão definitiva do documento curricular por considerarem que ele exclui temáticas cruciais como as discussões em torno da identidade de gênero, a multiculturalidade e a estruturação de uma matriz fundamentada na hierarquização de conhecimentos pautados no desenvolvimento de competências e de habilidades.

3. A Constituição de uma Base Nacional Comum Curricular extensiva ao território brasileiro

As discussões preliminares em torno da constituição de uma base mínima e comum ao contexto educacional brasileiro inicia-se nos diálogos travados em meados de 2014 quando representantes do governo federal, de instituições financeiras interligadas a projetos

educacionais e alguns poucos agentes representativos do setor educacional (professores e pesquisadores) analisam a audaciosa empreitada de se produzir um documento único com a finalidade de se definir os objetos de conhecimento a serem privilegiados em cada uma das etapas da educação básica obrigatórias em todo o território nacional.

As justificativas para o empreendimento relacionam-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que já nas décadas de sua elaboração, revisão e homologação (1961-1996) previa, em seus artigos, a garantia de acesso igualitário e integral à educação de qualidade.

Não obstante, o caráter supostamente legítimo dessa produção se averigua a partir da contextualização de seus bastidores políticos (governo do presidente Michel Temer, assumido definitivamente em 31/08/2016 após conturbado processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, processo durante o qual o então vice-presidente, Michel Temer governou interinamente por 3 meses e 19 dias). Nesse contexto, sugere Freitas (2017) que o fato de a BNCC ter se tornado um dos mais importantes debates políticos do biênio 2015-2017 e a principal iniciativa de reforma no Ministério da Educação (MEC), com o apoio de fundações que a partir da prática de filantropia transformam discussões políticas em debates técnicos, caracteriza uma tentativa clara de gerenciamento empresarial e autoritário da educação que, ao sustentar-se sob um aparente discurso de educação igualitária e de favorecimento dos mais pobres, padroniza, controla, exige, penaliza em um sistema semelhante ao viabilizado pela privatização.

Sob similar perspectiva, Venco e Carneiro (2018) abordam as consequências da implementação de um projeto neoliberal para o sistema de ensino. Na percepção dos pesquisadores, a política educacional brasileira centra-se, visivelmente, em um projeto neoliberal voltado às demandas internacionais e orientada por uma lógica padronizada de mensuração de resultados. Nesse contexto, a opção por essa perspectiva confere ao Brasil a perpetuação de uma tradição educacional submissa aos países centrais e circunscrita subalternamente na divisão internacional do trabalho. Exemplo disso, são as crescentes propostas de ampliação e oferta de Educação técnica/profissionalizante alinhadas tanto à proposição de reforma quanto à validação do novo Ensino Médio, o que na percepção de Costa e Dias (2021) transforma as políticas educacionais em lógica econômica, minimizando a finalidade ontológica da educação. Nesse contexto, defendem que o discurso de empregabilidade e de adaptação às exigências do mercado de trabalho advindas com o novo itinerário formativo, demonstra-se contraditório e ilusivo, considerando-se que sua implantação ocorrerá de forma não equânime nas instituições de caráter privado e público, sendo esta última, grandemente afetada pela falta de investimentos e de recursos, fatores que não garantirão a

suposta aprendizagem especializada, resultarão em formação insuficiente e, em conseqüente, disponibilização de mão obra de barata.

Desse modo, sustentam que a legitimação da nova diretriz curricular reduz (independentemente do estágio educacional a que se refira, Educação Infantil, Básica ou de nível Médio) o processo de ensino ao desenvolvimento de habilidades e competências individuais, vincula-o ao processo avaliativo em larga escala e promove o ranqueamento entre as escolas e os seus pares (gestão, docentes e alunos), resultando em situações inóspitas de trabalho e no adoecimento dela decorrentes. Ademais, conforme ressaltam os pesquisadores, a homologação da Base Nacional Comum Curricular é a velada tentativa de frear o trabalho intelectual e impor ações que monopolizem as atividades desenvolvidas em sala de aula conferindo ao processos de ensino e de aprendizagem um caráter estritamente reducionista voltado exclusivamente à formação técnica e direcionada à atuação no mercado de trabalho adotando-se, para esse fim, a perspectiva do desenvolvimento gradual e progressivo de habilidades e competências individuais pautadas sob aspectos cognitivos e socioemocionais.

Sob esse contexto, ao tomarmos os textos introdutórios e de referência da Base Nacional Comum Curricular identificamos sua defesa da importância do desenvolvimento de competências socioemocionais. Na abordagem do tema, o documento destaca a relevância de "mobilizar conhecimentos, procedimentos e habilidades para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho". A partir deste pressuposto, a Base elenca 10 competências gerais entre as quais destacamos, a título de exemplo, a comunicação, o autoconhecimento, a cooperação, o trabalho e o projeto de vida.

Perante isso, verifica-se que a normatização de um ensino centrado no desenvolvimento de competências individuais institui aspectos mercadológicos para o ensino, estimulando a individualidade e a competitividade inerentes aos âmbitos socioeconômico e capital, condições que se opõem frontalmente ao discurso de coletividade, cooperação e paridade, defendido pelas diretrizes educacionais.

Em decorrência desse processo, observa-se, na expressão de Venco e Carneiro (2018), o "sucateamento da educação", uma vez que a padronização de conhecimentos restritos à preparação para o mercado de trabalho reduz, senão extingue, a liberdade de pensamento, o enriquecimento cultural, as noções de criticidade e de coletividade fundamentais não só à formação do conhecimento científico quanto à constituição humana.

De forma similar, Ricardo (2015), ao abordar as problemáticas advindas de um ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades, sinaliza, como primeira desvantagem, a imprecisão na

definição e conseqüente compreensão do termo que, segundo afirma, é reduzido, na maioria das vezes, ao saber executar uma tarefa com eficiência. Essa redução ignora, conforme sugere, o distanciamento e as singularidades existentes entre as situações reais de trabalho das quais o ensino, sobretudo o técnico, hauriu essa perspectiva executora e o âmbito escolar no qual deveria-se priorizar, além da experimentação prática, o conhecimento cultural e científico. Nesse sentido, alerta para o fato de que o modelo de ensino pautado no desenvolvimento de competências individuais reduz a aprendizagem a um treinamento no qual a função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e conformista, considerando-se que nesses processos de treinamento e adaptação, o indivíduo adequa-se também às inconveniências inerentes ao mercado tais como a precariedade do trabalho, a incerteza do futuro profissional e a individualização da responsabilidade com relação à sobrevivência nesse mercado o que, na posição do autor, acarreta certo conformismo social.

Nesse panorama, fundamentados nos pressupostos expostos até aqui, inferimos que a determinação dos objetos de ensino e as prerrogativas da Base Nacional Comum Curricular destinam-se não a diminuição das desigualdades culturais existentes e das oportunidades de acesso à educação através da proposição de um currículo mínimo único, mas, erigidas desta forma, acentuam o abissal existente entre os segmentos educacionais públicos e particulares (uma vez que estes últimos não farão, por obrigatoriedade, a adesão ao documento) e a manutenção do abismo cultural e cognitivo existente no próprio setor educacional público, já que, embora prescrito pelo documento, supomos que em face das distinções e da diversidade cultural e socioeconômicas de cada estado brasileiro, nem todos terão igual acesso, igual compreensão e equidade de recursos para a implementação da BNCC, o que esfacelaria a tese inicial acerca da diminuição das desigualdades educacionais.

Em contrapartida, para além dos indícios contextuais, ideológicos e intencionais que tangem a configuração do documento, o Ministério da Educação, principal órgão representativo dos processos de elaboração, disponibilização e revisão das três versões da Base Nacional Comum Curricular (2015-2018) evidencia, em suas deliberações, o caráter ético, equalitário e transformador da diretriz, uma vez que, segundo as palavras do Ministério Público, a educação “deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa”. (Brasil, 2018:8).

Para compreender melhor tais aspectos, apresentamos, na próxima seção, os procedimentos metodológicos que utilizaremos para analisar o texto introdutório referente ao eixo oralidade da Base

Nacional Comum Curricular, documento que norteia o ensino de todos os estados brasileiros.

4. Metodologia e perspectivas de análise

No intuito de analisar o tratamento conferido pela diretriz curricular às práticas de oralidade em Língua Portuguesa a partir da investigação de seus textos introdutórios, adotaremos uma perspectiva de análise dialógica do discurso, fundamentada nos princípios bakhtinianos considerando como categorias de análise os conceitos de gêneros do discurso e polifonia (vozes sociais).

De acordo com Brait (2006), Bakhtin e seu Círculo não propuseram uma teoria analítica conclusiva, com características de método e aplicável à análise instrumental conforme observa-se, por exemplo, na *Análise do Discurso Francesa*. Entretanto, os estudos desenvolvidos por Bakhtin, Volóchinov, Medvedev e outros membros do que, atualmente, denomina-se Círculo de Bakhtin corroboraram para o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso proposta, posteriormente, por estudiosos do círculo bakhtiniano, a partir do conjunto contextual da obra destes filósofos da linguagem e que se fundamenta no seguinte princípio: “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido” (Brait, 2006:24).

Nesse âmbito, Brait (2006) sugere que a definição de um protótipo de análise não se aplica e, inclusive, contradiz o caráter social, vivo e interativo da linguagem. Entretanto, a indissolubilidade das relações existentes entre língua, linguagem, história e sujeito viabiliza a proposição de uma análise dialógica do discurso direcionada à percepção da construção/produção de sentidos essencialmente apoiadas nas relações empreendidas por sujeitos historicamente situados.

Desse modo, o embasamento para uma teoria de análise dialógica do discurso pode ser explicitado mediante a consideração dos elementos intra e extralinguísticos que permeiam o objeto de análise.

Sob similar perspectiva, Pereira e Rodrigues (2010) postulam sobre a possibilidade de se estabelecer uma metodologia sociológica de análise da linguagem, mediante a adoção de uma postura dialógica frente ao objeto discursivo. Para os autores, assim como para Brait (2006), não há, a partir da configuração das pesquisas do círculo bakhtiniano a intencionalidade da proposição de um método sistêmico para a análise. Entretanto, conceitos fundamentais do círculo revisitados à luz da Linguística Aplicada moderna convergem para a transdisciplinaridade desse posicionamento epistemológico e sinalizam para a possível constituição de pesquisas que aliem às regularidades composicionais e textuais dos gêneros a natureza social, discursiva,

histórica, cultural e dialógica que condicionam sua remodelação pela constante atividade humana.

5. A análise dos dados: um recorte das propostas para a oralidade

Neste tópico procederemos à análise de um dos textos introdutórios que integram as páginas de apresentação da BNCC e orientam, segundo afirmam, acerca do ensino da oralidade em Língua Materna.

Sob um contexto mais amplo, o documento educacional Base Nacional Comum Curricular para a Educação Fundamental totaliza 459 páginas compiladas em quatro grandes seções. Na primeira, encontramos uma introdução geral que delimita os marcos legais do documento, seus fundamentos pedagógicos e o pacto interfederativo estabelecido a partir de sua homologação. A segunda seção apresenta a estrutura utilizada para a constituição do documento, as nomenclaturas referenciais adotadas, bem como, sua segmentação geral. Na seção três é apresentada a Educação Infantil, primeira etapa da formação básica. Nesse contexto, são expostos um breve histórico desta modalidade de ensino no Brasil e os campos de conhecimento que devem ser priorizados com vistas ao desenvolvimento integral da criança. Por fim, a quarta seção destinada à explicitação do Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica é a mais extensiva seccionando-se em cinco subseções, organizadas a partir das quatro esferas usuais do conhecimento, a saber, a área de Linguagens abarcando Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. A área de Matemática, de Ciências da Natureza, de Ciências Humanas (Geografia e História). Além destas áreas, tradicionalmente contempladas nos currículos escolares, verificamos a introdução de uma quinta diretriz com competências e normatizações destinadas a implantação do Ensino Religioso.

Nesse contexto, nosso objeto de análise insere-se na área de Linguagens e refere-se à prática classificada, na tradição escolar e linguística de oralidade, uma vez que, abarca as representações do uso da linguagem constituídas por sua expressão vocal, sonora, gestual e paralinguística.

O texto referencial que contextualiza esta prática, no documento em análise (Brasil, 2018), pertence ao item 4.1 que descreve o componente curricular Língua Portuguesa. Este componente contextualiza, de forma mais ampla, nosso recorte de análise (eixo oralidade) e compõem as páginas 67 a 86 do referido documento. Sob um contexto mais restrito, nosso eixo de análise compreende o parágrafo final da página 78 e o inicial da página 80.

Se comparado aos demais eixos propostos pelo documento (leitura, produção de textos e análise linguística) o eixo oralidade

configura-se em desvantagem espacial em relação aos demais. Desse modo, verificamos que foi reservado para a explicitação do eixo leitura o espaço físico compreendido entre as páginas 71 e os parágrafos iniciais da página 76. Já o eixo produção de textos estende-se da página 76 a 78. Por fim, o eixo que introduz o trabalho referente à análise linguística desenvolve-se dos parágrafos iniciais da página 80 aos finais da página 84, enquanto o espaço ocupado pela descrição dos atributos do ensino da oralidade ocupa apenas o parágrafo final da página 78 e o inicial da página 80. Tal observação não tenciona a priorização de aspectos quantitativos (como o número de paginações, por exemplo), porém esse dado visual antecipa o possível tratamento que será conferido à oralidade pelo documento. Em contrapartida, ao considerarmos uma das categorias de análise dialógica adotadas para esse estudo referente às vozes sociais, verificamos que a diagramação espacial do documento reproduz o que, tanto a tradição escolar no ensino de língua materna, quanto as constatações dos pesquisadores evidenciam: o acantonamento do oral no âmbito escolar e a hipervalorização da escrita.

Nesse sentido, a configuração dos quatro eixos de abordagem da Língua Portuguesa demonstra que, para além da organização espacial, das orientações que explicitam suas formas e justificam a relevância de seu ensino em cada um de seus eixos, a sugestão do trabalho integrado às questões da oralidade adquire menor destaque nesse contexto. Conforme exposto ao longo da apresentação e do embasamento desse artigo as transições teórico, didáticas e metodológicas sofridas pelo componente curricular de Língua Portuguesa ao longo dos últimos 25 anos, período que compreende o aumento das produções e homologações de documentos normativos educacionais, denotam a centralização do ensino de língua materna sob seus aspectos estilísticos e formais. Embora textualmente as principais normatizações curriculares federais, PCNs (1998), BNCC (2018) sinalizem para a descentralização de metodologias regrativas de ensino para as práticas inerentes à compreensão e à escrita adequada de variados textos, o que se verifica a partir de sua própria orientação metodológica e a gramaticalização destes eixos (Geraldi, 2015; Jadel, 2015), mediante o destaque atribuído aos processos de escrita e ao conhecimento gramatical e linguístico supostamente demandado ao sucesso dessas produções.

Na atual diretriz curricular, a abordagem às questões da oralidade é apresentada logo após extensa explicitação sobre as práticas de leitura e antes das orientações acerca do eixo produção textual. Essa posição de “entremeio” sinaliza para uma possível estratégia didática bastante adotada (Schneuwly e Dolz, 2004), segundo a qual a oralidade é utilizada como um “percurso de passagem” para textos escritos, eximindo especificidades inerentes do oral em cada situação particular de comunicação.

Sob uma perspectiva polifônica de linguagem é possível inferir que o novo documento perpetua e reproduz a tradição de sobreposição da escrita em detrimento das situações de comunicação mediadas pela oralidade já tão discutida por distintos pesquisadores (Leal e Gois, 2016; Busato, 2010; Marcuschi, 2008) e que evidenciam ora uma discreta dicotomia entre ambas, ora uma supervalorização dos artefatos escritos que supostamente regem a organização da sociedade em situações comunicativas formais e complexas. Consideremos como exemplo a emissão de documentos contratuais, empregatícios, de compra e venda ou legislativos que requerem a formalização escrita para sua validação. Consideremos, ainda, um depoimento testemunhal. Este é produzido pelo emissor na oralidade, porém transcrito por um destinatário e assinado pelo depoente a fim de dissipar eventuais dúvidas e constituir-se, finalmente, como válidos. Esses exemplos denotam tanto a constituição histórica e a validação social atribuídas (vozes sociais) a determinados gêneros discursivos quanto o sistema de passagem mencionado anteriormente, segundo o qual a estruturação oral dos gêneros formais constituem-se, meramente, como uma espécie de alavancador para sua transcrição e produção escrita, fatores que possivelmente potencializam o tratamento conferido à oralidade no âmbito do ensino.

Este discreto lugar no qual circunscrevem-se as práticas de oralidade nasce reduzido nos documentos nacionais e, por consequência, comprime-se na prática docente e no cotidiano da escola. Diante disso, é possível inferir que as escassas normatizações concernentes ao ensino do oral impactam na adequada preparação do aluno para o exercício da cidadania, sobretudo, em situações comunicacionais nas quais demandam-se não apenas o conclamar da voz, mas a expressão, a argumentação, o posicionamento inerente, por exemplo, ao formato das reuniões comunitárias, às sessões legislativas e às audiências judiciais.

Sob essa perspectiva, e considerando-se os conceitos do círculo bakhtiniano para o qual todo gênero secundário estrutura-se a partir de situações comunicativas complexas que necessitam de ser melhor contextualizadas e elaboradas, a escassez na diretriz curricular a essas situações e os reduzidos encaminhamentos metodológicos acerca de seu ensino, acentuam as percepções do caráter diminuto atribuído ao oral e sinalizam para outra possível consequência: o desconhecimento da estrutura composicional de gêneros essenciais à participação civil e social e, por conseguinte, as restrições relativas à atuação do cidadão em contextos reais de exercício de direito e validação de deveres, incorrendo em menores participatividade e emancipação.

Nesse contexto, embora haja a afirmação de que a diretriz curricular se alinha à perspectiva enunciativa de linguagem (Brasil, 2018:67), a apresentação dos objetos de conhecimento e de seus desdobramentos metodológicos (Brasil, 2018:136,138,142)

distanciam-se das prerrogativas essencialmente dialógicas e sociais da língua em seu uso.

Já em relação à estrutura escolhida para a apresentação do texto introdutório sobre o eixo oralidade, verifica-se a seguinte disposição: um parágrafo introdutório, um quadro resumo, um parágrafo final. Passemos à análise detalhada de cada um destes recursos.

Quadro 1: Fragmento do texto introdutório

O **Eixo da Oralidade** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem **contato face a face**, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e **canções, playlist comentada de músicas, vlog de game**, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a **oralização de textos** em situações socialmente significativas.

Fonte: (Brasil, 2018:78)

O parágrafo inicial sinalizado apenas pelo título, em negrito, “Eixo oralidade” o caracteriza como “práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (Brasil, 2018:78). Na sequência, são apresentadas manifestações diversas desta prática com ênfase naquelas procedentes da esfera digital e exemplificadas como: webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, playlist comentada de músicas, vlog de game, podcast. Ao lado destes fenômenos da era informatizada acentuadamente, presentes na cultura juvenil, são mencionados gêneros orais de outras esferas cotidianas consideradas formais tais como o debate, o seminário, a entrevista e a peça teatral.

Nesse contexto, vê-se a tentativa de validar o discurso de homogeneização curricular sustentado pelos descritores da BNCC (2018), do qual emanam as vozes sociais de seus promotores (órgãos federativos, programas educacionais interligados a multinacionais, MEC) e aproximar o currículo escolar de práticas juvenis características a uma determinada parcela dos adolescentes que possui dispositivos móveis, informação, pleno acesso à internet e às suas redes. Destaque-se, como mencionado, “uma parcela dos estudantes brasileiros”, uma vez que as diferenças socioeconômicas e socioculturais sensivelmente presentes no extensivo território brasileiro geram distintas práticas e distintos perfis de estudantes invalidando, por essa via, a prerrogativa primordial da Base Nacional que atestou, desde os seus primórdios, a prioridade de acesso igualitário ao conhecimento científico-cultural, a consequente redução das desigualdades educacionais e do futuro acesso ao mercado de trabalho.

Por outro lado, verifica-se, também, o ensejo de modernizar as práticas escolares afeitas às tradições e aos dispositivos do século XIX, cerceando-a das práticas convencionais à sociedade tecnológica do século XXI igualmente alinhando-se à reprodução dessas vozes sociais que acenam para a imprescindibilidade de se aliar educação e tecnologia. Não obstante, este ideário aparentemente legítimo de modernização é surrealmente projetado se contraposto às condições físicas, técnicas, estruturais, materiais e econômicas da quase totalidade das escolas públicas brasileiras.

Nesse cenário, as proposições sobre o ensino da oralidade normatizadas com a homologação da Base Nacional esfacelam-se, ao passo que as escolas não possuem, em sua integralidade, espaços adequados, equipamentos e suportes otimizados, profissional técnico especializado em práticas de gravação, design e edição que integram as ações correntes aos modelos sugeridos na introdução ao ensino do oral propostas pelo documento. Esse quadro é agravado se considerarmos que o responsável pela difusão desses conteúdos é o professor de Língua Portuguesa (especialista em ensino da linguagem e não tecnologia da informação), já que os objetos de conhecimento citados integram a área de linguagens, são especificados nas páginas que delimitam o ensino de língua materna e particularizados em um dos seus eixos; o da oralidade.

Subsequente a esse parágrafo inicial, é apresentado um quadro resumo expondo o tratamento que deve ser dado às práticas orais. Reproduzimos, a seguir, um fragmento desse quadro:

Quadro 2: Práticas de oralidade

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	<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 multisssemiose.• Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
---	---

Fonte: (Brasil, 2018:79)

Esse quadro, na íntegra, é acrescido de quatro colunas que contemplam as dimensões da compreensão e da produção de textos orais, a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multisssemióticos e a relação entre a fala e a escrita. Para cada um destes tópicos, há uma breve explicitação, de

maneira generalizada, do que se espera que seja mobilizado em cada uma dessas dimensões da prática oral elencadas no documento.

A materialização desta oralidade é proposta a partir da centralidade do texto como objeto de ensino e da adoção de uma perspectiva enunciativo-discursiva retomada, constantemente, no uso de sintagmas como “situações socialmente significativas”, “comunicações”, “interações” e “discursos”. A adoção dessas expressões referencia os principais conceitos bakhtinianos veiculados pelo Círculo com o fim de explicitar o caráter social da língua, sua constituição e esferas de circulação. Nesse sentido, ao considerarmos que a Base Nacional afirma sua plena adesão à perspectiva enunciativo-discursiva, suporíamos localizar em suas orientações teórico-metodológicas, sobretudo nas destinadas aos professores, direcionamentos que possibilitassem o desenvolvimento do cerne dessa perspectiva demarcadas pelas relações de interação e por seus processos dialógicos. Entretanto, a estruturação global do documento e das seções específicas destinadas à linguagem e ao seu eixo oral não evidenciam esse caráter responsivo e social; ao contrário, sinalizam para a perspectiva cognitivista centrada no desenvolvimento de competências e habilidades individuais.

Essa diversidade de textos, aceita como benéfica nas últimas décadas de estudo e reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa, ao partir do pressuposto de que uma gama variável de gêneros que circulem nas diferentes esferas sociais proporcionaria ao aluno maior preparo à comunicação e às práticas cidadãs pode, nesse contexto de apresentação da Base Nacional, configurar-se como um impasse. Conforme aponta Geraldi (2015), a orientação curricular peca ao atribuir a esses objetos de conhecimentos os conceitos de “mínimos e obrigatórios”, listando como conteúdos essenciais uma ampla matriz de gêneros sobre os quais, supõe-se, demandam tempo de ensino, aprofundamento e distintas estratégias de apresentação. Segundo o autor peca-se

[...] pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem (Geraldi, 2015:392).

A junção desses fatores possivelmente incorrerá em um ensino superficializado, desenvolvido a partir da seleção de macros aspectos composicionais dos gêneros os quais cada docente, em sua subjetividade e condições particulares de trabalho, considerará possíveis e pertinentes de serem ensinados. Essa involuntária dinâmica incorrerá, por sua vez, em outras questões já bem familiares ao campo do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa: a interpretação insuficiente e a escrita precária, uma vez que é pouco provável o

trabalho para a apropriação do contexto de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo de cada gênero.

Nesse mesmo parágrafo em análise, consonante à emergência dos gêneros digitais, os recursos de multissemiótica e multimodalidade são citados e propostos à análise e à compreensão de seus efeitos. Do mesmo modo, as ferramentas que integram este campo digital acompanham as descrições e expressam-se em recursos como a “edição” e o “redesign”.

Quadro 3: Produção de textos orais

Produção de textos orais	• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i> , à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
--------------------------	---

Fonte: (Brasil, 2018:79)

Conforme constatado na análise e discussão do parágrafo introdutório do documento no qual observa-se a emergência dos gêneros e das ferramentas digitais, observamos, também aqui, a carência de recursos sistêmicos que condicionam as escolas públicas de grande parte do território brasileiro à disponibilização precária ou inexistente destes recursos e, conseqüentemente, a propensão de uma aprendizagem distante do uso efetivo e real da língua, fator que, por sua vez, acentua a desigualdade da aprendizagem, que o atual documento basilar se propõe a reduzir. Reconhece-se, nesse contexto, a manutenção das vozes legais que sustentam a produção e a implantação da diretriz curricular sob as prerrogativas de homogeneização e de conseqüente equidade educacional. No entanto, a emissão dessas vozes é desfeita pelo atual quadro sócio-político-econômico-educacional sinalizado nas vozes de diversos pesquisadores (Giroto, 2018; Venco e Carneiro, 2018; Freitas, 2017).

Por fim, o parágrafo final, no qual esperaria-se encontrar asserções conclusivas acerca do ensino da oralidade, funciona, ao contrário, como uma espécie de pré-introdução ao último eixo que será abordado pela diretriz curricular: o da análise linguística.

Quadro 4: Fragmento do texto introdutório à linguagem

Se uma **face do aprendizado** da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a **leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos**, situadas em campos de atuação específicos, a **outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas**. Temos aí, portanto, o **eixo da análise linguística/semiótica**, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.

Fonte: (BNCC, 2018:80)

Pressupõe-se, a partir da modelização didática, que todo gênero de caráter expositivo que objetiva a apresentação de temáticas que subsidiarão a orientação da prática de seus destinatários componha-se, minimamente, de um parágrafo introdutório, um ou mais parágrafos expositivos ou instrucionais e um parágrafo conclusivo que, sinteticamente, reúna as especificidades centrais e objetivas do texto.

Nesse caso, ao considerarmos o parágrafo final que encerra a apresentação do eixo oralidade não identificamos minimamente a organização dessa estrutura instrucional e expositiva: a recuperação da proposta inicial elencada no parágrafo introdutório (especificar o caráter dessas práticas), nem a relação coesa com o quadro resumo propositor das ações a serem realizadas pelos professores no ensino da oralidade. O parágrafo considerado conclusivo desse eixo não explicita ou sintetiza conceitos relevantes para a garantia do ensino desse eixo, mas apenas menciona “as diversas faces do aprendizado da leitura/escuta e da produção de textos orais” ao passo que, ocupa-se de introduzir consideravelmente o seu último eixo; o da “análise linguística” (BNCC, 2018:80).

Diante disso, verifica-se que o modelo espacial, organizacional e estrutural escolhido para tecer-se o texto introdutório ao ensino da oralidade denota um dos fatores mais relevantes discutido e reafirmado ao longo dessa análise: o do espaço discreto e diminuto conferido à esfera do oral, dado que sugere uma sutil depreciação dessa esfera em relação aos demais eixos propostos ao ensino da língua, considerados tanto pelos documentos normativos quanto pela tradição escolar, como sendo de maior complexidade composicional, de superior validação histórica e social devendo, portanto, ser priorizados e sistematicamente ensinados. Por outro lado, em decorrência desse mesmo aspecto, persiste uma vaga incompreensão de ordem teórico-metodológica entre os conceitos de gêneros orais formais que, segundo a perspectiva bakhtiniana, supostamente

assumida pelo documento curricular em análise, apresentam estilos composicionais variáveis que se adequam e mutam-se, constantemente, a cada nova situação enunciativa e as práticas de oralização que restringem-se à vocalização de produções em sua essência primária escrita, o que uma vez mais subsidia a tese da priviégio da escrita e do tratamento inadequado atribuído ao oral nos contextos de orientação, introdução e efetiva implementação do ensino.

6. Considerações Finais

Ao empreendermos a escrita deste artigo nos propomos a investigar o tratamento conferido às práticas de oralidade, no ensino de Língua Portuguesa, a partir das orientações da atual diretriz para a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular.

Nesse contexto, foi possível apurar o documento oficial atual que norteia a educação brasileira, prioriza a modalidade escrita da língua enfatizando, em conjunto, os eixos da leitura e da análise linguística propostos como fundamentais ao domínio das competências e habilidades requeridas para a produção de distintos gêneros. Todavia, uma análise discursiva permitiu-nos compreender que tais enunciados exaltam os gêneros escritos em detrimento dos eventos orais, igualmente essenciais às ações languageiras e inerentes às práticas interativas e relacionais que promovem tanto o exercício dos deveres cidadãos, quanto a garantia dos direitos essenciais e o próprio desenvolvimento integral humano.

Nesse novo contexto de pós-publicação de diretrizes que pretendem, segundo o ideário de seus formuladores, a garantia de acesso integral e igualitário ao conhecimento em todo o território nacional, nos deparamos com a proposta de um conjunto de práticas educacionais que atendem apenas a uma ínfima parcela dos estudantes brasileiros, especificamente, daqueles com repertório cultural privilegiado e pleno acesso aos eventos da era tecnológica e digital, alargando, por essa via, o abismo das desigualdades que a atual diretriz Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se propõe a reduzir. Sob outra esfera, as incongruências desta proposta acentuam-se quando identificamos a perspectiva de desenvolvimento do alunado sugerida a partir da aquisição de competências e de habilidades individuais, resquícios de uma era industrial manufaturada voltada ao crescimento de uma política neoliberalista e capital que favorece as superestruturas sociais, o individualismo, a competitividade e certo teor de conformismo frente às condições de manutenção do indivíduo no mercado de trabalho. A partir desse contexto, verifica-se o sucateamento da cultura e do conhecimento científico sinalizados por Venco e Carneiro (2018), ao analisarem os bastidores de produção da Base e efetivada por meio da validação dessa proposta curricular que

prioriza, desde a base inicial (Educação Infantil) ao fechamento de seu ciclo (Ensino Médio) o saber fazer (executar) em detrimento do pensamento e do saber expressar.

Nesse amplo contexto, ao concentrar o recorte de nossa análise no tratamento que, segundo as diretrizes oficiais da Base, deve ser dado às práticas de oralidade no contexto escolar, identificamos a perpetuidade da tênue dicotomia entre as práticas orais e escritas, bem como, o destaque conferido aos gêneros da esfera digital, acessível apenas à micro parcela estudantil e que pouco contribuem para a atuação efetiva de cidadãos críticos e conscienciosos engajados na construção da sociedade.

Nesse sentido, os referenciais teóricos adotados no direcionamento desta pesquisa apontam para a palavra e para a força das interações sociais, constituídas a partir da linguagem, como uma forma peculiar de compreender as relações que se estabelecem no interior de uma sociedade e as representações sógnicas e ideológicas que a constituem.

Desse modo, propiciar aos estudantes do ensino básico e público (maioria em nossa sociedade) o acesso a gêneros pertencentes à esfera da oralidade é conferir-lhes o domínio da palavra que lhes permitirá atuar em distintos contextos. Em decorrência, munir a maior parcela populacional com recursos linguísticos que lhes possibilitem agir em favor de seus direitos inverteria a pirâmide social o que, sem dúvida, não está entre as prioridades da micro parcela elitizada que dita o ritmo de uma sociedade constituída a partir da segregação de classes há séculos.

Sendo assim, a tendência dos documentos orientadores educacionais será a de propor conteúdos e estratégias que mobilizem a manutenção deste paradigma social e ideológico.

Às escolas e, sobretudo, aos professores de Língua Materna cabe o desafio de conduzir o estudante à reflexão crítica destas instâncias e da ordem social que se pretende manter conduzindo-os ao acesso e ao domínio da palavra, artefato capaz de desencadear a transformação das relações de forma igualitária, permitindo a real equidade de vivências e de condições, que a Base Nacional Comum Curricular supôs oferecer.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016, p 11-70.

BRAIT, B. Bakhtin: outros conceitos chave. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

NASCIMENTO, Marina de Fátima Ferreira; MORETTO, Milena. As práticas de oralidade em Língua Portuguesa a partir dos textos introdutórios da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Intercâmbio*, v.LI: 141-161, 2022. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2018. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 04 jul.2019

BUSATTO, C. Práticas de Oralidade na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, H. P.; DIAS, V. M. A profissionalização generalizada na reforma do ensino médio. *Revista científica Trabalho Necessário*. v.19, n. 39, 2021 (maio-agosto). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/article/download>. Acesso em: 23 Jun.2022.

FREITAS, L. C. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. 2017 Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/tag/bncc/>. Acesso em: 16 mar.2021

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. Artigo. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 12 julh.2019.

GERALDI, J. W. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes,1997.

GIROTTI, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

JADEL, J. A. F. O docente e o ensino de gramática nas aulas de português, 2015. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2015/11/547.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

LEAL, T. F; GOIS, S. A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 5.^a edição 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In.: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.) Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed., São Paulo: Parábola, 2011.

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

NASCIMENTO, Marina de Fátima Ferreira; MORETTO, Milena. As práticas de oralidade em Língua Portuguesa a partir dos textos introdutórios da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Intercâmbio*, v.LI: 141-161, 2022. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Periódicos Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, jan./jun. 2010. Acesso em: 03 abr.2022

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140 maio/ago. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742010_abstract&tlng=pt, acesso em set. de 2021.

ROJO, R.E.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, D.S.; BAPTISTA, F.B. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: tensões e divergências. *SABERES*. Natal RN, v. 1, n. 17, Dezembro, 2017, 177-186. Disponível em: <https://periódicos.ufrn.br/article/download>. Acesso em: 23 Jun.2022.

VENCO, S. B.; CARNEIRO R. F. "Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais": a política educacional na sustentação da divisão de classes. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2018.

VOLOCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Recebido em: 25/03/2022
Aprovado em: 23/08/2022