

# **A oralidade em foco: o tratamento dos gêneros orais do campo jornalístico-midiático em dois livros didáticos de 7º ano aprovados no PNLD-2024 <sup>1</sup>**

## **Orality in focus: the treatment of oral genres in the journalistic-media field in two 7th grade textbooks approved by PNLD- 2024**

Licencianda: Emilly Gabrielly Barbosa da Silva  
Orientador: Prof. Drº. Clecio dos Santos Bunzen Junior  
Examinador: Prof. Ms. Manoel Klebson de Andrade Oliveira

### **RESUMO**

Nesse artigo, objeto de um Trabalho de Conclusão do Curso de Letras-Português (Licenciatura), desenvolve-se um estudo para analisar a abordagem dos gêneros orais do campo jornalístico-midiático nos livros didáticos destinados aos alunos do sétimo ano do ensino fundamental anos finais. Para isso, foram utilizados volumes das coleções *Português Linguagens*, de William Cereja e Carolina Dias, e *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, ambas aprovadas no PNLD 2024. Com essa pesquisa, buscou-se realizar, no campo da Linguística Aplicada, uma análise crítica e avaliativa das estratégias e metodologias utilizadas no LDP para o desenvolvimento das habilidades orais relacionadas ao campo jornalístico-midiático. O estudo apoia-se nas contribuições teóricas de Marcuschi (1997, 2001, 2005 e 2008), Bunzen (2005, 2020, 2023) e Dolz e Schneuwly (2004) que reforçam a discussão acerca do ensino do oral, os gêneros orais e o trabalho com o livro didático, questões preconizadas durante décadas no âmbito escolar. Foi adotada uma metodologia qualitativa, envolvendo a análise dos livros didáticos e levou em consideração as atividades propostas para o ensino dos gêneros orais, verificando se atendem às habilidades e competências previstas pela BNCC. Por meio desse estudo, verificamos que os dois volumes analisados trazem alguns gêneros orais do campo jornalístico-midiático, com destaque para o *podcast*, a entrevista e o *vlog*. Em Português: Linguagens, o trabalho com o gênero oral foi mais frágil do ponto de vista didático e também da diversidade de gêneros. Em contraposição, a obra *Se liga na língua* apresentou um trabalho mais sistemático como gênero entrevista e um maior diálogo com as habilidades da BNCC para o 7º ano.

**Palavras-chave:** gêneros orais; livro didático; ensino fundamental anos finais.

### **ABSTRACT**

In this article, part of a final thesis for the Portuguese Language Teaching Degree, a study is developed to analyze the approach to oral genres in the journalistic-media field in textbooks aimed at seventh-grade students in the final years of elementary education. To this end, volumes from the collections *Português Linguagens*, by William Cereja and Carolina Dias, and *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, by Wilton Ormundo and Cristiane Siniscalchi, both approved by PNLD 2024, were used. This

---

<sup>1</sup> Artigo desenvolvido por Emilly Gabrielly Barbosa da Silva que é graduanda no curso de licenciatura em Letras-Português para a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 2, ministrada em 2024.1 pela Profa. Dra. Suzana Cortez. A banca examinadora será composta por Prof. Dr. Clecio Bunzen (CE - DEC/UFPE), na condição de orientador.

research aimed to conduct a critical and evaluative analysis of the strategies and methodologies employed in the textbooks for the development of oral skills related to the journalistic-media field within the realm of Applied Linguistics. The study is grounded in the theoretical contributions of Marcuschi (1997, 2001, 2005, and 2008), Bunzen (2005, 2020, 2023), and Dolz and Schneuwly (2004), which reinforce the discussion about teaching oral language, oral genres, and the use of textbooks—issues emphasized for decades within the educational context. A qualitative methodology was adopted, involving the analysis of the textbooks and considering the proposed activities for teaching oral genres, verifying whether they meet the skills and competencies outlined by the BNCC. Through this study, we found that the two analyzed volumes present some oral genres from the journalistic-media field, with an emphasis on podcasts, interviews, and vlogs. In *Português: Linguagens*, the work with oral genres was weaker from a didactic perspective and also in terms of genre diversity. In contrast, the work *Se liga na língua* presented a more systematic approach to the interview genre and a greater alignment with the skills outlined by the BNCC for seventh grade.

**Keywords:** oral genres; textbook; final years of elementary school.

## 1. PALAVRAS INICIAIS

... sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve (Marcuschi, 2003, p. 17).

A linguagem verbal é uma das formas de interação humana, ou seja, é a partir dela que os sujeitos são constituídos, uma vez que grande parte das ações praticadas pelas pessoas são efetivadas por meio da oralidade e escrita. No que se refere ao fator oral, Negreiros e Guerra (2018) consideram dois grandes polos para o ensino desse eixo. O primeiro refere-se a uma “**obrigação**”, enquanto o segundo concentra-se na “**dúvida**”. A partir disso, a “obrigação” tende a ser relacionada às discussões ao longo dos anos, pois, diferentemente do que víamos nas décadas anteriores (cf. Marcuschi, 1997; Koch, 1993; Dolz e Schneuwly, 2004), o trabalho com a oralidade vem gradativamente aumentando, assim como a constatação do eixo “oralidade” ser de suma importância para o domínio da fala pública e da formação individual e social do aluno.

No entanto, segundo Magalhães e Callian (2021), há um desafio por trás das constatações do trabalho com a oralidade, principalmente quando pensamos na educação básica, visto que pensar em atividades didáticas que corroborem para tais aprendizagens com o oral continua sendo uma grande adversidade. Ainda segundo as autoras, surgem no cenário nacional diversas pesquisas que buscam compreender formas passíveis de realizar esse trabalho. É possível, então, partir para o segundo polo

(o da “**dúvida**”), porque, mesmo que a demanda curricular não seja tão recente, ainda há dúvidas de como abordar as práticas de linguagem oral na sala de aula e quais gêneros devem ser abordados (cf. Rojo, 2003).

Dolz e Schneuwly (2004), por exemplo, consideram a escola como responsável por ensinar o(a) estudante a dominar a linguagem oral em diferentes contextos, principalmente nos mais formais e institucionais. Para isso, os autores defendem que esse trabalho deve ser realizado por meio dos gêneros textuais, pois eles possuem condições de abordar a “infinita variedade das práticas de linguagem e o meio de tratar a heterogeneidade constitutiva das unidades textuais” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 174). Assim, o trabalho com os gêneros é uma oportunidade de interação entre o escrito e o oral, assim como outras linguagens (gestuais, corporais, sonoras etc.). Com isso, compreende-se que o(a) professor(a), como um(a) mediador(a) ativo(a) no processo de ensino-aprendizagem, precisa estar em consonância com “maneiras de fazer” que incentivem as práticas de escrita e, principalmente, de oralidade na sala de aula (cf. Cavalcante e Melo, 2006; Marcuschi, 1997; Rojo, 2003).

Diante desse cenário, o livro didático de português (de agora em diante LDP) surge como uma das ferramentas didáticas que assume um papel nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente por ser considerado um material de consulta para o(a) educador(a). Rojo e Batista (2003, p. 02) acrescentam uma visão acerca do LDP,

é um dos poucos gêneros de impressos com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes única – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades com base nos quais a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os.

Também é possível destacar as reais condições educacionais brasileiras, sobretudo no que se refere a uma formação docente defasada, assim como cargas horárias excessivas, de modo que o LDP tende a ser um apoio nos objetivos pedagógicos. Apesar disso, Soares (2002) aponta que o papel do livro didático não deve se sobrepor ao trabalho do professor, sendo, portanto, apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho do docente. Sobre o uso desse manual didático, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) trouxe fortemente a oralidade como objeto de ensino e o diálogo com os documentos oficiais (PCN, BNCC): duas políticas públicas que defendem a oralidade como parte do ensino de Língua Portuguesa (Bunzen, 2011). O PNLD (2024, p. 50), por exemplo, evidencia a necessidade de:

Envolver, por meio de atividades relacionadas ao campo da oralidade, práticas diversas, como planejamento e produção de textos orais, reflexões sobre gestos e entonações, compreensão dos turnos de fala, oralização de textos em situações socialmente significativas e adequação dos textos orais em razão dos propósitos interlocutivos.

Ao entender que esse trabalho com a oralidade pode ser executado através dos gêneros orais, Bunzen (2005) acrescenta que um dos principais aspectos do PNLD gira em torno da diversidade de gêneros que devem estar presentes no LDP, a partir daí surge uma questão: quais gêneros orais escolher?

A BNCC (2018, p. 77), por exemplo, define competências e habilidades para o ensino dos gêneros orais e das práticas de linguagem fortemente marcadas pela oralidade. O documento, portanto, reconhece a oralidade como um eixo de ensino que abrange tanto as práticas de linguagem que ocorrem em situações orais, com ou sem contato face a face, quanto a oralização de textos “[...] em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (Brasil, 2018, p. 78-79).

No que diz respeito à organização das práticas de linguagem, a BNCC dispõe ainda de campos de atuação para organização dos diferentes gêneros textuais e habilidades para os Anos Finais: [a] campo das práticas de estudo e pesquisa, [b] **campo jornalístico-midiático**, [c] campo de atuação na vida pública e [d] campo artístico-literário. No que concerne à presente pesquisa, enfocaremos no campo jornalístico-midiático, uma vez que ele busca “ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática” (Brasil, 2017, p. 140). Tendo isso em vista, a escolha do campo parte do nosso desejo de um ensino que permita aos nossos jovens desenvolverem seu pensamento crítico e sua autonomia. Além disso, tal experiência poderá ser ofertada através de boas metodologias e estratégias apresentadas nos manuais didáticos no trato dos gêneros orais.

Por tal razão, o presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo principal analisar como os gêneros orais do campo jornalístico-midiático são abordados em dois volumes de LDPs de 7º ano aprovados no âmbito do PNLD-2024. Para alcançar tal objetivo foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar os gêneros orais presentes no volume de 7º ano de dois livros didáticos;
- b) analisar a correspondência entre os gêneros orais do campo

jornalístico-midiático apontados pela BNCC e sua presença no livro didático e, por fim,

- c) avaliar as estratégias e metodologias utilizadas no livro didático para o desenvolvimento das habilidades orais relacionadas ao campo jornalístico-midiático.

Este estudo de conclusão de curso justifica-se por uma tradição atribuída a pouca importância dada ao tratamento da modalidade oral nas aulas de Língua Portuguesa. Em relação a essa justificativa, pode ser mencionada uma razão para essa afirmação, tal como já indicavam os PCNs: “a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos.” (Brasil, 1998, p. 24). Permeava e, ainda permeia, na maioria das realidades, uma preocupação exclusiva com a escrita e os aspectos gramaticais (cf. Antunes, 2003)

Além disso, para fundamentar nossa pesquisa, faremos uma revisão de literatura de autores(as) que destinam uma preocupação para o ensino do oral, os gêneros orais e o trabalho com livro didático na sala de aula. Para isso, recorreremos a autores com: Bunzen (2005, 2020a); Bunzen e Máximo (2013); Magalhães e Callian (2021); Marcuschi (1997, 2001, 2005) e Dolz e Schneuwly (2004), a fim de reforçar a necessidade dessas discussões no âmbito científico, visando fornecer melhorias na qualidade de ensino na educação básica. Para realizar tal discussão, o presente artigo científico dispõe de seções específicas: (i) uma fundamentação teórica sobre oralidade e ensino (Vozes em Ação); (ii) a metodologia; (iii) a análise e os resultados obtidos do material didático (E agora o que dizer?) e (iv) as palavras finais.

## **2. VOZES EM AÇÃO**

### **2.1 ESCOLA E ORALIDADE: POSSIBILIDADES?**

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o papel da escola concentra-se em instruir os alunos na utilização da linguagem em diferentes contextos, especialmente aqueles voltados para a fala pública formal. Baseado nisso, será possível vislumbrar uma formação de cidadãos cada vez mais críticos e preparados para uma vivência democrática. Dentro desse mesmo contexto, Magalhães (2021) também acredita que é

necessário que a escola invista na educação linguística, de modo que se possa contemplar, em suas atividades, primordialmente, as práticas orais, visto que por meio delas os(as) jovens são capazes de interagir e participar de diversificadas atividades sociais.

No entanto, apesar de tais necessidades, Lima e Beserra (2012) expõem que nas escolas, por muito tempo, os professores acreditavam fervorosamente que se os alunos já sabem falar, já estão preparados para realizar qualquer tarefa que envolvesse a modalidade oral da língua. Marcuschi (2005, p. 21) já salientava que as instituições escolares destinavam uma “atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita”. Dessa forma, percebe-se que, infelizmente, perdurou uma aceitação de crenças equivocadas, mas também uma subordinação do ensino da Língua Portuguesa ao desenvolvimento da escrita e ao ensino da gramática. Em suas pesquisas, Bunzen (2020a, p. 23) aponta a “**lógica grafocêntrica**”, que valoriza as práticas de letramento centradas na escrita e no impresso, e o “**impacto das avaliações externas**”, como forças que deslegitimam um trabalho com a oralidade e popularizam essas crenças, pois não conseguem pensar o “oral” e as práticas orais como passíveis de serem ensinadas e valorizadas na escola.

O foco no produto e não no processo reflexivo de produção de linguagem não deixa espaço no currículo para que a oralidade ganhe espaço. Por que “perder tempo” ensinando práticas orais ou refletindo sobre elas? O conhecimento da/sobre a língua não basta? Por que abrir a sala de aula para uma educação linguística voltada para a prática da língua oral? (Bunzen, 2020, p. 140).

Marcuschi (2001, p. 26), baseado em tais expostos, também chama atenção para o fato de que até meados de 1950 a Linguística não destinava uma sensibilidade para as questões que envolviam o uso social da língua, o que estimulava tal desvalorização da modalidade oral, pois era o “sistema da língua que está em jogo” (p. 26). O autor afirma que o interesse pelas duas modalidades da língua surge entre 1950 e 1980, visto que algumas concepções no trabalho com a linguagem oral nas aulas de Língua Portuguesa serão impactadas. Soares (1979, p. 28), em um material intitulado “Ensinando comunicação em Língua Portuguesa no 1º Grau: sugestões metodológicas”, divulgado via MEC, reforça que essa escassa valorização, por parte da Linguística, colocava a oralidade “em desvantagem em relação às demais habilidades”, o que demonstra uma carência teórica e metodológica para o ensino do oral.

O desenvolvimento da visão dicotômica das duas modalidades da língua

também contribui para crenças infundáveis e negativas para o estudo da fala. Isso porque, segundo Gnerre (1998), havia uma “aceitação básica do valor indiscutivelmente positivo da escrita” (p. 41) que foi intocável durante um longo período. Marcuschi (2001), em uma discussão sobre o tratamento da oralidade nos livros didáticos e na educação básica, expõe que essa visão dicotômica apresenta a fala como “descontextualizada”, “dependente”, “não normatizada” etc. Em contrapartida, a escrita é considerada o inverso. Contudo, essas relações dicotômicas, na verdade, não passam de uma ingenuidade, uma vez que

Não se trata de imaginar ou de detectar diferenças ou semelhanças e sim relações dentro de um contínuo, pois não existem, entre fala e escrita, diferenças que perpassam todo o contínuo e que são essenciais, mas sim graduais e sempre multifacetadas.” (Marcuschi, 2005, p. 30).

Ou seja, pode-se considerar e concordar que, apesar de práticas distintas, elas possuem relações mútuas e diferenciadas.

Perante a isso, Dionísio e Marcuschi (2007, p. 15), ao fazer referência ao ensino, mostram que, apesar de a criança, jovem ou adulto já adentrar a escola fazendo uso da sua língua materna, a escrita é influenciada pela fala, a qual “tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas”. Isso revela, segundo os autores, que há uma relação sistêmica e influências entre a oralidade e escrita. Com isso, destacam a necessidade de um trabalho mais sistemático e cuidadoso com a oralidade, uma vez que “não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem.” (Dionísio e Marcuschi, 2007, p. 15).

Dionísio e Marcuschi (2005, p. 17) discutem que esse contínuo é de tal maneira que, por vezes, há uma dificuldade em distinguir “se o discurso é falado ou escrito”, tomando como exemplo uma “publicação de entrevistas em revistas e jornais”, observa-se que, mesmo sendo, originalmente, produzidas oralmente, foram veiculadas pela escrita, sendo, portanto, uma “editoração da fala” (p. 17). No que se refere às diferenças, os autores acreditam que elas podem ser reveladas de forma mais notável a partir da “formulação textual”, pois as atividades orais se dão em tempo real, de forma mais espontânea, sendo frequentes os marcadores conversacionais, hesitações, correções etc., enquanto que na escrita exige um processamento, revisão e se manifesta como grafia. Essas observações demonstram que nenhum dos eixos é superior ao outro, de forma que tanto um, quanto o outro são envolventes, interativos e organizam a

sociedade.

Entre os anos 70 e 80 do século passado, buscava-se, então, enfatizar e valorizar o processo de comunicação e expressão que circulam na esfera escolar (Bunzen, 2011). Portanto, na disciplina de Língua Portuguesa, o objetivo era de “desenvolver a habilidade de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso” (Pietri, 2010, p. 80). A ênfase na expressão e na comunicação colocou, de certa forma, em evidência a desaprovação de um ensino submetido aos moldes da gramática tradicional. Por isso, alguns materiais didáticos iniciaram uma certa “inovação” ou “mudança” ao apresentar breves seções que contemplavam atividades com oralidade (cf. Bunzen, 2011), como o livro *Estudo Dirigido de Português* (1973), de Reinaldo Mathias Ferreira.

Ao considerarmos que o livro didático de português também procura inovar e trazer modificações para o ensino-aprendizagem, a apresentação de curtas seções didáticas com atividades que trazem a oralidade para a sala de aula pode ser compreendida como uma certa mudança. O espaço dado à oralidade nos livros didáticos das décadas 1970 e 1980 sempre foi muito baixo, uma vez que tais práticas não eram ainda vistas como objetos de ensino da escola. Marcuschi (1997), destacou que raramente as atividades que contemplavam as práticas orais nos LDPs superaram o percentual de 2%, o que revelava uma grande escassez e descaso com o tratamento da língua falada.

Entre os anos 1980 e 1990, os estudos da Análise da Conversação, da Sociolinguística e da própria Linguística Textual, por exemplo, impulsionam uma maior caracterização da fala e das práticas orais. Um dos impactos desses estudos científicos concentra-se em uma maior visibilidade do segmento oral nos livros didáticos e nas propostas curriculares (Bunzen, 2020). Isso reflete, principalmente, em uma atenção dada às características e especificidades da modalidade oral, apesar das carências e problemas metodológicos (Bunzen, 2020). Na década de 1990, a oralidade passa a receber um espaço maior através de duas políticas linguísticas oficiais para o ensino de línguas: *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e o *Programa Nacional do Livro Didático* (1994). Tendo em mente os anseios do presente estudo, os PCN's (1998) serão discutidos na próxima seção, uma vez que será relacionado com a BNCC (2018): vinte anos depois. Em se tratando do PNLD, cabe mencionar que o programa desde então tende a sistematizar as habilidades relacionadas à linguagem oral, assim como a leitura e escrita. Dessa forma, ele tem como um de seus objetivos viabilizar a oferta universal de manuais didáticos de qualidade, visando aperfeiçoar o ensino-aprendizagem. O PNLD,

então, vem requisitando, ao longo dos últimos vinte anos, que os materiais didáticos estejam preocupados em oferecer atividades que contemplem os gêneros e as práticas orais, mas será que isso acontece?

Winch e Angelo (2013) destinaram uma grande preocupação ao espaço dado à oralidade em um livro aprovado pelo PNLD 2011. Assim, partindo da coleção Projeto Radix (Terra; Cavallette, 2009), com um volume destinado para turma do 7º ano do ensino fundamental, constataram que por mais que a temática tivesse avançado nos manuais didáticos, ainda prevaleciam atividades e gêneros que partiam da oralização do texto escrito. Entretanto, tratar a oralidade e a oralização como similares pode ser considerado um equívoco, uma vez que a oralização pode ser entendida como a “interseção entre o eixo da oralidade e o da leitura” (Leal *et al.*, 2012, p. 6), existindo, portanto, o texto escrito como base do processo de ensino. “Tome-se, por exemplo, o caso da notícia de um telejornal que só aparece na forma falada, mas é a leitura de um texto escrito. Trata-se de uma *oralização* da escrita, e não de língua oral” (Marcuschi, 2001, p.17, grifos do autor).

Em seguida, Luna e Gomes (2020) trouxeram um estudo acerca da oralidade na coleção *Tecendo Linguagens* (Oliveira *et al.*, 2015) aprovada pelo PNLD 2017. Os autores observaram que a coleção apresentava um quadro reduzido de propostas de atividades que trabalham com o eixo da oralidade. Além disso, a produção de gêneros orais possui uma seção restrita — “Na trilha da oralidade” —, e apresenta um quadro de exemplos limitado. Porém, as poucas propostas de produção de gêneros orais se apresentam de forma satisfatória. Luna e Gomes (2020) ressaltam ainda a importância da ação do docente para as lacunas deixadas pelo livro didático e acrescentam a necessidade de mais pesquisas voltadas para a temática.

Bunzen e Máximo (2020b) também contribuíram com um olhar para o livro didático, utilizando como ponto principal o rádio e os gêneros radiofônicos. Para a análise, utilizaram as seguintes coleções: *Jornadas* (PNLD 2014); *Perspectiva* (PNLD 2014); *Universos* (PNLD 2014 e PNLD 2017); *Para Viver Juntos* (PNLD 2017); *Tecendo Linguagens* (PNLD 2017). Com base em tais materiais, constatou-se que, no universo radiofônico, havia muitas sugestões de atividades para a leitura em voz alta, mas não existiam sugestões para a produção de um rádio escolar. Dessa forma, as práticas radiofônicas não eram pontos centrais encontrados no LDP, uma vez que não havia uma sugestão de trabalho que se relacionasse com as formas como os estudantes se “apropriassem e escutassem a rádio” (p. 215).

Sendo assim, mesmo que seja requisitado um espaço bem aproveitado das

práticas orais, ainda há contrariedades ao longo do tempo, de modo que faz-se necessário estudos voltados para observar as mudanças e o tratamento da oralidade, principalmente no livro didático, pois é a partir dessas pesquisas que será ofertada uma escola mais aberta e democrática.

## 2.2 GÊNERO ORAL “PURO” OU NÃO?

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que aprender a falar é apropriar-se dos gêneros, uma vez que eles tornam possível a comunicação. Os autores evidenciam a participação constante desses *instrumentos* no cotidiano dos indivíduos, ou seja, em alguma oportunidade já utilizamos-os, seja ao contar uma *fábula* a uma criança, assistir uma *exposição oral*, participar de um *debate*, ou até mesmo apresentar uma *opinião oral*. Então, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Bronckart, 1999, p. 103 *apud* Marcuschi, 2008), sejam essas práticas orais ou escritas.

No âmbito escolar, os gêneros são vistos como “ponto de referência para os alunos” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 172). A esse respeito, os teóricos apontam que esses *instrumentos* fornecem “condições sociais efetivas de produção e recepção dos textos” e, por esse motivo, eles podem ser investidos em projetos de classe, pois permitem propostas de atividades coesas e específicas. Matencio (2003 *apud* Kleiman, 2007) também corrobora para essa ideia, uma vez que considera os gêneros como matrizes sócio-cognitivas e culturais que permitem inserir os estudantes em atividades letradas.

Em relação aos gêneros orais — gêneros construídos na interação comunicativa (Marcuschi, 2008) —, pressupõem-se que o(a) aluno(a) já chega na escola com a capacidade de comunicar-se em contextos imediatos. Então, o papel da instituição concentra-se em instruir os estudantes a ultrapassarem essas formas cotidianas para as mais institucionais (Dolz e Schneuwly, 2004). Deve o ensino escolar, portanto, ampliar a compreensão dos jovens acerca da manifestação da oralidade em gêneros que são regidos por regras (próprias do estilo), composição e temática. Por isso, é necessário a valorização da “entonação, a acentuação e o ritmo” (p. 159) que permitem o funcionamento e continuidade do fluxo verbal.

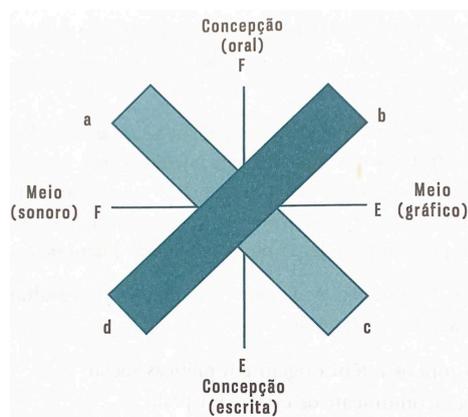
É necessário também considerar que há gêneros orais que podem manter relações com a escrita, como é o caso do debate, exposição oral etc., que se dão pelo uso

da “palavra (falada), mas também por meio da escrita” (Schneuwly, 2004, p. 135). Rojo (2006) exemplifica essa relação a partir de uma conversa entre Freud e Jung sobre psicanálise, pois, durante o momento de comunicação, serão citadas passagens, mesmo que involuntariamente, de textos científicos (escritos) já produzidos pelos autores. Essas considerações nos permitem formular o seguinte questionamento: é possível defender a visão de um oral “puro” sem influências da escrita?

De acordo com Schneuwly (2004, p. 135), “não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ sob múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos”. Sobre essas relações, Rojo e Schneuwly (2006, p. 464) evidenciam as recentes discussões e acrescentam que as décadas de 1970 e 1980 “testemunharam uma abordagem dicotômica dos dois fenômenos, que buscava e, por vezes, mistificava semelhanças e diferenças de um oral tido como puro e de uma escrita tão transparente e pura quanto” (Rojo e Schneuwly, 2006, p. 464).

Marcuschi (2001), na grade do contínuo de gêneros, defendeu a impossibilidade de apontar a oralidade e a escrita como sistemas linguísticos diferentes, pois os dois concentram-se no mesmo sistema e apresentam uma relação sistêmica. Em seu livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Marcuschi (2008) representa essa relação de complementaridade a partir do seguinte gráfico:

Figura 1- relação oral e escrita



Fonte: Marcuschi (2008, p. 192)

A figura acima demonstra a mesclagem dos gêneros na relação oral e escrita. Temos, então, (a) que representa o domínio oral, enquanto (c) representa o domínio escrito. Em contrapartida, (b) e (d) representam os domínios mistos, ou seja, a mesclagem das duas modalidades. O autor também expõe um quadro que ilustra esses possíveis cruzamentos, para isso ele toma o exemplo de quatro gêneros e aponta como critérios de escolha: “**meios de produção**” (sonoro ou gráfico) e “**concepção**

**discursiva**” (oral ou escrita), por *concepção* entende-se “a natureza do meio em que o texto foi originalmente expressado ou exteriorizado” (p. 192) :

Figura 2- exemplos dos gêneros

Gênero textual	Meio		Concepção	
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita
Conversação espontânea [a]	X		X	
Texto científico [c]		X		X
Noticiário de tv [d]	X			X
Entrevista publicada na <i>Veja</i> [b]		X	X	

Fonte: Marcuschi (p. 193, 2008, p. 198).

O quadro mostra o exemplo do gênero *entrevista* publicada na *Veja* que, apesar de ser originalmente do domínio oral, a entrevista passará uma por transcrição, textualização e uma circulação por meio da escrita. Isso demonstra os atravessamentos possíveis entre as duas modalidades. Em direção análoga, Schneuwly (2005, s.p. *apud* Rojo e Schneuwly, 2006) aponta para uma “interdependência” entre os gêneros escritos e orais:

[...] A relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais. Eles estão em mútua interdependência, cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõe a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral. Então, de uma certa maneira, esta é uma distinção relativamente artificial, pois há um entrelaçamento contínuo.

Com isso, é possível observar que há cruzamentos entre os gêneros orais e escritos, sendo, portanto, difícil defender a visão de um oral “puro”. No âmbito escolar e para o desenvolvimento da expressão oral, Schneuwly (2004, p. 168) ressalta que o “essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita.”. Assim, o trabalho pedagógico deve reconhecer essa complexidade, promovendo práticas que capacitem os estudantes a transitar criticamente e de maneira consciente entre essas modalidades. A esse respeito, é relevante mencionar a BNCC (2018), que também não trata os gêneros orais como categorias rígidas ou puras. Ao contrário, a BNCC entende os gêneros orais como manifestações dinâmicas da língua, que se adaptam ao contexto de uso e às funções sociais que cumprem. Isso implica que os gêneros orais se constroem por meio

das interações comunicativas e podem integrar características tanto da oralidade quanto da escrita, dependendo das exigências de cada situação. Dessa forma, o ensino dos gêneros orais deve ser flexível e regular da diversidade com que a oralidade se manifesta, sendo sempre contextualizado, como orienta a BNCC, para garantir uma aprendizagem significativa e crítica.

### **2.3 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O CAMPO JORNALÍSTICO MIDIÁTICO**

No contexto das reformas curriculares na década de 1990, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), os quais indicam caminhos para o ensino em sala de aula que impactam diretamente na aprendizagem escolar, no trabalho do(a) professor(a) e nos livros didáticos. Bunzen (2020, p. 4) discute que o documento, a partir de um discurso inovador, foi de encontro ao “ensino tradicional de língua materna”, isto é, aquele ensino baseado na “má escolarização da leitura e das atividades de produção textual e o grande distanciamento das práticas de letramento que acontecem fora da escola nas mais diversas esferas da atividade humana.” (Bunzen, 2020, p. 5). De modo geral, os PCNs passaram não apenas a considerar importante o trabalho com os diversos usos linguísticos, mas principalmente deram maior abertura para o trabalho com a linguagem oral no cotidiano escolar (Bunzen, 2020).

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (Brasil, 1998, p. 25).

O documento indica o texto (oral e escrito) como unidade básica para o ensino de Língua Portuguesa, e esse texto pode ser organizado por meio do uso de gêneros, uma vez que é a partir deles que será fornecido um suporte para a atividade nas situações de comunicação. Com isso, os PCNs classificam os gêneros como “formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (p. 21). Vale ressaltar que, ao considerar o texto como unidade de ensino, o documento passa a considerar a diversidade de gêneros, tanto escritos quanto orais. Dessa forma, já não faz mais sentido o ensino da Língua Portuguesa focalizar no letramento da letra e do impresso, cabendo,

agora, abraçar essa pluralidade e adequar o “texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (Brasil, 1998, p. 23).

Além disso, Marcuschi (2008) pontua que, nos PCNs, a relação existente entre a língua falada e a língua escrita não se baseia em uma relação dicotômica, sendo, portanto, relacionada no contexto do contínuo de gêneros, pois não é possível refletir sobre a língua sem o apoio do segmento escrito ou oral. Por esse motivo, o documento parte da prática de “**compreensão** de textos orais e escritos” e da prática de “**produção** de textos orais e escritos”, para que seja possível diversificar a capacidade de linguagens na sala de aula.

Quanto aos textos orais, será realizado um trabalho a partir de gêneros orais inseridos na esfera pública. Para isso, os PCNs indicam quais grupos de gêneros devem ser privilegiados, como os literários, de imprensa, publicitário e científicos. No que diz respeito ao enfoque do presente estudo, destacamos os gêneros de imprensa, que incluem **entrevistas, comentários radiofônicos, debates, notícias e depoimentos**.

Percebe-se, portanto, que o documento se volta para a ampliação do trabalho com os gêneros orais, promovendo o desenvolvimento das habilidades dos(as) alunos(as). Bunzen (2020, p. 08) evidencia que os *parâmetros* indicados pelos PCNs propõe a construção de “**uma curricularização da linguagem oral**” a qual necessita de formas/maneiras/modos de produzir, de compreender e de avaliar os textos em sala de aula”. Assim, é possível notar que o documento busca estar alinhado com as principais discussões da década de 1990 (cf. Geraldi, 1984, Koch, 1992; Soares, 1986), uma vez que tende a salientar uma perspectiva “sociointeracionista” ao buscar refletir e reconsiderar algumas particularidades do ensino de linguagem, especialmente aquelas voltadas para os paradigmas da gramática tradicional (Bunzen, 2020).

Após vinte anos, a Base Nacional Comum Curricular (2018), atual documento norteador do ensino, tende a trazer algumas reflexões já evidenciadas nos PCNs sobre a valorização da linguagem oral no ensino. Entretanto, diferentemente dos PCNs, a BNCC apresenta o chamado “Eixo da Oralidade”, que faz referência a uma diversidade de práticas de linguagem. No documento anterior, havia uma abordagem específica aos gêneros orais das instâncias formais públicas, enquanto, na BNCC, surgem propostas inovadoras, como os estudos da “pedagogia dos multiletramentos” (cf. Rojo e Moura, 2012; Rojo e Barbosa, 2015), o que, segundo Bunzen (2022, p. 156), significa adotar uma perspectiva de letramentos que abarca as “múltiplas culturas e múltiplas linguagens”. Esse estudo, além de questionar e se afastar das **pedagogias grafocêntricas**, também inclui gêneros cada vez mais voltados para as novas mídias

digitais, que, de certa forma, estão presentes no cotidiano dos nossos estudantes (Bunzen, 2022).

Assim, o documento em questão busca considerar as práticas de linguagem já vivenciadas pelos alunos para, em seguida, acrescentar novas experiências com gêneros diversos. A partir disso, elenca habilidades e competências que devem ser alcançadas ao longo do processo de ensino.

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p. 77).

É possível observar, então, que há uma ampliação das diversas práticas de linguagem a partir do Eixo da Oralidade, uma vez que são indicadas práticas que perpassam as **tradições orais**, como as cantigas, **as situações orais**, com ou sem contato face a face (entrevista, mensagem gravada, por exemplo), e até mesmo a sugestão de gêneros que circulam na **esfera digital** (*playlist, podcasts, vlog* de jogos, etc.). É importante destacar, ainda, que a produção dos gêneros orais no contexto educacional, proposta pela BNCC, está alinhada às amplas discussões sobre as particularidades da linguagem oral (cf. Dolz e Schneuwly, 2004; Marcuschi e Dionísio, 2005). É ressaltado nesse documento, por exemplo, a necessidade de analisar os efeitos de sentido a partir de escolhas como o ritmo, o timbre, a entonação, que são particularidades “irredutivelmente ligado ao oral” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 152) e que devem ser destacadas e valorizadas, pois permitem o fluxo comunicativo.

- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis (BRASIL, 2018, p. 79).

Entretanto, é necessário mencionar uma questão presente na BNCC em relação à listagem dos gêneros orais. Infelizmente, não há clareza na diferenciação entre gênero e ação, e, por vezes, esses dois conceitos são alvos de confusão. O documento apresenta a “declamação de poemas” e a “contação de histórias” (Brasil, 2018, p. 77) como exemplos de gêneros orais. No entanto, essas são atividades realizadas por meio da

oralização do texto e, por isso, devem ser consideradas como ações, e não propriamente como gêneros. Essa falta de clareza pode ter efeitos negativos no ensino, uma vez que ainda há diversos profissionais que perpetuam esses equívocos, como considerar que atividades de oralização de textos escritos são equivalentes ao trabalho com gêneros orais na sala de aula (Marcuschi, 2002)

Outra diferenciação em relação aos PCN's pode ser relacionado a escolha curricular dos quatro campos de atuação para organização das práticas de linguagem nos Anos Finais, são eles: [a] campo das práticas de estudo e pesquisa, [b] **campo jornalístico-midiático**, [c] campo de atuação na vida pública e [d] o campo artístico-literário.

De acordo com o que será observado no presente Trabalho de Conclusão de Curso, iremos nos deter na descrição do **campo jornalístico-midiático**. Segundo a BNCC (2018, p. 140), é com esse campo que será favorecida a inserção dos jovens frente ao trato com a opinião e informação.

**CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO** – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Aprofundam-se, portanto, os gêneros pertencentes à esfera pública. De acordo com Rojo e Barbosa (2013, p. 64), as esferas podem ser explicadas e relacionadas “aos tipos de atividade humana nelas desempenhadas e estas, por sua vez, aos gêneros discursivos que nelas circulam em forma de textos/enunciados concretos”. Ou seja, cada esfera da comunicação gera um gênero determinado. Assim, no quadro abaixo, estão evidenciados os gêneros orais do campo jornalístico-midiático, conforme as habilidades específicas para a oralidade do 6º e 7º anos e para os 6º a 9º anos na BNCC:

<b>ORALIDADE</b>	<p>(EF67LP14) Definir o contexto de produção da <b>entrevista</b> (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.</p>
------------------	---

Fonte: Brasil (2018, p. 166- 167)

Quadro 2- habilidades específicas do 6º aos 9º anos

<b>ORALIDADE</b>	<p>(EF69LP10) Produzir <b>notícias</b> para rádios, TV ou <b>vídeos, podcasts</b> noticiosos e de opinião, <b>entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos</b>, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – <b>podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião</b>, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.</p> <p>(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em <b>entrevistas, discussões e debates</b> (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.</p> <p>(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.</p>
------------------	---

Fonte: Brasil (2018, p. 144- 145)

Além dos gêneros, o documento considera algumas práticas próprias da cultura digital, como curtir, comentar, publicar, redistribuir, etc. Da mesma forma, tematiza questões polêmicas que se relacionam com os interesses da esfera jornalístico-midiática, bem como o uso das redes sociais. Cita-se, por exemplo, a proliferação do discurso de ódio, das fake news, a manipulação de opiniões e o exercício de curadoria frente às

notícias divulgadas com o auxílio de sites verificadores, entre outros (Brasil, 2018). De fato, o objetivo do campo é promover a formação de estudantes cada vez mais críticos, que sejam capazes, portanto, de compreender e refletir sobre as informações que circulam na mídia e, ao mesmo tempo, de produzir conteúdos adequados a diferentes contextos comunicativos.

Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias (Brasil, 2018, p. 137).

Percebe-se, a partir daí, uma mudança social possibilitada pela explosão da mídia e que é inserida nas propostas da BNCC, uma vez que, antes das novas tecnologias, não havia acesso rápido às informações, tampouco espaço para a multiplicidade de vozes (Rojo e Barbosa, 2013). Nesse sentido, Rojo e Batista (2013) afirmam que emergem novos letramentos e, principalmente, novos gêneros, o que contribui, no âmbito educacional, para mais um importante papel a ser cumprido: “qualificar ética e esteticamente as vozes que agora podem expressar mais livremente.” (pág. 74).

Como se pode observar, nossa pesquisa, em síntese, tem como objeto de análise os gêneros orais do campo jornalístico-midiático no livro didático de Língua Portuguesa, conforme apontado pela BNCC (Brasil, 2018). Assim, contextualizada a pesquisa e suas concepções teóricas, a seguir, apresentaremos os caminhos que permearão o processo investigativo.

### **3. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Com a finalidade de responder ao problema que orienta a pesquisa optou-se pelo estudo de caso com abordagem qualitativa, na qual os resultados são coletados por meio de uma análise e de valores construídos sobre um objeto. Para isso, conforme apresentado por Godoy (1995), é necessário recorrer a uma diversidade de dados encontrados em diferentes momentos, a partir de diversas fontes de informação. A priori, fizemos um levantamento bibliográfico para revisar a literatura sobre a oralidade e os gêneros orais no contexto educacional e nos livros didáticos, o que foi possível a partir de textos (teses, artigos, verbetes, documentos oficiais, livros etc.) e do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino da UFJF.

Posteriormente, foi realizada uma pesquisa documental, baseada no campo da Linguística Aplicada, que explorou dois volumes de livros didáticos destinados às turmas do 7º ano, pertencentes a duas coleções distintas, ambas aprovadas pelo PNLD 2024, sendo a primeira *Português Linguagens* (2022), de autoria de William Cereja e Carolina Dias. Enquanto a segunda, *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (2022), tendo como autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. É necessário pontuar que a escolha do *corpus* levou em consideração a aprovação do PNLD 2024.

Figura 3- capas dos material de análise Figura 4- capa do material de análise



Fonte: Cereja e Viana (2022) Fonte: Ormoni e Siniscalchi (2022)

As duas coleções didáticas reúnem quatro volumes, ambas destinadas aos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Os volumes de *Português Linguagens* tendem a dar uma atenção especial a diversas práticas de linguagem e gêneros textuais típicos da cultura juvenil e dos usos contemporâneos da língua, principalmente aqueles voltados para o ambiente digital, por isso, essa temática é prolongada em torno dos quatro volumes. Por outro lado, os volumes de *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* focalizam principalmente a leitura e a produção de textos que abordam temáticas que dialogam diretamente com pré-adolescentes e adolescentes, como o *bullying*, abordado no volume do 7º ano.

Em relação à estrutura de *Português Linguagens*, também destinado para o 7º ano, é dividido em: Estudo do Texto, A Língua em Foco e Produção Textual. Diferente do manual didático anterior, esse livro apresenta quatro unidades (cada uma com três capítulos), e a oralidade é abordada de maneira mais clara, inserida em Produção Textual, especificamente na seção “Oralidade em Foco”, que favorece o conhecimento de alguns aspectos inerentes à oralidade, tais como: ritmo, entonação etc. Há também as

seções “Trocando Ideia” e “Intervalo”, que trazem alguns gêneros orais que permitem a interação dos alunos sobre um assunto ou uma determinada temática, como é o caso do *podcast*. No que se refere ao livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* destinada a turmas do 7º ano, a obra está dividida em: Leitura, Produção de Textos e Análise Linguística. No entanto, mesmo que o livro apresente oito capítulos, não há uma seção específica para a oralidade. Por esse motivo, os gêneros orais perpassam os três eixos.

Assim, a nossa análise atravessará as seções, atividades e partes que contemplam o trabalho com os gêneros orais, particularmente do campo jornalístico-midiático. Para tanto, a análise dos volumes será concentrada em três níveis: primeiro, serão identificados todos os gêneros orais presentes nos dois volumes do 7º ano; no segundo nível, será analisado quais desses gêneros orais correspondem aos gêneros do campo jornalístico-midiático apontados pela BNCC; por último, serão avaliadas as estratégias e metodologias utilizadas no livro didático para abordar esses gêneros e desenvolver as habilidades orais relacionadas ao campo jornalístico-midiático.

Por fim, vale salientar que os resultados serão alcançados por meio dos estudos teóricos e dos dados levantados.

#### **4. GÊNEROS E PROPOSTAS DIDÁTICAS DOS VOLUMES DO 7º ANO**

Como vimos anteriormente, não podemos negar que o livro didático se torna um dos principais instrumentos para guiar o trabalho docente em sala de aula, especialmente quando consideramos a precariedade da situação educacional brasileira. Como nosso interesse neste Trabalho de Conclusão de Curso está voltado para os gêneros orais do campo jornalístico-midiático nos dois volumes destinados a turmas do 7º ano das coleções *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (2022) e *Português Linguagens* (2022), dividiremos esta análise em duas seções, para que seja possível diferenciar os livros didáticos, quantificar os gêneros orais específicos do campo jornalístico-midiático e, por fim, analisarmos como são as estratégias de abordagem desses gêneros orais em cada volume.

##### **4.2 PORTUGUÊS LINGUAGENS- 7º ANO**

Como mencionado na metodologia, o livro didático *Português Linguagens* (LDP1) é dividido em quatro unidades, cada uma contendo três capítulos. Cada capítulo

apresenta a produção e o estudo de um gênero textual. É possível, então, identificar gêneros como a carta do leitor, conto, cordel, entre outros, o que pode ser considerado um ponto positivo, uma vez que propõe pluralidade de gêneros e favorece o desenvolvimento de habilidades discursivas. No entanto, ao compararmos as propostas de produção de gêneros orais, percebemos uma oferta mais limitada. Com base nisso, o quadro abaixo ilustra a quantidade de gêneros orais e, em seguida, o próximo quadro apresenta a quantidade específica do campo jornalístico-midiático.

Quadro 3- quantidade de gêneros orais no livro *Português Linguagens*

UNIDADE 1	CAPÍTULO 1	GÊNEROS ORAIS NÃO EVIDENCIADOS
UNIDADE 1	CAPÍTULO 2	GÊNEROS ORAIS NÃO EVIDENCIADOS
UNIDADE 1	CAPÍTULO 3	<u>VIDEOCONTO</u>
UNIDADE 2	CAPÍTULO 1	GÊNEROS ORAIS NÃO EVIDENCIADOS
UNIDADE 2	CAPÍTULO 2	<u>VIDEOPOEMA</u>
UNIDADE 2	CAPÍTULO 3	GÊNEROS ORAIS NÃO EVIDENCIADOS
UNIDADE 3	CAPÍTULO 1	GÊNEROS ORAIS NÃO EVIDENCIADOS
UNIDADE 3	CAPÍTULO 2	<u>EXPOSIÇÃO ORAL</u>
UNIDADE 3	CAPÍTULO 3	GÊNEROS ORAIS NÃO EVIDENCIADOS
UNIDADE 4	CAPÍTULO 1	GÊNEROS ORAIS NÃO EVIDENCIADOS
UNIDADE 4	CAPÍTULO 2	<u>EXPOSIÇÃO ORAL</u>
UNIDADE 4	CAPÍTULO 3	<u>PODCAST</u>

Fonte: Cereja e Viana (2022)

Quadro 4: quantidade de gêneros orais do campo jornalístico-midiático no livro *Português Linguagens*

UNIDADE 4	CAPÍTULO 3	PODCAST
-----------	------------	---------

Fonte: Cereja e Viana (2022)

Conforme o quadro 02, contabilizamos um total de quatro gêneros orais presentes no LDP1: videoconto, videopoema, exposição oral e *podcast*. Essa discrepância ocorre porque, frequentemente, as atividades se limitam à oralização de um texto escrito, o que não constitui um trabalho efetivo com gêneros orais (Marcuschi, 2001). Além disso, há também algumas atividades que se restringem a conversas espontâneas, práticas que já fazem parte das interações cotidianas dos alunos, resultando em um trabalho pouco significativo. Verificamos ainda que apenas um gênero desse total está inserido no campo jornalístico-midiático: o *podcast*, revelando ainda um

trabalho pouco expressivo dos gêneros orais do campo jornalístico-midiático no livro didático.

Com esse gênero, há uma conexão com a Base Nacional Comum Curricular ao contemplar a habilidade pertencente ao eixo da oralidade no campo jornalístico-midiático, que destaca a necessidade de produzir *podcasts* a fim de aproximar os(as) estudantes no trato com a informação. Assim, tem-se:

(EF69LP10) Produzir **notícias** para rádios, TV ou **vídeos, podcasts** noticiosos e de opinião, **entrevistas**, comentários, **vlogs, jornais radiofônicos e televisivos**, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – **podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião**, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros. (Brasil, p. 143, 2018)

É necessário evidenciar que, nas orientações gerais, observa-se uma preocupação em adequar o livro didático às diretrizes curriculares da BNCC e, conseqüentemente, ao ensino de Língua Portuguesa com base nos gêneros discursivos/textuais. Inicialmente, no Manual do Professor, os autores atestam que a oralidade é o centro das atividades, por meio do qual o conhecimento é construído e os(as) alunos(as) interagem. Eles também reconhecem que um trabalho conjunto entre a oralidade e os gêneros orais públicos busca garantir não apenas uma boa expressão e desenvoltura, mas também o reconhecimento dos(as) estudantes como agentes de textos eficientes em diversas situações sociais. Nesse contexto, Cereja e Viana (2022) prometem um tratamento amplo tanto dos gêneros orais quanto da oralidade ao longo das páginas. Para isso, apontam que todos os capítulos irão, de alguma forma, contemplar esses aspectos, seja com uma seção exclusiva, como “Oralidade em foco”, ou por meio de seções aleatórias, como “Trocando ideias” e “Intervalo”.

No entanto, apesar dessas promessas, verificamos que a seção “Oralidade em foco” se limita a leituras orais de textos escritos, declamações e sugestões de rodas de discussão. Já na “Trocando ideias”, o Manual do Professor pontua que essa seção permite, a partir das questões propostas, a interação dos(as) alunos(as), à medida que eles possam discutir variados assuntos trazidos pelas leituras dos textos. Contudo, observamos que há mais uma tentativa de obter a opinião individual do(a) aluno(a) do que propriamente promover a interação entre eles. Não podemos negar que o livro sugere essas discussões, porém, expressões como “Na sua opinião”, “Para você”, “Do seu ponto de vista”, entre outras, são constantes, o que, de certa maneira, individualiza as respostas, não sendo necessário uma discussão.

Na seção “Intervalo”, o Manual do Professor explica que ela tende a promover a circulação das produções dos estudantes e, para isso, são construídas propostas para expô-las ao público. Vemos uma vantagem nesse tipo de procedimento, uma vez que ele permite a “exploração do gênero” (Kleiman, 2006, p. 33). Entretanto, há poucas sugestões que explorem os gêneros orais, especialmente do campo jornalístico-midiático.

Portanto, mesmo que haja uma intenção de abordar diversos gêneros orais ao longo do livro, infelizmente, o que predomina são atividades como discussões ou a leitura em voz alta, cujo objetivo é desenvolver habilidades relacionadas à entonação, ritmo, expressividade, entre outros aspectos, conforme descrito na BNCC (Brasil, 2018, p. 147) e inserido, especificamente, no campo jornalístico-midiático.

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.

Reconhecemos a importância de atividades que promovam esse desenvolvimento, assim como abordam Dolz e Schneuwly (2004). Entretanto, não defendemos uma preocupação exclusiva com esse desenvolvimento, é preciso destacar que também devem existir atividades que remetam a um trabalho efetivo com o gênero oral. Nesse sentido, “construir o oral como objeto de ensino-aprendizagem significa compreender que a oralidade se manifesta em textos vinculados a gêneros regidos por regras próprias de estilo, composição e temática” (Teixeira, 2012, p. 247). Portanto, é necessário entender que os gêneros orais são complexos e que, sem dúvida, a escola deve combinar o ensino desses gêneros com os aspectos próprios da oralidade, como o gesto, o ritmo, a entonação etc.

No que se refere ao único gênero pertencente ao campo jornalístico-midiático, o *podcast*, observamos uma preocupação dos autores em relacionar a produção oral com a escrita. Primeiramente, o capítulo 3 (unidade 4), intitulado “Cultura Digital em Foco”, inicia mencionando a expressão “cultura digital”, que, segundo o Manual do Professor, corresponde a costumes e práticas realizadas por meio de recursos da tecnologia digital. Essa abordagem também se conecta com algumas exigências do campo

jornalístico-midiático na BNCC, como a necessidade de inserir gêneros “mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis” (Brasil, 2018, p. 141). Por isso, a sugestão do *podcast* no capítulo, sendo ele um gênero oral amplamente divulgado no meio digital.

Ainda sobre o início do capítulo 3, o livro didático orienta uma aula alinhada a uma perspectiva tecnológica, vinculada aos estudos da Neurociência (área dedicada ao estudo do desenvolvimento do cérebro), e chama a atenção, principalmente, para o uso de *videogames*. O Manual do Professor, por exemplo, explica o capítulo da seguinte forma:

Figura 5- trechos do Manual do Professor

### Capítulo 3 – Cultura digital em foco

#### Objetivos pedagógicos

Neste capítulo os alunos vão:

- ler e analisar um texto de divulgação científica;
- analisar efeitos de sentido de recursos linguístico-discursivos em textos prescritivos;
- estudar os usos das formas **há** e **a** para a indicação de tempo;
- conhecer estratégias de sumarização;
- produzir um resumo.

#### Justificativa

Este capítulo tem como principal objetivo mobilizar práticas do campo de estudo e pesquisa, por meio do estudo de um texto de divulgação científica, a fim de que os alunos reflitam sobre a relação entre contexto de produção, elementos composicionais e marcas linguísticas, aspectos envolvidos no trabalho de popularização do conhecimento científico. Esse estudo vai encaminhar a discussão a respeito da relação dos adolescentes com os *videogames*. Em seguida, eles vão analisar efeitos de sentido de recursos linguístico-discursivos em textos prescritivos, observando os recursos linguísticos utilizados para se construírem normas e recomendações. Ainda na

Fonte: Cereja e Viana (2022, p. 74)

Figura 6- trechos do Manual do Professor

parte de estudo da língua, vão ser estudadas as diferenças de sentido entre **há** e **a** e as diferentes possibilidades de uso dessas palavras. Por fim, os alunos vão conhecer estratégias de sumarização que vão ser úteis na produção de resumos, a serem compartilhados no blogue proposto em **Intervalo**. Os resumos produzidos vão ter como ponto de partida as anotações feitas no capítulo 2 e que possibilitaram a apresentação de uma exposição oral com painel e pôster.

O capítulo procura favorecer especialmente o desenvolvimento das habilidades EF69LP29, EF69LP42 e EF67LP05 e das competências de Língua Portuguesa 2, 6 e 7, em articulação com as competências gerais 2 e 4, que valorizam o conhecimento e o pensamento crítico, estimulando a investigação de causas e a elaboração de hipóteses na resolução de problemas.

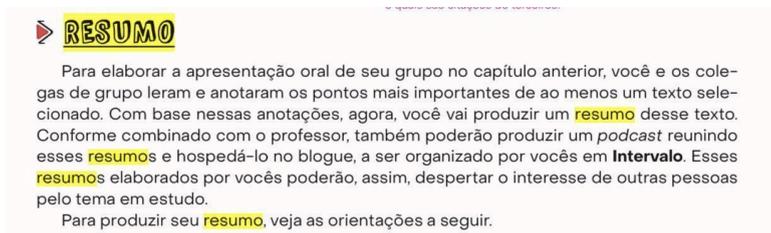
Fonte: Cereja e Viana (2022, p. 75)

Observamos uma boa tentativa de aproximar o conteúdo da realidade e do cotidiano dos adolescentes. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que, nos trechos do Manual, em nenhum momento foi mencionado o uso do *podcast*. Durante a leitura, entendemos apenas que os alunos irão produzir um resumo que será compartilhado na seção “Intervalo”.

De fato, é o que acontece. Após uma análise linguística de textos que remetem às questões do uso da internet, os(as) alunos são preparados para produzir um resumo. Para isso, é solicitado que eles voltem ao capítulo 2, pois lá foram discutidas algumas temáticas relacionadas à internet e ao mundo digital: algoritmos e *cookies*, uso

descontrolado da internet, jogos eletrônicos etc. Os(as) alunos(as), portanto, podem partir dessas temáticas para produzir o gênero.

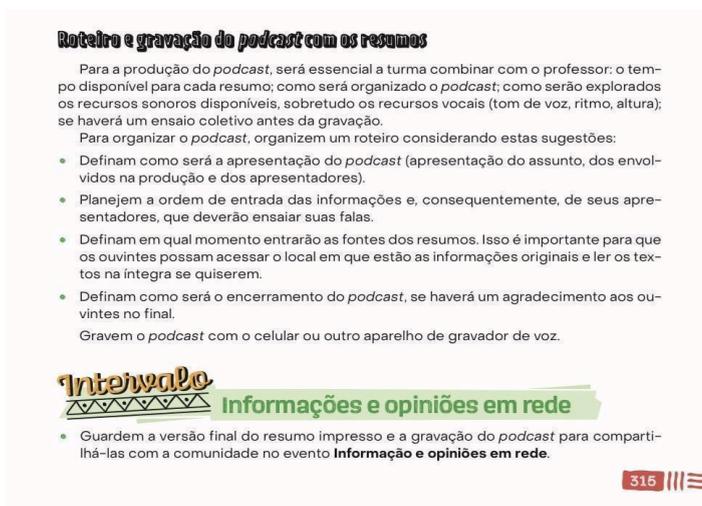
Figura 7- trechos do Manual do Professor



Fonte: Cereja e Viana (2022, p. 396)

Verificamos, com a figura acima, que o *podcast* entra, finalmente, em ação. Após a elaboração dos resumos, os(as) estudantes são convidados(as) a compartilhá-los por meio da produção de um *podcast* (situado na seção “Agora é a sua vez”). O gênero oral, portanto, funciona apenas como uma alternativa para a apresentação do texto escrito, como vemos a seguir:

Figura 8- roteiro para a organização do podcast



Fonte: Cereja e Viana (2022, p. 397)

De acordo com a figura 8, o gênero resumo é o foco e servirá como base para a organização do *podcast*. Além disso, com base na abordagem do gênero oral, destacamos que os autores partem do pressuposto que os(as) alunos(as) já têm conhecimento sobre como fazer um *podcast*, pois, infelizmente, não é dado exemplos do gênero que possam ilustrar suas características principais. Surgem, então, alguns questionamentos: existe apenas o tipo narrativo de *podcasts*? Em qual aplicativo ou

mídia eles irão produzir? Qual o porquê de se produzir um *podcast*? Como aborda Miller (2009), discutir o “motivo” para se produzir um *podcast*: seria apenas para apresentar um texto escrito?

Apesar de os autores destacarem no roteiro algumas orientações para a produção do gênero, como a exploração dos recursos sonoros e vocais (entonação, ritmo, altura etc.) e sugestões de como os assuntos poderão ser abordados, ressaltamos que o *podcast* não é efetivamente ensinado no capítulo 3. Ainda assim, é solicitada a sua produção. A fim de desaprovar esse tipo de abordagem com o gênero, concordamos com Bunzen (2020, p. 83) quando afirma que para o trabalhar *podcast* faz-se necessário a abordagem de:

vários conhecimentos teóricos e metodológicos para explorar aspectos do esgotamento temático e do tempo de fala, assim como edições da gravação e/ou possíveis intercalações de vinhetas, canções e entrevistas no interior das gravações.

Então, além das orientações básicas, o LDP1 deveria adotar uma proposta de produção que incluísse um aprofundamento teórico e metodológico que capacitasse os(as) alunos(as) a entenderem e lidarem com a complexidade envolvida na criação desse gênero oral. Para isso, é necessário incluir o desenvolvimento de habilidades técnicas, como o uso de ferramentas digitais, mas também uma reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades do *podcast*. Desse modo, os(as) alunos(as) poderão explorar efetivamente o gênero como uma prática de comunicação e, principalmente, como um espaço para promover debates e reflexões sobre diversas temáticas que incentivam uma abordagem crítica e consciente.

Por último, salientamos que a única relação do gênero oral do campo jornalístico-midiático com a seção “Intervalo”, visto na figura 8, é a divulgação dos *podcasts*. Entretanto, não há uma explicação clara sobre como ele será divulgado, apenas a sugestão de apresentá-lo no evento “informação e opiniões em rede”, um projeto desenvolvido pela comunidade escolar para o compartilhamento de produções dos(as) alunos(as) por meio de um blog. É evidente que uma explicação mais clara sobre como os *podcasts* seriam promovidos e consumidos poderia garantir uma maior participação e envolvimento da comunidade escolar.

## **4.2 SE LIGA NA LÍNGUA: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E LINGUAGEM- 7º ANO**

O volume destinado ao 7º ano da coleção *Se liga na língua: produção de texto e linguagem* (LDP2) não apresenta uma seção exclusiva para a oralidade. No entanto, observa-se que será abordada ao longo do livro. Dito isso, o quadro a seguir apresentará o quantitativo de gêneros orais, e, em seguida, o próximo quadro exibirá os gêneros orais específicos do campo jornalístico-midiático presentes no livro didático em questão.

Quadro 5- quantidade de gêneros orais no livro *Se liga na língua: produção de texto e linguagem*.

CAPÍTULO 1	GÊNEROS ORAIS NÃO EVIDENCIADOS
CAPÍTULO 2	GÊNEROS ORAIS NÃO EVIDENCIADOS
CAPÍTULO 3	<u>ENTREVISTA E PODCAST</u>
CAPÍTULO 4	<u>VIDEOPOEMA</u>
CAPÍTULO 5	<u>VLOG</u>
CAPÍTULO 6	<u>PEÇA TEATRAL</u>
CAPÍTULO 7	<u>PALESTRA E SEMINÁRIO</u>
CAPÍTULO 8	GÊNEROS ORAIS NÃO EVIDENCIADOS

Fonte: Ormoni e Siniscalchi (2022)

Quadro 6: Quantidade de gêneros orais do campo jornalístico-midiático no livro *Português Linguagens*

CAPÍTULO 3	ENTREVISTA E PODCAST
CAPÍTULO 5	VLOG

Fonte: Ormoni e Siniscalchi (2022)

Observamos que, em comparação ao último livro analisado, essa coleção apresenta uma diversidade maior de gêneros orais, especialmente aqueles situados no campo jornalístico-midiático: **entrevista**, **podcast**, videopoema, **vlog**, peça teatral e seminário. No capítulo 3, intitulado “Um bate-papo planejado”, o gênero central é a **entrevista**, com o *bullying* como tema principal. Inicialmente, os autores têm o cuidado de contextualizar os alunos sobre o que é o *bullying*, utilizando como estratégias a visualização e a produção de campanhas publicitárias sobre o tema. Esse enfoque é bastante positivo, pois, além de receberem a informação, os(as) alunos(as) são encorajados(as) a atuar na disseminação dela, tornando-se agentes ativos nas práticas relacionadas ao compartilhamento da informação e opinião.

Em seguida, são propostas leituras de transcrições de entrevistas. Iniciar a preparação do trabalho de produção textual com a leitura de um exemplo do gênero é

importante, tendo em vista que ajuda os(as) alunos(as) a observarem como os entrevistadores e entrevistados organizam suas falas, argumentos e recursos estilísticos. Além disso, como as atividades orais se dão em tempo real e de maneira mais espontânea, eles podem notar marcadores conversacionais, hesitações, correções etc. e diferenciar da língua escrita (Dionísio e Marcuschi, 2007). Observamos, então, o seguinte:

Figura 9- leitura de entrevistas

**Leitura ENTREVISTA**

É provável que você já tenha lido entrevistas em jornais, revistas e sites ou as tenha acompanhado em programas de TV e rádio ou, ainda, em canais de vídeo e áudio na internet. Elas têm extensão variada e algumas delas podem estar inseridas em notícias ou reportagens.

Vamos ler a transcrição de parte de uma entrevista feita em um programa de TV.

**Serginho entrevista vítima de bullying**

**Serginho Groisman:** Eu vou falar agora com essa garota queeee... sofreu, na escola, um problema muito grave. Ela tá aqui; por favor, venha. [Aplausos.]

**Serginho:** [...] A Manoela, a gente descobriu numa outra conversa. Ela estava sentada aqui [apontando um lugar na plateia]... ali, e foi tão forte o que ela disse que eu falei "pô, vou convidar de novo para ela contar melhor essa história"; que é uma história de associação de *bullying* com racismo, com preconceito racial. [...]

[...]

**Serginho:** Bom, você estudava numa escola, em Ribeirão Preto, numa escola particular, foi isso?

**Manoela Sales:** Isso.

**Serginho:** E o que aconteceu lá?

**Manoela:** Então, eu entrei lá, nessa escola particular, e ela tem um grande nome. Foi até um pouco difícil pros meus pais poderem tá pagando, né? E quando eu entrei eu não fui muito bem recebida, só que eu achei que ia passar, mas não passou. Começaram as ofensas, eu não podia fazer pergunta em sala de aula porque os professores me ridicularizavam, os alunos me ridicularizavam. Ai começaram as piadinhas com o meu nome, com tudo o que eu falava, começaram a jogar lixo em mim, começaram a bater na minha carteira, começaram a cuspir em mim, gritar palavrão no co... enquanto eu andava no corredor, essas coisas assim. E aí, eu... e os professores presenciavam isso, os professores viam isso e falavam assim "senta lá que daqui a pouco eles param", "não, relaxa, daqui a pouco eles param". E aí eu fui entrando numa tristeza e numa paranoia que eu não queria ir mais pra escola, eu só chorava, eu não conseguia fazer prova, eu não conseguia estudar, minhas notas foram caindo, caindo, caindo, caindo.

E aí um dia... ééé... um dia não, né?, uma semana, eu não falei com ninguém. Ninguém falou comigo a semana. Eu fiquei uma semana indo pra escola quieta e sendo quieta, porque ninguém dirigia a palavra a mim. E aí eu liguei pro meu pai no recreio e falei: "pai, conversa comigo, porque faz uma semana que ninguém fala comigo e eu tô ficando muito triste".

84



Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Art. 181 do Lei 10 de fevereiro de 2010.

Fonte: Ormoni e Siniscalchi (2022, p. 190)

Logo após, o LDP2 também utiliza perguntas, transcrições de entrevistas e quadros informativos, permitindo que os(as) alunos(as) reflitam sobre como a entrevista é essencial para a comunicação pública. Outro destaque importante é a apropriação da estrutura composicional do gênero. Para isso, o volume aborda como funciona a entrevista, oferecendo uma visão mais ampla da progressão do texto e de seus aspectos inerentes, para que, posteriormente, os estudantes sejam capazes de produzi-lo. Assim, enfatizam o respeito aos turnos de fala, à condução do diálogo, ao uso de linguagem adequada e ao planejamento. Vale salientar que o livro sugere que os professores exibam entrevistas sobre a temática para que os alunos possam observar a produção da

fala em relação aos aspectos típicos da oralidade, como gestualidade, ritmo, entonação etc.

Figura 10- como funciona uma entrevista

1a. A jovem já havia participado de um episódio anterior do programa e, ao ouvir o que ela disse na ocasião, o apresentador teve vontade de conhecer melhor a história dela.

1b. São o público e a entrevistada, respectivamente. É possível perceber a mudança pela maneira como o apresentador se refere à jovem: na primeira fala, diz *ela* e, na outra, *voce*.

1c. As palavras *aqui* e *ali* não fazem sentido sem a imagem, por isso é preciso indicar seu referente.

**Desafio da linguagem**

Considerando o contexto da entrevista, que perguntas você faria à Manoela se estivesse no lugar do apresentador? Formule pelo menos mais duas.

Desafio da linguagem: Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

3. Espera-se que os estudantes respondam que provavelmente sim, uma vez que a experiência pessoal de Manoela estimula a reflexão e a discussão dos temas *bullying* e preconceitos racial e socioeconômico, além de servir de inspiração para outras crianças e adolescentes que porventura vivam situações semelhantes.

4. O entrevistado tem mais tempo de fala, já que as experiências dele ou as informações por ele apresentadas são o motivo da entrevista.

5a. Ele contextualiza a entrevista, dizendo quem é a entrevistada e por que ela foi convidada para participar do programa, além de estimular o início do relato fazendo perguntas.

Diferentemente de um bate-papo, que é um diálogo informal, a **entrevista** é uma comunicação pública, que chega a muitas pessoas. Por isso, os interlocutores procuram apresentar informações completas e acessíveis, em linguagem adequada ao tema e ao público-alvo.

5b. O apresentador faz perguntas para que a entrevistada possa ampliar o relato, dar mais detalhes e fazer uma análise do que viveu.

Reprodução proibida. Art. 17, II, da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

**COMO FUNCIONA UMA ENTREVISTA?**

Atente agora para a estrutura do texto e para o tipo de interação que ele propõe respondendo às questões a seguir.

1. Leia um dos trechos da transcrição da entrevista.

**Serginho:** [...] A Manoela, a gente descobriu numa outra conversa. Ela estava sentada aqui [apontando um lugar na plateia]... ali, e foi tão forte o que ela disse que eu falei "pô, vou convidar de novo para ela contar melhor essa história", que é uma história de associação de *bullying* com racismo, com preconceito racial. [...]

**Serginho:** Bom, você estudava numa escola, em Ribeirão Preto, numa escola particular, foi isso?

a) O que levou o apresentador do programa a escolher essa jovem para ser entrevistada?

b) Observe que o apresentador não se refere ao mesmo interlocutor nos dois turnos de fala. Identifique os interlocutores e explique como se nota a mudança de um para o outro.

c) Verifique a rubrica (trecho entre parênteses) incluída na transcrição. Por que ela é necessária?

2. O conteúdo central da entrevista pode ser descrito como exposição de um conhecimento especializado, relato de uma experiência pessoal ou relato de um fato testemunhado? 2. Relato de uma experiência pessoal.

3. Você acha que a história de Manoela desperta o interesse do público-alvo desse programa (jovens e adolescentes)? Por quê?

4. A entrevista é um diálogo. Em geral, qual dos interlocutores tem mais tempo de fala? Por quê?

5. Leia as falas do apresentador do programa na entrevista de Manoela.

a) Qual é o papel dele nos quatro primeiros turnos de fala?

b) E nos dois turnos seguintes?

c) O que o apresentador demonstra quando diz "Isso mesmo.?"

5c. Ele demonstra que concorda com a análise e com o posicionamento da entrevistada.

**Da observação para a teoria**

O gênero textual **entrevista** é caracterizado pelo diálogo entre um ou mais entrevistadores e entrevistados. Pode ter a estrutura de pergunta-resposta ou aparecer inserido em notícias, reportagens e outros gêneros jornalísticos. O entrevistado pode falar de um fato que testemunhou, expor conhecimentos especializados ou a opinião sobre um tema, fazer o relato de uma experiência pessoal, responder a curiosidades sobre a própria vida (no caso de uma personalidade do cinema, por exemplo) etc.

87

Fonte: Ormoni e Siniscalchi (2022, p. 193)

Após isso, temos a solicitação da produção do gênero. Logicamente, o LDP sugere que eles produzam uma entrevista. Como a temática do *bullying* já foi abordada, a proposta é que continuem explorando o universo escolar. Para isso, são orientados a entrevistar pessoas com 40 anos ou mais, a fim de comparar as escolas do século XX e XXI. O volume indica que estudantes precisam elaborar um roteiro, realizar pesquisas e organizar os turnos de fala. Posteriormente, eles devem compartilhar e circular esse gênero por meio do *blog* da turma. A seguir, vemos a ilustração da proposta:

Figura 11- entrevista na prática

### Nossa entrevista NA PRÁTICA

**Neste capítulo, conhecemos** uma experiência de *bullying* associado a racismo vivida por uma jovem em um ambiente escolar, espaço fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos.

Vamos prosseguir no tema **escola**. Você e seus colegas vão produzir um conjunto de entrevistas para o *blog* da turma. Seus entrevistados devem ser pessoas com 40 anos ou mais. A finalidade dessas entrevistas será contar ao público como era a escola no século XX: quais disciplinas eram ensinadas, como eram os professores, as salas de aula, as mesas e carteiras, os uniformes dos estudantes, a relação entre eles, entre outros elementos.

A produção será feita em trios. Utilizem um dispositivo com câmera, como um *smartphone*, para filmar as entrevistas, que devem durar cerca de 4 minutos. Para vocês terem parâmetro, saibam que o trecho da entrevista com a jovem Manoela durou pouco menos de 5 minutos.

#### Sabia?

As etapas de escolaridade receberam nomes diferentes ao longo do tempo. O que hoje chamamos de **Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio** chamávamos de **ensino primário, ginásio e colegial**, respectivamente, até 1971. Nesse ano, o ensino primário e o ginásio foram fundidos, dando origem ao **1º grau**, e o colegial passou a ser o **2º grau**, nomes que valeram até 1996.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando nossa entrevista

Considerem as informações do quadro a seguir para planejar a entrevista e elaborar um roteiro.

Da teoria para a...	... prática
Os entrevistadores costumam <b>informar-se previamente</b> sobre o assunto e planejar algumas perguntas.	Que tipo de informação vocês pretendem obter com a entrevista? Lembrem-se de que o objetivo é montar um quadro sobre a escola no passado, portanto as questões devem investigar como ela era e podem pedir comparações com o que ocorre na atualidade.
A escolha de um entrevistado depende do <b>objetivo da entrevista</b> .	Quem vocês pretendem entrevistar? A pessoa se sentirá confortável para dar as informações? Ela tem potencial para trazer dados interessantes?
Há casos de entrevistas produzidas logo depois de um fato ser testemunhado pelo entrevistado, mas a maioria é <b>combinada previamente</b> .	Entrem em contato com a pessoa que desejam entrevistar. Apresentem-se, expliquem qual é o objetivo da entrevista e perguntem se ela aceita ter sua imagem e sua voz divulgadas em um <i>blog</i> .
O entrevistador <b>apresenta</b> o entrevistado e <b>justifica</b> a escolha.	Conversem com a pessoa antes para saber seu nome completo, sua idade, o nome da escola onde estudou e o nome da cidade onde se localiza, sua profissão e outros dados que possam ser citados na abertura.
A entrevista é uma situação de <b>fala organizada</b> .	Em que lugar será feita a entrevista para evitar interferências? Combinem a divisão das tarefas: apenas um de vocês fará as perguntas? Quem vai filmar?

#### Nossa entrevista na prática

**BNCC em foco**

CG: 1, 2, 4, 5, 9 e 10.  
 CELP: 1, 2, 3, 4 e 6.  
 CELP: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10.  
**Habilidades:** EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP10, EF69LP12, EF69LP16, EF69LP39, EF67LP14 e EF07LP06.

97

Fonte: Ormoni e Siniscalchi (2022, p. 203)

Destacamos outro ponto importante: no canto superior direito da página, é apresentada uma sugestão das habilidades que estão sendo trabalhadas. No que se refere às habilidades relacionadas ao eixo da oralidade, dentro do campo jornalístico-midiático, temos o seguinte:

(EF69LP10) Produzir **notícias** para rádios, TV ou **vídeos**, **podcasts** noticiosos e de opinião, **entrevistas**, comentários, **vlogs**, **jornais radiofônicos e televisivos**, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – **podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião**, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros (Brasil, p. 144, 2018).

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc (Brasil, p. 145, 2018).

Observamos, portanto, a correspondência entre as atividades do livro com as habilidades da BNCC, uma vez que não só trabalham o gênero efetivamente, como também sugerem o desenvolvimento de estratégias de planejamento que circundam o gênero entrevista. Também evidenciamos que as metodologias empregadas buscam trabalhar adequadamente com a linguagem oral, pois tendem a apresentar os contextos sociais de uso do gênero, suas características textuais (como a composição e o estilo) e fornecer seus exemplares. Isso possibilita que os(as) alunos(as), no momento da produção, reconheçam a linguagem e a postura adequada a serem adotadas (cf. Cavalcante e Melo, 2006; Dolz e Schneuwly, 2004). Dessa forma, esse contato possibilita que os(as) jovens possam se comunicar de maneira mais eficaz.

Após a proposta de produção da entrevista, ainda no capítulo 3, na seção “Fora da Caixa”, que, de acordo com o Manual do Professor, tem o objetivo de promover projetos que envolvam o compartilhamento de informações entre a comunidade escolar; é solicitada a elaboração de um *podcast*. Embora siga a sugestão do gênero pertencente ao campo jornalístico midiático da BNCC, o Manual do Professor não especifica a habilidade correspondente a esse campo, deixando de explorar de maneira mais detalhada o desenvolvimento das competências necessárias para a criação e a compreensão desse gênero. Essa ausência compromete a clareza em relação às expectativas de aprendizagem.

No que se refere a produção do gênero, anteriormente, o LDP2 sugere que os(as) alunos(as) realizem uma pesquisa para ampliar seus conhecimentos sobre o **Estatuto do Idoso**, uma vez que, ao longo do capítulo, já foram sensibilizados com questões relativas a direitos e deveres. Com as pesquisas realizadas, os(as) estudantes irão divulgar as informações encontradas por meio da produção de um *podcast*. O livro didático, então, acrescenta as seguintes orientações:

Figura 12- produção do *podcast*

• **Contexto de criação:** quando e por que a lei surgiu.

• **Pontos principais:** garantias fundamentais que a lei assegura aos idosos.

• **Conquistas:** principais benefícios que a lei trouxe desde sua criação.

• **Alterações:** principais alterações dessa lei e o que as motivou.

Não se esqueça de adotar as estratégias de pesquisa que você já experimentou: limitar-se a fontes confiáveis, comparar dados, descartar informações que não podem ser comprovadas etc.

**Etapa 3 Produzindo um podcast**

Feita a pesquisa, você vai produzir um *podcast* para divulgar as informações encontradas. O conteúdo do *podcast* deve ser informativo; ele não é uma peça publicitária. Elabore um roteiro, de acordo com as instruções a seguir, considerando que o *podcast* deve ter, no máximo, 60 segundos.

- Organize as informações e elabore um texto breve, com frases curtas. Isso facilitará a assimilação do conteúdo por parte do ouvinte.
- Produza uma introdução em que você informe seu primeiro nome e o tema do *podcast*. Redija também um breve encerramento, com uma mensagem final ao ouvinte.
- Use linguagem monitorada, pois o contexto requer formalidade.
- Procure empregar palavras que organizem a sua fala e ajudem o ouvinte a compreender as informações: *em primeiro lugar/em segundo lugar, de um lado/de outro lado, isto é, por exemplo* etc.
- Lembre-se de que é interessante incluir algum recurso de som, como um trecho bem curto de alguma música, para marcar o começo do *podcast* ou separar suas partes. Você pode inseri-lo usando um editor de áudio ou simplesmente gravá-lo com a leitura. Caso vá usar esse recurso, anote-o no roteiro, marcando o momento em que deverá ser incluído.
- Leia o texto em voz alta para treinar sua desenvoltura, sua entonação e seu ritmo de leitura. É importante que ele seja compreensível ao ouvinte.
- Grave seu conteúdo em um lugar silencioso, usando um dispositivo de áudio, como *smartphone* ou computador.
- Com a supervisão do professor, inicie o compartilhamento do áudio usando aplicativos de mensagem.

As informações compartilhadas no *podcast* podem contribuir para uma sociedade mais justa!

**Biblioteca cultural**

O programa de rádio Minuto IBGE aborda informações sobre o dia a dia dos brasileiros com linguagem simples e objetiva. Acesse o link a seguir para ouvir uma edição do programa sobre *bullying* na escola e inspire-se para elaborar seu *podcast* sobre o Estatuto da Pessoa Idosa: <https://www.youtube.com/watch?v=6aEtqFF5zIA>. Acesso em: 29 mar. 2022.

106

Fonte: Ormoni e Siniscalchi (2022, p. 212)

Ao visualizar a imagem acima, verificamos uma sugestão de acesso a (apenas) um exemplar do gênero, como uma forma de familiarizar os(as) alunos com o *podcast*. O LDP2 também busca direcionar a produção, enfatizando, por exemplo, o uso de expressões como: “em primeiro lugar/ em segundo lugar”, “de um lado/ de outro lado”, entre outras. Essas orientações auxiliam os(as) alunos a reconhecerem estratégias discursivas e a compreenderem o estilo do gênero. Além disso, o livro indica a linguagem adequada, a necessidade de organização e a elaboração de um roteiro, entre outros aspectos essenciais para a produção do *podcast*.

Apesar disso, é essencial tecer algumas considerações a respeito da abordagem do gênero oral. No primeiro parágrafo (p. 212), o manual determina que o *podcast* deve ter apenas sessenta segundos de duração, o que levanta a seguinte questão: esse tempo é realmente suficiente para apresentar uma pesquisa de forma eficaz? Em muitos casos, esse tempo pode ser insuficiente para que os(as) estudantes desenvolvam suas ideias de maneira mais aprofundada, o que comprometeria a qualidade da exposição. Além disso, não há clareza sobre qual seria o meio adequado para divulgar o *podcast*, como plataformas de áudio, por exemplo. Essa falta de orientação pode limitar o potencial formativo do gênero, o que é relevante no atual contexto digital e midiático. Também

notamos a falta de um espaço específico para a circulação do gênero no ambiente escolar, algo que poderia enriquecer o processo de comunicação e o compartilhamento do trabalho dos(as) alunos(as).

Por último, salientamos a ausência de um trabalho minucioso com o *podcast*, que não oferece as mesmas oportunidades vistas com a entrevista. O gênero analisado é abordado em apenas **uma** página e, mesmo que haja orientações sobre alguns aspectos do seu estilo, constatamos uma abordagem simplória. Dessa forma, não são abordados os vários conhecimentos teóricos e metodológicos, como pontua Bunzen (2020), necessários para capacitar os(as) alunos(as) a reconhecerem a complexidade da criação de um *podcast*. Essa limitação compromete a compreensão completa das especificidades do gênero, que vai além da simples conversão de um conteúdo escrito para o formato falado. Também levantamos outros questionamentos: por que não trazer mais exemplos do gênero? O *podcast* também possui o formato de entrevista ou somente o formato solo? Qual a diferença entre uma entrevista e um *podcast*? Há exemplos que ilustrem essas distinções? Qual aplicativo ou mídia eles irão produzir? Essas são as lacunas que permanecem sem solução.

Em seguida, no capítulo 5, intitulado “Opinar com consistência”, é sugerido a produção de um *vlog*. O capítulo começa trabalhando com Histórias em Quadrinhos (HQs). Segundo o Manual do Professor, a intenção é contemplar o universo juvenil com essa proposta e acompanhar as diretrizes da BNCC (2018, p. 60), ao sugerir “dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis”. Posteriormente, são apresentadas resenhas críticas sobre HQs, com o intuito de atrair os(as) aprendizes para a leitura, bem como refletir sobre aspectos como o conteúdo do texto, sua coesão e coerência. Após isso, é feita a análise linguística de elementos presentes nas descrições das resenhas críticas, como adjunto adverbial e advérbio. E, por último, é solicitado a produção de uma resenha crítica sobre um objeto cultural da escolha do(a) aluno(a).

Com as resenhas finalizadas, a seção “Conversa em arte” propõe que elas sejam adaptadas ao *vlog*. Este é a abreviação de videoblog (vídeo + blog), é essencialmente um tipo de blog que são compartilhados conteúdos em formato de vídeo e, assim como afirma (Marcuschi, 2004, p. 14) esse gênero faz parte dos chamados “gêneros emergentes no contexto das tecnologias digitais em ambientes virtuais”. Dito isso, vejamos a seguinte proposta:

Figura 13- produção do *vlog*

**Conversa com arte**

**BNCC em foco**

CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.  
CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.  
CELP: 1, 3, 5, 7, 9 e 10.  
Habilidades: EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP10, EF69LP12, EF69LP46, EF69LP49, EF67LP11, EF67LP12 e EF67LP23.

**Orientações didáticas**

Nesta seção, os estudantes utilizarão o texto que produziram para a revista cultural e farão uma retextualização para uma situação de oralidade, com possibilidade de articulação com outras linguagens. A atividade desenvolve habilidades relativas ao planejamento, produção e avaliação de conteúdo em formato digital. Auxilie os estudantes no uso da tecnologia e, se precisarem de mais repertório sobre os formatos possíveis para resenhas em vídeo, promova pesquisas em sites. Valorize o conhecimento que alguns estudantes possam ter sobre o uso do celular como ferramenta de produção de vídeo, pedindo-lhes que compartilhem com os demais o que sabem.

A avaliação deverá ser feita em grupo e exigirá que os estudantes se relacionem colaborativamente, exercitando a escuta atenta e reflexiva. Caso não seja possível usar um equipamento para filmar e reproduzir o vídeo na sala de aula, apresentamos duas opções: 1. fazer um *podcast*, que envolve apenas a voz e pode ser feito com tecnologia mais simples; 2. pedir aos estudantes que façam suas apresentações ao vivo, diante de pequenos grupos.

**Conversa com arte**

**Experimentando ser vlogueiro**

Você já teve uma experiência como resenhista quando escreveu uma resenha para comprar uma revista cultural. A ideia agora é experimentar a comunicação como vlogueiro, ou seja, produzir uma resenha considerando sua divulgação por vídeo. Você o produzirá adaptando a resenha que escreveu, e ele ficará disponível no *blog* da turma.

Você pode utilizar qualquer aparelho de gravação de vídeos, como um *smartphone* ou uma câmera. Sua produção deve durar de dois a quatro minutos.

**Etapa 1 Preparando o vídeo**

Produza um roteiro para organizar sua fala e os recursos que se articularão a ela. Você pode criar um quadro com três colunas. Por exemplo:

Tempo de duração	Fala	Outros recursos
0'05" a 0'15"	Cumprimento e pergunta para o público	Mostrar capa do livro

Aos poucos, detalhe esse planejamento. Lembre-se de que você está produzindo um vídeo, portanto não basta ler a resenha escrita já preparada. Você deve selecionar as informações, reorganizá-las e encontrar formulações que sejam próprias das interações orais.

As perguntas a seguir podem ajudá-lo a refletir sobre essa produção e a planejá-la.

1. Como você vai iniciar o vídeo? Vai cumprimentar o público e anunciar o assunto? Vai fazer uma pergunta para estimular a reflexão ou contar uma curiosidade? Vai apresentar um pequeno trecho da obra a ser analisada?
2. Você vai mostrar o objeto cultural: capa do livro, cartaz do filme etc.?
3. Que recursos de edição você vai utilizar? Vai incluir fotos ou outras imagens?
4. Quais são as informações necessárias para familiarizar o público com esse objeto cultural?
5. Quais argumentos você usará para convencer o público da validade de sua opinião?
6. Onde você fará o vídeo para que nenhum ruído ou intervenção o atrapalhe?

**Dica de professor**

Quando achar que seu roteiro está pronto, ensaie em frente ao espelho para conferir as melhores expressões faciais e gestos e testar as brincadeiras que pode fazer para prender a atenção do espectador.

164

Fonte: Ormoni e Siniscalchi (2022, p. 270)

Percebemos que o volume destaca, no canto superior direito, a habilidade oral da BNCC relacionada ao campo jornalístico-midiático, o que demonstra uma certa preocupação com o *vlog*, vejamos:

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc (Brasil, p. 145, 2018).

Sem dúvida, são desenvolvidas habilidades relativas ao planejamento, edição, elaboração etc. Contudo, verificamos que as instruções fornecidas são limitadas no que se refere ao gênero em si, já que nem mesmo há a disponibilização de um exemplo concreto de *vlog*. Assim como no LDP1, os autores partem do pressuposto de que os(as) estudantes já sabem como elaborá-lo. Endossamos o posicionamento de Moisés e Sousa (2021), que, em seus estudos, afirmam que gêneros como o *vlog* precisam “ser trabalhados devotamente, a fim de que sejam compreendidos e, por que não, produzidos

por esses adolescentes de forma proficiente”. Por isso, é necessário explorar o gênero em maior profundidade, abordando os elementos essenciais para sua realização (como câmera, enquadramento, efeitos especiais etc.), onde ele é produzido, suas diferenças em relação ao blog, entre outros aspectos.

Outro questão a ser comentada é a orientação que segue a tabela (p. 164), inserida no LDP2, a qual sugere que os alunos selecionem **formulações típicas das interações orais**. No entanto, não há clareza sobre o que exatamente se espera dessas formulações. Notamos, então, a ausência de um trabalho que envolva as sugestões propostas pela BNCC, quando orienta a necessidade de detalhar as características específicas da linguagem oral.

Portanto, constatamos diversas lacunas que precisam ser reavaliadas, pois, conforme preconiza a BNCC, precisamos formar jovens cada vez mais engajados, participativos e capazes de se comunicar de maneira crítica e eficaz.

## 5. PALAVRAS FINAIS

Ao longo do trabalho, enfatizamos a importância de incorporar gêneros e práticas orais no ambiente educacional, uma vez que isso possibilita aos alunos o desenvolvimento de habilidades comunicativas fundamentais tanto para a vida cotidiana quanto para o contexto educacional. Destacamos que essa abordagem não implica em uma substituição da escrita, que também ocupa um papel crucial na sociedade. Defendemos, então, uma prática pedagógica que valorize a multiplicidade da língua em suas diversas manifestações.

Conforme mencionado anteriormente, o domínio dos gêneros orais por parte dos alunos potencializa sua capacidade de participação ativa e crítica na sociedade. A partir da análise do livro *Português: Linguagens* do 7º ano, evidencia-se a necessidade de incluir uma maior diversidade de gêneros orais, em especial aqueles vinculados ao campo jornalístico-midiático. Além disso, é crucial implementar atividades que utilizem metodologias relacionadas com as habilidades previstas pela BNCC, visando um trabalho mais eficaz com esses gêneros. Isso implica evitar atividades que se limitem à mera reprodução de textos escritos, promovendo, ao contrário, práticas que capacitem os estudantes a lidar de maneira informada com a circulação e o consumo de informações.

Em relação ao livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* do

7º ano, observamos uma maior variedade de gêneros orais do campo jornalístico-midiático, além de algumas metodologias que estão em consonância com as habilidades previstas pela BNCC. No entanto, identificamos a necessidade de reformular diversas propostas presentes no material didático. Um exemplo disso é a necessidade de um trabalho mais aprofundado e claro com o *podcast* e o *vlog*, com orientações mais precisas para que os alunos possam compreender e aplicar de forma eficaz as características específicas de cada gênero, conforme preconizado pela BNCC.

Diante dessas constatações, torna-se evidente que a necessidade de integração de gêneros orais variados, especialmente pertencentes ao campo jornalístico-midiático, deve ser mais robusta e bem orientada nas propostas didáticas. Também faz-se necessário a produção de atividades que explorem de maneira significativas os gêneros, com instruções detalhadas e metodologias ajustadas às diretrizes da BNCC, é essencial para que os jovens não apenas reconheçam, mas também desenvolvam as competências necessárias para utilizar esses formatos de comunicação de maneira crítica e consciente. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem poderá proporcionar uma formação mais completa e sintonizada com as demandas contemporâneas de circulação e análise da informação.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017-2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 de set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2024**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BUNZEN, C. S. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

BUNZEN, C. S. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?. *In*: Carmi Santos; Márcia Mendonça; Marianne Cavalcante. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. 1 ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2006, v. 01, p. 43-5

BUNZEN, C. S. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), 2011, v. 11, p. 885-911.

BUNZEN, C. S. Algumas notas sobre o tratamento da oralidade na Base Nacional Comum Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental. *In*: Sweder Souza, Andréia Rutiquewiski. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular**. 1º ed. Campinas: Mercado de Letras, 2020a v. 1, p. 53-92.

BUNZEN, C. S.; MAXIMO, J. Rádio e oralidade: o que propõem os livros didáticos de português aprovados pelo programa nacional do livro didático?. *Revista Letras* (UFSM/ON-LINE), 2020b, v.1, p. 197-220.

CAVALCANTE, M. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. *In*: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CEREJA, W.; VIANA, C. D. **Português: linguagens** [e-book]. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1X20F0GhygQac58DXQZIO-FAjmQydkaMl/view>. Acesso em: 10 de set. 2024.

DIONÍSIO, A. P. VASCONCELOS, L. J. Modalidade, gênero textual e leitura. *In* BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 3. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 1995, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências do Ensino Médio. *In*: BUNZEN, CLECIO; MENDONÇA, MÁRCIA.. (Org.). **Português no Ensino Médio e Formação do professor**. 1ed. São Paulo: Parábola Editores, 2006, v. 1, p. 23-36.

KOCH, I. **Argumentação e Linguagem**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 1993

LIMA, A.; BESERRA, N. Sala de aula: também espaço da fala. *In*: GOIS, S.; LEAL, T. F. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 57-72.

LUNA, E. Á. A. ; GOMES, R. F. **Oralidade e ensino**: uma análise das atividades nos livros didáticos de português. (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS, 2020, v. 14, p. 507-523.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R. **Concepções de ensino de oralidade em uma proposta curricular de Língua Portuguesa**: anos iniciais. *Educação em Foco*, 2021, v. 26, p. e26074-19.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *In. Trabalho em linguística aplicada*. Campinas, n. 30, jul./dez. 1997.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Ensino de Língua: uma Questão Pouco Falada. *In: Ângela Paiva Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra. (Org.). O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 1º ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001, v. 1, p. 19-32.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, v. , p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. ; DIONISIO, A. P. . Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In: Luiz Antônio Marcuschi; Angela Paiva Dionísio. (Org.). Fala e Escrita*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. , p. 13-30.

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

MATENCIO, M. de L. M.. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*. Rio de Janeiro: UFRJ. 2003, p. 110-120.

MILLER, C. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

NEGREIROS, G. R. C.; GUERRA, L. V. **Um estudo sobre a oralidade no livro didático de língua portuguesa**. *Percursos Linguísticos* (UFES), 2018, v. 8, n. 1, p. 244-260.

ORMONI, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagens** [e-book]. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2022. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1D3TjLCsGYOHq4YDqfDbzdmbFSe\\_oiSO7/view](https://drive.google.com/file/d/1D3TjLCsGYOHq4YDqfDbzdmbFSe_oiSO7/view). Acesso em: 10 de set. 2024.

PIETRI, Emerson. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *In: Revista Brasileira de Educação*, 2010, v. 15 n. 43 jan./abr.

ROJO, R; BATISTA, A. A. G. **O livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**: Produção, Perfil e Circulação. Projeto Integrado de Pesquisa, 2003.

ROJO, R. H. R. ; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso (Impresso)**, 2006, v. 5, p. 0603/06.

SOARES, M. B. **O livro didático e a escolarização da leitura**. Entrevista ao programa Salto para o Futuro, 2002. Disponível em:  
<https://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/magda-soares-o-livro-diditico-e.html>.

SOARES, M. B. **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º Grau: sugestões metodológicas**. Rio de Janeiro: DEF/ FENAME/UFMG, 1979.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola** – uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOUSA, M. R. de; MOÉS, G. Gêneros discursivos/textuais e ensino: proposta de produção do vlog. *In: SILVA, Cristiana Barcelos da; MELLO, Roger Goulart. (Org.). Metodologias, práticas e inovação na educação contemporânea*: volume 2. 1ed. Rio de Janeiro: E-Publicar, 2021, v. 2, p. 32-42.

WINCH, P. G. ; ANGELO, G. L. **Constituição do sujeito aprendiz, oralidade e livro didático de português**: questões a se pensar. *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), 2013, v. 16, p. 63-84.