



miguilim

revista eletrônica do netili

volume 10, número 1, jan.-abr. 2021

ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA, NO ENSINO FUNDAMENTAL, À LUZ DA BNCC: UM OLHAR REFLEXIVO



ORALITY IN ENGLISH IN FUNDAMENTAL CLASSES ON BNCC: A REFLECTIVE APPROACH

Fernando Alves DE OLIVEIRA
Universidad Internacional Iberoamericana, Porto Rico

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | O AUTOR
RECEBIDO EM 24/07/2020 • APROVADO EM 02/03/2021
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i1.2698>

Resumo

Este artigo visa discutir o tratamento dado à Oralidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais, observando as lacunas em relação às habilidades que envolvem a fala. Para tanto, adotamos como fundamentação teórica a concepção de Oralidade como prática social de Marcuschi (2007) e Reyzábal (1999) e o Dialogismo, de Bakhtin (2003). Nossa pesquisa é aplicada, qualitativa, descritiva, de caráter documental e, para realizá-la, seguimos a metodologia assim apresentada: observamos a quantidade de habilidades definidas para cada um dos eixos de trabalho com Língua Inglesa propostos pela BNCC (Oralidade, Conhecimentos Linguísticos, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural) e também a abrangência das práticas de uso da linguagem falada nelas contidas. Constatamos que o eixo mais privilegiado é o de “Conhecimentos Linguísticos” (24 habilidades), enquanto o

da Oralidade tem 19, ocupando a terceira posição. Verificamos, ainda, que ficaram de fora conhecimentos essenciais, como o da apresentação de seminários a respeito de temas científicos e os que envolvem a produção de textos injuntivos em Língua Inglesa. Essas lacunas apontam para a necessidade de ampliar o espectro de habilidades ligadas à fala na BNCC, sob pena de estarmos negando aos alunos o direito de aprenderem a se comunicar oralmente em Língua Inglesa, considerando os variados contextos de uso.



Abstract

This article aims to discuss the treatment given to Orality in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) of English Language for Elementary School – Final Years, focusing on the gaps in relation to the abilities that involve spoken language. For that, we adopt as theoretical foundation the conception of Orality as a social practice of Marcuschi (2007) and Reyzábal (1999) and Dialogism, by Bakhtin (2003). Our research is applied, qualitative, descriptive, documentary and, to accomplish it, we followed the methodology presented: we observed the amount of abilities defined for each of the axis of work with English Language proposed by BNCC (Orality, Linguistic Knowledge, Reading, Writing and Intercultural Dimension) and also the comprehensiveness of the practices of using the spoken language contained in them. We find that the most privileged axis is "Linguistic Knowledge" (24 abilities), while the one of Orality has 19, occupying the third position. We also verified that essential themes, such as the presentation of seminars on scientific subjects and those involving the production of injunctive texts in English Language, were left out. These gaps show the need to broaden the number of abilities linked to spoken language at the BNCC, otherwise we are denying students the right to learn to communicate orally in English considering the various contexts of use.

Entradas para indexação

Palavras-chave: Oralidade em Inglês. Habilidades. BNCC.

Keywords: Orality in English. Ability. BNCC.

Texto integral

INTRODUÇÃO

Trabalhar com Língua Inglesa (doravante LI) em uma sala de aula da Educação Básica no Brasil é uma tarefa cheia de desafios. A pesquisa “Ensino do Inglês na Educação Pública Brasileira”¹ (BRITISH COUNCIL, 2015), realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, a pedido do *British Council*, mostra que os

¹ Os dados da pesquisa levam em conta levantamentos feitos a partir do Censo da Educação Básica 2013 – Inep/MEC (recorte de 110 mil professores lecionando em turmas de inglês em escolas municipais e estaduais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) e entrevistas com gestores públicos da área de línguas estrangeiras ligados às secretarias estaduais e municipais de educação e ao Ministério da Educação, em todo o País. Os 1.269 professores da rede pública participantes foram divididos em seis grupos de discussão e tiveram o seu cotidiano acompanhado de perto, nas 20 observações etnográficas realizadas no ambiente das escolas públicas das cinco regiões do Brasil.

recursos didáticos adequados são escassos e há desvalorização e distanciamento do idioma por parte dos alunos e da própria escola. Segundo o levantamento, falta tempo e apoio para o planejamento satisfatório das atividades; a remuneração dos professores é baixa (cerca de R\$ 15 por hora-aula nas redes estaduais e municipais do país) e ainda é preciso lidar com o pouco tempo destinado ao ensino-aprendizagem: menos duas horas semanais, em média.

Além de turmas menores, aumento da carga horária e melhores salários, as propostas de dividir as turmas por nível de conhecimento e de iniciar, ainda mais cedo, a oferta de LI na escola, feitas pelos organizadores da pesquisa, são bastante adequadas. Entretanto, ficou de fora dessa lista de ideias para a melhoria do ensino, uma que influi, diretamente, na qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Básica: a necessidade da mudança de paradigma na elaboração dos currículos, de forma que os alunos aprendam a se comunicar oralmente em Inglês, não apenas a escrever ou ler.

Nem mesmo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento homologado em 2017 no qual devem se basear currículos, livros didáticos e percursos formativos de professores de todo o País, privilegia adequadamente a fala em sala de aula e foi considerando essa realidade que elegemos a Oralidade em Língua Inglesa na BNCC como objeto desse estudo.

Estabelecemos como objetivo geral analisar o tratamento dado ao eixo Oralidade na BNCC, observando as lacunas em relação às habilidades a ele relacionadas. Quanto à metodologia, nossa pesquisa é aplicada, qualitativa e descritiva, de caráter documental: verificamos a quantidade de habilidades definidas para cada um dos cinco eixos de trabalho com LI em sala de aula propostos pela Base (os outros quatro são Conhecimentos Linguísticos, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural) e avaliamos a abrangência das práticas de Oralidade neles envolvidas.

Algumas reflexões nos inquietavam, principalmente, *por que a escola pública não toma para si o papel de ajudar os estudantes a falar Inglês?* Tomamos como hipótese de resposta a esse questionamento, que veio a se confirmar ao final da pesquisa, o fato de que a Oralidade não tem o espaço adequado na escola por não ser tomada como prioridade nos documentos que regem a Educação Básica. Daí, considerando as discussões no meio escolar, acadêmico e na mídia sobre a BNCC resolvemos fazer esse estudo.

Acreditamos que nossa abordagem é relevante, pois chama atenção para a necessidade de adaptações no mais importante documento normativo da Educação do país, que define as aprendizagens que todos os alunos da Educação Básica devem adquirir, e no qual devem se basear currículos, livros didáticos e percursos formativos de professores. Sendo assim, as lacunas apontadas têm influência direta no ensino oferecido nas escolas.

Adotamos como referencial teórico a concepção de Oralidade como prática social de Marcuschi (2007) e Reyzábal (1999) e o Dialogismo, de Bakhtin (2003). Recorremos, também, a Ur (1996), Zhang (2009), Consolo (2000) e Moita Lopes (1996), que discutem a questão do ensino de Língua Inglesa e a importância de privilegiar as atividades orais em sala de aula.

A organização do nosso texto apresenta-se da seguinte maneira: (1) Introdução – contextualização do tema, objetivo geral, metodologia, justificativa e

referencial teórico; (2) Abordagem acerca da Oralidade como prática social e da teoria bakhtiniana do dialogismo; (3) Contextualização sobre a BNCC - visão panorâmica e fundamentos do eixo Oralidade, lembrando os aspectos relativos aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1988); (4) Olhar reflexivo sobre a BNCC - resultados da pesquisa; (5) Considerações finais - reflexões que ensejam uma sistematização dessa pesquisa.

1 A LINGUAGEM COMO AÇÃO SOCIAL

A Oralidade desempenha papel fundamental nas sociedades e tem forte componente social. Na perspectiva sociointeracionista e discursiva, ela é definida por Marcuschi (2007, p. 40) como “uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal nos mais variados contextos de uso”. A definição de língua também é de “uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação, as formas de conhecimento. [...] Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo [...]” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 14).

Marcuschi (1997) assevera que, na sociedade atual, apesar de a escrita ter papel central, sendo, inclusive, “essencial à sobrevivência” (MARCUSCHI, 1997, p. 120), “é possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*, o que traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto trivial, de que a escrita é derivada e a fala é primária” (MARCUSCHI, 1997, p. 120, grifos do autor).

Reyzábal (1999, p. 22) afirma, também, que, “dentro do grupo social, a comunicação oral implica uma função exteriorizadora, autoafirmativa, pois permite a transmissão do discurso que a comunidade sustenta sobre si mesma, o que assegura sua continuidade”, entendimento que ressalta os caracteres discursivo e interativo da Oralidade como prática legítima de linguagem com forte componente social. E não importa em qual idioma, esses aspectos são válidos, como atesta Consolo (2000, p. 65), para quem “o papel da oralidade é certamente fundamental nas relações humanas e pedagógicas em sala de aula, incluindo-se aí aulas de LE”.

Para Lima, Souza e Luquetti (2014, p. 94), “é necessário observar a oralidade como fator essencial para o processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira”. Sendo assim, em sala de aula, deve prevalecer um trabalho com LI que privilegie esse caráter social e interativo da linguagem de forma que sejam, efetivamente, atendidos os objetivos pretendidos pela Base Nacional Comum Curricular, que “prioriza o foco da função social e política do inglês” (BRASIL, 2017, p. 239).

Para isto, é preciso que a escola se utilize das diversas linguagens e modalidades, levando os estudantes a terem contato com variadas estratégias – sejam linguísticas, textuais, pragmáticas ou semânticas – de elaboração e leitura dos textos que o circundam, tanto em seu aspecto discursivo, como estrutural, retirando a ênfase da memorização de vocábulos baseada na tradução (muitas vezes) desconexa de palavras ou trechos de texto; da leitura sem atribuição de sentido; da listagem de regras gramaticais descontextualizadas e deslocando o foco para as atividades nas quais os alunos consigam identificar aplicabilidade em seus contextos de uso efetivo do Inglês.



E esses usos devem considerar um trabalho conjunto, em que fala, leitura e escrita sejam tomados a partir de uma dimensão social e as relações com os textos e contextos não se deem de forma isolada, mas a partir de um entrançamento dialógico. Esta concepção dá forma à ideia de gêneros do discurso, como classificados por Bakhtin (2003), filósofo russo que encarava a língua como um constante processo de interação.

O texto da BNCC privilegia essa perspectiva, pois adota uma concepção de “[...] língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas” (BRASIL, 2017, p. 243). Essa perspectiva teórica baseia-se em Bakhtin (2003), para quem a língua é dialógica e o discurso é elaborado em forma de enunciados, sem os quais não se processa a interação que, acredita o autor, marca todo o processo comunicacional, caracterizando, assim, o dialogismo e configurando a dimensão polifônica, ou seja, a profusão de vozes em um discurso:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação, monológica, isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das suas enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental na língua. (BAKHTIN, 2003, p. 123).

Vê-se, assim, que mais do que uma abordagem centrada na estrutura da língua, ensejando memorização de regras e classificação isolada de palavras e frases, o trabalho com LI deve ir além, privilegiando os usos contextualizados, refletidos em atividades que levem o aluno a encontrar correlação na realidade das práticas de linguagem circundantes em nossa sociedade. Esse é o substrato da ideia de gêneros do discurso, que materializam as práticas de linguagem do cotidiano, sejam elas orais ou escritas, possibilitando o contato do estudante com enunciados possíveis, ao invés de formas abstratas, sem correspondência com as necessidades comunicativas do falante.

Os gêneros se prestam à concretização de textos reais, pois eles são formas *relativamente estáveis* que organizam as situações de enunciação. Quando tomados como objeto de ensino, entende-se que não há melhor instrumento para análise da linguagem em situação de uso real, fato atestado por Dolz e Schneuwly (2004, p. 49), para quem eles “devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, pois, sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação”.

Schneuwly (2004, p. 116) complementa, afirmando a importância dos gêneros como “objeto de desenvolvimento da linguagem”: “Saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples, aos mais complexos”. Diante da relevância destacada por esses autores, é inquestionável o papel da escola, como veremos no próximo tópico.

2 O PAPEL DA ESCOLA



Se a escola não tomar para si a responsabilidade de trabalhar a língua em seu viés social – causa que advogamos, destacando, especialmente, o trabalho com Oralidade – propiciará formação deficitária aos estudantes, subutilizando um recurso que, na verdade, pode servir como meio de atração dos jovens para o estudo da Língua Inglesa:

Devemos focar na língua falada na sala de aula até mesmo para tornar essa aula mais atrativa para estudantes que, fora da escola, estão expostos, a todo momento, ao Inglês, através de filmes, jogos, internet, música, etc. A escola, como parte da realidade do estudante, torna-se mais interessante e motivadora. Então, ensinar e aprender Inglês como língua estrangeira pode promover conhecimento sobre práticas orais através das quais os estudantes desenvolverão a autonomia necessária para criar estratégias de aprendizado de um idioma. (REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE, 2012, p. 8, tradução nossa²).

Como afirma Ur (1996, p. 120, tradução nossa³), inclusive, “muitos, senão, a maioria dos estudantes de um idioma estão, primeiramente, interessados em aprender a falar”. Vale considerar que, em muitos casos, a escola é a única oportunidade de acesso ao aprendizado formal da Língua Inglesa. Nesse sentido, concordamos com o que afirmam os PCN (1998), ao destacar uma realidade que permanece: o domínio de uma Língua Estrangeira (doravante LE) é, muitas vezes, restrito aos que conseguem pagar cursos particulares, mas o seu ensino é “função da escola, e é lá que deve ocorrer” (BRASIL, 1998, p. 19).

Ao trabalhar Oralidade, a escola, inclusive, atende a uma necessidade inquestionável, já que a capacidade de usar bem o Inglês (inclusive, ou principalmente) na modalidade oral, é essencial nos dias atuais. Como ressalta Rajagopalan (2014), trata-se de uma de uma demanda do mundo moderno: “O mundo hoje gira em torno dessa língua [Inglês]. O comércio internacional, a aviação intercontinental, grande parte da comunicação via Internet e por aí vai, tudo se processa nessa língua” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 76).

De acordo com Moita Lopes (1999, p. 432), é “inegável a importância de se aprender inglês em um mundo em que as fronteiras nacionais são perpassadas pelo uso do inglês devido ao poder da economia norte-americana no chamado mundo globalizado”. Há, também, um componente social envolvido, segundo Rajagopalan (2003, p. 65): “A LE sempre representou prestígio. Quem domina uma LE é admirado como pessoa culta e distinta”. A BNCC foi elaborada considerando

² “We must focus on spoken language in the classroom even to make classes more attractive to students that away from classroom are also very exposed to English either through films, games, Internet, songs etc. School as part of students’ reality becomes more interesting and motivating. So, teaching and learning English as a foreign language can promote knowledge in oral practices which will build necessary autonomy so that students can develop strategies of learning to learn a foreign language”.

³ “many if not most foreign language learners are primarily interested in learning to speak”

todas essas perspectivas, apesar de algumas lacunas, sobre as quais discorreremos a seguir.

2.1 BNCC e oralidade: visão panorâmica

A Base Nacional Comum Curricular institui as “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p. 7) que os estudantes da Educação Básica devem obter. Está organizada em eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas em todos os componentes curriculares, que são, no caso do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física (área de Linguagens); Matemática (área de Matemática); Ciências (área de Ciências da Natureza); Geografia e História (área de Ciências Humanas) e Ensino Religioso (área de Ensino Religioso).

É um documento normativo “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7) e tem como bases legais a Constituição Federal (CF), mais precisamente o artigo 210; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 26; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), no artigo 14 e o Plano Nacional de Educação (PNE), especificamente as metas 2, 3 e 7.

Tem como fundamentos pedagógicos o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral (que visa ao desenvolvimento global dos indivíduos, sem privilegiar apenas a dimensão cognitiva ou a afetiva e, assim como ao estabelecimento da escola como espaço inclusivo). Estabelece um pacto interfederativo de atuar como recurso agregador, considerando as necessidades, interesses e identidades dos estudantes. Para isso, determina “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2017, p. 15).

A BNCC propõe “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante” (BRASIL, 2017, p. 15), uma necessidade do mundo contemporâneo no que se refere ao fazer pedagógico, especialmente no trabalho com linguagens em sala de aula, que deve considerar a língua em uso, numa perspectiva dialógica, promovendo uma reflexão efetiva sobre o seu funcionamento, tanto do ponto de vista discursivo, como estrutural.

Especificamente em relação ao ensino de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais, que é o objeto de nossa pesquisa, percebemos que a Base atende à proposição acima. E o faz ao conferir ao inglês o “*status* de língua franca” (BRASIL, 2017, p. 239, grifo dos autores), reforçando o caráter global do idioma, que não deve estar preso a modelos, mas acolher e legitimar “os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (BRASIL, 2017, p. 239). Promove, ainda, o respeito às diferenças e “a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo” (BRASIL, 2017, p. 240).

Outro ponto positivo é a ampliação dos eixos em torno dos quais se organiza o currículo das aulas de Língua Inglesa. Para além do modelo tradicional, que considera quatro habilidades – *reading, writing, speaking e listening*, a Base propõe o eixo “Dimensão Intercultural”, cujo princípio é promover “o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural” (BRASIL, 2017, p. 243), todos, de acordo com o texto, ligados entre si; “[...] esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados” (BRASIL, 2017, p. 243).

Entretanto, percebemos que apesar de trazer os avanços já destacados, inclusive alguns relacionados à Oralidade, a BNCC ainda deixa a desejar nesse quesito, primeiro, por privilegiar o eixo de Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais (o que demonstra uma visão de ensino ainda pautada pelo estudo da estrutura, ao estilo pesquisa de vocabulário mais exercícios de gramática) e por deixar de fora habilidades essenciais, como apresentação de seminários a respeito de temas científicos e as que envolvem a produção de textos injuntivos em Língua Inglesa.

Daí decorre a necessidade de uma mudança de paradigma da Base, de forma que regulamente melhor a elaboração dos currículos, livros didáticos e percursos formativos de professores, dando à Oralidade a devida abrangência como meio de estudo/aprendizagem do idioma, realidade não verificada nos PCN, assim como veremos na próxima seção.

2.2 PCN: foco em Leitura

Os PCN (1998), declaradamente, colocam o foco do aprendizado de uma LI na Leitura, o que já era ponto polêmico na época de sua vigência. Os autores daquele documento estruturam bases filosóficas e pedagógicas até consistentes ao reconhecer, por exemplo, a importância do idioma como fator que amplia a visão de cidadania:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 19).

Acertam, também, ao considerarem a necessidade de evitar a fragmentação que resulta do ensino de vários idiomas ao longo do percurso formativo do estudante. “Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série” (BRASIL, 1998, p. 20). De fato, o trabalho contínuo ao longo da Educação Básica permite o estabelecimento de metas a serem cumpridas por série, facilitando o aprendizado do aluno e, também, o planejamento dos professores, que podem acompanhar a evolução desse estudante

sistematicamente. Esses dois aspectos, dentre outros tidos como positivos, continuam privilegiados no texto da BNCC.

Mas, contraditoriamente, ao privilegiar a Leitura, os PCN restringem o processo de ensino-aprendizagem e, ao que parece, lançam base para o estabelecimento de um fundamento equivocado: o de que a escola não é lugar para falar, apenas para escrever e ler em outro idioma. Desde a sua exposição inicial, os PCN demarcam o espaço privilegiado para a Leitura no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, associando esse aspecto, especialmente, às condições de trabalho na escola:

[...] é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. (BRASIL, 1998, p. 15).

Como podemos perceber, ainda na perspectiva de “justificar” a preferência pela Leitura, o documento apresenta um paradoxo, já que, ao mesmo tempo em que distinguem a pluralidade cultural, visando “desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas” (BRASIL, 1998, p. 48) e reconhecem o caráter de língua franca do Inglês, restringem a abordagem do idioma na escola usando uma justificativa *a priori*: por estudar em uma escola pública, o indivíduo não terá oportunidade de utilizar uma LE em todas as suas nuances ou em um “contexto imediato” (BRASIL, 1998, p. 20). Sendo assim, precisa apenas a aprender a ler, não a falar.

Consolo (2000, p. 63) questiona esse “rigor”, pois acredita que, independentemente das dificuldades (carga horária, número de alunos por classe e falta de competência dos professores para “falar a própria língua que ensinam”), é necessário prover uma “base linguístico-comunicativa para necessidades futuras de uso da LE que não descarte a possibilidade de os alunos se engajarem em contextos de uso das habilidades orais”.

Silva (2012) vai além: vê discriminação no documento e um artil de ordem política e social envolvido na determinação do foco em leitura:

É alarmante perceber que o documento que deveria valorizar o ensino de LI na escola pública carregue em si um discurso que discrimina o corpo discente de menor renda. Como avaliar se o aluno precisará ou não das outras habilidades linguísticas (oral, compreensão auditiva e escrita) de antemão? Partir do pressuposto que, por ser aluno da educação pública, este não terá oportunidade de utilizar uma LE plenamente é usar de discriminação para perpetuar os entraves sociais existentes em nossa sociedade. (SILVA, 2012, p. 2924).

Ao destacar o aspecto da educação linguística, Lima, Souza e Luquetti (2014) identificam uma contradição nos PCN, que tratam com desigualdade o aprendizado das habilidades na escola pública:

Para os PCN de língua estrangeira (1998, p. 21), "o foco da aprendizagem da língua deve ser a habilidade da leitura". Porém, logo abaixo diz que a questão central do documento é "dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade". As afirmações tornam-se contraditórias quando o texto é observado de maneira mais aprofundada, uma vez que se o aluno possui o direito de uma educação linguística de qualidade, é necessário que ele compreenda as quatro habilidades da língua estrangeira, para sentir-se seguro e desenvolver suas capacidades linguísticas. Focar apenas na leitura e não incluir a fala no currículo tornará a educação linguística bem improvável. (LIMA; SOUZA; LUQUETTI, 2014, p. 93).

Braggio (2011, *apud* SILVA, 2012, p. 2925) classifica a escolha pelo foco em Leitura como "conformista", ressaltando o fato de ela desprivilegiar a Oralidade, fazendo o sistema educacional brasileiro seguir na contramão do de outros países. "O documento, portanto, em vez de impulsionar mudanças [...], apresenta uma justificativa conformista e determinista [...] desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade". Na esteira dos PCN, a BNCC também carece de mudanças, apesar dos avanços já ressaltados, conforme destacaremos a partir de agora.

3 OLHAR REFLEXIVO SOBRE O EIXO ORALIDADE NA BNCC

A concepção de Oralidade da Base envolve a ideia de "práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor". É esse parâmetro que orienta a definição das competências requeridas do estudante ao final do Ensino Fundamental, estas, definidas como "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores [...]" (BRASIL, 2017, p. 8).

Mas aí está o ponto fulcral: se estipula conceitos e práticas determinados como "essenciais" (BRASIL, 2017, p. 7), a BNCC de Língua Inglesa precisa refletir a diversidade de contextos discursivos verificados na sociedade, abarcando a maior quantidade possível de práticas de linguagem nas quais os falantes poderão se envolver ao longo de sua trajetória como usuários do idioma (inclusive, ou principalmente) as que envolvem a Oralidade.

Entretanto, somente o fato de privilegiar um eixo, em detrimento dos demais, demonstra uma falta de equidade que se refletirá na escola, prejudicando a formação dos estudantes. Basta contar a quantidade de habilidades reservadas a cada eixo para perceber o desequilíbrio: "Conhecimentos Linguísticos" (24 habilidades), "Leitura" (21), "Oralidade" (19), "Escrita" (12) e "Dimensão Intercultural" (12).

Em outras palavras, afirmamos que, como há um foco nas habilidades do denominado eixo de "Conhecimentos Linguísticos", definidos como "o estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e

conectores discursivos” (BRASIL, 2017, p. 243), os currículos, livros didáticos e percursos formativos de professores tendem a ser elaborados levando em conta, também com destaque, esse eixo.

De alguma forma, a BNCC preocupa-se com essa questão ao dizer que “nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos Linguísticos” deve ser tratado como “pré-requisito” (BRASIL, 2017, p. 243). Não há dúvidas, também, de que o encaminhamento desses conteúdos poderá ser feito “sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2017, p. 243), o que não se traduz em problema.

É possível, também, que seja observada a recomendação de apenas “ênfatar” (e não seguir à risca) as habilidades, que servirão de “referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados” (BRASIL, 2017, p. 243). Mas a questão é que, como já destacado na seção sobre os PCN, por razões histórica, social e politicamente determinadas, há grandes chances de a Oralidade continuar relegada ao esquecimento, apesar de seu imenso potencial como excelente recurso de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. A análise das habilidades de uso oral trazidas pela BNCC mostra, ainda, que nenhuma delas referencia, por exemplo, os contextos de apresentação de seminários a respeito de temas científicos e os que envolvem a produção de textos injuntivos.

O seminário é um gênero textual corrente no ambiente escolar, utilizado com frequência, inclusive, como forma de avaliação (ANDRADE, 2010, p. 37). Tem sua validade como gênero textual oral, que igual a outros, como a exposição oral, demanda preparação, estudo do tema a ser abordado e conhecimento de sua estrutura. Só que, para que esse conhecimento seja completo, é necessário que a escola tome para si a responsabilidade de apresentá-lo ao aluno, afinal de contas, segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 213), “o oral se ensina”. Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 147), inclusive, ressaltam que o aprendizado de gêneros orais formais públicos, como o seminário, demanda preparação e ‘ensaios’, etapa na qual a escola pode e deve agir em favor do aluno.

Os textos injuntivos são aqueles usados para explicar, dar instruções, ensinar, dar ordens. Têm sua importância, pois circulam no dia-a-dia de qualquer indivíduo, ou seja, nos comunicamos oralmente, também, através de direcionamentos de endereços, reprimendas seguidas de recomendações, conselhos, dicas, dentre outros tipos de ações linguísticas. Segundo Dolz, Abouzaid (2015, p. 9), os injuntivos dão “aos aprendizes a ocasião de manipular o modo imperativo e os organizadores temporais (“Primeiro, misture a farinha e o açúcar... despeje em seguida...”). Especialmente em LI, seu ensino deve permitir aos estudantes se familiarizarem com todos os aspectos que envolvem a produção e leitura/escuta de textos instrucionais de toda ordem.

Mas não basta que, por sua importância e potencial de usabilidade, os textos expositivos e os injuntivos constem na lista de habilidades orais da BNCC, especialmente se o trabalho for com Língua Inglesa. É preciso que, não apenas estes, mas todos os textos envolvidos na metodologia para desenvolvimento das habilidades trazidas pela Base sejam trabalhados de forma contextualizada, contribuindo, como destaca Rede São Paulo de Formação Docente (2012, p. 8), com o desenvolvimento de estratégias pessoais de aprendizado do idioma.

“Então, ensinar e aprender Inglês pode propiciar o conhecimento de práticas de Oralidade que construirão a necessária autonomia para que os estudantes possam desenvolver estratégias de aprendizado de um idioma (REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE, 2012, p. 8, tradução nossa⁴)” rumo à próxima etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, sem deixar de considerar algumas questões que destacaremos a seguir.

3.1 Currículo Espiralado e Ensino Médio

Antes de apresentar as listas por eixo, a BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental deixa aberta a possibilidade de que “determinadas habilidades possam ser trabalhadas em outros anos, se assim for conveniente e significativo para os estudantes, o que também atende a uma perspectiva de currículo espiralado” (BRASIL, 2017, p. 245), conceito cunhado pelo psicólogo e educador Jerome Bruner. Ele defende que “qualquer conceito pode ser representado de forma honesta e produtiva no intelecto da criança em idade escolar” (BRUNER, 1960, p. 33), mas afirma que esse aprendizado se tornará ainda mais “intenso e preciso” (BRUNER, 1960, p. 33) no futuro se esse indivíduo tiver tido um contato de qualidade com esses mesmos conteúdos – adaptados à sua idade - desde os primeiros anos escolares. Daí a ideia de espiral, pois essa figura apela para a imagem da curva (noção de aprendizagem que retorna, de forma cada vez mais aprofundada, em diferentes momentos da vida do estudante) que gira em torno de um centro (conceitos).

Cabe aqui uma reflexão sobre esse trecho da Base, que, de fato, dá liberdade ao professor para, dependendo de seu contexto, adaptar conteúdos, seja adequando-os/inserindo-os no próprio ano para os quais foram propostos pela Base (6º ao 9º, no caso do Fundamental) ou transferindo-os para outro.

Entretanto, é preciso considerar que há grandes chances das lacunas nas habilidades (apresentação de seminários a respeito de temas científicos e produção de textos injuntivos em Língua Inglesa) persistirem, pois representam conteúdos basilares e, por isso, dificilmente, serão abordados no Ensino Médio. Se já não foram tratados no Ensino Fundamental, com duração de quatro anos, possivelmente serão deixados de lado também na próxima etapa.

Uma constatação que embasa nossa teoria é a de que, apesar de mencionar a preocupação com as “aspirações presentes e futuras” dos jovens (BRASIL, 2017, p. 461), de falar no reconhecimento das “transformações nos contextos nacional e internacional” (BRASIL, 2017, p. 462) e de referenciar a necessidade de formar jovens preparados o exercício de sua cidadania (BRASIL, 2017, p. 464), o texto da BNCC para o Ensino Médio faz apenas uma referência rápida à Língua Inglesa (são apenas cinco parágrafos em um documento com 154 páginas) e traz apenas uma competência a ser desenvolvida (número 4 da lista específica de Linguagens e Suas Tecnologias) que, sequer, menciona a Oralidade.

⁴ So, teaching and learning English as a foreign language can promote knowledge in oral practices which will build necessary autonomy so that students can develop strategies of learning to learn a foreign language.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, constatamos que, a cada leitura detalhada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, renovamos nossa certeza sobre a importância desse documento, mas, ao mesmo tempo, ficamos ainda mais convencidos de que o esforço nas redes federal, estaduais e municipais de ensino; nas bancas de elaboração de livros didáticos e nas universidades que formam professores deve ser redobrado, de forma que a Oralidade tenha o espaço que merece na Educação Básica como meio de trabalho legítimo com Língua Inglesa.

Muitos são os desafios a serem vencidos, mas insistimos na ideia de que ajudar os estudantes a se comunicarem oralmente pode ser o “pulo do gato” da escola no que se refere à melhora dos resultados em Língua Inglesa. Não “sufocando” os demais eixos de trabalho propostos pela BNCC em nome da execução das atividades de fala, mas propiciando a interligação entre esses eixos, de forma a promover uma formação completa aos alunos da Educação Básica.

Não podemos perder de vista que a escola poderia, pelo menos, possibilitar o contato do jovem com os gêneros orais em LI, levando-o a, por conta própria, procurar outros meios de adquirir fluência oral no idioma, já que, pelo avanço tecnológico, é possível fazer isso através de meios eletrônicos diversos (*apps*, *sites* especializados, *chats*) ou mesmo da forma tradicional, através de um bom curso de idiomas.

Após a concretização dessa pesquisa, acreditamos ter contribuído com a discussão sobre a BNCC e sobre a Oralidade em Língua Inglesa. cremos, também, ter vencido mais um desafio na jornada pessoal de alertar para a importância da Oralidade como método de trabalho legítimo e eficiente (também em Língua Portuguesa, tema abordado em outro trabalho), chamando a atenção para o papel crucial da escola.

Referências

ANDRADE, João P. S. *Os gêneros orais na escola: uma abordagem do seminário nas aulas de Língua Portuguesa*. 2010. 50 f. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. São Paulo: British Council, 2015.

BRUNER, Jerome S. *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

CONSOLO, Douglas A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba (SP), v. 26, n. 1, p. 59-68, jun. 2000.

DOLZ Joaquim; ABOUZAID, Myriam. Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. *Linha D'Água (Online)*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, 2015.

DOLZ Joaquim; SCHNEUWLY Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 61-78.

DOLZ Joaquim; SCHNEUWLY Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 125-155.

DOLZ Joaquim; SCHNEUWLY Bernard; PIETRO, Jean-François de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 213-239.

LIMA, Laís T.; SOUZA, Sônia M. F.; LUQUETTI, Eliana C. F. O ensino da habilidade oral da Língua Inglesa nas escolas públicas. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, p. 86-103, 2014.

MARCUSCHI, Luiz A. Oralidade e escrita. *Revista Signótica*, Goiás, v. 9, p. 119-145, dez. 1997.

MARCUSCHI, Luiz A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 57-84.

MARCUSCHI, Luiz A.; DIONISIO, Angela P. Apresentação. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-11.

MOITA LOPES, L.P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE. *Compreensão e produção oral*. São Paulo: Unesp, 2012.

REYZÁBAL, Maria V. *A comunicação oral e sua didática*. Tradução de Waldo Mermelstein. São Paulo. Bauru: EDUSC, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 109-124

SILVA, Helena G. L. Um olhar reflexivo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 04, p. 2915-2928, 2012.

UR, Penny. *A course in language teaching – practice and theory*. United Kingdom, Cambridge University Press, 1996.

ZHANG, Yun. Reading to speak: integrating oral communication skills. *English Teacher Forum Journal*, n. 1, p. 32-34, 2009.

Para citar este artigo

DE OLIVEIRA, Fernando Alves. Oralidade em língua inglesa, no Ensino Fundamental, à luz da BNCC: um olhar reflexivo. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 10, n. 1, p. 04-18, jan.-abr. 2021.

O autor

Fernando Alves de Oliveira é doutorando em Educação pela Universidad Internacional Iberoamericana (Unini), tem graduação em Comunicação Social – Jornalismo, Pedagogia e Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e ministra aulas no Ensino Médio em escola da rede pública da Paraíba. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6543-7412>.