

A programabilidade do eixo oralidade na Base Nacional Comum Curricular e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba: modos de (re)organização didática

The programmability of the oral skills axis in the Brazilian National Common Core Curriculum and in the Paraíba State Curricular Proposal: forms of didactic (re)organization

Antonio Naéliton do Nascimento¹

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

antonio.naeliton@estudante.ufcg.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8616-6276>

Denise Lino de Araújo²

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

denise.lino@professor.ufcg.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar as (des)continuidades apresentadas na (re)organização didática (programabilidade) do eixo oralidade em dois documentos: na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba – PCEP (Paraíba, 2018), referentes ao Ensino Fundamental (8º e 9º anos). Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, do tipo documental e situado no campo aplicado dos estudos da linguagem. Teoricamente, filia-se a três eixos de estudos, a saber: os Estudos sobre Currículo enquanto campo e objeto (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2005, 2006); Estudos sobre Transposição Didática, entre conceituações e interfaces teóricas (Chevallard, 1991, 2013; Petitjean, 2008; Leite, 2004); e Estudos sobre Oralidade enquanto objeto e estudo e de ensino (Leal; Gois, 2012; Magalhães, 2007; Marcuschi, 2001, 2008), dentre outros autores. Os resultados indicam, a partir da comparação dos documen-

¹ Doutorando em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8616-6276>.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>.

tos supracitados, que o processo de transposição didática operou transformações diversas: movimentos de mixagem, sumarização, paráfrases e redistribuição. Esse processo rizomático que atravessa o currículo nacional e o paraibano revela uma programabilidade difusa em ambos, fator que pode ser um aliado e, ao mesmo tempo, um complicador para o professor, o principal interlocutor desses documentos.

Palavras-chave: oralidade; currículo; transposição didática.

Abstract: This research paper aims to identify the (dis)continuities presented in the didactic (re)organization (programmability) of the oral skills axis in two documents: the Brazilian National Common Core Curriculum – BNCC (Brazil, 2018) and the Paraíba State Curricular Proposal – PCEP (Paraíba, 2018), referring to basic education (8th and 9th grades). Methodologically, this is a qualitative documentary study situated in the applied field of language studies. Theoretically, we align ourselves with three branches of study, namely: Curriculum Studies as a field and object (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2005, 2006); Studies on Didactic Transposition between conceptualizations and theoretical interfaces (Chevallard, 1991, 2013; Petitjean, 2008; Leite, 2004); and Studies on Oral Skills as an object of study and teaching (Leal; Gois, 2012; Magalhães, 2007; Marcuschi, 2001, 2008), among other authors. The results indicate, based on the comparison of the aforementioned documents, that the process of didactic transposition has operated several transformations: mixing, summarizing, paraphrasing and redistribution movements. This rhizomatic process that crosses the national and the Paraíba state curricula reveals a diffuse programmability in both, a factor that can be an ally and, at the same time, a complicating factor for teachers, the main interlocutors of these documents.

Keywords: oral skills; curriculum; didactic transposition.

Introdução

Documentos/discursos oficiais visam parametrizar o ensino, com um fim didático-pedagógico, ao (retro)alimentarem a prática pedagógica, já que o professor é o principal interlocutor das propostas curriculares. Compreender a “mecânica” destes artefatos curriculares, assim, torna-se imprescindível para que decisões pedagógicas possam ser democraticamente pensadas, em um regime colaborativo e em um jogo de negociações.

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

Tais documentos, que resultam de um processo de transformação de saberes teóricos em objetos de ensino denominado transposição didática, têm a função de determinar os conhecimentos a que os alunos da educação básica devem ter acesso, resguardadas as peculiaridades de cada proposta curricular. Da mesma forma que estes são currículos contínuos, pelo fato de que um deles – BNCC (Brasil, 2018) prevê a criação do outro – PCEP (Paraíba, 2018), de modo que estejam alinhados, ao mesmo tempo, são descontínuos, no sentido de que um possui caráter nacional e o outro estadual (local), visando a públicos específicos. São descontínuos, também, porque foram criados por autores diferentes, em contextos diferentes, não sendo apenas uma mera reprodução.

Desse modo, defendemos que currículos, como os supracitados, guardam resquícios/ecos entre si, assim como há, por outro lado, movimentos disruptivos manifestados pela linguagem. Diante dessa perspectiva, enxergamos esses currículos a partir da metáfora do rizoma (Deleuze; Guattari, 1995), diante da qual “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 37, grifo dos autores).

Nessa direção, os currículos, por serem rizomáticos, têm entre si teias conectadas que os atravessam, apresentando (des)continuidades. Vale lembrar que essas linhas de (des)continuidades, explícitas ou implícitas, são produtos de movimentos de transposição didática: operações de linguagem que deslocam sentidos, discursos, saberes, entre outros elementos constitutivos da montagem de currículos. Para elucidar esses “fios” entrelaçados entre a BNCC e a PCEP, apoiamo-nos também em Le Goff (1997), para quem os documentos-monumentos são revestidos de uma estrutura que merece ser demolida, desmontada, analisando suas condições de produção.

Diante das peculiaridades envolvidas na (des)montagem de documentos-monumentos, entendemos que a análise comparativa desses artefatos curriculares, à luz de uma perspectiva rizomática, pode revelar-se como uma interessante forma de acompanhar as transformações, assim como os deslocamentos realizados em currículos para o ensino de língua portuguesa, especialmente quanto ao ensino de oralidade. Cabe lembrar que essa modalidade da língua foi, por muito tempo, colocada à margem pelos estudos linguísticos, bem como sofreu resistência para ser considerada um objeto de ensino, dado o forte grafocentrismo ao qual o ensino de língua materna se filiou tradicionalmente (Marcuschi, 2001).

O foco da didatização da oralidade seria, hoje, possibilitar ao aluno oportunidades de aprendizagem deste eixo em que se possa desenvolver práticas de escuta, produção e análise linguística/semiótica, considerando aspectos da (in)formalidade e da variação linguística, assim como os usos pragmáticos e discursivos com que essa modalidade da língua se apresenta. Entendemos que garantir o ensino de oralidade, nas escolas, é uma questão de justiça curricular (Ponce; Araújo, 2021), uma vez que este é um conhecimento capaz de gerar vida digna, além de ser um construtor das identidades dos alunos e possibilitar o exercício pleno da cidadania.

Diante desse contexto, o artigo³ ora apresentado, que integra o Dossiê “Ensino de gêneros orais, práticas de oralidade e formação docente: uma homenagem a Luiz Antônio Marcuschi”, traz à baila

³ Este artigo integra parte do trabalho de dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino, pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), desenvolvida por Antonio Naéliton do Nascimento sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Denise Lino de Araújo.

discussões teórico-analíticas fundamentadas em Marcuschi, sobretudo no que tange à definição de oralidade e ao tratamento disruptivo que o autor dá ao tema – muito à frente do seu tempo. O objetivo deste trabalho, portanto, é caracterizar os modos pelos quais a PCEP (Paraíba, 2018) reposiciona as práticas de linguagem orais a partir da BNCC (Brasil, 2018) quanto ao EF para o 8º e 9º anos, por meio da identificação das (des)continuidades apresentadas na reorganização didática (programabilidade) dos documentos quanto ao eixo da língua supracitado.

Assim sendo, esse texto está organizado em seis partes: esta introdução, fundamentos teóricos, aspectos metodológicos, análise dos dados e considerações finais, seguidas das referências. A seguir, passemos aos pressupostos teóricos da nossa pesquisa.

Currículo, transposição didática e oralidade: diálogos e movimentos

Tal como Albino e Araújo (2019, p. 269), entendemos que “qualquer ação, movimento, endereçamento de produção de conhecimento é também currículo”. O currículo, assim, é um termo/conceito elástico e polissêmico. Seja enquanto campo (de estudos), seja enquanto artefato, o currículo se metamorfoseia na política educacional, nas escolas, na prática docente, nos instrumentos utilizados pelo professor.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 42), “qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos”. E é nessa produção de sentidos que o currículo imprime ideologias e subjetividades nos sujeitos com os quais dialoga, assim como constrói suas identidades (Silva, 2005). Sendo uma prática de significação, o currículo projeta-se a partir de várias teorias, que lhes atribuem significados distintos: as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

Tais teorias podem ser consideradas lentes a partir das quais podemos enxergar as práticas curriculares. Por isso mesmo, as tomamos a partir da noção de discurso (Silva, 2005), de modo que tanto o campo do currículo quanto os artefatos que dele decorrem são atravessados por teorias que estão costuradas e/ou amalgamadas em sua trama linguística e discursiva.

Segundo Silva (2005), as teorias tradicionais estão assentadas em uma concepção de mecanização curricular, cujo modelo está imerso em um paradigma cientificista, tecnicista, centrado no professor e que via os alunos como passivos (Bobbitt, 2004). Nessa acepção, o currículo, uma vez elaborado, deveria ser reproduzido mecanicamente pela escola, pelo professor e os assuntos memorizados pelos alunos. Já as teorias críticas, para o mesmo autor, efetuam uma “completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (Silva, 2005, p. 29), ganhando significativo espaço no discurso educacional e assumindo-se como um movimento de renovação e resistência.

Essas teorias críticas voltam-se aos arranjos sociais e educacionais, colocando em pauta as injustiças e desigualdades, ao questionarem e desenvolverem conceitos que permitem entender a ação do currículo sobre as pessoas. De acordo com Silva (2006), as teorias pós-críticas, por sua vez, a partir do papel central da linguagem e do discurso, passam a ver o currículo como: (1) uma prática de significação; (2) uma prática produtiva; (3) uma relação social; (4) uma relação de poder; e (5) uma prática que produz identidades. Nesse sentido, o currículo foi (é) concebido como elemento discursivo da política

educacional, exercendo forte controle simbólico sobre os sujeitos, sobre as identidades, sendo território de disputas e espaço de jogos de poder.

A respeito das três perspectivas de currículo acima elencadas, vale ressaltar que sempre haverá indícios de todas elas no âmbito da política curricular. Em relação ao nosso objeto, a oralidade, podemos perceber que cada uma delas supõe lugares distintos quando pensamos este eixo. Nas teorias tradicionais, por exemplo, a oralidade enfrenta a dicotomia oral/escrito, cujo foco centra-se na tradição escrita, sendo esta sinônimo de poder e status. Nas teorias críticas, a oralidade sai de uma condição dicotômica e passa a ser pensada como uma ferramenta social que se manifesta a partir da interação em dados grupos sociais. Já as teorias pós-críticas guardam a peculiaridade de olhar para este eixo da língua como uma prática discursiva e de significação, a partir da qual o sujeito expressa sua identidade.

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

A respeito do eixo oralidade, para ele se consolidar no âmbito escolar enquanto objeto a ser ensinado, houve (e ainda há) forte resistência por parte da instituição escolar, muitas vezes sem haver uma “clareza quanto ao tipo de usuário de língua que se pretende formar por meio da abordagem desse eixo de ensino” (Ávila; Nascimento; Gois, 2012, p. 47). Nesse sentido, o eixo acaba não sendo trabalhado de forma sistematizada na sala de aula, ao se recorrer, muitas vezes, a atividades de oralização, que inclusive é tomada, erroneamente, como análoga à oralidade.

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

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

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

Nessa direção, compreendemos a oralidade como um instrumento de empoderamento social para o qual deve ser concedido um espaço significativo nas aulas de português. Por isso, o seu ensino precisa ser pensado teórica e metodologicamente de forma séria, de modo a suprir um certo “esvaziamento” da transposição didática desse objeto, dado o grafocentrismo ao qual o ensino de língua materna se filiou tradicionalmente.

Por fim, vale destacar que a Transposição Didática (doravante TD) é o ponto de ligação entre oralidade e currículo. Trata-se de um movimento dinâmico, em que a transição dos saberes científicos para os saberes escolarizados é afetada pelo contexto, pelos sujeitos, isto é, mediatizada pela interação. Acerca dessa concepção, o didata francês refere-se à TD como um movimento complexo que propicia “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido” (Chevallard, 2013, p. 09).

Mais do que uma mera passagem – de um lugar científico a um escolar – entendemos o processo de TD como dinâmico, complexo e recursivo. Nele, conhecimentos de várias esferas/campos podem e devem ser mobilizados, dado que o ensino é composto por constantes reatualizações em decorrência da interação dinâmica diante da tríade saber, aluno e professor.

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

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

Quanto aos estudos de currículo, oralidade e transposição didática, podemos correlacioná-los da seguinte forma: a presença da oralidade no âmbito de documentos curriculares deve-se, em muito, à abertura que as teorias de currículo (principalmente críticas e pós-críticas) deram ao pensar a ressignificação de objetos/eixos linguísticos e o valor atribuído ao conteúdo de ensino. Além disso, os estudos da didática do saber (transposição didática) na fronteira com os de currículo, por trazerem luz à dimensão epistemológico-política, podem dar eco a objetos como oralidade, que está situada no terreno da diferença, das tensões e das lutas simbólicas por maior visibilidade.

Ademais, sendo a linguagem o principal vetor e a espinha dorsal que sustenta os estudos de currículo, transposição didática e oralidade, as práticas de linguagem orais abordadas neste artigo, diante da BNCC e da PCEP, parecem ser um lugar mais do que propício à apreensão dos movimentos performativos e heterogêneos característicos do eixo de ensino em destaque.

Passemos, então, aos aspectos metodológicos desta pesquisa.

Aspectos metodológicos

Nesta seção, faremos uma breve apresentação dos corpora de análise – BNCC e PCEP -, assim como trataremos da natureza, tipo da pesquisa e dos procedimentos de análise dos dados.

Descrição dos corpora de análise

Apesar da efervescência em torno do debate sobre a BNCC, nos últimos anos, a discussão a respeito da construção e implementação desse documento não é nova. A própria Constituição de 1988, no artigo 210, prevê: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (Brasil, 1988). A BNCC assume sua finalidade orientadora dos sistemas de educação para elaboração de propostas curriculares e, com vistas à formação humana integral, visa a um projeto de nação comprometido com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Brasil, 2018).

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

Assim sendo, tal documento, de caráter prescritivo, normativo e com força de lei, se coloca como referência para que os sistemas de ensino e as escolas elaborem seus currículos. Além disso, propõe-se como balizador dos objetivos de aprendizagem dos estudantes, de modo que estes sujeitos possam ter acesso a um conjunto de conhecimentos comuns a serem ensinados/aprendidos na escola.

Segundo Branco et. al. (2018, p. 97), “discutir a BNCC significa discutir o papel da escola, do professor, da democracia, dos critérios que definem a qualidade da educação e das suas possíveis formas de avaliação”. Nesse sentido, a BNCC conjuga e articula diferentes instâncias em torno de si, nos níveis municipal, estadual e federal, fortalecendo as políticas educacionais/curriculares do Brasil.

Com vistas a responder às várias demandas da atualidade, como as mudanças tecnológicas, epistemológicas e paradigmáticas, há inegavelmente uma orientação que atende aos interesses do capitalismo/neoliberalismo: revela interesses comerciais ao aquecer o mercado educacional, tanto na produção de materiais didáticos, como na formação de professores e na avaliação em larga escala (Lino de Araújo et. al., 2020).

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

Um ponto a se destacar em relação a essa proposta é o seu desdobramento quanto aos documentos que a antecederam: “houve a necessidade de se definir o processo de elaboração para a Proposta Curricular Paraibana, sem se desconsiderar os documentos vigentes. Assim, buscamos recuperar, revisar e sistematizar os documentos curriculares anteriores” (Paraíba, 2018, p. 13).

Não obstante o documento mobilize outros currículos, o seu vínculo maior é, de fato, com a BNCC. A necessidade de se criar uma PCEP parte da BNCC, que é uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 8).

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

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

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

Tendo em vista as propostas curriculares apresentadas, passemos à natureza, tipo da pesquisa e aos procedimentos de tratamento de dados.

Natureza, tipo da pesquisa e procedimentos de análise dos dados

A partir do viés qualitativo, essa pesquisa lança mão da análise de experiências e de interações em documentos (Paiva, 2019), entendendo a realidade social como um processo de significação em que o pesquisador é, ao mesmo tempo, constituinte e constituído por ela. Em conformidade com esse paradigma de pesquisa, a Linguística Aplicada (LA), à qual nos filiamos, tem buscado responder a questões de ordem epistemológica, social, política, entre outras, manifestadas em contextos situados da linguagem em curso no panorama vigente.

Nessa direção, a LA tem se readaptado aos fluxos globais e locais, inclusive recalculando rotas e fronteiras entre as áreas do conhecimento. Um exemplo disso é a própria vertente transdisciplinar da LA (em que nos situamos), “no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando” (Moita Lopes, 2009, p. 19), de caráter problematizador, crítico e anti-hege-

mônico. Trata-se de uma transdisciplinaridade que “envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a coexistência em um estado de interação dinâmica” (Celani, 1998, p. 117).

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

Nesse contexto, nos apropriamos de uma análise comparativa de currículos em uma perspectiva rizomática para evidenciar não só as marcas arquitetônicas dos documentos-monumentos, como também os movimentos de resignificação de objetos de estudo e de ensino em currículos. Defendemos que a análise do material linguístico, um procedimento habitual em pesquisas qualitativas do tipo documental em LA, deve se dar pela leitura recorrente dos documentos investigados, de maneira exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, procurando os indícios linguísticos.

Para a análise, nos ancoramos em Moraes (1999), a partir do método da análise de conteúdo, uma vez que que descrevemos e interpretamos os textos oficiais sistematicamente até atingir uma leitura em um nível profundo. Do mesmo modo, recorremos aos conceitos-chave e a lógica interna do texto, que são procedimentos apontados por Cellard (2008). Com a união dos dois procedimentos de análise de dados, visamos à (des)montagem (Le Goff, 1997) dos documentos em pauta em busca da lógica e da coerência interna que os regem.

Selecionamos uma macrocategoria a partir da revisão bibliográfica empreendida na teoria-base da Transposição Didática (Petitjean, 2008): a Programabilidade, que se refere à decomposição e à redistribuição do saber em consonância com os objetivos de ensino/aprendizagem. Essa macrocategoria se desdobra em microcategorias de análise, que emanam dos dados: mixagem, sumarização, apropriação e redistribuição. Identificamos essas microcategorias, em função de elas reunirem, em seu seio, os movimentos de (des)continuidades quanto às reorganizações didáticas dos conteúdos entre os currículos.

Portanto, o foco é comparar trechos relativos à oralidade que sejam (des)contínuos em relação aos documentos, uma vez que as formas de organização dos dados documentais supõem fluxos, linhas de fuga e de partilha, emaranhadas. Nesse sentido, as (des)continuidades emanadas dos verbetes nos documentos precisam ser (re)desenhadas, em função da sua transversalidade e do dinamismo espaço-temporal em que se situam.

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

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

Temos cinco habilidades previstas no grupo 8º e 9º anos na BNCC e cinco objetivos de aprendizagem previstos para os mesmos anos na PCEP. Todavia, quando o currículo paraibano cita as habilidades que inspiraram a construção de cada objetivo de aprendizagem, o documento aciona outras,

mais do que o número anteriormente citado, inclusive pertencentes a outro grupo (todos os anos – anos finais) e aos demais eixos de integração, não necessariamente a oralidade. Por esse motivo, a comparação apenas entre as cinco habilidades da BNCC e os cinco objetivos da PCEP seria insuficiente, porque limitaria o horizonte de comparação somente a esse número, sendo que o currículo paraibano considera uma mobilização mais ampla.

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

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

Objetivo de aprendizagem 1 da PCEP	Conteúdos da PCEP	Habilidades da BNCC mobilizadas pela PCEP
Tomar nota de aspectos relevantes em textos orais multimidiáticos e organizar apresentações orais com apoio de leitura ou fala espontânea, considerando as especificidades dos gêneros orais, contextos de produção, linguagem, tempo disponível, públicos e os materiais de apoio tais como mídias e tecnologias.	Produção de seminários, exposições orais, debates regrados, mesa redonda etc.	(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos. (EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento. (EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por <i>slide</i>, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados etc. (EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

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

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

Outra diferença é que, enquanto a BNCC organiza cada conjunto de habilidades a partir de campos de atuação, a PCEP não o faz, sendo estes citados (ou inferidos) apenas na descrição de cada objetivo de aprendizagem. Entendemos que essa pouca explicitação dos campos de atuação na PCEP pode representar, de certa maneira, um apagamento dessa vinculação direta gênero-campo. Quando isso aparece explicitamente na BNCC torna-se um fator extremamente positivo, pois há um endereçamento das práticas de linguagem quanto ao contexto de produção e circulação, algo que não se pode perder de vista, por exemplo, no trato com a oralidade. Outra peculiaridade entre os documentos é que, enquanto a BNCC chama de objetos de conhecimento, a PCEP chama de conteúdos.

O objetivo de aprendizagem 1, “Tomar nota de aspectos relevantes em textos orais multimidiáticos e organizar apresentações orais com apoio de leitura ou fala espontânea” (Paraíba, 2018, p. 153), compreende dois campos de atuação previstos na BNCC: campo jornalístico-midiático e campo das práticas de estudo e pesquisa. No primeiro caso, temos a prática de linguagem voltada a *tomada de nota a partir de textos multimidiáticos*, que supõe uma escuta/compreensão ativa e atenta. No segundo caso, temos um foco na *organização de apresentações* orais, isto é, na produção.

Assim, os conteúdos novamente só apontam para a produção: “Produção de seminários, exposições orais, debates regrados, mesa redonda etc.” (Paraíba, 2018, p. 107), o que demonstra uma desarticulação entre o objetivo de aprendizagem e conteúdo a ser trabalhado. A escuta/compreensão não é tida como um conteúdo a ser ensinado: ao contrário, só pode ser inferida (a partir da prática de tomar nota), mostrando-se secundária.

Entretanto, há outras variáveis a serem consideradas para o ensino da oralidade nesse objetivo: “as especificidades dos gêneros orais, contextos de produção, linguagem, tempo disponível, públicos e os materiais de apoio tais como mídias e tecnologias” (Paraíba, 2018, p. 107). Temos, portanto, práticas de linguagem voltadas ao planejamento e à organização da produção oral, sendo pontos importantes a serem considerados nos contextos escolares e não escolares. Nesse caso, trata-se de “um estudo direcionado desses eventos comunicativos que consiga ‘alimentar’ o repertório discursivo dos sujeitos, especialmente em domínios discursivos menos familiares” (Costa-Macieli; Bilro, 2018, p. 5), de modo a manejar, pertinentemente, os recursos linguísticos/semióticos em função do endereçamento sociocomunicativo do texto oral.

Relacionadas ao objetivo 1, temos quatro habilidades. Na primeira, EF69LP39, há um destaque para as etapas do processo de produção de entrevistas: “Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, [...] **tomar nota**” (Brasil, 2018, p. 153, grifo nosso). Esse gênero – entrevista – apesar de não ser citado pela PCEP neste objetivo específico, pode estar relacionado ao procedimento de *tomar nota em textos multimidiáticos*, trazido pela PCEP, uma vez que a entrevista, em contexto não escolar, vincula-se ao campo jornalístico-midiático.

No entanto, a tomada de nota, trazida pela habilidade EF69LP39, refere-se à elaboração e produção de entrevista em contexto escolar, enquanto que no objetivo 1 a tomada de nota vem em função da escuta de textos orais multimidiáticos, não necessariamente entrevistas. Destacamos o movimento

inverso que o currículo paraibano faz: enquanto a BNCC especifica um gênero e, a partir dele, elenca procedimentos a serem trabalhados, a PCEP, ao recortar procedimentos de várias habilidades, torna-se mais genérica do que a BNCC, um movimento curioso, levando-se em conta que se trata de um currículo local, diferentemente da BNCC, que é de nível nacional.

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

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

Apesar de, nessa habilidade da BNCC relacionada ao objetivo 1, serem citados gêneros específicos (aglutinando os campos jornalístico-midiático e das práticas de estudo e pesquisa), assim como os propósitos pragmático-discursivos do procedimento (tomada de nota), a PCEP além de não especificar os gêneros, não traz uma função para o procedimento em si, na medida em que “tomar nota de **aspectos relevantes** em textos orais multimidiáticos” (Paraíba, 2018, p. 107, grifo nosso) é um tanto impreciso. Já as habilidades EF69LP40 e EF69LP41, relacionadas ao objetivo 1, voltam-se especificamente ao gênero seminário, citado pela PCEP como um dos conteúdos do objetivo.

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

Conforme pontua a BNCC, a análise/utilização desses elementos visa a uma melhor performance dos alunos na apresentação de gêneros de divulgação científica. Apesar de essas habilidades estarem relacionadas ao objetivo 1, a PCEP, ao transpor as práticas de linguagem orais da BNCC (construção composicional, elementos paralinguísticos e cinésicos), condensou-os em/como “**especificidades** dos gêneros orais, contextos de produção, **linguagem, tempo disponível**, públicos e os materiais de apoio tais como mídias e tecnologias” (Paraíba, 2018, p. 107, grifo nosso).

Além de não haver uma sistematização, tal qual foi feita pela BNCC, os termos em destaque parecem não colaborar com uma clareza para o professor a respeito de que aspectos/conteúdos podem ser trabalhados diante do eixo da oralidade. Por não estarem discriminadas que especificidades são essas quanto à linguagem e ao tempo disponível, parece haver, novamente, um processo de sumarização entre BNCC e PCEP, quanto à transposição de práticas orais, que suprime pontos considerados, a nosso ver, indispensáveis ao ensino de gêneros orais, como é o caso da construção composicional, dos elementos paralinguísticos e cinésicos apontados pela BNCC. Vejamos, agora, o objetivo de aprendizagem 2:

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

Objetivo de aprendizagem 2 da PCEP	Conteúdos da PCEP	Habilidades da BNCC mobilizadas pela PCEP
Ler textos literários diversos, individualmente ou de forma compartilhada, a partir de uma fala expressiva e fluente, e participar de dramatizações, considerando a importância da entonação, expressividade, postura corporal etc.	Leitura expressiva de textos narrativos curtos ou longos, de livros, declamação de poemas/ cordéis, repentes etc.	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação. EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

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

O primeiro ponto que destacamos em relação ao objetivo de aprendizagem 2 é que ele pertence ao campo artístico-literário. Ele trata, em suma, de uma oralização/leitura do texto literário, segundo o documento, “individualmente ou de forma compartilhada, a partir de uma fala expressiva e fluente” (Paraíba, 2018, p. 107). Traz, também, o gênero dramatização, que deve ser trabalhado “considerando a importância da entonação, expressividade, postura corporal etc.” (Paraíba, 2018, p. 107).

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

Além disso, chama-nos atenção as práticas orais voltadas à variação linguística, podendo ser sutilmente inferidas a partir dos gêneros citados nos conteúdos do objetivo 2: cordéis e repentes. Entendemos que só o aparecimento do gênero não é o suficiente, pois não assegura o seu trabalho sistematizado: é preciso desenvolver práticas de linguagem coerentes com as variedades linguísticas, abordando temas como o preconceito linguístico, tipos de variação etc.

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

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

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

Com relação às habilidades relacionadas ao objetivo de aprendizagem, citadas pela PCEP, podemos observar que houve, como nos outros casos, um processo de sumarização de informações que foram excluídas ao se construir, a partir delas, o objetivo de aprendizagem 2. Podemos citar como exemplos os vários gêneros literários da habilidade EF69LP53 da BNCC, incluindo-se os da tradição oral: “contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros” (Brasil, 2018, p. 161). Esta habilidade

também chama atenção para gêneros literários voltados mundo ao digital, como *podcasts* e *audio-books*, que também não são citados pelo objetivo 2.

Um aspecto curioso é que a PCEP, neste objetivo 2, cita a habilidade de código EF69LP19, cujo intento é o de “analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.” (Brasil, 2018, p. 145). Essa apropriação por parte da PCEP é peculiar, uma vez que a habilidade, apesar de citar os elementos cinésicos e paralinguísticos, também presentes no currículo paraibano, trata sobre gêneros orais argumentativos e não artístico-literários.

Isso aponta para o fato de que a mobilização desta habilidade da BNCC para construir o objetivo 2 da PCEP, não segue o critério de pertencer, necessariamente, ao campo de atuação referente ao objetivo. Além disso, a habilidade aponta a importância dos efeitos de sentido decorrentes de elementos típicos da oralidade, já a PCEP não o faz. Passemos ao objetivo de aprendizagem 3:

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

Objetivo de aprendizagem 3 da PCEP	Conteúdos da PCEP	Habilidades da BNCC mobilizadas pela PCEP
Posicionar-se, oralmente, de forma consistente em situações de atuação na vida pública, argumentando e contra-argumentando em defesa de um ponto de vista, respeitando os turnos e os tempos de fala.	Argumentação, gêneros orais assembleias, reuniões, colegiados etc.	(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo. (EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

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

Sabemos que a sala de aula, como um espaço de simulação da vida real, deve ser um lugar onde “o trabalho com a oralidade deve voltar-se, sobretudo, para a busca da clareza na exposição das ideias

e da consistência argumentativa na defesa de pontos de vista” (Vargas, 2009, p. 37). Nesse sentido, o objetivo de aprendizagem 3, conforme trazido no quadro, aponta para o campo de atuação na vida pública, trazendo a argumentação e contra-argumentação como finalidades a serem desenvolvidas em defesa de um dado ponto de vista, respeitando os turnos/tempos de fala, pontos extremamente importantes considerando que a oralidade tem função essencial para o exercício da cidadania.

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

Na BNCC (Brasil, 2018), temos:

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

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

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

Outra habilidade relacionada ao objetivo 3 é a de código EF69LP24, que aponta para a discussão de casos reais/simulações sob a ótica de documentos legais (Código de Defesa do Consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente etc). No entanto, o objetivo 3 não prevê a leitura desses documentos legais, tampouco a discussão de casos que envolvem a lei, o que nos faz supor que essa habilidade torna-se mais figurativa, quando citada pela PCEP, do que propriamente influenciadora na construção do objetivo 3.

Vejamos, por fim, o objetivo 4:

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

Objetivo de aprendizagem 4 da PCEP	Conteúdos da PCEP	Habilidades da BNCC mobilizadas pela PCEP
Tomar nota de apresentações orais, selecionando informações primárias e aperfeiçoando o trabalho de síntese.	Escuta atenta e apontamentos essenciais de pontos elencados em uma exposição oral.	(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados). (EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

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

O objetivo 4 guarda a peculiaridade de ser o mais genérico entre os objetivos já mencionados, a saber: “tomar nota de apresentações orais, selecionando informações primárias e aperfeiçoando o trabalho de síntese” (Paraíba, 2018, p. 107). Conforme podemos observar, não podemos enquadrá-lo especificamente em um campo de atuação, uma vez que não há menção às esferas sociocomunicativas. Do mesmo modo, com a utilização de *apresentações orais*, pela PCEP, não há delimitação de gêneros, abrangendo gêneros diversos e não vinculados a um único campo de atuação.

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

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

Não obstante o objetivo 4 não aponte gêneros específicos, as habilidades a ele relacionadas o fazem: tanto a de código EF69LP26, cujo foco centra-se em “tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões” (Brasil, 2018, p. 149), em contexto não necessariamente escolar, quanto a EF89LP27, que cita os gêneros seminário, aula e apresentação oral, isto é, em contexto escolar. Apesar dessa supressão por parte da PCEP, este é um objetivo que, diferentemente dos anteriores, traz um propósito pragmático-discursivo, trazendo a escuta atenta e ativa como, de fato, um conteúdo a ser trabalhado.

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

Quadro 5. Sistematização das continuidades entre a BNCC e PCEP quanto às práticas orais no 8º e 9º anos do EF

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

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

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

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

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

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

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

Quadro 6. Sistematização das descontinuidades entre a BNCC e PCEP quanto às práticas orais no 8º e 9º anos do EF

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

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

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

Nesse processo de fluxos descontínuos entre os documentos, vale ressaltar as operações linguísticas que a PCEP sofre na transposição didática da oralidade. Temos, por exemplo, um processo de mixagem quando o currículo paraibano, para compor as práticas de linguagem orais em cada objetivo de aprendizagem, mobiliza habilidades pertencentes a diferentes eixos da BNCC. Do mesmo modo, encontramos entre habilidade e objetivo de aprendizagem efeitos de sumarização das práticas de linguagem orais, que promovem exclusão de alguns aspectos das habilidades da BNCC para condensar no objetivo de aprendizagem apenas o desejado.

A paráfrase, algo esperado diante da transposição de um documento a outro, aparece na programabilidade da oralidade de forma significativa, inclusive induzindo a um processo de redistribuição: a PCEP, ao mobilizar uma habilidade da BNCC, transfere parte desta para o objetivo de aprendizagem,

em si, e parte para os conteúdos. Portanto, a mobilização de habilidades da BNCC, por parte do currículo paraibano, é bem rizomática e difusa. Esse “fatiamento metodológico” das práticas de linguagem orais, no caso da PCEP, revela o potencial efeito de ressignificação do documento, que decorre da BNCC, mas constrói novos significados a partir de suas escolhas e rearranjos.

Em outros casos, há habilidades citadas que parecem não ter relação direta com o objetivo ao qual estão associadas, como ocorre na habilidade EF69LP24 citada diante do objetivo 3. Não obstante, vale destacar que a PCEP, em relação à BNCC, mobilizou todos os campos de atuação previstos por esse último documento. Podemos observar uma certa volatilidade da natureza dos conteúdos dos objetivos de aprendizagem que, em sua maioria são os próprios gêneros, mas também se apresentam na forma de aspectos da língua mais específicos dentro dos próprios gêneros.

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

Esse é um fator curioso, tendo em vista que o currículo local torna-se, ocasionalmente, mais generalizante do que o currículo nacional, sendo este último mais detalhista a respeito das práticas orais. Isso pode gerar uma maior dependência de leitura da BNCC concomitantemente à leitura da PCEP, para que o professor-leitor consiga preencher os espaços existentes que precisam de aprofundamento por parte da PCEP. Assim, vale reconhecer que debruçar-se sobre a PCEP, quanto ao 8º e 9º anos, supõe uma maior autonomia do professor, tanto na escolha dos gêneros e dos conteúdos, quanto dos procedimentos a serem utilizados metodologicamente.

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

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

Considerações finais

Este artigo teve como foco a comparação de dois documentos: a BNCC, currículo nacional dado como referência a todo o ensino básico e a PCEP, currículo local, derivado do anterior, sendo representativo para todas as escolas do estado paraibano. Nesses dois currículos, foi analisada a reorganização didática do eixo oralidade, tendo em vista as (des)continuidades apresentadas por esse objeto nos textos oficiais.

Quanto à programabilidade/reorganização didática da oralidade, destacamos como um ponto de continuidade, em primeiro lugar, o critério da progressão: trata-se de uma progressão dentro da habilidade/objetivo de aprendizagem, mas que não se estende entre as habilidades e os objetivos de aprendizagem. Isso remete a uma programabilidade difusa nos documentos, fator que pode ser um aliado e, ao mesmo tempo, um complicador para o professor, o principal interlocutor desses documentos.

O docente terá diante de si a tarefa de transpor essas habilidades/objetivos de aprendizagem aos planos de aula e, conseqüentemente, à sala de aula. Da mesma forma que possuirá autonomia para escolher quais práticas orais quer trabalhar, por não haver uma ordem pré-estabelecida, a falta de um fio condutor entre os objetivos/habilidades deixa a cargo do professor a responsabilidade da escolha e, com isso, arcar com o ônus dos resultados esperados.

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

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

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

A complexidade e a mobilidade de sentidos constituem o cerne da arquitetura curricular quando comparamos esses documentos. Prova disto é que, ao mesmo tempo que a heterogeneidade ou mixagem terminológico conceitual aliada a uma programabilidade difusa são continuidades entre os docu-

mentos, são justamente elas que produzem as singularidades, ou seja, as descontinuidades na transposição didática do objeto oralidade. Esse processo difuso e rizomático que atravessa os documentos parece ainda mais evidente quando observamos que a leitura da PCEP, para as séries e para o eixo em questão, pressupõe também a leitura concomitante da BNCC, de modo a preencher as possíveis lacunas deixadas pelo documento paraibano.

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

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

Referências

ALBINO, A. C. A.; ARAÚJO, R. P. A. de. Ser ou não ser um currículo? Contestações em torno da definição (anti)democrática da Base Nacional Comum Curricular. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019.

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

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

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

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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

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

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

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. CAVALCANTI, M.; SIG-

NORINI, I. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

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

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

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

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

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

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

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

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

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

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: Pereira, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.
MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n. 37, p.7-32, 1999.

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

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

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

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. [Tradução de: Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani]. **Fórum Linguístico**, v. 5, n. 2, p. 83-116, Florianópolis, jul./dez. 2008.

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

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

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

Submetido: 31/08/2024

Aceito: 06/11/2024