



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

Patricia Nogueira Lima

FALAR NA ESCOLA: a oralidade em livros didáticos de Língua Portuguesa

Araguaína/TO

2025

Patricia Nogueira Lima

FALAR NA ESCOLA: a oralidade em livros didáticos de Língua Portuguesa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), como requisito à obtenção do título de Mestre em Linguística e Literatura.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Lúcia Maria de Assis

Coorientador: Dr. Alexandre Batista da Silva

Araguaína/TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L732f Lima, Patricia Nogueira.
FALAR NA ESCOLA: a oralidade em livros didáticos de
Língua Portuguesa / Patricia Nogueira Lima. - Centro de
Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.
131 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) (Pós-Graduação -
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura -
PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientador: Dra. Lúcia Maria de Assis .
Coorientador: Dr. Alexandre Batista da Silva.

1. Oralidade. 2. BNCC. 3. Livro Didático.

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Patricia Nogueira Lima

FALAR NA ESCOLA: a oralidade em livros didáticos de Língua Portuguesa

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), Programa de Pós- Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT). Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Linguística e Literatura e aprovada em sua forma final pela orientadora, coorientador e pela banca examinadora.

Data da aprovação:06/02/2025

Banca examinadora:



Documento assinado digitalmente

LUCIA MARIA DE ASSIS

Data: 07/04/2025 18:53:55-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assis - Orientadora (UFF/PPGLLIT-UFNT)



Documento assinado digitalmente

ALEXANDRE BATISTA DA SILVA

Data: 07/04/2025 20:53:30-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Batista da Silva - Coorientador (UERJ)



Documento assinado digitalmente

FABIO ANDRE CARDOSO COELHO

Data: 09/04/2025 20:28:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho - Membro Externo (UFF)



Documento assinado digitalmente

VILMA NUNES DA SILVA FONSECA

Data: 11/04/2025 19:50:19-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vilma Nunes da Silva Fonseca - Membro Interno (UFNT)



Documento assinado digitalmente

JANETE SILVA DOS SANTOS

Data: 10/04/2025 21:21:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Janete Silva dos Santos - Membro interno (UF

Dedico este trabalho à minha família, em especial ao meu esposo Claudio, às minhas filhas Nicolle e Heloíse, e à minha mãe Eurenny, por serem meu alicerce e minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me fortalecer diariamente e por proporcionar mais esta vitória em minha vida.

À minha mãe, Eurenny, pelo exemplo de força, coragem e dedicação, que sempre me guiou e me deu forças para seguir em frente.

Ao meu esposo, Claudio, por acreditar em mim e me oferecer todo apoio necessário, compartilhando comigo as renúncias, enxugando minhas lágrimas e me incentivando nos momentos em que pensei em desistir. Sua parceria foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Às minhas filhas, Nicolle e Heloise, por compreenderem minha ausência neste período e por serem minha maior inspiração, enchendo minha vida de alegria e propósito. E a toda minha família, pelo apoio constante e pelas palavras de incentivo ao longo dessa caminhada.

Aos colegas de curso, que se tornaram grandes amigos, minha gratidão pelos momentos compartilhados e pela convivência enriquecedora. Em nome de todos, cito minha amiga Clorisméia, que foi minha inspiração para ingressar no mestrado, me incentivando e sempre acreditou na minha capacidade.

Aos amigos que já faziam parte da minha vida antes dessa jornada e que sempre torceram por mim, com palavras de incentivo para que eu seguisse em frente.

À minha orientadora, Lucia, por sua paciência diante das minhas crises de ansiedade e por me ajudar a crescer como pessoa e profissional. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos e por me guiar na realização deste sonho. Ao meu coorientador Alexandre Batista, um verdadeiro anjo em minha trajetória. Sua confiança em mim, mesmo nos momentos de maior fragilidade, foi fundamental para que eu enxergasse possibilidades e acreditasse em minha própria capacidade.

Agradeço também ao Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho, Profa. Dra. Vilma Nunes da Silva Fonseca e Profa. Dra. Janete Silva dos Santos, por fazerem parte da minha banca examinadora e pelas relevantes contribuições neste trabalho.

Por fim, reconheço que iniciei este percurso com muitas lacunas; algumas foram preenchidas, outras permanecem, e certamente novas surgirão. Saio desta jornada com uma experiência enriquecedora e uma compreensão mais ampla. Tenho certeza de que não sou a mesma pessoa que começou, e vocês fizeram parte desse processo. A todos, meu mais sincero agradecimento.

A conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora.

Marcuschi

RESUMO

A oralidade é uma prática social fundamental para a comunicação e interação humana, que deve ser trabalhada e ensinada na escola, mesmo que os estudantes já cheguem ao ambiente escolar com habilidades de fala. Nesse contexto, a escola atua como espaço privilegiado para preparar os alunos no uso da língua em situações comunicativas, especialmente nas situações formais. A utilização de gêneros orais como objeto de ensino estimula reflexões sobre o uso e a função social da linguagem, contribuindo para práticas comunicativas mais eficazes. Esta dissertação tem como objetivo analisar como o eixo oralidade é abordado em duas edições do livro didático Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem, de 2015 e 2018, comparando as atividades propostas antes e depois da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O referencial teórico está centrado nos estudos da oralidade no campo específico da Linguística Textual, ancorando-se em autores como Marcuschi (1997, 2003, 2007, 2010), Dionísio (2007), Fávero, Andrade e Aquino (2000), Ferreira (2024), Rojo (2006), Costa Filho (2004), Romanatto (2004), Apinagé, Santos e Leite (2020), Assis (2016), Mendes, Pessoa e Bunzen Júnior (2023), Batista (2016), entre outros, para fundamentar a análise sobre a oralidade, sua relação com a escrita e as competências propostas pela BNCC. A pesquisa, de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, realiza uma análise descritiva e interpretativa dos conteúdos relacionados à oralidade nas edições selecionadas. O corpus inclui trinta recortes de atividades que exploram gêneros orais, investigando as propostas didáticas para o desenvolvimento das habilidades de expressão oral e a evolução dessa abordagem a partir da comparação entre as edições do livro didático, considerando as orientações das obras à luz dos PCN e da BNCC. Os resultados indicam mudanças significativas na abordagem da oralidade, com maior valorização na edição de 2018, alinhada às diretrizes da BNCC. Este trabalho reforça a importância de tratar a oralidade como um componente fundamental no ensino, reconhecendo sua autonomia e relevância como uma prática indispensável para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. BNCC. Gêneros orais. Oralidade. Livro Didático.

ABSTRACT

Orality is a fundamental social practice for human communication and interaction, which must be worked on and taught in school, even if students already arrive at the school environment with speaking skills. In this context, the school acts as a privileged space for preparing students in the use of language in communicative situations, especially in formal contexts. The use of oral genres as a teaching object stimulates reflections on the use and social function of language, contributing to more effective communicative practices. This dissertation aims to analyze how the oral axis is addressed in two editions of the textbook singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem, from 2015 and 2018, comparing the strategies proposed before and after the approval of the National Common Curricular Base (BNCC). The theoretical framework is based on studies of orality within the specific field of Text Linguistics, grounded in authors such as Marcuschi (1997, 2003, 2007, 2010), Dionísio (2007), Fávero, Andrade and Aquino (2000), Ferreira (2024), Rojo (2006), Costa Filho (2004), Romanatto (2004), Apinagé, Santos and Leite (2020), Assis (2016), Mendes, Pessoa and Bunzen Júnior (2023), Batista (2016), among others. These studies support the analysis of orality, its relation to writing, and the competencies proposed by the BNCC. This qualitative, bibliographic, and documental research conducts a descriptive and interpretative analysis of the content related to orality in the selected editions. The corpus includes thirty activity excerpts that explore oral genres, investigating the activities proposed to develop oral expression skills and the evolution of this approach through a comparison between the textbook editions, considering the guidelines of the PCNs and the BNCC. The results indicate significant changes in the treatment of orality, with greater emphasis in the 2018 edition, aligned with the BNCC guidelines. This work reinforces the importance of addressing orality as a fundamental component in education, recognizing its autonomy and relevance as an indispensable practice for the development of students' communicative competencies.

Keywords: Elementary Education. BNCC. Oral genres. Orality. Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Contrastes entre fala e escrita na visão dicotômica.	22
Figura 2 – O contínuo fala-escrita.	23
Figura 3 – Conversação.	29
Figura 4 – Quadro tópico.	32
Figura 5 – Áreas do Conhecimento do Ensino Fundamental.	41
Figura 6 – Práticas orais indicadas na BNCC.	45
Figura 7 – Campos de atuação.	47
Figura 8 – Processo Qualitativo.	63
Figura 9 – Capa do Livro Didático – 2015.	71
Figura 10 – Sumário do Livro Didático – 2015.	73
Figura 11 – Textos com referências a outros cadernos.	74
Figura 12 – Capa do Livro Didático – 2018.	75
Figura 13 – Sumário do Livro Didático – 2018.	77
Figura 14 – L2015 – A01.	80
Figura 15 – L2015 – A02.	82
Figura 16 – L2015 – A03.	83
Figura 17 – L2015 – A04.	85
Figura 18 – L2015 – A05.	88
Figura 19 – L2015 – A06.	90
Figura 20 – L2015 – A07.	91
Figura 21 – L2015 – A08.	92
Figura 22 – L2015 – A09.	93
Figura 23 – L2015 – A10.	94
Figura 24 – L2015 – A11.	94
Figura 25 – L2015 – A12.	95
Figura 26 – L2015 – A13.	96
Figura 27 – L2015 – A14.	96
Figura 28 – L2015 – A15.	97
Figura 29 – L2015 – A16.	98
Figura 30 – L2015 – A17.	100
Figura 31 – L2018 – A01.	102
Figura 32 – L2018 – A02.	103

Figura 33 – L2018 – A03.	104
Figura 34 – L2018 – A04.	106
Figura 35 – L2018 – A05.	106
Figura 36 – L2018 – A06.	107
Figura 37 – L2018 – A07.	109
Figura 38 – L2018 – A08.	110
Figura 39 – L2018 – A09.	111
Figura 40 – L2018 – A10.	113
Figura 41 – L2018 – A11.	115
Figura 42 – L2018 – A12.	116
Figura 43 – L2018 – A13.	119
Quadro 1 – Normas de transcrição.	29
Quadro 2 – Campo Artístico-Literário.	48
Quadro 3 – Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa.	51
Quadro 4 – Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa.	52
Quadro 5 – Campo Jornalístico-Midiático.	54
Quadro 6 – Campo Jornalístico-Midiático.	56
Quadro 7 – Campo na Vida Pública.	58
Quadro 8 – Campo na Vida Pública.	60
Quadro 9 – Comparativo das edições (2015 e 2018).....	121
Quadro 10 – Limitações, Contribuições e Perspectivas.	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O QUE É ORALIDADE?	18
2.1	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: DA DICOTOMIA AO CONTÍNUO TIPOLÓGICO.....	19
2.2	CARACTERÍSTICAS DE ORGANIZAÇÃO DA MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA - O TEXTO FALADO.....	25
2.2.1	Estratégias de interação que organizam o texto falado.....	27
3	O EIXO ORALIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	35
3.1	OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	35
3.2	A ORGANIZAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS DA BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL.	40
3.2.1	A área de linguagem na BNCC do Ensino Fundamental	43
4	PERCURSO METODOLÓGICO	62
4.1	SELEÇÃO E CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO CORPUS.....	65
4.2	MÉTODOS DE COMPARAÇÃO ENTRE OS CORPUS.....	66
5	ANÁLISE COMPARATIVA DO TRATAMENTO DA ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS	68
5.1	LIVRO DIDÁTICO.....	68
5.2	LIVRO DIDÁTICO SINGULAR & PLURAL – 2015.....	70
5.2.1	Estrutura e organização da edição de 2015.....	72
5.3	LIVRO DIDÁTICO SINGULAR & PLURAL – 2018.....	75
5.3.1	Estrutura e organização da edição de 2018.....	76
5.4	PRODUÇÃO ORAL NAS EDIÇÕES DOS LIVROS - 2015 E 2018	78
5.4.1	Análises das atividades de produção oral na edição de 2015.....	79
5.4.2	Análises das atividades de produção oral na edição de 2018.....	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	128

1 INTRODUÇÃO

A oralidade é uma habilidade essencial na comunicação e na interação social. Sendo assim, o trabalho com o seu desenvolvimento na Educação Básica é importante e se faz necessário, uma vez que colabora para que os alunos compreendam melhor como os interlocutores se comportam num evento comunicacional, em busca de uma intercompreensão efetiva, o que é essencial tanto na vida pessoal quanto profissional de cada sujeito.

Desta forma, é importante que o trabalho com a oralidade ocorra em todas as etapas da educação e que seja voltado para a busca do desenvolvimento das capacidades de elaborar, compreender e interpretar mensagens orais, pois, em todas as esferas da vida, o educando necessitará dessas habilidades. Não à toa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de referência obrigatória para elaboração de currículos escolares e propostas pedagógicas para toda a Educação Básica no Brasil, estabelece a oralidade como um eixo específico de ensino na Educação Básica. Nesse documento, aparece em destaque a necessidade de estimular a prática de diferentes gêneros orais, como conversas informais, debates, entrevistas, narração de histórias, entre outros.

Apesar da presença do eixo oralidade no documento de tamanha relevância representar um avanço, destacando-a como objeto de estudo escolar, o ensino da oralidade ainda é subvalorizado em relação ao da escrita, principalmente por dois diferentes e equivocados motivos: (a) o texto falado ser considerado desestruturado, caótico e, por isso, não passível de descrição; e (b) a crença de que as pessoas já chegam à escola sabendo falar, cabendo à instituição apenas o ensino da escrita.

Nesse sentido, a BNCC aprofundou os estudos sobre a oralidade ao incluir um eixo específico, o que reforça a valorização dessa competência, alinhando-se com as perspectivas de Bakhtin e Marcuschi, estudiosos que reconhecem a importância dos gêneros textuais orais na construção do conhecimento e na interação social.

Diante disso, esta dissertação aborda o tratamento dado à oralidade no livro didático da Educação Básica no 9º ano e tem como objetivo geral analisar como o eixo oralidade é abordado em duas edições do livro didático Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem, de 2015 e 2018, comparando as atividades propostas antes e depois da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vale ressaltar que as duas edições aqui analisadas constam no PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) dos anos 2017, com ciclo de 3 anos (2017, 2018, 2019); e de 2020, com ciclo de 4 anos (2020, 2021, 2022, 2023). A edição de 2015 foi elaborada e adotada antes da promulgação da BNCC, no ano de 2017; em 2018, o material sofreu uma reformulação e chegou às escolas depois da regulamentação desse documento. A partir desse dado, espera-se que possivelmente as duas edições abordem, embora de maneira diferente, questões relativas à oralidade.

Importa destacar, no trabalho que aqui desenvolvemos, que os livros didáticos desempenham um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, sendo ferramentas essenciais que orientam e estruturam o trabalho dos professores em sala de aula. Por isso, o PNLD assegura que esses materiais sejam distribuídos para todas as escolas públicas do país, num esforço para que professores e alunos tenham acesso a conteúdos socialmente relevantes apontados pelos documentos oficiais, como é o caso da BNCC.

Para atingir o objetivo geral deste trabalho, já citado em parágrafo anterior, será necessário perseguir alguns objetivos mais específicos, os quais seguem assim descritos:

- Evidenciar o significado de oralidade e as características de organização do texto falado;
- Descrever como a BNCC aborda o eixo oralidade;
- Comparar as propostas de atividades para o desenvolvimento da oralidade constantes nas duas edições do livro didático selecionado, observando como trabalham as características do texto falado e como se adequam ao que é proposto nos documentos normativos.

A análise comparativa de duas edições de um mesmo livro didático, um anterior e o outro posterior à BNCC, permitirá observar diretamente o impacto da diretriz norteadora na abordagem da oralidade, uma vez que a reformulação do livro, na edição do ano de 2018, provavelmente se deu para atender as determinações da BNCC.

Não se trata, portanto, apenas de uma análise documental dos conteúdos relacionados à oralidade, mas de uma investigação aprofundada sobre como o ensino da oralidade está sendo inserido nos materiais didáticos à luz das novas diretrizes curriculares. Essa análise é relevante, pois permite compreender como as mudanças

normativas, especialmente as propostas pela BNCC, influenciam as práticas educativas cotidianas e, especificamente, como essas mudanças impactam a abordagem da oralidade, essencial para o desenvolvimento da comunicação dos alunos.

Quanto à metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, é necessária a reflexão de que uma pesquisa científica é complexa e requer um trabalho que envolve a escolha de procedimentos adequados para o alcance dos objetivos. Além disso, é senso comum que uma pesquisa engloba várias etapas, como coleta, análise e interpretação de dados. Sendo assim, para o desenvolvimento metodológico da pesquisa que aqui se propõe, utiliza-se uma abordagem qualitativa, 'que leva em consideração o contexto, as práticas e os significados, permitindo uma melhor compreensão do fenômeno em análise antes e depois do direcionamento dado pela BNCC. Diante dessa escolha metodológica, para coletar e analisar os dados, utilizamos as pesquisas bibliográfica e documental, que proporcionam uma compreensão mais ampla do tema proposto, já que oferecem ferramentas para explorar tanto a base teórica já existente, quanto o conteúdo concreto dos materiais didáticos em análise.

A pesquisa bibliográfica é uma forma de obter acesso a informações e à literatura sobre um determinado assunto, o que viabiliza a elaboração de um arcabouço teórico que dê suporte às análises realizadas. O levantamento bibliográfico prévio ajuda o pesquisador a se familiarizar e conhecer melhor o assunto estudado e assim definir o que precisa ser pesquisado de forma correta. Ao revisar estudos que foram desenvolvidos por outros pesquisadores, é possível construir um arcabouço teórico sobre o estado da arte do assunto e daí empreender uma melhor investigação sobre o tema em tela.

Para apresentação desta pesquisa, esta dissertação está estruturada em 4 capítulos, além da introdução e das considerações finais. Assim, no capítulo 2, discutimos o conceito de oralidade, destacando sua importância histórica e cultural, bem como seu papel na comunicação e na transmissão de conhecimento. Em seguida, estabelecemos uma distinção entre linguagem oral e escrita, partindo do que apresentam os principais autores brasileiros ligados à Linguística de Texto, perspectiva teórica aqui adotada. Ainda neste capítulo, exploramos as noções de gêneros textuais e, mais especificamente, de gêneros textuais orais, ressaltando sua

importância para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a participação ativa do indivíduo na sociedade.

No capítulo 3, revisitamos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que também serviu de alicerce para elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os PCN que já destacavam a relevância das práticas orais currículo escolar brasileiro. Também neste capítulo apresentamos a BNCC, sua estrutura e sua relação com o Ensino Fundamental, especificamente no que se refere ao tratamento destinado ao ensino da oralidade e como isso se reflete nos livros didáticos. É ainda neste capítulo que são explorados os campos de atuação propostos pela BNCC, evidenciando a busca pela promoção de práticas de linguagem que incentivem a participação ativa e crítica do educando.

No capítulo 4, apresentamos o percurso metodológico adotado para a execução da pesquisa. Finalmente, no capítulo 5, discutimos o papel do livro didático, enfatizando sua importância como ferramenta pedagógica essencial e a atuação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) na distribuição de livros didáticos de qualidade. Também analisamos como cada edição do livro selecionado propõe as atividades sobre oralidade. Destacamos, neste capítulo, as mudanças relativas à implementação da BNCC e como as características de construção do texto falado (abordadas no capítulo 2) são contempladas no trabalho com a oralidade.

2 O QUE É ORALIDADE?

O processo de desenvolvimento da oralidade surgiu da necessidade dos seres humanos de se comunicar, sendo, por muito tempo, a principal forma de transmissão de conhecimentos. Nas sociedades antigas, a maioria dos povos mantinha a tradição oral como meio de repassar suas histórias, valores e sabedoria popular. Essa prática era realizada por contadores de histórias, líderes e outras figuras de destaque, que garantiam a preservação da cultura e das tradições de uma geração para a outra. A oralidade, portanto, transcende períodos históricos e culturais e segue moldando as interações sociais e influenciando diretamente o desenvolvimento das sociedades ao longo dos séculos.

Mesmo com o advento da escrita e das tecnologias digitais, a oralidade continua sendo indispensável na vida contemporânea. Ela não apenas contribui para a preservação das tradições culturais e da memória coletiva, como também atua como uma forma essencial de expressão da identidade. Atualmente, a oralidade permanece como um meio fundamental para construir vínculos sociais, adaptar-se a diferentes contextos e promover interações significativas entre os indivíduos.

Essa relevância abre caminho para uma análise mais aprofundada do conceito de oralidade, explorado neste capítulo, com foco em sua importância histórica, social e cultural, bem como nas interações entre linguagem oral e escrita. Aqui, são também examinadas as características fundamentais da oralidade e suas manifestações em diversos contextos de comunicação, com ênfase em seu papel nas práticas sociais e na preservação do conhecimento.

Além de ser um meio direto de comunicação, a oralidade é uma habilidade socialmente desenvolvida desde o início da vida, quando o indivíduo começa a interagir com seu entorno. Por meio dessas interações, a pessoa constrói as bases de sua expressão e compreensão do mundo. Essa prática continua essencial, não apenas na preservação de saberes e tradições, mas também na formação de vínculos sociais e no desenvolvimento das relações humanas. Ela é central na perpetuação de costumes, na transmissão de conhecimento e na adaptação das práticas sociais de geração a geração. Isso garante que a oralidade seja continuamente ajustada às mudanças nos contextos comunicativos e culturais, assegurando sua relevância, mesmo em tempos de globalização e avanço tecnológico.

Com a intenção de chegar a um conceito de oralidade, retomamos o que diz Marcuschi (2010):

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (Marcuschi 2010, p. 25).

Neste sentido, essa forma de comunicação, tão natural e presente em nossas vidas, facilita a troca de informações e a construção de laços entre as pessoas. Seja em conversas informais ou em contextos mais formais, a oralidade permite que as práticas sociais se estabeleçam e se mantenham, ou seja, ela funciona como um elemento efetivo para a interação e a construção do papel de cada indivíduo em seu meio.

Como afirma Costa Filho (2004, p. 10), “os seres humanos se comunicam de formas diversas, mas nenhuma delas é comparável à linguagem através do som articulado; o próprio pensamento está relacionado, de um modo muito especial, ao som”. Isso ressalta a importância da oralidade não apenas como um meio de comunicação, mas também como um elemento essencial na formação do pensamento e na construção do conhecimento. Assim, é importante entender a relação entre oralidade e escrita, tendo em mente que elas não representam dois sistemas linguísticos distintos, mas, ao contrário, estão conectadas num contínuo tipológico, o que será discutido na próxima seção.

2.1 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: DA DICOTOMIA AO CONTÍNUO TIPOLÓGICO

A linguagem verbal é um sistema de significação. Sua manifestação oral e escrita tem sido foco de atenção de diferentes correntes teóricas de estudos da linguagem, que buscam descrever essas duas manifestações, ora acentuando as diferenças, que culminam numa aparente dicotomia, ora evidenciando o contínuo no qual claramente coexistem essas modalidades linguísticas. A linguagem oral e a linguagem escrita são, portanto, conforme destaca Rojo (2006, p. 37), “duas modalidades de linguagem para concretizar e dar materialidade à mesma língua”. As diferenças entre essas duas modalidades reduzem-se à concretude, à materialidade (sons da fala, grafia – a escrita) como duas modalidades, uma não é a representação

da outra. No dizer de Marcuschi (2010, p. 17), “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”, cada uma possui elementos característicos que não podem ser reproduzidos pela outra. Na oralidade, temos como exemplo a prosódia, com o ritmo, a entonação, a pausa, já na escrita, temos tamanho e tipo de letras, cores e formatos. Assim, ambas representam a língua em uso, sob formas diversas, dependendo do que exige o contexto.

A oralidade, como forma de expressão da linguagem, antecede a escrita e possui o que se pode chamar de “primazia cronológica”¹, sendo a base da comunicação e das práticas linguísticas. Segundo Marcuschi e Dionisio (2007, p. 27), “não há por que negar que a fala é mais antiga que a escrita e que esta lhe é posterior e, em certo sentido, dependente”. Foi o uso da fala que permitiu o surgimento das primeiras formas de organização social e linguística, moldando estruturas gramaticais e fonéticas que influenciaram diretamente o surgimento da escrita. Dessa forma, a oralidade consolidou-se como uma prática social de grande relevância para o desenvolvimento das línguas.

Apesar disso, durante muito tempo, a escrita foi considerada a forma correta de linguagem e as escolas dedicaram-se apenas a seu ensino, negligenciando a oralidade, que não era percebida em suas regularidades e, portanto, não era considerada passível de ser ensinada. Essa visão equivocada persiste em muitos contextos educacionais em que a relevância do estudo da oralidade ainda é subestimada.

É nesse sentido que Costa Filho (2004, p. 11) destaca que “os estudos científicos da linguagem, até recentemente, desconsideravam a expressão oral, tida como mera variante da produção escrita”. O sistema educacional tradicionalmente deu maior ênfase à escrita, deixando a oralidade com um papel secundário, o que acaba não levando em conta sua importância como uma forma essencial de comunicação humana. Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) criticam esse desequilíbrio, apontando que o ensino da escrita e da leitura ganhou uma posição dominante, enquanto a oralidade foi deixada de lado. Segundo os autores:

¹ Stubbs, 1980 *apud* Marcuschi (2010, p. 17).

A escrita e sua leitura, de quaisquer tipos, são apenas arremedos da oralidade, tentativas de aproximação, de recuperação de conteúdos, relativamente toscas se comparadas à complexidade da oralidade. Quando pensamos que todos os povos têm suas línguas original e naturalmente na forma oral (cerca de 6.500 a 6.800 atualmente), mas nem todos as têm em forma escrita, fica claro de qual forma de comunicação é a supremacia mundial. Mas por que, então, nossa escola deixou de lado a oralidade e sobrevalorizou a escrita e a leitura? O que teria acontecido nesse percurso de construção da escola para que algo assim tão importante fosse deixado de lado, como se não tivesse importância alguma? Precisamos pensar nisso seriamente (Carvalho e Ferrarezi Jr., 2018, p. 18).

Embora a citação de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) destaque certa supremacia da escrita no contexto educacional, criticando como a escola deixou de lado a oralidade em favor de uma valorização da escrita e da leitura, os autores também sugerem uma supremacia da oralidade ao argumentar que a escrita é uma tentativa de imitar a complexidade da fala. Contudo, vale ressaltar que, o objetivo deste trabalho, não é defender a superioridade de uma modalidade sobre a outra. A citação se mostra relevante apenas por chamar a atenção para o desequilíbrio educacional gerado pela supervalorização da escrita, mas a solução não está em inverter essa hierarquia e colocar a oralidade como superior. Em vez disso, seguimos a visão do contínuo proposta por Marcuschi (2007), no qual fala e escrita coexistem sem hierarquias e de forma complementar. Ambas desempenham papel importante no processo da comunicação humana e devem ser igualmente valorizadas no ensino, integrando suas características específicas e contribuindo para o desenvolvimento completo dos alunos.

Essa questão sobre o foco da escola estar na escrita nos faz pensar sobre a necessidade de dar mais espaço para a oralidade no processo de ensino. Embora a escrita tenha se tornado central ao longo do tempo, a oralidade continua sendo uma parte primordial da nossa comunicação diária e da maneira como nos conectamos com o mundo e compartilhamos conhecimento. Reconhecer o valor da oralidade na educação não diminui a importância da escrita, mas garante que os alunos desenvolvam habilidades necessárias para se expressarem bem em qualquer situação.

Por muito tempo, no entanto, oralidade e escrita foram tratadas como dicotômicas. Marcuschi (2010) destaca que autores como Halliday (1985, numa primeira fase), entre outros, defendiam uma visão mais tradicional e restrita, focando principalmente nas diferenças entre fala e escrita. De modo geral, essa perspectiva via a fala como algo mais espontâneo e ligado ao contexto, enquanto a escrita era considerada mais organizada e planejada. A Figura 1, retirada de Marcuschi (2010), ilustra essas diferenças conforme a visão dicotômica tradicional.

Figura 1 – Contrastes entre fala e escrita na visão dicotômica.

Quadro 1. Dicotomias estritas.

fala	versus	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normalizada		normalizada
fragmentária		completa

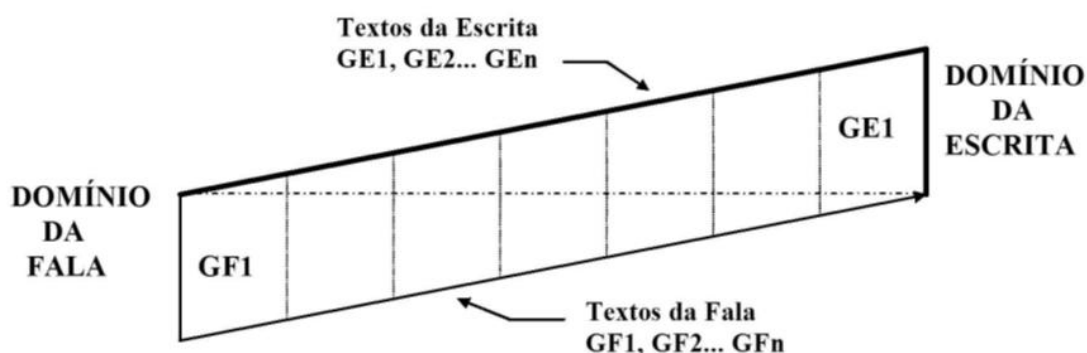
Fonte: Marcuschi, (2010, p. 27)

A visão dicotômica representada acima, trata fala e escrita como modalidades opostas, enfatizando diferenças rígidas e classificando a fala como menos complexa. No entanto, essa visão começou a mudar no Brasil a partir da década de 1980, quando os estudos da análise da conversação tomam corpo, principalmente com Luiz Antônio Marcuschi, que publica o primeiro livro que descreve detalhadamente o funcionamento e a organização de um texto falado, intitulado exatamente “Análise da Conversação”. Para Marcuschi (2007, p. 32), oralidade e escrita “não são duas línguas, e sim dois modos de representação da mesma língua, embora cada um dos dois modos tenha uma história própria”. Diante disso, é equivocado afirmar que uma modalidade exerce supremacia sobre a outra, ou seja, não se pode dizer que a fala é superior à escrita, ou vice-versa, pois ambas desempenham papéis diferentes e contribuem de maneira distinta para a comunicação e para as interações sociais.

Vamos pontuar alguns aspectos que o quadro apresenta, mas demonstrando que não se deve pensar em fala e escrita como opostas. Por exemplo, em muitos gêneros textuais, como discursos formais, a fala pode ser previamente planejada e organizada. Por outro lado, a escrita, em contextos como redes sociais ou mensagens instantâneas, como no WhatsApp, pode depender fortemente do contexto imediato e parecer ser relativamente improvisada, o que a aproxima da fala espontânea e não se configura como um equívoco. Em relação a esse “suposto” improvisado e à espontaneidade da fala, Marcuschi (2010, p. 28) enfatiza que “a perspectiva da dicotomia estrita tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Seguramente, trata-se de uma visão a ser rejeitada”, conforme exemplificado.

Como já afirmamos, a relação entre oralidade e escrita está no centro da compreensão da linguagem, e é necessário entender como essas duas modalidades interagem e influenciam uma à outra. Para Marcuschi (2010), dependendo das demandas comunicativas, essas modalidades se aproximam, se distanciam ou, ainda, se misturam e se complementam, em vez de serem totalmente separadas.

Figura 2 – O contínuo fala-escrita.



Fonte: Marcuschi, (2007, p. 61)

Na Figura 2 vemos, de um lado, os domínios da fala e, de outro, os da escrita. Nela, os gêneros da fala são representados por GF e os gêneros da escrita são representados por GE. Este gráfico mostra uma linha central que vai de uma extremidade a outra, conectando as duas modalidades, indicando que os gêneros se situam em um contínuo entre fala e escrita. Quanto mais à esquerda um gênero está, mais características de oralidade ele possui, e quanto mais à direita, mais características da escrita ele apresenta. Essa linha demonstra que os gêneros podem

ser orais ou escritos, mas que também podem se estruturar com características de ambas as modalidades, dependendo do contexto e da função comunicativa a que atendem, como proposto por Marcuschi (2007).

É nessa mesma direção que Marcuschi (2010, p. 38) aponta que “os textos se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos.” Um exemplo disso são os noticiários televisivos, produzidos de forma escrita, mas consumidos oralmente. Da mesma forma, uma aula expositiva pode misturar elementos falados e escritos. Além disso, alguns gêneros orais se aproximam da escrita (ou vice-versa) pela relação estabelecida entre os interlocutores, como nas cartas pessoais (gênero escrito que possui muitos traços de oralidade). O exemplo ajuda-nos a pensar sobre o caráter híbrido de muitos gêneros, que transitam entre os domínios da fala e da escrita. É nesse sentido que,

Com base nessa concepção, fica de antemão eliminada uma série de distinções geralmente feitas entre fala e escrita, tais como a ideia de que a fala é contextualizada e a escrita é descontextualizada, a fala é implícita e a escrita é explícita, a fala seria envolvente e a escrita distanciada, e assim por diante. Tudo isso não passa de uma visão errônea do próprio funcionamento da língua, pois a escrita não traz virtudes especiais para a língua, e a fala não deixa de realizar alguma virtude (Marcuschi, 2007, p. 63).

Esse entendimento é reforçado por Apinagé, Santos e Leite (2020), ao afirmarem que oralidade e escrita são duas modalidades de uso da mesma língua, e não devem ser segregadas, mas vistas de maneira integrada, sem hierarquias infundadas. Assim, ao reconhecer que fala e escrita fazem parte de um processo contínuo e interdependente, compreendemos que ambas desempenham papéis complementares no uso da língua, fortalecendo nossa capacidade de comunicação e expressão em diversos contextos.

Para Marcuschi (2010, p. 18), mais relevante do que tentar estabelecer uma hierarquia entre oralidade e escrita é compreender as “práticas sociais que envolvem o uso da língua”, seja na forma falada, seja na forma escrita. Essas práticas são maneiras pelas quais as pessoas utilizam a língua no dia a dia e determinam o papel que a oralidade e a escrita desempenham em diferentes contextos sociais. Assim, ambas devem ser vistas como modalidades fundamentais para o desenvolvimento humano e social, e compreendê-las de maneira integrada nos permite abordar de forma mais ampla o papel da linguagem na comunicação.

Diante do que até aqui foi exposto, já conseguimos elocubrar que não se pode prescindir do ensino da oralidade na escola, valorizando apenas a escrita. Não se trata de ensinar a falar, porque o aluno já chega à escola falando, mas de ensinar como se comportar oralmente em diferentes situações de interação social. Para isso, é importante que nós, professores, entendamos como se organiza o texto falado. É sobre isso que falaremos a seguir.

2.2 CARACTERÍSTICAS DE ORGANIZAÇÃO DA MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA - O TEXTO FALADO

O texto falado é uma construção coletiva que ocorre de forma interativa entre os participantes de uma conversação. Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 20) afirmam “que a produção de um texto falado corresponde a uma atividade social que requer a coordenação de esforços de pelo menos dois indivíduos que têm algum objetivo em comum”. Seu planejamento, dependendo da situação comunicativa, tende a ser menos rígido, pois necessita da colaboração mútua dos interlocutores. Assim, o texto falado organiza-se de maneira flexível e colaborativa, com os participantes ajustando suas contribuições dentro da interação o tempo todo.

Mesmo que a fala seja frequentemente associada à espontaneidade e à improvisação, sempre há um certo grau de planejamento implícito. Conforme observado por Rojo (2006), existe uma percepção comum de que a fala não exige preparação por parte do falante. No entanto, as estratégias utilizadas na organização do texto falado são evidentes durante sua realização, revelando que, esse processo segue padrões para estruturação do texto oral. De outro modo, podemos também afirmar que as pessoas escolhem palavras, organizam suas ideias e ajustam o tom de voz enquanto falam. Isso é sinal de planejamento e organização.

Essa organização do texto falado segue um conjunto de características que mostra sua complexidade e adaptabilidade, garantindo sua eficácia comunicativa, ao que Marcuschi (2010, p. 17) chama de “fenômenos da oralidade”. Alguns dos componentes desses fenômenos incluem a prosódia, a cinésica, a proxêmica, os recursos de coesão, entre outros que, em conjunto, permitem que os interlocutores organizem um discurso compreensível.

A prosódia destaca-se pelo uso do ritmo, da entonação, das pausas e até mesmo do silêncio. Esses elementos estruturam a fala e colaboram para a

transmissão da mensagem, com base na ênfase, na intenção e na emoção. Nesse sentido, a prosódia também é responsável pela compreensão eficiente do que se está falando, pois facilita a definição das pausas entre as ideias e orienta o ouvinte sobre os pontos mais relevantes.

Além da prosódia, os recursos cinésicos, como gestos, postura corporal, expressões faciais e o olhar, podem acrescentar significado à fala. De acordo com Dionísio (2007), ao falar não usamos apenas a voz, mas também o corpo, empregando gestos e variações no tom de voz para reforçar nossa mensagem. Já a proxêmica refere-se à distância que os interlocutores mantêm entre si ao conversar, sugerindo intimidade ou formalidade entre os participantes. O uso desses elementos verbais e não-verbais contribuem para a organização do texto falado, estruturando a forma como a mensagem é transmitida e recebida. Assim, a oralidade não envolve apenas as palavras, mas também a combinação de elementos que juntos colaboram para a construção do sentido do texto conversacional produzido.

Como já vimos indicando, o planejamento da fala ocorre simultaneamente à formulação das ideias, especialmente em interações mais informais. Segundo Marcuschi e Dionísio (2007, p. 23), essa atividade ocorre “quase simultaneamente à formulação das ideias”, o que caracteriza a efemeridade da fala, já que ela é produzida e compreendida instantaneamente, sem possibilidade de revisão. Isso resulta em características como frequentes fragmentação, repetição e mudanças de tópico.

Embora a fala seja adaptável e flexível, ela segue padrões de coesão e coerência que garantem a clareza da comunicação. A coesão na fala é mantida por meio de recursos como a repetição de palavras e ideias, paráfrases e reformulações. A redundância é um aspecto comum na fala e serve para assegurar que a mensagem seja entendida, especialmente em conversas informais e espontâneas. Segundo Marcuschi (1997), a fala é regida por padrões contextuais que orientam tanto a forma quanto o conteúdo e sua fragmentação, como frases inacabadas e mudanças abruptas de tópico, é uma característica especialmente presente nas conversas informais, nas quais a troca de turnos e a interação dinâmica moldam o fluxo do discurso.

2.2.1 Estratégias de interação que organizam o texto falado

Além dos aspectos já citados, o texto falado também depende de estratégias de interação que organizam o diálogo entre os interlocutores. É nesse contexto que entram os turnos conversacionais, os tópicos discursivos e os marcadores conversacionais, mecanismos essenciais para garantir que a conversação flua de maneira ordenada e cooperativa.

Como a comunicação vai além da simples troca de informações, sendo uma atividade de construção coletiva com raízes sociais, cognitivas e históricas, a modalidade oral, durante a qual os interlocutores ajustam suas falas conforme as reações e o feedback uns dos outros, é considerada uma “criação coletiva que se produz não só interacionalmente, mas também de forma organizada.” (Fávero, Andrade e Aquino, 2000, p. 21).

Para as já referidas autoras, a conversação é uma atividade na qual dois ou mais interlocutores participam, alternando suas falas de forma contínua. Além disso, Marcuschi (2003) destaca que, para produzir e sustentar uma conversação, é necessário que os interlocutores compartilhem conhecimentos em comum. Durante essa interação, os participantes organizam suas falas em turnos, que se sucedem sem uma ordem pré-definida. Essa alternância cria uma dinâmica em que o diálogo pode ser caracterizado como relativamente simétrico, quando os participantes possuem o mesmo direito ao controle sobre a conversa (como não bate papo informal), ou relativamente assimétrico, quando um dos interlocutores assume maior domínio sobre o tema e a condução da interação (como em uma entrevista). Assim, o controle e a fluidez da fala variam conforme o contexto e o papel de cada participante.

Dittman (1979) citado por Marcuschi (2003, p. 15), destaca cinco características básicas de organização do texto conversacional:

- (a) interação entre pelo menos dois falantes;
- (b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
- (c) presença de uma sequência de ações coordenadas;
- (d) execução numa identidade temporal;
- (e) envolvimento numa “interação centrada”

Essas características, segundo o linguista, são fundamentais para a organização e a continuidade da conversação, pois estruturam a alternância de falas e mantêm a interação coerente entre os interlocutores.

Como já se observa no dizer de Dittman *apud* Marcuschi (2003), um dos elementos centrais na organização do texto falado é a alternância de turnos, que regula a interação entre os participantes. Os turnos acontecem de maneira espontânea e são uma das características necessárias para manter o fluxo do diálogo. Fávero, Andrade e Aquino assim se pronunciam sobre o turno conversacional:

Estruturalmente, o turno define-se como a produção de um falante enquanto está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio. Na conversação, ocorre a alternância dos participantes, isto é, os interlocutores revezam-se nos papéis de falante e ouvinte. Nessa perspectiva, pode-se caracterizar a conversação como uma sucessão de turnos, entendendo-se por turno qualquer intervenção dos participantes (tanto as intervenções de caráter informativo, quanto breves sinais de monitoramento, como: ahn ahn; sei; certo) durante a interação (Fávero; Andrade; Aquino. 2000, p. 35).

Como as autoras observam, o conceito de turno inclui não apenas as falas completas, mas também as intervenções breves e os sinais de acompanhamento, que garantem a compreensão mútua entre os interlocutores. Marcuschi (2003, p. 19) reforça que “a regra básica é falar um de cada vez”, sendo que a tomada de turno é um “mecanismo-chave para a organização estrutural da conversação”. Dessa forma, o turno não é apenas um espaço de fala, mas um mecanismo que regula e organiza o diálogo de forma contínua e dinâmica.

Contudo, a transição de turnos nem sempre ocorre de forma harmoniosa. Em algumas situações, há o que se chama de assalto ao turno, quando um participante toma a palavra antes que o outro tenha terminado sua fala. Marcuschi (2003) aponta que a finalização de um turno pode ocorrer a qualquer momento em que haja um lugar relevante para a transição (LRT), mas, quando isso não acontece de forma natural, surgem as interrupções ou assaltos, que podem ocorrer em interações mais competitivas, em situações em que o interlocutor deseja intervir rapidamente ou, ainda, em situações em que um lugar relevante para a transição foi mal interpretado.

Importa destacar que, embora faça parte das dinâmicas naturais de conversação, os assaltos ao turno podem romper o fluxo da comunicação, prejudicando a coesão e, muitas vezes, levando a uma quebra de entendimento entre os participantes. Se os assaltos forem excessivos, podem transformar o diálogo em uma disputa, comprometendo tanto a clareza quanto a cooperação entre os interlocutores.

Além da troca e dos assaltos ao turno, os falantes frequentemente utilizam estratégias para garantir que seu turno seja mantido. Ferreira (2024) explica que, por vezes, o locutor faz uso de alongamentos, repetições ou até de marcadores

conversacionais, como “né?” ou “entende?”, para preencher pausas que poderiam ser interpretadas como um convite para a tomada de turno por outro interlocutor. Essas estratégias são especialmente comuns quando as ideias são organizadas à medida que o diálogo avança. Nesse contexto, surgem brechas naturais na conversação, e o falante, ao perceber que o ouvinte pode tentar intervir, utiliza essas técnicas para preservar seu espaço na interação.

Para ilustrar esses conceitos, podemos observar um excerto de uma transcrição do Projeto NURC/SP (Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo), no qual dois informantes (L1 e L2) discutem o tema vestuário e diversões na presença de um documentador (Doc.):

Figura 3 – Conversação.

L2 a gente não saía sem uma apresentação...
 Doc. por quê?
 L1 bailes::... não se dançava com a pessoa
 L2 [sem uma pessoa conhecida
 260 apresenta::r o rapaz para a gente dançar não é?

Fonte: NURC/SP D2 396, linhas 256 a 259, p. 186

Para facilitar a compreensão do trecho transcrito acima, apresentamos o Quadro 01 com as normas de transcrição utilizadas. Nele, os sinais indicam pausas, alargamento/alongamento, sobreposição ou sincronia de vozes. Seguem, portanto, os símbolos aplicados na transcrição supracitada.

Quadro 1 – Normas de transcrição.

...	Pausa
::	Alargamento/alongamento
[Sobreposição, sincronia de vozes

Fonte: Adaptado pelo autor. ²

² Adaptação das Normas para Transcrição - Projeto NURC/SP. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1792783/mod_resource/content/1/Normas%20para%20transcri%C3%A7%C3%A3o%20-%20Projeto%20NURC%20SP.pdf. Acesso em: 10 out. 2024

Neste exemplo da transcrição do projeto NURC/SP³, podemos observar como os interlocutores se revezam nos papéis de falante e ouvinte, exemplificando a dinâmica da troca de turnos. L2 faz uma afirmação e o documentador (Doc.) “assalta” o turno ao fazer uma pergunta, interrompendo a formulação de L2. Essa interrupção é uma característica comum da oralidade e foi ocasionada pela interpretação da pausa que L2 faz em sua fala, transcrita, no exemplo, pelas reticências.

Além disso, o excerto do diálogo exemplifica o conceito de pares adjacentes, definido por Assis (2016, p.83), como “elementos básicos da interação que colaboram na organização do texto oral e controlam o encadeamento das ações discursivas”. Cada fala, neste caso, corresponde a uma resposta imediata à anterior, configurando uma sequência que mantém a interação contínua.

Outro fenômeno que pode ser observado no exemplo é a sobreposição de fala, quando dois ou mais participantes falam ao mesmo tempo. Isso pode ser percebido quando L1 e L2 falam simultaneamente sobre o comportamento em bailes, sendo representado pela abertura de um colchete ([]) exatamente no local onde houve a sobreposição, o que reforça a natureza interativa e colaborativa da conversação. As sobreposições não são necessariamente interrupções, mas podem indicar um esforço cooperativo para construir o texto, mostrando que os participantes estão engajados no tópico e querem contribuir para seu desenvolvimento. Esse tipo de sobreposição, às vezes, surge de forma natural, quando os interlocutores se sentem à vontade para completar ou apoiar a fala uns dos outros.

Outro ponto importante a ser destacado é o uso de alongamento por L1, como no caso de “bailes::...”. Essa é uma estratégia empregada para sustentar o turno e evitar que o outro interlocutor intervenha enquanto se está planejando o que será falado, ou seja, trata-se de uma estratégia de organização e seleção de ideias à medida que a conversa avança. Mais uma vez, esse é um elemento que reflete a natureza dinâmica e adaptativa da comunicação oral, em que o controle do turno e a fluidez do diálogo dependem de uma negociação constante entre os participantes.

³ A transcrição é o processo de conversão da comunicação falada em forma escrita “A transcrição quando se destina à análise linguística, como é o caso das gravações do Projeto NURC, pode ser entendida como uma transcodificação, em que passamos de um código sonoro para um código escrito criado de acordo com nosso objetivo de análise, pretendendo manter a maior fidelidade possível ao texto sonoro original.” (Preti, 2009, p. 309) Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/236520/mod_resource/content/2/Entre%20o%20oral%20e%20o%20escrito%20-%20A%20transcri%C3%A7%C3%A3o%20de%20grava%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 10 out. 2024

Na conversação, o tópico discursivo é fundamental, pois define o tema ou o assunto central que orienta o diálogo. Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 37) explicam que “o tópico discursivo se estabelece num dado contexto em que dois ou mais interlocutores, engajados numa atividade, negociam o assunto de sua conversação”. Para Ferreira (2024), isso significa que, ao iniciar uma conversa, os participantes colaboram para definir o tema sobre o qual irão falar e, durante essa interação, compartilham diversos temas, construindo significado a partir da troca de informações e de suas vivências.

Pode-se dizer que “o tópico é um elemento estruturador da conversação, pois os interlocutores sabem quando estão interagindo dentro de um mesmo tópico, quando mudam, cortam, retomam ou fazem digressões” (Fávero, Andrade e Aquino, 2000, p. 37). Dessa forma, é comum que, num evento conversacional, os interlocutores ajustem o que será discutido, garantindo foco e direção à conversação.

Conforme supracitado, a conversação pode ocorrer de forma simétrica ou assimétrica. Na conversação simétrica, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2000), cada interlocutor pode falar ou mudar o tópico discursivo, contribuindo igualmente para o diálogo. Já na conversação assimétrica, um dos interlocutores decide o que será falado e conduz o tópico discursivo. É comum, e típico da interação, que o outro participante intervenha por meio de marcadores conversacionais, como “hum”, “certo”, que indicam negação, concordância ou acompanhamento do que está sendo falado, mas sem mudar ou desenvolver o tópico.

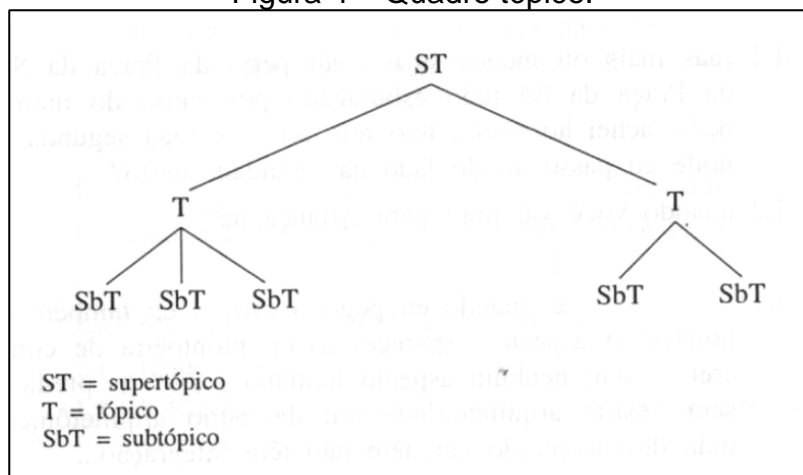
No exemplo extraído do Projeto NURC, a conversação foi relativamente simétrica, uma vez que L1 e L2 conduziram conjuntamente o tópico em desenvolvimento. Até a intervenção do documentador foi em direção à manutenção do tópico, conforme evidenciado na segunda linha com a pergunta “Por quê?”.

No estudo dos tópicos discursivos, observamos dois aspectos fundamentais para a compreensão de como os temas se desenvolvem e se organizam em uma conversação: centração e organicidade. Esses elementos asseguram a construção e a progressão do tema discutido, proporcionando coesão e clareza ao discurso. A centração refere-se à manutenção do tópico central abordado, “é o falar acerca de algo”. No exemplo do Projeto NURC/SP, podemos observar que a centração se mantém, uma vez que ambos os interlocutores se ocupam em discutir um único tema central: os bailes e os costumes sociais relacionados a eles. Mesmo que a interação

seja breve e espontânea, todas as falas estão organizadas em torno desse tema, mantendo a conversa focada.

A organicidade do tópico envolve tanto a sequência linear, na qual as ideias são distribuídas de maneira horizontal, quanto a hierarquia, que permite a subdivisão em tópicos e subtópicos. Vejamos a Figura 4:

Figura 4 – Quadro tópico.



Fonte: Fávero; Andrade; Aquino (2000, p. 39)

A Figura 4 apresentada ilustra a estrutura hierárquica de um tópico, que se constitui por supertópico (ST), tópico (T) e subtópico (SbT). Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2000), essa organização reflete como os textos são desenvolvidos, partindo de uma ideia central mais ampla, denominada supertópico (ST), que orienta toda a construção do texto conversacional. No exemplo do Projeto NURC/SP, o supertópico seria “bailes e costumes sociais”, enquanto os tópicos e subtópicos desdobram esse tema principal em elementos específicos, como as apresentações formais para dançar e suas consequências sociais. Essa estrutura hierárquica garante a coerência e a progressão textual, permitindo que o conteúdo seja apresentado de maneira organizada e lógica. A conversa demonstra a organicidade, pois cada tópico é desenvolvido de forma linear e hierárquica, com uma fala sucedendo a outra de maneira ordenada, enquanto subtópicos adicionam detalhes que enriquecem a progressão textual. Como o excerto analisado é pequeno, não há como destacar a ocorrência de subtópicos.

Além da estruturação tópica, durante a conversação é comum a ocorrência de marcadores conversacionais o que, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2000), refere-se não apenas a elementos verbais, mas também a elementos prosódicos e

não linguísticos que têm uma função interacional na fala, podendo ser produzidos por qualquer um dos interlocutores. Os verbais podem ser exemplificados com ocorrências como “viu”, “certo”, “entende”, os não verbais ou não linguísticos podem ser exemplificados com risos, gestos e olhares; e os prosódicos dizem respeito a entonação, ritmos, alongamentos e pausas. Além de garantir a organização do texto, os marcadores também indicam sustentação ou passagem de turno e até mesmo indicam uma mudança no tópico discursivo, conforme apontam Fávero, Andrade e Aquino (2000):

É importante observar que os marcadores constituem um elemento na articulação de textos, encadeando-os de modo coeso. Eles asseguram não só o desenvolvimento continuado do discurso (sequência linear), mas também operam na organização hierárquica do texto na medida em que funcionam para garantir a coesividade entre os tópicos que vão-se apresentando verticalmente durante a elaboração do texto falado (Fávero; Andrade; Aquino, 2000, p. 46).

A posição em que ocorrem os marcadores conversacionais nos turnos é livre, podendo aparecer tanto no início, quanto no meio ou no fim do turno. A localização, entretanto, tem influência sobre seu sentido e sua função. Por exemplo, um marcador no início de um turno pode sinalizar o início de uma nova ideia ou introduzir uma mudança de tópico, enquanto um marcador ao final pode reforçar uma ideia ou preparar o ouvinte para uma conclusão ou mudança de turno.

Voltando à transcrição do texto do Projeto NURC/SP, podemos observar a presença do marcador conversacional, “não é?”. Esse marcador foi utilizado por L2 como uma estratégia para atrair a atenção do ouvinte e testar sua participação no diálogo. Embora o turno tenha sido finalizado com uma pergunta, a intenção de L2 não era obter uma resposta direta, mas sim garantir que o interlocutor estivesse atento e envolvido, confirmando a compreensão ou a concordância em relação ao tema. Isso mostra uma função interativa dos marcadores conversacionais, que não servem apenas para encerrar o turno, mas também para testar e manter o engajamento do ouvinte.

Embora uma transcrição não capture aspectos visuais dos falantes, como gestos ou expressões faciais, ela proporciona uma melhor visão dos mecanismos verbais que estruturam o texto falado, oferecendo um material apropriado para a análise das estratégias de construção do texto falado. É importante enfatizar que a transcrição não é apenas escrever baseado no que foi falado ou visto, mas transcrever, o mais fielmente possível, o que foi falado, utilizando normas específicas

e, além disso, informando, quando necessário, cada detalhe, como o riso, por exemplo.

Por último, cabe também enfatizar que a descrição dos diferentes elementos que constituem o texto falado e a exemplificação de como ocorrem serve para embasar a discussão sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula e, inclusive, para nos levar a um olhar mais atento em relação ao que os documentos orientadores dizem sobre esse tema. Pensando nisso, no próximo capítulo, será examinado o eixo oralidade na Base Nacional Comum Curricular.

3 O EIXO ORALIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Este capítulo discute a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordando suas competências e habilidades específicas nas áreas de Linguagens, com foco no ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente na oralidade. Para a área de Linguagens, a BNCC define competências que buscam o desenvolvimento da compreensão e produção de textos orais, escritos, multissemióticos e a valorização da diversidade cultural e linguística.

Também detalha os campos de atuação para os anos finais do Ensino Fundamental. Cada campo de atuação busca desenvolver práticas de linguagem que incentivem a participação ativa e crítica dos alunos, aprimorando suas habilidades de comunicação oral.

Para compreender melhor as mudanças trazidas pela BNCC no tratamento da oralidade, é importante revisitar brevemente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento anterior que já destacava a relevância das práticas orais no currículo escolar brasileiro, permitindo, assim, uma comparação que evidencie avanços e desafios.

3.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Antes da BNCC, na década de 1990, outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) norteavam o currículo escolar. Publicados em 1997, os PCN foram um conjunto de documentos divididos por áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Ensino Religioso) que também abordavam temas transversais, incluindo ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, entre outros temas relevantes para a formação integral dos alunos. Como o próprio nome diz, os “parâmetros” ofereciam diretrizes e orientações para a elaboração dos currículos escolares de todas as escolas do país. Esses documentos eram organizados em volumes de acordo com a etapa de ensino e distribuídos como uma coleção que servia para orientar os professores em relação a quais conteúdos deveriam ensinar para levar o educando ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Os PCN basicamente configuravam-se como:

[...] uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (Brasil, 1997, p. 10).

Como a elaboração dos PCN ocorreu décadas antes da BNCC, estes eram os documentos que orientavam o currículo escolar no Brasil, servindo também como referência para as discussões e reflexões sobre as novas diretrizes curriculares, fornecendo direções importantes para a construção da BNCC. Outro documento que serviu como subsídio para esta elaboração foram os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN). Publicados em 1998, os Referenciais apresentam orientações específicas para a organização curricular em diferentes áreas do conhecimento.

Em termos teóricos, é importante ressaltar que o conceito de ensino-aprendizagem apresentados pelos PCN está ligado a uma perspectiva sociointeracionista vygostskiana segundo a qual a linguagem é considerada como uma ferramenta essencial para a interação social. Já na BNCC, o processo ensino-aprendizagem assume uma perspectiva interacionista bakhtiniana, na qual a aquisição de conhecimento se dá por meio da interação e do sentido compartilhado nas práticas sociais, mediadas principalmente por meio da linguagem, que é fundamentalmente dialógica. Nesse sentido que o documento destaca que “as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens [...]” (Brasil, 2018, p. 63).

Em relação especificamente à oralidade, os PCN, que permaneceram em vigor por cerca de vinte anos até a aprovação da BNCC, já apontavam para a importância de levar os alunos a desenvolverem habilidades orais, destacando a necessidade do ensino de uma linguagem oral que fosse formal e consciente, voltado para o exercício da cidadania. Segundo os PCN do ensino de português:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (Brasil, 1998, p. 67-68).

Como se pode observar, os PCN já abordavam a necessidade de promover a escuta e a produção de textos orais, ressaltando a importância do desenvolvimento da habilidade de expressão oral em vários contextos, o que é fundamental para uma participação ativa na sociedade.

Além disso, enfatizavam explicitamente que 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.” (Brasil, 1998, p. 25). Nesse sentido, evidencia-se o papel da escola em promover práticas sistemáticas relacionadas à oralidade, possibilitando que os alunos aprendam estratégias adequadas em diferentes situações comunicativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada em dezembro de 2017, através da resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 24. Trata-se de um documento normativo que determina as habilidades e os conhecimentos que todos os alunos, de todo o país, devem desenvolver ao longo das etapas e dos níveis da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 7). Sua elaboração não foi realizada de uma hora para outra; houve um longo período e envolveu um processo de consultas públicas em todo país. A contribuição da sociedade foi essencial para credibilizar este documento, pois nas consultas foram incluídos especialistas da área da educação, gestores, professores, pais, alunos e representantes de todas as pessoas envolvidas na área educacional⁵.

Como órgão de assessoramento do Ministro da Educação com atribuições normativas e a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira, o CNE foi o responsável por organizar a discussão com a sociedade através de audiências públicas realizadas em várias regiões do país. Conforme salienta o MEC:

O produto desses encontros resultou em 235 documentos protocolados com contribuições recebidas no âmbito das audiências públicas, além de 283 manifestações orais. Estas audiências não tiveram caráter deliberativo, mas foram essenciais para que os conselheiros tomassem conhecimento das posições e contribuições advindas de diversas entidades e atores da sociedade civil e, assim, pudessem deliberar por ajustes necessários para adequar a proposta da Base Nacional Comum Curricular, elaborada pelo

⁴ Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

⁵ Acesso aos documentos e a linha do tempo com os marcos da criação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 17 mar. 2023

MEC, considerando as necessidades, interesses e pluralidade da educação brasileira (Brasil, 2024, s/p).

Sua primeira versão foi apresentada em 2015. A segunda e definitiva, levando em consideração as propostas e análises da primeira versão, foi apresentada em 2016. A versão final publicada em 2017 diz respeito apenas às diretrizes curriculares obrigatórias para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; já a versão para o ensino médio foi publicada no ano de 2018. Atualmente, o compêndio completo, que corresponde às diretrizes curriculares para toda a Educação Básica brasileira, envolvendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, encontra-se hospedado em um site criado especialmente para sua divulgação, o qual permite livre acesso da população⁶.

A elaboração da BNCC estava prevista no Artigo 210⁷ da Constituição Federal de 1988 e no Artigo 26⁸ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96). Além desses documentos, a necessidade de criação de uma Base Nacional Comum também aparece nos artigos 14 e 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 2010⁹, bem como no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2014¹⁰, que define orientações, metas e estratégias para a política educacional no país por um período de 10 anos.

No Plano Nacional de Educação (PNE), a Meta 2, que visa universalizar o Ensino Fundamental de nove anos, utiliza como uma das suas principais estratégias a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, o PNE estabelece que:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (Brasil, 2014, p. 4).

⁶ Site da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase#:~:text=A%20primeira%20vers%C3%A3o%20da%20BNCC,vers%C3%A3o%2C%20incorporando%20o%20debate%20anterior>. Acesso em: 17 mar. 2023

⁷ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

⁸ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

⁹ Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p.824.

¹⁰ LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

A implementação da BNCC também foi claramente especificada na meta 7, na estratégia 7.1, segundo a qual se deve

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, p. 7).

Portanto, a criação da BNCC está amplamente amparada pela legislação educacional do país. É importante ressaltar que a BNCC é um documento dinâmico, sujeito a passar por atualizações e revisões ao longo do tempo, conforme a evolução das discussões educacionais e a necessidade de aperfeiçoamento das diretrizes curriculares.

É importante destacar que, embora apresente em seu nome a palavra “curricular”, a BNCC não é um currículo, mas um documento norteador para sua elaboração, tendo como principal objetivo promover progressivamente as aprendizagens essenciais dos alunos durante o processo de aprendizagem na Educação Básica, “[...]passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular [...]” (Brasil, 2018, p. 20), ou seja, ela define os conhecimentos, competências e habilidades considerados fundamentais para a formação dos estudantes e estabelece um conjunto de diretrizes obrigatórias que devem ser seguidas por todas as escolas e redes de ensino no Brasil.

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (Brasil, 2018, p. 16).

Assim, é no currículo que essas aprendizagens são operacionalizadas, ou seja, colocadas em prática. Neste sentido, a BNCC e os currículos precisam funcionar em conjunto. A primeira fornece a direção, uma base comum de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos, enquanto os currículos escolares concretizam essas aprendizagens. Nesta perspectiva, Oliveira (2020) afirma que:

Por ser um documento que tem intenso impacto na educação básica, é relevante aprofundar as questões que emergem dele, pois contribuem na percepção do modelo de projeto educacional adotado pelo documento, sendo insuficiente somente segui-lo como parâmetro absoluto na formação do currículo escolar (Oliveira, 2020, p.40).

A partir dessa visão, embora a BNCC seja essencial para garantir uma base comum de aprendizagens, não basta simplesmente segui-la. Como destaca Oliveira (2020, p. 40), “a BNCC sustenta que as competências e diretrizes são comuns, enquanto os currículos seriam diversos”. Portanto, é importante adaptar o currículo à realidade de cada escola e contexto, respeitando as especificidades regionais e garantindo que o projeto educacional funcione na prática.

Dantas (2021) complementa ao afirmar que os currículos são elaborados pelas escolas e redes de ensino com base na BNCC, refletindo as necessidades das escolas, permitindo a inclusão de conteúdos regionais, valorizando a cultura de cada local. São eles, os currículos, que tornam concretas, por meio do Projeto Pedagógico, as metodologias, os recursos e a avaliação das aprendizagens dos alunos. Assim, a BNCC não impõe um currículo único, mas permite que as escolas adaptem seus currículos locais às orientações e metas estabelecidas.

Neste sentido, a BNCC apresenta avanços em relação aos PCN ao ampliar a abordagem da oralidade e adotar uma perspectiva mais ampla e interacionista, diferentemente dos PCN, que enfatizavam o ensino da língua oral em contextos formais voltados à cidadania, a BNCC organiza o ensino em campos de atuação específicos, valorizando os gêneros discursivos e suas práticas sociais. Com isso, busca-se desenvolver nos alunos habilidades de escuta, fala e interação adequadas às demandas contemporâneas, promovendo o uso da oralidade tanto em contextos formais quanto em situações reais e contextualizadas

3.2 A ORGANIZAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS DA BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está organizada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em cada etapa, são descritas competências gerais e específicas que orientam o ensino e a aprendizagem, garantindo a transversalidade entre os diferentes componentes curriculares. Essa organização busca promover o desenvolvimento integral dos alunos, articulando habilidades cognitivas, socioemocionais e linguísticas, como o uso das diferentes linguagens, incluindo a oralidade, no âmbito das práticas sociais.

No Ensino Fundamental, etapa foco desta pesquisa, a BNCC apresenta competências específicas para cada área do conhecimento, que são desdobradas em

habilidades que orientam o trabalho pedagógico. Essas competências destacam a importância de práticas de escuta, argumentação e expressão oral, reforçando a centralidade da oralidade no processo formativo.

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica com duração de nove anos, (Brasil, 2018, p. 57). Ele é dividido, como já mencionado, em anos iniciais (primeiro ao quinto ano) e anos finais (sexto ao nono ano). Sua estrutura é organizada em áreas do conhecimento, cada uma com as competências específicas, além dos componentes curriculares. Também há as unidades temáticas e os objetos de conhecimentos, onde são apresentados os conteúdos a serem trabalhados e as habilidades que os alunos devem desenvolver. A Figura 5 mostra a divisão da BNCC por área de conhecimento especificamente do Ensino Fundamental.

Figura 5 – Áreas do Conhecimento do Ensino Fundamental.



Fonte: Brasil (2018, p. 27)

Como se pode observar, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Contudo, nosso foco, nesta pesquisa, é a área de Linguagens, o componente Língua Portuguesa e, ainda de maneira mais específica, o eixo oralidade.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), o Ensino Fundamental tem o intuito de dar continuidade às experiências da Educação Infantil e, nesse sentido, a área de linguagens deve permitir que os alunos tenham experiências, com participação ativa em diversas práticas de linguagem, a fim de estimular e ampliar seus conhecimentos e suas capacidades expressivas corporais e linguísticas.

Fazem parte dos componentes curriculares da área de linguagens, no Ensino Fundamental anos iniciais, os domínios de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física; a Língua Inglesa é inserida apenas a partir dos anos finais desta etapa. Contudo, o foco será específico na língua portuguesa que contempla os estudos das práticas de oralidade.

O documento apresenta seis competências de linguagens para o Ensino Fundamental, e afirma que “a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas” (Brasil, 2018, p. 64). Apesar da importância de se compreender todas as competências, destaca-se aqui a competência que enfatiza diretamente a relação com a oralidade:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2018, p.65).

A Competência, portanto, direciona o uso da fala para fins de interação e comunicação significativa, abrangendo contextos variados. Ao estimular os alunos a expressarem suas ideias, emoções e vivências de forma oral, essa competência valoriza a linguagem como uma ponte para o diálogo e a construção de relações colaborativas. Dessa maneira, a oralidade é colocada como uma habilidade essencial para a convivência em sociedade, contribuindo para que os alunos desenvolvam tanto o entendimento mútuo quanto a capacidade de agir de maneira cooperativa e resolutiva em situações diversas.

3.2.1 A área de linguagem na BNCC do Ensino Fundamental

A BNCC define um conjunto de práticas de linguagem organizadas em quatro eixos integradores de Língua Portuguesa: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Oliveira (2020) ressalta que cada um desses eixos envolve práticas de linguagem que precisam ser trabalhadas em sala de aula, destacando sua aplicação efetiva no desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Além dos eixos, estão estabelecidas 10 competências específicas. Destacamos uma competência que aborda diretamente o desenvolvimento da oralidade:

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual (Brasil, 2018, p. 87).

Essa competência destaca a importância de ajustar a linguagem ao contexto e ao perfil de quem está ouvindo, um aspecto fundamental para o desenvolvimento da oralidade. Orienta os alunos a variarem o estilo e a forma de se expressarem de acordo com a situação e a natureza da comunicação. Ao compreender essa flexibilidade, os estudantes desenvolvem a habilidade de adaptar o tom, as palavras e a estrutura de suas falas, favorecendo interações mais adequadas e respeitosas.

A BNCC orienta que o ensino de Língua Portuguesa ofereça aos alunos experiências que ampliem suas habilidades de linguagem, preparando-os para participar de maneira crítica e ativa nas diferentes práticas sociais “permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”. (Brasil, 2017, p. 67-68). Nesse sentido, o trabalho com o eixo Oralidade tem início nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incentivando os alunos a participarem de forma mais ativa e crítica em diferentes contextos comunicativos. A BNCC destaca que:

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. 78-79).

As práticas propostas no eixo da oralidade objetivam o desenvolvimento de habilidades de comunicação oral em contextos variados, incentivando os alunos a participarem ativamente de situações comunicativas. Essa abordagem inclui tanto atividades presenciais, nas quais a troca de ideias ocorre de forma direta, quanto interações mediadas por tecnologia, como conferências online, permitindo uma adaptação às diferentes realidades de comunicação contemporânea. Ao incluir essas práticas no currículo, a BNCC busca fortalecer a expressão oral dos estudantes, preparando-os para se comunicarem com fluência e segurança em uma sociedade marcada pela diversidade de contextos e meios de interação.

Outro ponto importante é que esse eixo também destaca a prática de oralização de textos. No entanto, é fundamental diferenciar oralização de oralidade. No documento, oralização é descrita na habilidade (EF69LP53) como “Ler em voz alta textos literários diversos” (Brasil, 2018, p.161). Como explicam Marcuschi e Dionísio (2007, p. 17), a oralização refere-se à leitura de um texto escrito, como no caso de uma notícia de telejornal, que é transmitida oralmente, mas não é um texto falado. Enquanto a oralização adapta a linguagem escrita para uma forma falada, a oralidade envolve a capacidade de organizar o pensamento, planejar e produzir o texto falado quase que simultaneamente, exigindo imediata seleção de ideias, vocabulário e tom de voz. Apesar de reconhecer a importância das duas e de não valorizar uma em detrimento da outra, neste trabalho, de maneira bem específica, buscamos compreender como o livro didático propõe atividades que desenvolvam a oralidade e não a oralização. A Figura 6 sintetiza as práticas orais abordadas pela BNCC no eixo de oralidade.

Figura 6 – Práticas orais indicadas na BNCC.

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: Brasil (2018, p.79-80)

De acordo com o indicado na BNCC, o trabalho de desenvolvimento de habilidades de comunicação oral capacita os estudantes a produzirem textos orais com consciência dos efeitos de sentido gerados por diferentes elementos empregados na conversação, como volume, tom e gestos. Além disso, ao longo desse aprendizado, os alunos desenvolvem uma consciência mais apurada que pode levá-los a serem comunicadores mais reflexivos e eficazes.

A BNCC destaca que o desenvolvimento da oralidade precisa estar presente em todas as áreas do conhecimento, sendo trabalhado de forma transversal. Nesse sentido, deve-se buscar proporcionar aos alunos oportunidades de “produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos” (Brasil, 2018, p. 79), a fim de que se tornem capazes de se expressar oralmente de forma clara e coerente, utilizando a língua adequada ao contexto comunicativo e as normas da língua portuguesa. Além disso, é fundamental que os alunos tenham habilidades para ouvir e compreender discursos

orais, identificando as intenções e os propósitos comunicativos dos interlocutores. A BNCC também destaca a importância da diversidade cultural e linguística presente na oralidade, incentivando a valorização das variedades linguísticas e a promoção de práticas orais inclusivas e democráticas (Brasil, 2018).

Diferentemente dos documentos anteriores, que organizavam as habilidades anualmente, a BNCC as agrupa em blocos, do 6º ao 9º ano, facilitando o desenvolvimento gradual e integrado das aprendizagens. Esse agrupamento assegura que cada competência específica da área conte com um conjunto de habilidades essenciais, representando as aprendizagens fundamentais que devem ser garantidas a todos os estudantes (Brasil, 2018).

Para assegurar uma abordagem estruturada das habilidades, a BNCC as organiza com a utilização de códigos alfanuméricos, que permite sua fácil localização e referência no documento. Por exemplo a habilidade (EF69LP52) é estruturada da seguinte maneira, o “EF” representa o Ensino Fundamental, o “69” indica o bloco de anos (neste caso, do 6º ao 9º ano), “LP” corresponde à Língua Portuguesa e o número final, “52” identifica a posição da habilidade.

Para desenvolver as habilidades de linguagem, é necessário conectar os conteúdos abordados na sala de aula com a realidade dos alunos, dando um sentido mais prático e contextualizado para o aprendizado. Nesse sentido, a BNCC introduz os “campos de atuação”, que apresentam os conteúdos em diferentes contextos que refletem situações da vida cotidiana e da sociedade. Esses campos oferecem aos alunos oportunidades de aplicar o que aprendem, relacionando os conhecimentos adquiridos com suas próprias experiências. Como afirma Oliveira (2020), os campos de atuação da BNCC refletem a organização social do indivíduo, permitindo uma percepção mais ampla sobre o papel da linguagem na sociedade. Ao conectar o aprendizado ao mundo fora da escola essa abordagem evidencia que os textos se movem fluidamente entre o ambiente escolar e o contexto social.

Conforme elencados na Figura 7, os campos de atuação para o Ensino Fundamental estão distribuídos entre os anos iniciais e finais.

Figura 7 – Campos de atuação.

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 84)

A denominação “campos de atuação” é uma novidade trazida pela BNCC, não constando em documentos anteriores. A BNCC define quatro campos de atuação específicos para o Ensino Fundamental, dos quais apenas dois variam conforme a fase (anos iniciais e anos finais). Segundo o documento, esses campos foram selecionados porque:

[...] contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (Brasil. 2018, p. 84).

Cada campo de atuação se relaciona diretamente com os objetos de conhecimento e habilidades, promovendo o desenvolvimento gradual das práticas de linguagem ao longo dos anos escolares. “Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (Brasil, 2018, p. 85), assegurando que as práticas de linguagem escolhidas tenham uma relevância para a vida dos alunos. Embora organizados separadamente, esses campos de atuação mantêm uma flexibilidade, permitindo que diferentes gêneros possam transitar entre diferentes contextos, conectando as aprendizagens escolares com as demandas sociais de maneira prática e dinâmica.

Os campos de atuação destinados aos anos finais do Ensino Fundamental são: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. Vamos analisar a contribuição de cada um desses campos, com foco específico nas partes voltadas para o desenvolvimento da oralidade.

O campo artístico-literário, tem a função de “ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias” (Brasil, 2018, p.156). Nesse sentido, os alunos são encorajados a explorar diversas formas de expressão cultural e artística, com ênfase na literatura, em atividades que promovam o contato com diferentes perspectivas culturais e o desenvolvimento de uma visão crítica. Essa abordagem não se limita a apenas a assimilação de conteúdo literário, mas busca construir uma experiência interativa com textos e obras artísticas, ampliando o repertório cultural e expressivo dos estudantes.

Além do desenvolvimento literário, “compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais” (Brasil, 2018, p.157), o que abrange tanto a criação de textos literários e artísticos quanto o desenvolvimento de atividades que incentivem a apreciação e a troca de ideias. Assim, os alunos são motivados a escolher o que ler, ouvir ou assistir, e a desenvolver habilidades de análise crítica e interpretação por meio de recomendações, críticas, releituras e diálogos que explorem diferentes gêneros ao longo dos anos. Dessa forma, a oralidade ganha um papel central, envolvendo não só a produção, mas também a análise e o compartilhamento de impressões sobre as obras, promovendo um ambiente colaborativo e reflexivo na sala de aula.

Para facilitar o entendimento sobre o campo artístico-literário, vamos explorar os objetos de conhecimento e as habilidades voltadas para a prática da linguagem oral, com ênfase no 9º ano. Esses elementos estão organizados em blocos de anos, conforme a estrutura da BNCC, que agrupa as habilidades em blocos para promover uma progressão contínua, conforme supracitado. Os quadros foram adaptados do próprio documento e apresentam, de maneira clara, o foco específico de cada componente.

Quadro 2 – Campo Artístico-Literário.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM – ORALIDADE	
Objetos de conhecimento	Habilidades

Produção de textos orais	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.
Produção de textos orais Oralização	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais,

	<p>bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.</p>
--	---

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 158-161)

Observa-se que apenas duas habilidades são determinadas dentro da prática da oralidade. Na habilidade EF69LP52, voltada para a produção de texto, predomina o incentivo a “representar cenas ou textos dramáticos”, promovendo o desenvolvimento da oralidade através da caracterização dos personagens. Para isso, os estudantes consideram elementos como timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, além de explorar diferentes registros linguísticos. Dessa forma, os alunos vão aprendendo a dar vida aos personagens e cenas de maneira mais profunda, enriquecendo a experiência comunicativa.

Já a habilidade EF69LP53 complementa o desenvolvimento da oralidade ao focar na produção de textos orais e na oralização, com ênfase na leitura expressiva em voz alta de textos literários. Os alunos são incentivados a explorar textos da tradição oral e literária, demonstrando compreensão e interpretação ao aplicar recursos como ritmo, pausas e entonação, além de gestos e expressões. A habilidade sugere que essas leituras podem ser gravadas para análise ou para a criação de audiobooks¹¹ e podcasts¹², permitindo que os estudantes explorem diversas formas de registro oral, ampliando seu repertório comunicativo.

Trabalhar essas habilidades é importante para o desenvolvimento da oralidade e estimula a criatividade dos alunos ao interpretarem textos de diferentes gêneros. Essa prática promove um enriquecimento da fluência e a confiança dos estudantes na comunicação.

¹¹ Tradução: audiolivros. “São livros falados, ou seja, feitos em formato de áudio. Para serem ouvidos, e não lidos. Pode ser uma versão completa de um livro, pode ser um resumo, dentre outras possibilidades”. Disponível em: <https://vikingsdigital.com.br/blog/infoproduto/o-que-e-audiobook>. Acesso em: 30 out. 2024.

¹² “Podcast é uma publicação digital em formato de áudio ou vídeo”. Disponível em: <https://www.mediastream.com.br/post/o-que-e-podcast>. Acesso em: 30 out. 2024.

O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange tanto habilidades gerais para o Ensino Fundamental de 6º a 9º ano, quanto habilidades específicas para os 8º e 9º anos. Esse campo destaca a importância da comunicação oral em diversas atividades, como “apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debates” (Brasil, 2018, p. 151), com o intuito de levar os alunos a não apenas seguirem modelos desses gêneros, mas que eles possam interpretar e compreender as funções que desempenham na sociedade.

Neste contexto, os alunos são incentivados a compartilhar seus projetos de pesquisa e a apresentar resultados de forma clara e organizada, favorecendo a socialização dos conhecimentos adquiridos. Além disso, eles têm a oportunidade de participar de discussões, aprimorando a capacidade de expressar suas ideias e opiniões de maneira articulada e convincente. Essa experiência permite que desenvolvam fluência e confiança para se comunicar em diferentes contextos além do ambiente escolar (Brasil, 2018).

Vejamos as habilidades relacionadas a oralidade neste campo:

Quadro 3 – Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM – ORALIDADE	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiótica, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

Estratégias de produção	(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.
-------------------------	---

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 152-153)

As habilidades deste campo orientam os alunos a organizarem e estruturarem suas apresentações buscando estratégias para esta produção. Com a habilidade EF69LP38, os estudantes aprendem a selecionar informações e a montar painéis ou slides que dialoguem com o público, explorando recursos, como a multissensuosa (fotos, ilustrações etc.), e integrando mídias e tecnologias. Além disso, o processo de ensaio e uso dos gestos, entonação entre outros elementos paralinguísticos e cinésicos, permite que os alunos desenvolvam uma postura confiante e uma linguagem corporal adequada para o contexto de apresentação, promovendo o domínio do tempo e uma interação dinâmica com o público.

A habilidade EF69LP39 promove o desenvolvimento de competências necessárias para a realização de entrevistas, incentivando os alunos a pesquisarem previamente sobre o entrevistado e o tema abordado. Além disso, devem ser orientados a elaborar um roteiro de perguntas e conduzir a entrevista com flexibilidade, realizando perguntas adicionais conforme o andamento da conversa. Essa prática, além de fortalecer a habilidade de conduzir diálogos planejados, também desenvolve a capacidade de escuta ativa, ajudando os alunos a extraírem informações relevantes e a utilizá-las de acordo com os objetivos de comunicação.

Agora vejamos as habilidades deste campo que estão voltadas especificamente para o bloco do 8º e 9º anos:

Quadro 4 – Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa.

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º AO 9º ANO	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM – ORALIDADE	
Objetos de conhecimento	Habilidade

Conversa�o espontânea	(EF89LP27) Tecer considera�es e formular problematiza�es pertinentes, em momentos oportunos, em situa�es de aulas, apresenta�o oral, seminário etc.
Procedimentos de apoio � compreensão Tomada de nota	(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresenta�es multimídias, vídeos de divulga�o científica, documentários e afins, identificando, em fun�o dos objetivos, informa�es principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas rela�es e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter d�vidas, questionamentos, considera�es etc.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 184-185)

No objeto de conhecimento “Conversa o espontânea”, a habilidade EF89LP27 incentiva os alunos a contrib rem ativamente em contextos diversos, como apresenta es e seminários, nos quais podem realizar comentários relevantes, formular perguntas que ampliem a discussão do tema em questão.

Já o objeto “Procedimentos de apoio   compreensão e Tomada de nota”, representado pela habilidade EF89LP28, busca fortalecer o entendimento dos alunos em rela o a conteúdos apresentados especialmente em videoaulas, aulas digitais e outros materiais multim dia. O processo de fazer anota es dos pontos centrais e resumir os conceitos abordados favorece ao estudante o desenvolvimento de habilidades de organiza o e síntese da informa o, com a possibilidade de tomada de posi o e o estabelecimento de considera es pessoais em suas anota es.

O campo de atua o Jornalístico-Midiático traz textos de diversas fontes e canais, proporcionando que o aluno acesse e analise informa es de maneira crítica. Nesse tipo de atividade, os alunos são incentivados a participar de práticas de comunica o envolvendo as informa es e opiniões especialmente sobre os fatos relacionados a sua própria comunidade. São, então, desenvolvidas atividades de escuta, leitura e produ o de textos, que visam estimular os alunos na participa o em debates, ou seja, a práticas de oralidade, como também a participa o em

discussões utilizando seu conhecimento prévio e sua leitura de mundo, de forma respeitosa e ética, mesmo que discordem de algumas informações (Brasil, 2018).

Quadro 5 – Campo Jornalístico-Midiático.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 9º ANO	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM – ORALIDADE	
Objetos de conhecimento	Habilidade
Produção de textos jornalísticos orais	(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, o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros. (EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.
Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	(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>Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social</p>	<p>(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p>(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.</p> <p>(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p>
---	---

(Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 142-143)

No Campo jornalístico-midiático, as habilidades EF69LP10 e EF69LP11, estão associadas ao objeto de ensino “Produção de textos jornalísticos orais”. A primeira habilidade incentiva a produção de textos jornalísticos e de opinião em diversos canais de comunicação. Com essas atividades, os alunos são incentivados a expressar suas

ideias de forma estruturada e a seguir roteiros ou contextos de produção específicos. Já a habilidade EF69LP11 foca em escuta e análise crítica, incentivando os alunos a se posicionarem de forma autônoma durante interações em diferentes ambientes, como redes sociais ou sala de aula.

A habilidade EF69LP12 é voltada ao planejamento e à criação de textos jornalísticos orais, incentivando os alunos a elaborarem estratégias para desenvolver, revisar e editar produções em áudio ou vídeo. Durante essa prática, os estudantes são orientados a adaptar seus textos ao contexto e ao estilo de cada gênero, mantendo uma comunicação clara e objetiva. Esse processo envolve ainda o uso de elementos como variação de voz, entonação, ritmo, postura e gestos, elementos que enriquecem a expressividade e tornam a comunicação mais eficaz.

As habilidades EF69LP13, EF69LP14 e EF69LP15 promovem o envolvimento dos alunos em discussões de temas atuais e questões sociais importantes. A habilidade EF69LP13 incentiva a colaboração dos alunos para alcançar concordâncias em debates, enquanto a EF69LP14 os orienta a formular perguntas e aprofundar questões complexas, buscando informações nas mais variadas fontes para enriquecer a análise. Já a EF69LP15 valoriza a capacidade de argumentar e contra-argumentar de maneira estruturada e respeitosa, garantindo que todos participem de maneira construtiva e contribuam para um diálogo produtivo e enriquecedor, respeitando os turnos de cada participante da discussão.

Vamos agora aos objetos de conhecimento e às habilidades específicas nos 8º e 9º anos.

Quadro 6 – Campo Jornalístico-Midiático.

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANO	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM – ORALIDADE	
Objetos de conhecimento	Habilidade

Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados	(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.
Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais	(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 180-181)

As habilidades abordadas no bloco do 8º e 9º ano exploram “estratégias de produção”, com foco em debates e entrevistas orais. A primeira habilidade envolve

organização e participação em debates, sendo que cada etapa deverá ser realizada de maneira coletiva e com regras previamente estabelecidas. Os alunos podem desempenhar papéis como apresentadores, mediadores, espectadores e debatedores; cabe a eles buscar informações em diversas fontes confiáveis para fundamentar suas posições e seus argumentos. A segunda habilidade foca em realização e edição de entrevistas orais. Os alunos são responsáveis por todas as etapas, desde o planejamento até a execução. Após a realização, a entrevista é editada em áudio ou vídeo, com introdução e fechamento adequados, pronta para ser publicada como uma peça multimidiática. As habilidades para 8º e 9º anos aumentam gradualmente em complexidade, aproveitando o que foi aprendido nas etapas anteriores. A criação de uma entrevista como uma reportagem multimídia, por exemplo, permite que os alunos aprofundem a compreensão e o uso das ferramentas de produção, tornando a prática ainda mais rica e envolvente.

O último campo de atuação é o da vida pública. Neste campo, a prática da oralidade envolve leitura, escuta e produção de textos para defender direitos e propostas culturais. Os alunos são incentivados a participar ativamente em debates de ideias e na atuação política e social, incluindo a compreensão dos diversos níveis e formas de participação política. As atividades incluem diversos gêneros orais que envolvem a comunicação verbal em público, como debates, palestras e apresentações orais, propiciando a participação nas discussões com respeito a opiniões diferentes, e assim, promovendo uma melhor interação social (Brasil, 2018).

Quadro 7 – Campo na Vida Pública.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 9º ANO	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM – ORALIDADE	
Objetos de conhecimento	Habilidade

Discussão oral	<p>(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.</p> <p>(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.</p>
Registro	<p>(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).</p>

Fonte: Adaptado de Brasil ((2018, p. 148-149)

A primeira habilidade busca levar o aluno a experimentar situações reais ou simuladas que envolvem julgamentos baseados em legislações. Os estudantes são incentivados a explorar vocabulários novos e terminologias de estilo mais formal. Esse processo é importante, pois promove a compreensão das leis e fortalece a defesa dos direitos, proporcionando a interpretação de normas jurídicas.

A habilidade EF69LP2 busca desenvolver a capacidade dos alunos de apresentarem um posicionamento claro e fundamentado em reuniões em que são discutidas propostas, como assembleias, colegiados e outros contextos de deliberação, sempre respeitando as ideias divergentes. Nessa prática, os estudantes aprendem a estruturar suas ideias, utilizando seu tempo de fala de forma organizada e respeitando o turno dos demais. Complementando essa habilidade, a EF69LP26 foca no registro escrito, ensinando os alunos a tomarem notas em discussões nestes tipos de eventos ou outros, possibilitando que retornem a essas anotações posteriormente, caso necessário, como suporte à sua fala.

Quadro 8 – Campo na Vida Pública.

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANO	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM – ORALIDADE	
Objetos de conhecimento	Habilidade
Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 184-185)

Por fim, a habilidade EF89LP22 reúne diferentes capacidades, como escuta, compreensão de textos, apreciação e réplica, além da criação e proposição de novas ideias. Portanto, a habilidade leva os alunos a olharem mais especificamente para os pontos de uma proposta, analisando os argumentos e refletindo sobre as possíveis consequências das sugestões apresentadas. Eles também são estimulados a compartilhar suas próprias ideias e negociar soluções que atendam aos interesses de todos os envolvidos, promovendo um ambiente colaborativo e construtivo.

Perante o exposto, fica clara a importância de cada campo de atuação da BNCC para o desenvolvimento das práticas de oralidade no 9º ano, série na qual este estudo se concentra. Cada campo de atuação busca ampliar as habilidades anualmente, e, de certa forma, prepara os alunos para uma transição segura e confiante para as etapas seguintes. Espera-se que esse tipo de trabalho torne os

estudantes participantes mais ativos, críticos, éticos e capazes de tomar decisões, defender argumentos e respeitar opiniões contrárias, posicionando-se e demonstrando comportamento adequado em qualquer esfera da sociedade.

Destacamos a relevância que os diferentes campos de atuação da BNCC têm no desenvolvimento das habilidades de comunicação. Ao longo dessas práticas, os estudantes não apenas exercitam a produção e a interpretação de textos orais em contextos variados, mas também aprimoram sua capacidade crítica, a empatia e o respeito em discussões. Esse trabalho contínuo com a oralidade permite que, gradualmente, os alunos se preparem para participar de maneira mais ativa e ética em diversos espaços sociais.

No capítulo que segue, ocupamo-nos da descrição dos aspectos metodológicos que envolvem esta pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O desenvolvimento de uma pesquisa científica é complexo e requer um trabalho que envolve a escolha de procedimentos adequados para o alcance dos objetivos. Além disso, uma pesquisa engloba várias etapas, como coleta, análise e interpretação de dados. Pretendemos, neste capítulo, descrever o percurso metodológico que escolhemos percorrer para o alcance dos objetivos a que nos propusemos nesta dissertação.

Primeiramente, importa dizer que esta é uma pesquisa qualitativa. Segundo Flick (2009):

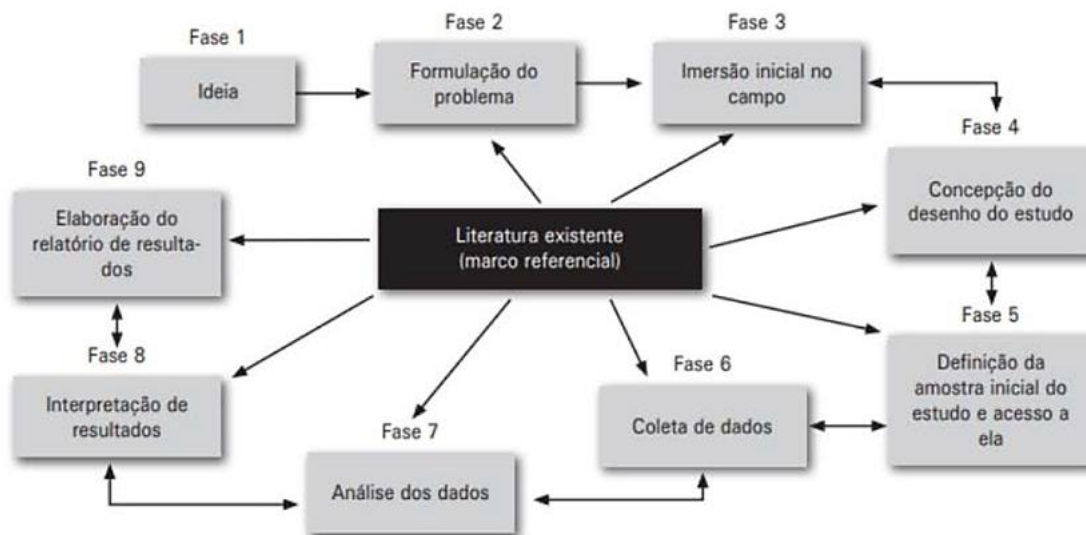
Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2009, p. 23).

Essa abordagem é adequada para a análise comparativa de livros didáticos, pois permite explorar as interpretações e variações nas abordagens da oralidade com uma profundidade que ultrapassa os dados quantitativos. Assim, a presente pesquisa utiliza métodos qualitativos para interpretar e compreender a abordagem da oralidade em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, antes e depois da implementação da BNCC.

Como ressaltam Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 33), o “enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação”. Este estudo prioriza a análise interpretativa e descritiva sobre os elementos que compõem a abordagem da oralidade nos livros didáticos, sem recorrer a medições numéricas ou dados estatísticos. Na pesquisa qualitativa, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 44). “não se efetua uma medição numérica, portanto, a análise não é estatística”.

Para conduzir esta pesquisa, adotamos o processo qualitativo descrito por Sampieri, Collado e Lucio (2013). Esse processo, composto de várias fases interdependentes, oferece uma estrutura para o percurso metodológico. A Figura 8 ilustra o processo qualitativo de forma geral.

Figura 8 – Processo Qualitativo.



Fonte: Sampieri; Collado; Lucio (2013, p.34)

Neste estudo, adaptamos cada fase apresentada pelos autores ao contexto específico da análise comparativa dos livros didáticos.

Segundo este modelo, a fase 1 consiste no surgimento da ideia principal da pesquisa, que é analisar comparativamente o tratamento da oralidade em livros didáticos de Língua Portuguesa, focando em uma edição anterior e outra posterior à implementação da BNCC. Esse conceito inicial orienta o propósito da investigação: entender como a BNCC impactou a abordagem do eixo oralidade nos materiais didáticos.

Após a definição da ideia, passou-se para fase 2, na qual foi formulado o seguinte problema de pesquisa: “De que forma a abordagem da oralidade foi modificada em edições de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, antes e depois da implementação da BNCC?” Esse problema orienta o objetivo da pesquisa.

Na fase 3, imersão inicial no campo, realizou-se uma pesquisa preliminar sobre o contexto educacional e os documentos que orientam o ensino da oralidade no Brasil, como os PCN e a BNCC. Esse processo de familiarização com a literatura e com o contexto educacional local teve como objetivo proporcionar uma compreensão inicial do cenário em que os livros foram adotados e de como a BNCC influenciou as diretrizes de ensino.

Ao longo do capítulo, será apresentada e detalhada cada uma das outras etapas, explicando como foram ajustadas para atender aos objetivos desta pesquisa.

Tal pesquisa se caracteriza por um delineamento bibliográfico e documental. Embora ambos os delineamentos utilizem dados de materiais já publicados, destacamos ao longo do capítulo as especificidades e o papel de cada um no desenvolvimento deste estudo.

A pesquisa bibliográfica é uma forma de obter acesso a informações e à literatura sobre um determinado assunto, o que viabiliza a elaboração de um arcabouço teórico que dê suporte às análises realizadas. Como afirmam Marconi e Lakatos (2003, p.158), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Gil (2002) afirma que o levantamento bibliográfico prévio ajuda o pesquisador a se familiarizar e conhecer melhor o assunto estudado e assim definir o que precisa ser pesquisado de forma correta.

Esse tipo de pesquisa desempenha um papel essencial neste trabalho, fornecendo a revisão de literatura necessária sobre oralidade e organização do texto falado. Além disso, a pesquisa bibliográfica possibilita o acesso a uma ampla variedade de informações de diferentes fontes, sem a necessidade de coleta direta de dados, o que facilita a construção de uma compreensão mais abrangente e estruturada do tema. Nesse sentido, buscamos apoio em autores como em Marcuschi (1997, 2003, 2007, 2010), Dionísio (2007), Fávero, Andrade e Aquino (2000), Ferreira (2024), Rojo (2006), Costa Filho (2004), Romanatto (2004), Apinagé, Santos e Leite (2020), Assis (2016), Mendes, Pessoa e Bunzen Júnior (2023), Batista (2016), entre outros, para a construção de nosso arcabouço teórico.

A pesquisa também assume um delineamento documental. Embora a pesquisa documental e a bibliográfica compartilhem a característica de utilizar materiais já publicados, elas se distinguem pelo tipo de fonte empregada, conforme explica Gil (2003). Enquanto a pesquisa bibliográfica recorre a livros e artigos científicos para fundamentação teórica, a pesquisa documental tem como, “característica a coleta de dados restrita a documentos” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 174).

Para a constituição desta pesquisa, é essencial a análise dos PCN e da BNCC, documentos oficiais que regulam o conteúdo e as diretrizes do que deve ser ensinado na Educação Básica obrigatória no Brasil. Esses documentos são fontes fundamentais para a análise comparativa proposta, pois fornecem o contexto necessário para

entender a evolução das abordagens educacionais, especialmente no que se refere ao tratamento da oralidade.

Os documentos aqui analisados foram obtidos em arquivos públicos, por serem fontes oficiais de alcance nacional. Como afirmam Lakatos e Marconi (2003), os “documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados”. Além disso, Gil (2010) destaca que, embora a pesquisa documental tradicionalmente utilize documentos impressos, há uma crescente diversidade de formatos documentais disponíveis, como versões digitais, audiovisuais ou multimídia, o que amplia o escopo das fontes institucionais e enriquece a análise.

Além disso, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 178), cabe ao pesquisador “não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável”. Dessa forma, é importante que o pesquisador realize uma seleção cuidadosa dos dados mais relevantes e faça uma interpretação criteriosa. Ao comparar os conteúdos dos PCN e da BNCC, por exemplo, o pesquisador deve garantir que as informações escolhidas contribuam para o objetivo da pesquisa, possibilitando uma análise que seja precisa e significativa sobre o tratamento da oralidade em cada documento.

Assim, nesta fase estruturou-se o desenho do estudo, adotando a abordagem qualitativa, documental e bibliográfica como métodos principais desta pesquisa. A análise comparativa foi planejada para examinar duas edições do mesmo livro didático, publicadas em anos distintos, com o objetivo de analisar o tratamento da oralidade entre elas. Buscou-se, assim, compreender como as diretrizes educacionais influenciam a abordagem da oralidade, oferecendo uma visão contextualizada sobre sua evolução no ensino.

A partir da reflexão, criam-se etapas metodológicas para dar continuidade a esse propósito, a próxima a seção detalha a seleção do corpus utilizado na pesquisa.

4.1 SELEÇÃO E CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO CORPUS

Nesta fase, foi definida a amostra do estudo. Para a composição do corpus, foram escolhidos livros do componente curricular de Língua Portuguesa, adotados pela rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins. Essa escolha justifica-se pela importância desses materiais no contexto educacional local, que reflete as diretrizes

e práticas de ensino público, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da oralidade por meio do livro didático.

Foram selecionadas duas edições do livro “Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem”. A primeira edição, organizada por Laura Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, foi publicada pela editora Moderna em 2015 e fez parte do PNLD nos anos de 2017, 2018 e 2019, circulando antes da implementação da BNCC. A segunda edição, organizada por Marisa Balthasar e Shirley Goulart, foi publicada em 2018 e integrou o PNLD nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023, já em conformidade com a BNCC.

A escolha desses livros seguiu critérios específicos para garantir a comparabilidade entre as edições. Optou-se, assim, por selecionar livros publicados pela mesma editora, Moderna, e elaborados pelos mesmos autores principais, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, assegurando a consistência da abordagem didática.

Também foram selecionadas edições de anos diferentes, 2015 e 2018, para observar o impacto da BNCC. Além disso, definiu-se como foco a mesma etapa de ensino, o Ensino Fundamental II, e a mesma série, o 9º ano, considerando que esta é uma fase importante para o aprimoramento e a consolidação das habilidades de oralidade, preparando os alunos para contextos comunicativos mais complexos.

A análise comparativa de duas edições de um mesmo livro didático, anterior e posterior à BNCC, permite observar diretamente o impacto dessa diretriz norteadora na abordagem da oralidade. Os critérios de escolha do livro e das duas edições, que incluíram os materiais publicados por uma mesma editora e organizados pelos mesmos autores, evitam comparações enviesadas e focam na evolução da abordagem sobre oralidade devido às mudanças normativas.

4.2 MÉTODOS DE COMPARAÇÃO ENTRE OS CORPUS

Esta seção está baseada na fase 6, que se refere ao processo de identificação e extração de informações específicas. Aqui, apresentamos o processo metodológico adotado para a comparação entre as duas edições dos livros didáticos selecionados, com foco em como o eixo da oralidade é abordado em cada uma delas. A análise foi orientada pelos seguintes passos metodológicos:

Primeiramente, identificamos as seções específicas dos livros que incluem atividades de produção oral, estabelecendo as unidades temáticas relevantes para a

comparação. Em seguida, analisamos os conteúdos dessas unidades, considerando os tópicos e as abordagens desenvolvidas. Também identificamos os tipos de atividades propostas em cada livro e os gêneros textuais orais abordados, visando verificar a variedade e a relevância desses gêneros para o desenvolvimento da oralidade.

Para uma observação mais detalhada, selecionamos recortes de atividades como exemplos específicos em cada unidade, o que permite uma análise direta das práticas e dos conteúdos propostos, facilitando a identificação de elementos como os gêneros textuais orais abordados e os tipos de atividades.

Outro ponto analisado foi a conformidade com as diretrizes da BNCC, avaliando se as atividades seguem essas diretrizes e observando possíveis lacunas ou áreas em que as diretrizes poderiam ser mais bem integradas. Analisamos também se as atividades realmente promovem o desenvolvimento da oralidade, verificando a variedade e a eficácia das propostas na promoção das habilidades orais dos alunos.

Por fim, investigamos se os livros oferecem recursos adicionais, como sugestões de uso de tecnologia, materiais multimídia ou estratégias didáticas que possam auxiliar no desenvolvimento das atividades voltadas para os gêneros orais.

Definir e seguir esses passos metodológicos permitiu realizar uma análise comparativa detalhada das edições, possibilitando identificar as diferenças e similaridades na abordagem da oralidade entre os livros e seu alinhamento com as diretrizes da BNCC.

O capítulo seguinte detalha os resultados encontrados em cada ponto de análise, evidenciando a evolução da abordagem da oralidade nos corpus desta pesquisa.

5 ANÁLISE COMPARATIVA DO TRATAMENTO DA ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Este capítulo, corresponde à fase 7 da proposta de Sampiere, Collado e Lucio (2013), pois nele realizamos uma análise comparativa das edições de 2015 e 2018 do livro didático “Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem”, com foco no tratamento da oralidade. A análise, baseada em recortes selecionados, examina como cada edição aborda as atividades voltadas para produção e interpretação de textos orais, observando o alinhamento com os documentos orientadores e as diferenças nas práticas propostas.

Na próxima seção, aborda-se o livro didático, enfatizando sua função e importância no processo educacional e sua influência no trabalho dos professores, especialmente no contexto das escolas públicas. Esta seção permitirá análise e compreensão de como os livros didáticos têm sido utilizados como ferramentas pedagógicas e sua evolução ao longo dos anos para atender às necessidades educativas atuais.

5.1 LIVRO DIDÁTICO

O livro didático (LD) exerce um papel importante no sistema educacional brasileiro, configurando-se, algumas vezes, como a única ferramenta que organiza e orienta o ensino. Tradicionalmente, ele tem servido como um apoio significativo no trabalho do professor. Segundo Romanatto (2004):

O livro didático acompanhou o desenvolvimento do processo de escolarização do Brasil. Se, na primeira metade do século passado, os conteúdos escolares assim como as metodologias de ensino vinham com o professor, nas décadas seguintes, com a democratização do ensino e com as realidades que ela produziu [...] os conteúdos escolares, assim como os princípios metodológicos passaram a ser veiculados pelos livros didáticos (Romanatto, 2004, p. 02).

A presença do LD cresceu como consequência da necessidade de padronização e do suporte pedagógico que ele oferece, assumindo um papel importante no processo educacional. O ensino, que inicialmente dependia exclusivamente do conhecimento dos professores, passou a contar com o livro

didático como um guia estruturado e acessível para docentes e alunos. Apinagé, Santos e Leite (2020) afirmam que:

É inegável que o livro didático é o principal veículo pelo qual os objetos de ensino de todas as disciplinas chegam à maioria das salas de aula de nossas escolas, especialmente as públicas. Mesmo diante dos avanços tecnológicos, o livro didático continua sendo o principal suporte do professor. Produzido para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes, por falta de outras opções, ele acaba sendo o único recurso utilizado pelo docente (Apinagé, Santos e Leite, 2020, p. 152).

Essa centralidade do LD evidencia sua função como suporte essencial, especialmente em escolas públicas onde, em muitos casos, representa o único recurso pedagógico disponível. Esse papel não só reforça a importância do livro didático no ensino público brasileiro, como também o coloca como um ponto de apoio necessário para o processo de ensino-aprendizagem. Araújo, Saraiva e Sousa Filho (2021) descrevem o livro didático como um recurso pedagógico importante nas salas de aula, atuando como um instrumento de mediação no processo de ensino. Mendes, Pessoa e Bunzen Júnior (2023) corroboram ao dizer que:

Dentre os materiais didáticos que podem auxiliar os professores em suas práticas, o livro didático se destaca como o mais utilizado, pois é o recurso que está mais presente no dia a dia da sala de aula (Mendes, Pessoa e Bunzen Júnior, 2023, p. 30).

No entanto, Romanatto (2004) afirma que sua eficácia como recurso pedagógico depende tanto de uma escolha adequada quanto da forma como é utilizado. Isso ressalta a responsabilidade do professor em utilizá-lo de maneira crítica e adaptada às necessidades dos alunos, para que ele não seja apenas uma ferramenta estática, mas sim um apoio dinâmico ao processo de ensino. Como observa Batista *et al.* (2016):

O livro didático merece tanto investimento financeiro por parte das agências governamentais, porque é um importante recurso de veiculação do conhecimento valorizado da escola. Evidentemente, o mesmo empenho para que esse material seja de fato utilizado na direção do aprendizado dos alunos deve ser grande. A agenda que se abre a partir dessa formulação, exigirá um novo olhar para que esse material contribua efetivamente para a emancipação intelectual e social dos alunos (Batista *et al.*, 2016, p. 27).

Com tanta relevância pedagógica e investimento, é importante destacar que a utilização do livro didático deve ir além da simples cópia de conteúdos prontos. Ele deve ser visto como um incentivo à independência e ao crescimento crítico dos

estudantes. Em razão disso, é preciso ter em mente que o livro didático também não deve ser a única ferramenta pedagógica no processo de ensino. E não deve ser considerado um “substituto do professor”, tornando-se a principal fonte de conteúdo e métodos de ensino, pois isso limita a flexibilidade e a criatividade do educador. Como afirma Romanatto (2004), os conteúdos e métodos utilizados pelo professor não devem estar totalmente dependentes daqueles propostos pelo livro didático, pois isso comprometeria a autonomia pedagógica.

Os alunos das escolas públicas de todo o país recebem o Livro Didático (LD) gratuitamente por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Essa iniciativa do governo brasileiro visa melhorar a qualidade do ensino, garantindo o acesso a materiais de qualidade para estudantes e professores. Para que o LD chegue até as escolas, ele passa por um processo de escolha criteriosa, do qual participam os professores. Assim, sua seleção é uma etapa importante no planejamento pedagógico, considerando a importância desse recurso para o ensino.

Em relação ao Ensino Fundamental, a organização do LD de linguagem pode variar conforme a editora e os autores. Geralmente, ele é composto por unidades temáticas que contemplam uma diversidade de gêneros textuais, como contos, reportagens, crônicas, cartas, debates e entrevistas. Esses gêneros são baseados em diferentes tipos textuais, como narração, descrição e argumentação. Cada unidade temática é estruturada para desenvolver habilidades específicas, incluindo a produção textual escrita, a interpretação de textos, a análise gramatical e a expressão oral, visando ao desenvolvimento das competências propostas pela BNCC.

O LD deve apresentar os conteúdos de maneira organizada e estruturada de acordo com o currículo escolar e as diretrizes dos documentos norteadores vigentes, oferecendo ao professor um guia para planejar suas aulas. Deve também conter exercícios e atividades que, quando utilizados adequadamente, auxiliam os alunos a compreender e fixar os conhecimentos já aprendidos. Diante disso, ressaltamos a relevância deste estudo que analisa a relação entre o eixo oralidade, proposto na BNCC, e as atividades do livro didático.

5.2 LIVRO DIDÁTICO SINGULAR & PLURAL – 2015

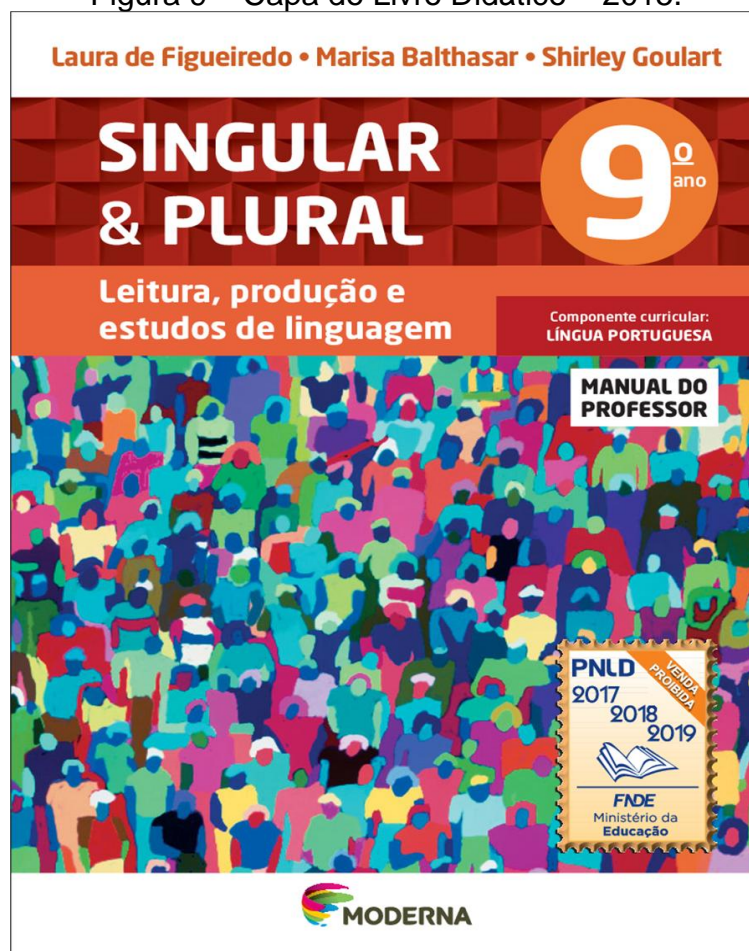
O livro didático Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem é uma obra voltada para o Ensino Fundamental II (anos finais), especificamente para o

9º ano e foi publicado pela editora Moderna. Esta é a 2ª edição, lançada em 2015, com um total de 296 páginas, organizadas em sete unidades temáticas. O livro integra o componente curricular de Língua Portuguesa e foi aprovado no PNLD para os ciclos de 2017, 2018 e 2019.

A obra foi desenvolvida por três autoras que possuem extensa formação acadêmica e experiência em ensino. Laura de Figueiredo é bacharel em Letras, mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Marisa Balthasar é doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com especialização em Teoria Literária e experiência em programas de formação docente e ensino superior; e Shirley Goulart é mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com experiência no ensino público e consultoria em educação integral.

Segue na Figura 9 a imagem da capa desta versão.

Figura 9 – Capa do Livro Didático – 2015.



Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015)

Como foi publicada antes da implementação da BNCC, esta edição segue as diretrizes pedagógicas que eram comuns na época, enfatizando o ensino de leitura, produção de texto e estudo da linguagem. Em suas sete unidades temáticas, ele adota um modelo voltado para ajudar os alunos no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em uma variedade de gêneros textuais. As atividades foram projetadas para promover não apenas a compreensão crítica, mas também a expressão criativa.

5.2.1 Estrutura e organização da edição de 2015

A edição de 2015 é um livro dividido em três partes, sendo que cada parte é chamada de caderno. Cada caderno contém três unidades temáticas, que, por sua vez, são subdivididas em capítulos. Essa estrutura diversificada permite que o aluno explore diferentes aspectos da Língua Portuguesa de forma integrada e progressiva, conectando leitura, escrita e reflexões sobre a linguagem. Essa forma de organização está alinhada com os PCN que apontavam que “os conteúdos de Língua Portuguesa se articulam em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (Brasil, 1998, p.34). Isto significa que a obra reflete a proposta de integrar essas dimensões de forma articulada, favorecendo práticas que ligam o aprendizado às necessidades dos alunos.

O primeiro caderno, intitulado “Caderno de Leitura e Produção”, tem como proposta principal incentivar os alunos a ler e produzir uma ampla variedade de textos, abrangendo tanto gêneros orais quanto escritos. Este caderno tem três unidades temáticas que seguem a mesma estrutura organizacional, composta pelas seguintes seções:

- Leitura;
- Produção;
- Produzindo o texto;
- Roda de leitura.

A Figura 10 mostra a imagem do sumário desta obra:

Figura 10 – Sumário do Livro Didático – 2015.

SUMÁRIO	
CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO	
1	Mudança e transformação, 14
	Capítulo 1 • Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência 16
	Leitura: <i>Adolescentes engravidam para segurar os parceiros</i> 17
	<i>Meninas mães</i> 21
	Produção: artigo de opinião 23
	Conhecendo o gênero: artigo de opinião 23
	Atividade 1: o contexto de produção 23
	Atividade 2: opinião x argumento 25
	Atividade 3: tipos de argumento 29
	Produzindo o texto: artigo de opinião 30
	Roda de leitura: poemas 32
	<i>L. MATÉRIA DE POESIA</i> , de Manoel de Barros 32
	Capítulo 2 • Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade 35
	Leitura: <i>E agora, filha?</i> , de Isabel Vieira 36
	<i>Mães adolescentes assumem o filho, mas perdem a vida social</i> 40
	Produção: artigo de opinião 43
	Conhecendo mais o gênero: artigo de opinião 43
	Atividade 1: vozes em conflito e vozes que concordam 43
	Atividade 2: o movimento argumentativo (sustentação, refutação, negociação) 45
	Atividade 3: a estrutura do artigo de opinião 48
	Atividade 4: os organizadores textuais 50
	Produzindo o texto: artigo de opinião 54
	Roda de leitura: poema 56
	<i>A pulga</i> , de John Donne 56
2	Diversidade cultural, 58
	Capítulo 1 • Um mundo de credos, valores e costumes 60
	Leitura: <i>Inclassificáveis</i> , de Arnaldo Azeites 61
	Leitura: <i>Pluralidade cultural</i> , de Maurício Erice 63
	Produção: apresentação oral 70
	Conhecendo o gênero: resumos de leituras para estudo visando à apresentação oral 70
	Atividade 1: resumindo textos – apagando e generalizando informações 70
	Atividade 2: sintetizando informações 71
	Atividade 3: selecionando e resumindo informações, de acordo com o enfoque dado ao assunto pesquisado 73
	Produzindo o texto: a pesquisa e o resumo para a preparação da apresentação oral 75
	Roda de leitura: <i>Rap – Rhythm and poetry (Ritmo e poesia)</i> 77
	<i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel O Pensador 78
	Capítulo 2 • ... e eu no mundo? 82
	Leitura: <i>Programa de Índia</i> , de Antônio Prata 83
	Leitura: <i>O que é etnocentrismo?</i> , de Everaldo Rocha 84
	Produção: apresentação oral 94
	Conhecendo mais o gênero: apresentação oral 94
	Atividade 1: analisando esquemas como material de apoio para a apresentação oral 94
	Atividade 2: analisando duas apresentações orais 96
	Produzindo o texto: a apresentação oral 100
	Roda de leitura: <i>Rap – as vozes de hoje</i> 104
	<i>Prechi</i> , de Flora Matos 104
3	Não é brincadeira: o problema do trabalho infantil, 106
	Leitura: <i>OIT alerta sobre o risco de trabalho infantil perigoso não ser erradicado no mundo</i> 108
	Reportagem sobre trabalho infantil , da TV Justiça 112
	Produção: reportagem audiovisual 115
	Por trás da reportagem audiovisual... Quem decide e quem faz o quê? 115
	Atividade 1: o papel do produtor 115
	Atividade 2: o papel do repórter na entrevista 117
	Atividade 3: o papel do repórter e da equipe de filmagem na produção das imagens 118
	Atividade 4: os papéis do repórter e do editor no roteiro de edição 120
	Produzindo o texto: reportagem audiovisual 122
	Roda de leitura: <i>Mitos: a beleza e a força de narrativas através dos tempos</i> 126
	<i>Geometria de Ícaro</i> , de Solange Firmino 127
	<i>Voar... voar</i> , de Alaide Lisboa de Oliveira 127

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 9)

Essas seções proporcionam uma experiência abrangente, que vai desde a compreensão textual até a criação e o compartilhamento de produções de textos. Apesar de abranger os gêneros orais, o eixo oralidade é tratado de forma integrada não sendo destacado como um componente autônomo no sumário.

O segundo caderno, denominado “Práticas de Literatura”, apresenta apenas uma unidade temática, dividida em dois capítulos. O objetivo principal deste caderno é estimular o prazer pela leitura e o contato com textos literários de qualidade. Esses textos, além de despertarem a imaginação e a sensibilidade, incentivam a reflexão crítica ao abordar temas universais e questões humanas que levam o leitor a pensar sobre o mundo ao seu redor. Por meio de narrativas bem estruturadas, linguagem rica e temas envolventes, o caderno cria oportunidades para os alunos analisarem valores culturais, temas éticos e dilemas sociais. Por fim, a última parte, o terceiro caderno, chamado de “Estudos de Língua e Linguagem”, conta com três unidades temáticas, também subdivididas em capítulos. Este caderno é voltado para pesquisa e investigação da Língua Portuguesa, com atividades que incentivam a análise dos fenômenos linguísticos e a reflexão sobre o uso da língua em diferentes contextos.

Em sua apresentação, o livro traz uma advertência que destaca a integração dos conteúdos nos três cadernos. Apesar de os assuntos estarem organizados em áreas distintas, os conhecimentos da língua não estão isolados. A proposta enfatiza que, em todos os cadernos, há uma interdependência. Nesse sentido, oferece boxes laterais que indicam referências para outros cadernos e unidades, permitindo aprofundar tópicos relevantes e criar atividades de leitura e estudo.

A Figura 11 apresenta um exemplo de como são oferecidas as referências entre os cadernos.

Figura 11 – Textos com referências a outros cadernos.

O texto em construção

1. O autor do texto usa três palavras diferentes para se referir ao trabalho de levantamento e apresentação de dados feito pela enfermeira Suzete Bergamaschi: *estudo*, *pesquisa* e *dissertação*.
 - Em sua opinião, por que ele não usou sempre a mesma palavra?
2. Segundo o texto, como se chamam os 40 dias após o parto?
3. Para explicar como se chamam esses 40 dias, o autor do texto utilizou um **aposto**. Copie no caderno o trecho onde esse aposto aparece, destacando-o.
4. Copie no caderno outros trechos em que o autor utilizou um aposto, a fim de especificar melhor uma informação.
5. Que tipo de pontuação foi usado para marcar os apostos no texto?

Vamos lembrar

O **aposto** é uma palavra ou expressão – geralmente colocado **entre vírgulas** (ou entre parênteses ou travessões) – que tem como objetivo **explicar**, **restringir** ou **qualificar** um termo de uma frase.

Na Unidade 2 do Caderno de Estudos de língua e linguagem, você pode encontrar mais informações a respeito de **aposto**.

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 42) (destaque nosso).

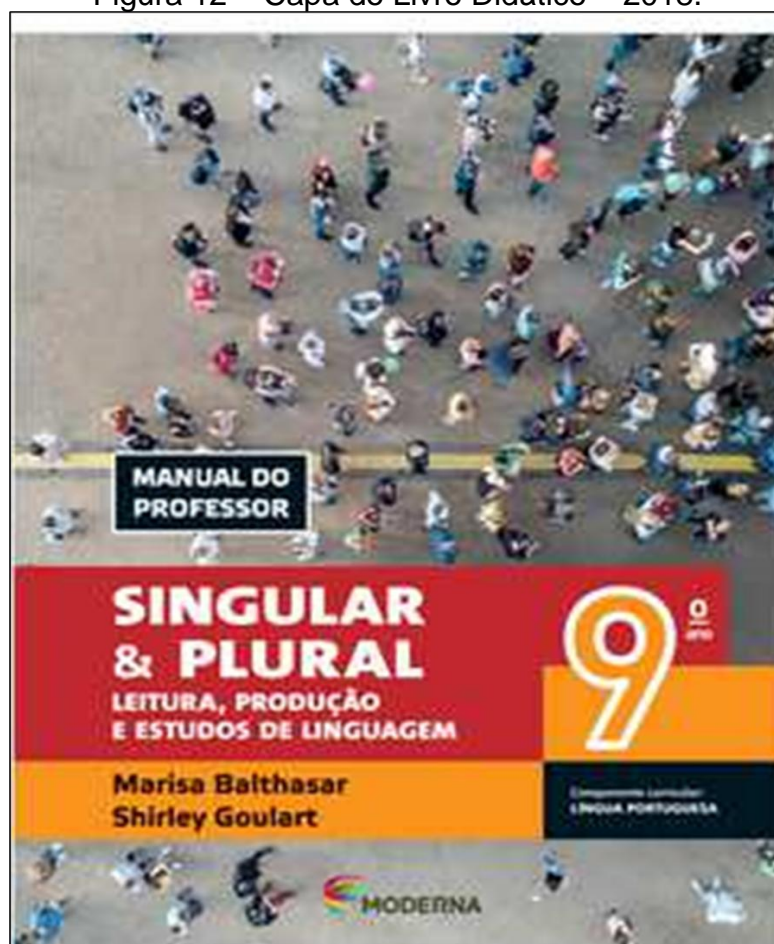
Uma das características marcantes desse livro, portanto, é que ele não foi planejado para ser usado de forma linear. A proposta pedagógica sugere que os

cadernos sejam trabalhados de maneira intercalada ou até simultânea, dando ao professor a liberdade de adaptar o material conforme as necessidades da turma. Desta maneira, os estudos podem ser desenvolvidos de forma integrada e personalizada, respeitando o ritmo e o contexto de aprendizagem de cada grupo.

5.3 LIVRO DIDÁTICO SINGULAR & PLURAL – 2018

O segundo livro didático foi publicado pela mesma editora e mantém o título da edição anterior, sendo esta a sua 3ª edição, lançada em 2018. Com 248 páginas distribuídas em quatro unidades temáticas. Esta versão foi desenvolvida por Marisa Balthasar e Shirley Goulart, duas das três autoras da edição de 2015. O livro, também voltado para o componente de Língua Portuguesa, foi aprovado no PNLD para os ciclos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

Figura 12 – Capa do Livro Didático – 2018.



Fonte: Balthasar e Goulart (2018)

Um diferencial desta edição é seu alinhamento com a BNCC, que direciona suas práticas pedagógicas e conteúdos de acordo com as diretrizes estabelecidas para o ensino da Língua Portuguesa. Além disso, a edição também reflete a mudança no ciclo do PNLD, que passou de três para quatro anos a partir de 2017, promovendo maior continuidade no uso dos materiais didáticos.

5.3.1 Estrutura e organização da edição de 2018

A edição de 2018 é estruturada em quatro unidades temáticas, cada uma composta por três capítulos que seguem uma organização uniforme. A proposta é que cada unidade seja trabalhada ao longo de um bimestre, proporcionando um desenvolvimento gradual das habilidades de leitura, produção textual, análise literária e estudos gramaticais.

O primeiro capítulo é direcionado ao trabalho com os campos de atuação das práticas de estudo e pesquisa, vida pública e jornalístico-midiático. A abordagem inclui diferentes gêneros textuais com as atividades voltadas para desenvolvimento das habilidades como leitura, escrita e produções orais, estimulando o aluno a aprimorar essas competências de forma integrada. A oralidade ganha destaque na seção “Produção de Texto”, que incentiva o estudante a explorar sua interpretação e expressão oral de forma prática e significativa.


O segundo capítulo é dedicado às práticas literárias abordando o campo de atuação artístico-literário, destacando a leitura e a interpretação de textos literários contemporâneos. O objetivo deste capítulo é cultivar o gosto dos estudantes pela literatura, permitindo que tenham contato com diversos gêneros, estilos e escritores relevantes. A leitura incentiva o aluno a compreender os aspectos e temas das obras, através de uma análise crítica.

O terceiro capítulo aborda os estudos linguísticos e gramaticais, concentrando-se nos conceitos fundamentais da gramática. Aqui, são explorados tópicos como períodos compostos, orações subordinadas e outros aspectos gramaticais essenciais para o desenvolvimento da competência linguística.

Essa estrutura busca permitir ao aluno progredir de forma integrada. Há presença de atividades de leitura, escuta e produção de textos orais em todos os capítulos, as quais promovem uma compreensão ampla e articulada da língua, explorando seu uso em diversos contextos comunicativos.

A Figura 13 apresenta o sumário do livro, exemplificando a organização e as seções abordadas em cada capítulo de uma unidade.

Figura 13 – Sumário do Livro Didático – 2018.



Sumário

Unidade 1	13
Capítulo 1 – A verdade e a mentira no jornalismo científico em tempos de fake news	14
Leitura	15
Atividade 1 — Fake news e a "pós-verdade"	15
<i>Genealogia da desinformação!</i> , de Vaza, Falsiane	16
Produção de texto	21
Conhecendo o gênero — Reportagem	21
Atividade 1 — A importância em construir conhecimento	21
<i>Nem plana, nem redonda: definir a forma exata da Terra é um desafio</i> , de Carla Madureira Cruz	21
Atividade 2 — Confrontando diferentes informações	25
<i>A "ciência" da Terra plana</i> , de Superinteressante	25
Atividade 3 — Comparando informações	32
Produzindo o texto	33
Galeria	37
Capítulo 2 – Práticas com romance juvenil da literatura portuguesa contemporânea	38
Leitura	41
Texto 1: <i>Prólogo</i> , de Alice Vieira	41
Texto 2: <i>Meia hora para mudar a minha vida</i> , de Alice Vieira	47
Galeria	55
Capítulo 3 – Períodos compostos por subordinação I	56
Tópico 1: Período composto por coordenação e por subordinação	56
Tópico 2: Orações subordinadas substantivas	58
Tópico 3: Oração subordinada substantiva subjetiva	59
Tópico 4: Oração subordinada substantiva predicativa	60
Tópico 5: Oração subordinada substantiva apositiva	61
Tópico 6: Oração subordinada substantiva objetiva direta	62
Tópico 7: Oração subordinada substantiva objetiva indireta	63
Tópico 8: Oração subordinada substantiva completiva nominal	64
Tópico 9: Oração subordinada substantiva reduzida	65
Atividades	66

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 8)

Ao observar a estrutura dos livros, é possível perceber mudanças importantes e adequações feitas para atender às orientações dos documentos que nortearam a

elaboração de cada uma das edições analisadas. Na edição de 2015, o primeiro caderno dá destaque ao trabalho com textos de diferentes naturezas, mas não há menção clara à oralidade como um objeto de ensino independente, mesmo que o sumário inclua atividades como “apresentação oral”. Assim, é possível notar que a oralidade ainda não tinha um papel central nas atividades ou seções específicas do livro, sendo muitas vezes tratada apenas como um recurso complementar para o desenvolvimento de outras habilidades.

Já na edição de 2018, o conteúdo foi reorganizado buscando atender às orientações da BNCC. O livro apresenta capítulos temáticos que articulam leitura, produção de texto e estudos gramaticais. Atividades como produção de texto e análise de diferentes gêneros discursivos evidenciam a preocupação com o desenvolvimento de habilidades integradas. O trabalho com o desenvolvimento da oralidade está presente em atividades que incentivam a argumentação, a interpretação crítica e a expressão oral. Essas mudanças reforçam o alinhamento com os objetivos da BNCC, visando preparar os alunos para participar ativamente de práticas sociais e situações comunicativas diversas.

Na seção seguinte é apresentado as atividades específicas voltadas para a produção oral e as diferenças pedagógicas entre as duas edições.

5.4 PRODUÇÃO ORAL NAS EDIÇÕES DOS LIVROS - 2015 E 2018

Nesta seção, analisam-se as atividades voltadas para a produção oral nas edições de 2015 e 2018 dos livros didáticos, com o objetivo de examinar como o ensino da oralidade foi abordado em cada período. A análise considera os documentos curriculares norteadores de cada época, como os PCN¹³ para a edição de 2015 e a BNCC¹⁴ para a edição de 2018, refletindo sobre as mudanças nas abordagens pedagógicas e destacando as propostas para o desenvolvimento das habilidades de expressão oral dos alunos. Além disso, será discutido como essas atividades atendem às competências e habilidades esperadas para a oralidade no Ensino Fundamental II.

¹³ Vide capítulo 2

¹⁴ Vide capítulo 2

5.4.1 Análises das atividades de produção oral na edição de 2015

Na edição de 2015, as práticas de oralidade estão concentradas no Caderno de Leitura e Produção, apresentado como o primeiro caderno, que é composto por três unidades. Cada uma delas propõe o trabalho com uma ou duas produções de gêneros orais ou escritos. Nesse contexto, as unidades 02 e 03 destacam-se pelo foco na prática da oralidade, com ênfase nos gêneros apresentação oral e reportagem audiovisual. Dessa forma, nossa análise se limitará especificamente a essas duas atividades, uma vez que são as únicas voltadas diretamente para a produção oral nessa edição.

As atividades propostas convidam os alunos a participar de práticas que contribuem para o desenvolvimento da oralidade, como reportagens, apresentações orais e discussões. No entanto, mesmo ao propor o trabalho com gêneros orais, essas atividades aparecem interligadas ao desenvolvimento de leitura e escrita, sem tratar a oralidade como um eixo separado.

Iniciaremos nossas análises pela apresentação oral, proposta na unidade 02. Para a realização desse gênero, é importante compreender que várias etapas estão envolvidas, exigindo planejamento prévio. Ao longo das atividades da unidade, os alunos são conduzidos de forma progressiva e orientada a conhecer cada etapa necessária para a produção desse gênero. As orientações são claras, com destaque para o planejamento do material de apoio e para as características essenciais que tornam uma apresentação oral eficaz.

Além disso, ao trabalhar com gêneros orais como debates e discussões em grupo, os alunos têm a oportunidade de compartilhar suas opiniões e considerar diferentes pontos de vista, o que amplia sua compreensão do tema e fomenta a construção coletiva do conhecimento. Essas atividades estão alinhadas aos PCN, que afirmam: “as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais” (Brasil, 1998, p. 45). Assim, ao abordar a diversidade cultural e incentivar discussões, a atividade utiliza a oralidade como uma ferramenta para promover reflexões críticas e ampliar o entendimento dos alunos sobre questões sociais.

No capítulo 02, é nas seções “Produção” e “Produzindo o texto” que a apresentação do gênero oral ganha destaque. Nesse espaço, os alunos são

convidados a participar de debates, apresentações em grupo e discussões, experiências que estimulam o uso da oralidade em contextos coletivos.

Para apresentar as análises, serão utilizados recortes de duas atividades, a primeira referente à apresentação oral e a segunda referente ao gênero reportagem audiovisual. É importante frisar que, para apresentar os recortes das atividades analisadas, utilizamos um código alfanumérico para identificar cada figura retirada dos livros didáticos. O código segue o seguinte formato: a letra L representa o livro, seguido por 2015 ou 2018, que indica o ano da edição, e da letra A que corresponde ao número sequencial da atividade analisada.

Apresentamos o primeiro recorte da seção “Produção”, que será o ponto de partida das nossas análises.

Figura 14 – L2015 – A01.

Produção: apresentação oral

Neste capítulo você vai realizar a apresentação oral do seu grupo.

Chegou o momento de pensar na preparação do seu material de apoio e no trabalho com os elementos específicos da apresentação oral, discutindo o que é importante garantir para realizarmos uma boa fala diante do público.

Conhecendo mais o gênero: apresentação oral

Atividade 1: analisando esquemas como material de apoio para a apresentação oral

Você se lembra dos esquemas do Caderno de Estudos de língua e linguagem? Nesta atividade o nosso exercício será preparar alguns esquemas semelhantes a eles.

A tarefa será concentrar ainda mais as informações que você sintetizou enquanto resumia, transformando o que lemos em **esquemas** de fácil leitura que podem servir de apoio tanto para o grupo que irá apresentar, quanto para o público que estará acompanhando a apresentação.

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 94)

A atividade propõe que os alunos entendam a importância do planejamento prévio por meio do uso de esquema para organizar o conteúdo da fala. Esse recurso, apesar de pertencer à modalidade escrita, funciona como suporte para fala durante a apresentação. Conforme os PCN, a escola deve organizar atividades que possibilitem

ao aluno identificar aspectos relevantes nos textos, dentre eles, produzir resumos e esquemas, ajudando os alunos a resumir ideias de forma clara e objetiva (Brasil, 1998).

No entanto, um aspecto importante a ser destacado é que o livro não apresenta explicitamente o conceito de apresentação oral. O manual do professor, por sua vez, traz apenas uma indicação de que, ao longo da coleção, os alunos já foram expostos a estratégias e procedimentos para a produção oral no 6º ano. Essa indicação sugere que o conceito e as habilidades necessárias para a apresentação oral foram trabalhados previamente, o que pode limitar a compreensão dos alunos sobre a estrutura formal desse gênero.

Para Goulart (2007) a apresentação oral se caracteriza como:

um gênero que deve pressupor um planejamento prévio, no qual os alunos deverão demonstrar a capacidade de elaboração de um texto oral relacionado com o tema e o conteúdo de determinada pesquisa, além de demonstrar, também, a capacidade de utilizar alguns recursos lingüísticos (verbais e não-verbais) e discursivos apropriados e esse gênero (Goulart, 2007, p. 743).

O planejamento é uma etapa essencial para a produção de gêneros orais formais e públicos, pois garante a organização das ideias e a apresentação do conteúdo. Embora não seja necessário memorizar o texto que será apresentado, é fundamental a estruturação prévia para assegurar clareza e fluidez na fala. Nesse sentido, o uso de recursos como esquemas, proposto na atividade, facilita o desenvolvimento de habilidades de planejamento e contribui para uma exposição bem-sucedida, fruto de uma preparação cuidadosa e organizada.

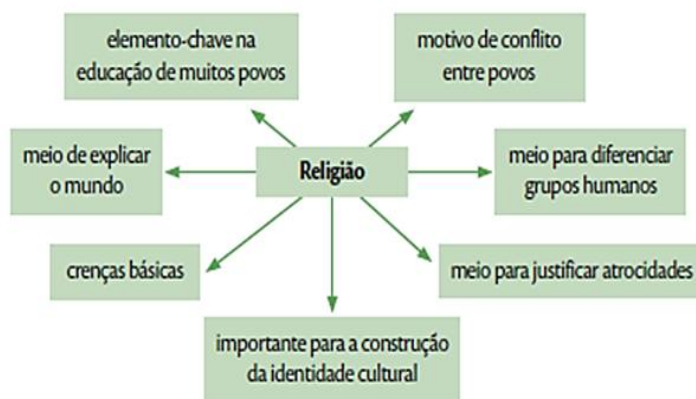
Na Figura 15 é apresentada a proposta de esquema desenvolvida no livro, que serve como base para a organização das informações a serem trabalhadas.

Figura 15 – L2015 – A02.

1. Observe o esquema do texto "A religião, identidade cultural dos povos", já trabalhado nas atividades de resumo.



- a) Com seu colega, use o esquema para resgatar o conteúdo do texto. Observem as setas e a direção que elas apontam; isso poderá ajudá-los.
- Na opinião da dupla, faltou no esquema alguma informação importante? O conteúdo do esquema foi suficiente para resgatar o conteúdo do texto? Vocês teriam feito diferente? Para pensarem a respeito, retomem o texto integral ou o resumo que vocês fizeram.
- b) Compartilhem com a classe a leitura que vocês fizeram do esquema.
2. Agora, com a classe, observe este outro esquema, com o mesmo conteúdo.



- a) O que vocês percebem de diferente?
- b) Vocês acham que a apresentação das setas influencia de algum modo na organização das falas para resgatar o conteúdo do texto? Comentem.
- c) É para o público que está visualizando o esquema, vocês acham que faz diferença? Comentem.

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 95)

Figura 16 – L2015 – A03.

Praticando

Chegou a hora de você realizar sozinho esse exercício de esquematização. Volte ao texto “A religião, instrumento de governantes”, que você resumiu no capítulo 1 desta unidade, e faça um esquema que poderia ser usado como apoio para uma apresentação oral. Lembre-se de que o resumo pode ajudá-lo a sintetizar ainda mais as ideias do texto.

Um bom modo de avaliar a eficácia do seu esquema é você experimentar usá-lo para resgatar o conteúdo do texto original.

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 96)

As atividades apresentadas nas Figuras 15 e 16 propõem o uso de esquemas como recurso para a organização do conteúdo a ser apresentado oralmente. Esses dois esquemas sintetizam o texto “A religião, identidade cultural dos povos”. E inicialmente, os alunos são orientados a observá-los e realizar uma comparação, apontando diferenças entre eles. Posteriormente, é proposta uma prática individual de esquematização como uma etapa preparatória para a apresentação oral, reforçando o planejamento prévio necessário para a construção de um texto claro e organizado.

Apesar de serem estratégias importantes para a organização das ideias, o que é necessário para uma apresentação oral, essas atividades mostram uma forte ancoragem da oralidade na escrita, uma vez que a produção da fala depende diretamente da elaboração de resumos e esquemas. Esse enfoque pode refletir o que Marcuschi e Dionísio (2007) apontam como uma supremacia da escrita no contexto escolar, em que a oralidade é frequentemente tratada como complementar e subordinada à produção escrita, limitando suas potencialidades enquanto linguagem autônoma.

Nesse sentido, a prática apresentada acaba refletindo uma visão mais tradicional, que dá prioridade à leitura e à escrita, deixando de lado algumas especificidades da oralidade. Quando a oralidade fica muito presa ao texto escrito, os alunos podem perder a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para se comunicar bem, como se adaptar ao contexto, usar a voz com naturalidade e transmitir expressividade durante a fala. Apesar disso, é correto afirmar que o livro procura seguir as orientações dos PCN, documentos norteadores que afirmam ser

fundamental que a escola promova situações didáticas que valorizem a linguagem oral em suas características próprias:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas [...]. 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).

Diante disso, os PCN apontam que a escola deve se atentar ao processo, pois embora o uso de esquemas seja uma ferramenta importante para organizar o discurso, é preciso ter cuidado para que a oralidade não se limite a uma simples reprodução do texto escrito. As atividades didáticas precisam tratar a oralidade como um processo dinâmico, criando espaços nos quais os alunos possam desenvolver a confiança, praticar a improvisação e explorar a expressividade que são essenciais para se sair bem em apresentações.

Figura 17 – L2015 – A04.

Produzindo o texto: a apresentação oral

Condições de produção

- **O quê?**
Vocês vão fazer a apresentação oral dos resultados da pesquisa que realizaram sobre as diferentes culturas e os conflitos gerados pela intolerância a essa diversidade.
- **Para quem?**
A apresentação será destinada aos seus colegas de classe.

Como fazer?

1. Preparar o material de apoio

Agora que vocês já viram alguns exemplos de esquemas de apoio que podem ser usados em apresentações, chegou o momento de prepararem o material de apoio que irão usar.

Para isso, você e seu grupo deverão usar o resumo da pesquisa que realizaram durante o estudo desta unidade e que encaminharam ao professor. Não se esqueça de incluir neste material as considerações do grupo sobre o que pesquisaram — que são os itens finais propostos para o resumo que você apresentou ao professor e que deverão fazer parte do encerramento final da apresentação. Lembrem-se de garantir que os esquemas organizados nos *slides*, nas lâminas ou em cartolinas:

- a) acompanhem a fala de cada um dos colegas do grupo e que sejam em número adequado, considerando o tempo que cada um tem para a apresentação: não façam nem muitos nem poucos;
- b) estejam claros pra você e que poderão ser usados como apoio também para o seu público;
- c) tenham boa apresentação, ficando atento:
 - ao tipo e tamanho da letra (se escrito manualmente, em cartazes) ou da fonte (se digitado para apresentar em *datashow* ou em retroprojektor);
 - à apresentação de imagens ilustrativas sobre o assunto.

2. Ensaiar a apresentação

De posse do material, e tendo em mente os critérios que aprenderam nos dois capítulos, o grupo deverá:

- a) dividir as falas entre os participantes;
- b) preparar a voz e o corpo. Como você observou, quando falamos em público é muito importante prestar atenção em como nos movimentamos e usamos a nossa voz.
- c) definir o tempo que cada um terá para a apresentação;
- d) ensaiar, primeiro individualmente e depois com o grupo. Veja se é possível gravar as apresentações de cada um. Assim, vocês poderão analisar suas falas, tendo em vista os critérios da *Ficha de avaliação* que aparece a seguir. Se não for possível gravar, ensaie com os colegas e fique atento à avaliação que eles farão da sua apresentação. Pode ser muito útil, nesse caso, o ensaio individual diante de um espelho — isso poderá ajudá-lo a monitorar o seu desempenho. Lembre-se de usar, se necessário, aquelas palavras ou expressões que ajudam a organizar:
 - a ordem de apresentação das informações, tais como os organizadores: *Primeiro eu vou falar... Em seguida... Depois...*
 - ou a marcar a relação entre as suas ideias, tais como: *mas, por um lado... por outro lado... Assim... Portanto...*

Para a produção de slides, lâminas para retroprojektor ou cartolinas

- 1) Use uma mesma formatação em todos os *slides* ou lâminas. A formatação inclui a cor de fundo, o estilo e tamanho das letras, a escolha de cores, o uso de títulos e subtítulos, etc. Tudo isso também vale para as cartolinas: procure manter o mesmo padrão de cores (inclusive da própria cartolina — branco é sempre uma opção mais didática), estilo de letra, etc.
- 2) Calcule um tempo de aproximadamente dois minutos de fala para cada lâmina, *slide* ou cartolina.
- 3) Não exagere na quantidade de texto porque, além de se tornar cansativo para o público, poderá desviar a atenção que ele deveria dedicar a ouvir o que você tem a dizer.

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 100 e 101)

A etapa final do planejamento da apresentação oral está dividida em duas partes complementares. Na primeira parte, a atividade “Preparar o material de apoio” orienta os alunos a utilizarem esquemas, cartazes ou slides para planejar previamente

o conteúdo a ser exposto. Segundo os PCN (Brasil, 1998), a preparação prévia de textos orais inclui procedimentos que ancoram a fala do locutor, garantindo maior controle durante a exposição. Isso envolve elaborar esquemas, organizar as ideias e estruturar visualmente o texto para que a apresentação tenha coesão e clareza. Nesse sentido, o planejamento vai além do conteúdo, incluindo escolhas sobre como dizer, o que envolve a adequação da linguagem ao público e ao gênero oral.

Isso é corroborado no dizer de Rojo (2006), que aponta que há uma percepção equivocada de que a fala não exige preparação. Essa ideia é desconstruída quando consideramos que, mesmo na oralidade, há planejamento, fase em que as pessoas selecionam palavras, organizam as ideias e ajustam o tom de voz durante o processo, ou seja, conforme já afirmado no capítulo 1 desta dissertação, o texto falado é planejado e elaborado praticamente ao mesmo tempo.

É na segunda parte, “Ensaiai a apresentação”, que este processo se aprofunda. É importante os alunos reconhecerem a importância dos ensaios para os gêneros orais formais. É nesta parte que os alunos são incentivados a praticar individualmente e em grupo estes ensaios, sugerindo até que estes sejam realizados em frente ao espelho ou filmados, aprimorando os aspectos verbais e não verbais da fala, a voz, os gestos, a postura e até mesmo o controle do tempo. Em outras palavras, o ensaio aproxima o texto falado de um processo de revisão. Há, portanto, a oportunidade de reelaboração da fala. Embora não ocorra uma “reescrita” como no texto escrito, a fala planejada possui suas especificidades, o que evidencia a importância de tratá-la de maneira cuidadosa e não simplista.

Um ponto relevante a ser destacado é que, embora a atividade não mencione explicitamente o conceito de turno de fala, o que também não é abordado no manual do professor, ao propor a divisão das falas entre os participantes na apresentação oral já se pressupõe sua aplicação. A interação entre os apresentadores tende a ser um evento conversacional simétrico, pois todos têm direito à troca de turno e há um equilíbrio planejado na divisão das falas, garantindo que todos os membros do grupo participem de maneira igualitária, permitindo que cada aluno contribua igualmente com a exposição do conteúdo.

Por outro lado, quando a interação ocorre entre os apresentadores e o público, o evento se torna assimétrico, pois aqueles assumem um papel mais ativo, enquanto o público ocupa a posição de escuta. Também é comum que, em algumas situações, um ou mais membros do grupo demonstrem maior domínio do conteúdo ou da fala, o

que pode gerar uma distribuição desigual da exposição oral. Isso, de certa forma reforça a ideia de que nenhum evento conversacional é exatamente simétrico, devido a diferentes fatores como o papel social de cada interlocutor e também a personalidade de cada um, o que pode levar um interlocutor a assumir a direção do tópico discursivo.

Portanto, no contexto das apresentações em grupo, é importante que os alunos entendam a necessidade de equilibrar a troca de turnos entre si, garantindo que todos os integrantes tenham a oportunidade de participar de forma ativa, uma vez que se pretende desenvolver um evento comunicacional o mais simétrico possível. Além disso, essa dinâmica ajuda a desenvolver a habilidade de manter a atenção do público e interagir com ele de maneira mais natural e organizada. Por último, ressaltamos que as noções de turno, simetria/assimetria e tópico discursivo, elementos básicos de uma interação oral, não são tratados na unidade.

Veremos na Figura 18 a parte 03, que corresponde à apresentação efetiva, momento em que os alunos colocam em prática todo o planejamento e as habilidades trabalhadas até aqui, como também a ficha de avaliação utilizada individual ou coletivamente durante a apresentação.

Figura 18 – L2015 – A05.

3. Apresentação

Os grupos deverão decidir, em conjunto com o(a) professor(a), no(s) dia(s) marcado(s), qual será a ordem de apresentação de cada grupo.

Lembre-se de que para um bom resultado todos deverão seguir os combinados em relação ao modo adequado de se apresentar e de assistir a uma apresentação.

Avaliando a apresentação

Utilizem a ficha para avaliar sua apresentação e a de outros grupos.

Ficha de avaliação 3	Critérios para produção e avaliação da apresentação
Adequação à proposta	1. A apresentação se manteve no tema proposto?
	2. O grupo se organizou definindo o tempo de cada apresentador?
	3. A exposição foi feita de modo organizado, com apresentação do assunto, desenvolvimento e encerramento?
	4. A apresentação foi feita em tom de voz adequado e com boa dicção?
	5. O apresentador manteve boa postura e bom contato visual com o público?
	6. O apresentador usou material escrito apenas como apoio à sua fala, sem ficar lendo o texto?
	7. Foram usados recursos para tornar a apresentação dinâmica (uso de exemplo para ilustrar ou explicar; de material visual; de perguntas direcionadas à interação com o público)?
	8. O material de apoio estava bem apresentado, em fonte e tamanho que possibilitaram ao público boa leitura?
Construção da coesão/coerência do texto oral (textualidade) dos apresentadores	9. Os exemplos ilustraram/ampliaram o conteúdo do assunto tratado?
	10. Foram usadas as expressões estudadas que ajudam a organizar a fala?
Uso da linguagem na situação oral pública	11. Os apresentadores evitaram o uso de gírias?

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 103)

O recorte apresenta a etapa 3 da produção da apresentação oral, em que os alunos realizam a apresentação propriamente dita. Essa etapa representa o momento final do processo, consolidando as etapas anteriores, como o planejamento do material de apoio e o ensaio das falas. É nesse momento que os alunos colocam em prática todo o aprendizado, vivenciando a oralidade em uma situação real de comunicação.

Durante a apresentação, os alunos precisam demonstrar domínio do conteúdo e capacidade de adaptação ao contexto e ao público. Além disso, espera-se que utilizem uma linguagem mais formal, condizente com o gênero apresentação oral. Como destacam Marcuschi e Dionísio (2007, p. 25), “a formalidade ou informalidade na oralidade e na escrita não são aleatórias, mas se adaptam às situações sociais.” Essa reflexão é importante porque contraria a ideia equivocada de que a fala, por natureza, é sempre informal. No contexto de uma apresentação formal, a linguagem

precisa ser planejada e estruturada para transmitir clareza, coerência e adequação à situação comunicativa.

O recorte também apresenta uma atividade de avaliação da apresentação. A proposta permite que os alunos realizem não apenas uma autoavaliação, mas também avaliem as apresentações dos demais grupos, promovendo uma reflexão crítica sobre o processo, desenvolvendo a capacidade de análise e o feedback da apresentação.

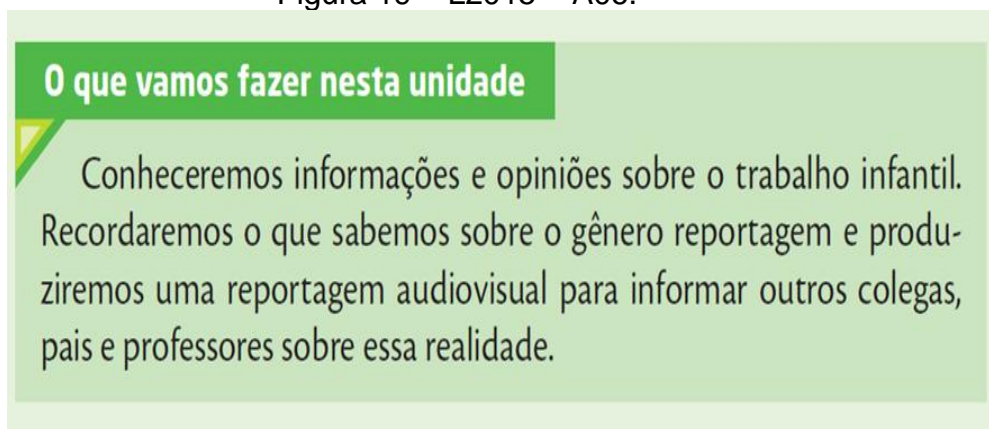
A ficha de avaliação proposta neste recorte está dividida em 3 blocos, apresentando critérios claros e objetivos para a análise das apresentações orais. A ficha propõe a avaliação de aspectos como tom de voz, postura corporal, interação com o público, divisão equilibrada das falas entre os participantes, estrutura adequada da apresentação, uso de recursos visuais, além do grau de formalidade da apresentação, o que ocorre ao questionar o uso de gírias. Esses critérios são essenciais para que os alunos compreendam a importância de elementos não verbais e paralinguísticos na comunicação oral.

Entretanto, percebe-se que o livro didático não aborda diretamente conceitos mais amplos sobre as características do texto falado, como prosódia, cinésica, proxêmica e os recursos de coesão, que, em conjunto, ajudam a estruturar uma mensagem mais compreensível.¹⁵ Apesar disso, ao solicitar que os alunos organizem sua apresentação, a atividade acaba trabalhando, ainda que de forma implícita, esses conceitos. A organização do texto, o ajuste do tom de voz, a postura e a interação com o público são elementos que, mesmo sem serem explicitamente mencionados, favorecem o uso consciente de estratégias que tornam a comunicação mais eficaz.

No início da unidade 03, deste mesmo caderno “Leitura e Produção”, é apresentado o que será desenvolvido ao longo da unidade, conforme a Figura 19.

¹⁵ Vide capítulo 01

Figura 19 – L2015 – A06.



Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 107)

A proposta destaca que o gênero reportagem já foi trabalhado em anos anteriores, como indicado pela expressão “Recordaremos”. Nesta edição, os alunos deverão produzir reportagens audiovisuais sobre o tema do trabalho infantil. Essa abordagem busca, em uma perspectiva de progressão, ampliar as experiências de aprendizado dos alunos na esfera jornalística, enquanto os envolve em práticas multimodais, integrando diferentes linguagens e recursos comunicativos.

Seguindo o trabalho com o gênero anterior, o livro apresenta o gênero reportagem por etapas; em cada uma delas, o aluno é levado a conhecer os principais passos para produção de uma reportagem audiovisual de forma estruturada e gradual.

Todos os gêneros textuais são classificados como gêneros multimodais, pois combinam elementos de, pelo menos, duas formas de linguagem, como as da oralidade e as da escrita. Segundo Dionisio (2007),

[...] os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (Dionisio, 2007, p.178).

Marcuschi (2010, p. 38) corrobora ao afirmar que “os textos se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos”. Essa abordagem permite que alunos explorem a interação entre as modalidades de linguagem, ampliando sua compreensão sobre como diferentes gêneros textuais podem integrar recursos orais e escritos em contextos comunicativos diversos.

O próximo recorte apresenta o que é reportagem.

Figura 20 – L2015 – A07.

Uma *reportagem* pode ser escrita, televisiva ou radiofônica. Ela trata de assuntos e acontecimentos de interesse público, como a notícia, mas com mais profundidade. Em uma boa reportagem, além da fala de introdução do jornalista, há entrevistas com pessoas envolvidas no acontecimento ou com aquelas que possam ter opiniões interessantes sobre o fato. Com isso, o telespectador/ouvinte/leitor pode formar melhor a sua própria opinião.

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 115)

A Figura 20 explica o que é uma reportagem, destacando como este gênero pode ser apresentado. Esse gênero se diferencia da notícia devido ao aprofundamento com que aborda assuntos e acontecimentos de interesse público, incluindo outros elementos que enriquecem a narrativa e possibilitam que o público forme uma opinião mais clara.


O manual do professor complementa essa abordagem ao afirmar que a produção de gêneros híbridos como a reportagem também pode envolver a pesquisa sobre o tema, a realização de entrevistas e até a produção de anotações, resumos e esquemas, que servem como apoio à fala. Essa prática reforça o caráter multimodal do gênero, integrando elementos de diferentes modalidades de linguagem.

Segundo Marcuschi (2010), dependendo das demandas comunicativas, essas modalidades se aproximam, se distanciam ou, ainda, se misturam e se complementam, em vez de serem totalmente separadas. De certa forma, este complemento é importante para entender que a reportagem não se limita à escrita ou à oralidade, mas transita entre essas modalidades, explorando suas potencialidades para enriquecer a comunicação.

Trata-se, como afirma Marcuschi (2010), de uma relação complementar, na qual as diferenças entre as modalidades se situam dentro de um contínuo, e não em uma oposição dicotômica. A reportagem, nesse sentido, exemplifica como as práticas comunicativas podem se adaptar às demandas contextuais, reunindo características que promovem uma interação mais dinâmica entre oralidade e escrita. Isso permite que o gênero se torne uma ferramenta rica para o desenvolvimento de múltiplas competências comunicativas dos alunos.

Também é importante falar sobre a seção “Primeiras impressões” que, conforme as orientações do manual do professor, propõe atividades coletivas realizadas oralmente. Contudo, a oralidade é tratada principalmente como um apoio para a leitura e a interpretação do texto, em vez de ser explorada como uma habilidade autônoma. Vejamos:

Figura 21 – L2015 – A08.

Primeiras impressões 


1. De onde foram retirados os dados apresentados nos gráficos que integram a reportagem?
2. O segundo gráfico aponta o número de crianças e jovens envolvidos em trabalhos de risco no mundo. Como o primeiro gráfico ajuda a melhor entendê-lo?
 - a) Em quais regiões há o maior número de crianças e jovens exercendo trabalhos perigosos?

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 110)

Outra atividade que, à primeira vista, sugere um foco na oralidade, devido a seu título e à proposta de levantar questões para discussão, é apresentada no boxe “Converse com a turma”, conforme ilustrado na Figura 22:

Figura 22 – L2015 – A09.

Leitura e produção

Converse com a turma 

- 1 Copie em seu caderno o que dá início à reportagem:
 - Estatísticas sobre o problema no Brasil.
 - Exemplos do problema na capital do país.
 - Informações sobre problemas decorrentes do trabalho infantil.
2. O que é citado para problematizar isso?
 - a) Observe a reprodução da cena em que a repórter faz a abertura da reportagem. Explique como essa cena ajuda a entender o problema.
 - b) Explique como a citação do Estatuto da Criança e do Adolescente amplia a compreensão do que é mostrado.
 - c) Entre os responsáveis pelo trabalho infantil, qual foi o mais destacado pela reportagem?
 - d) Considerando quem é o produtor da reportagem, com que possíveis intenções foi feito esse destaque?
 - e) Você acha que a apresentação da fala de um delegado está ligada a essa intencionalidade? Por quê?

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 114)

Os PCN (1998) apontavam que a interação entre alunos e professores na sala de aula é uma excelente estratégia para a troca de informações, o confronto de ideias e a construção do conhecimento. É nesse sentido que o boxe “Converse com a turma” é uma atividade preparatória para os textos a serem trabalhados, com o objetivo de levantar conhecimentos prévios e promover o interesse pela leitura.

De acordo com o manual do professor, a atividade propõe perguntas para serem discutidas coletivamente, incentivando os alunos a compartilhar opiniões e dialogar em grupo. No entanto, a oralidade, mais uma vez, é utilizada como suporte para a leitura e a escrita. Assim, a proposta limita as oportunidades de explorar plenamente a oralidade como uma prática comunicativa central.

As atividades que antecedem a realização da reportagem audiovisual fazem parte da seção “Produção”, sendo dividida em quatro atividades. A seção introduz o processo de elaboração de uma reportagem audiovisual, apresentando papéis fundamentais como pauteiro, repórter, equipe de filmagem e editor.

Apesar destas atividades abordarem aspectos importantes da produção jornalística, como planejamento, trabalho em equipe e edição, a oralidade aparece apenas de maneira indireta ou implícita. A apresentação destas atividades neste

trabalho se torna pertinente ao demonstrar como ele pode ilustrar um exemplo concreto dessa limitação. Vejamos inicialmente dois recortes, Figuras 23 e 24:

Figura 23 – L2015 – A10.

Produção: reportagem audiovisual

**Por trás da reportagem audiovisual...
Quem decide e quem faz o quê?**

Atividade 1: o papel do pauteiro


Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 115)

Figura 24 – L2015 – A11.

Quem faz as pautas?

O *pauteiro* é quem elabora as pautas (sugestões de matérias). Ele precisa conhecer bem a linha editorial do telejornal e estar muito bem informado para definir temas e abordagens. Além disso, deve ser uma pessoa bem relacionada, isto é, ter vários contatos para facilitar entrevistas com as fontes. Seu trabalho funciona como um planejamento, um roteiro do que o repórter e o câmera deverão fazer quando saírem a campo. Muitas vezes, a função de *pauteiro* é cumprida pelo editor.

Disponível em: <http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli4/numero_2/revelli.v2.n2.art05.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2011.
(Fragmento adaptado).



Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 116)

As etapas se iniciam com a apresentação do papel do pauteiro, conforme ilustrado nas Figuras 23 e 24. Introduzindo aos alunos a dinâmica interna da esfera jornalística, explorando as funções e os processos envolvidos na construção de uma reportagem.

Por meio dessa atividade, os alunos têm a oportunidade de perceber como a pauta organiza a produção jornalística. O manual explica que a pauta funciona como um “alicerce” para a reportagem, indicando um fio condutor, fontes e cenas que dão suporte à construção do texto final. Além disso, destaca-se que o tema e a abordagem

de uma reportagem são definidos, muitas vezes, pelo pauteiro ou editor, e não apenas pelo jornalista.

Contudo, a prática oral, que é fundamental em contextos como entrevistas e reportagens audiovisuais, não é explorada como uma habilidade específica, com exercícios que desenvolvam elementos como entonação, clareza, interação ou improvisação. Vejamos agora o papel do repórter na próxima Figura 25:

Figura 25 – L2015 – A12.

Atividade 2: o papel do repórter na entrevista	Para saber mais sobre entrevista
<p>Com a pauta em mãos, o repórter deve ir para o trabalho de campo, isto é, entrevistar as fontes e acompanhar as filmagens, certo?</p> <p>Errado! Com a pauta em mãos, o repórter deve antes se preparar bem, situando-se sobre o assunto e suas fontes, para poder conduzir com sucesso as entrevistas que “alimentarão a reportagem”.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se tivesse recebido uma pauta como essa que selecionou na Atividade 1, que informações você buscaria antes de ir para campo? 2. Leia novamente as falas do delegado, do juiz e do assistente social. Com base nos comentários feitos por eles, relacione em seu caderno as perguntas que poderiam ter sido feitas a cada um deles. 	<p>Uma entrevista pode ser oral ou escrita. Para garantir que a pessoa entrevistada aborde temas interessantes para seu público, o entrevistador planeja antes as questões, mesmo quando a entrevista acontece ao vivo. Muitas vezes, a entrevista é editada, e, para dar mais destaque às ideias, opiniões e relatos do entrevistado, as perguntas feitas pelo jornalista não são explicitadas.</p>

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 117)

A Figura 25 representa a atividade 2, que foca na preparação para a condução de entrevistas. Para isso, apresenta uma explicação sobre o papel do repórter nesse contexto. Na descrição, é destacado que o repórter deve se preparar, organizando informações e perguntas que irão guiar a entrevista. Essa atividade também inclui uma abordagem sobre o conceito de entrevista, explicando que ela pode ser oral ou escrita e que seu sucesso depende de um planejamento prévio.

Embora a entrevista seja, muitas vezes, um gênero oral, e se faça presente na reportagem, a atividade não explora diretamente as habilidades comunicativas orais necessárias para conduzi-la, como entonação, postura ou estratégias de interação com o entrevistado. O foco recai mais sobre o planejamento e a organização das perguntas, aspectos que estão mais relacionados à escrita. Vamos para a próxima etapa na Figura 26.

Figura 26 – L2015 – A13.

Atividade 3: o papel do repórter e da equipe de filmagem na produção das imagens

A linguagem cinematográfica faz parte do telejornalismo. O modo como a câmera “enquadra” a imagem para compor uma cena tem muito a ver com os efeitos que se quer causar sobre o telespectador. Por isso é fundamental que o repórter trabalhe em conjunto com a equipe de filmagem (o cinegrafista, que opera a câmera e o iluminador, que cuida dos refletores de luz), situando-a sobre a matéria, ajudando a escolher imagens e o modo mais interessante de enquadrá-las.

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 118)

A atividade 3, que aborda a integração do repórter com a equipe de filmagem, concentra-se mais na produção audiovisual e na estética da reportagem. Embora a interação entre o repórter e a equipe de filmagem seja mencionada de forma implícita, não há atividades práticas ou reflexões sobre o uso da linguagem oral durante o processo de gravação.

Vejamos a quarta atividade que está representada na Figura 27.

Figura 27 – L2015 – A14.

O posicionamento da equipe

Você deve estar se perguntando: “Onde é que ficam o repórter e a equipe de filmagem, enquanto o entrevistado fala?”. Olhe a equipe toda aí, corretamente posicionada para obter o melhor enquadramento!



Repórter e sua equipe de filmagem em entrevista em Miami, EUA, 2011.

Atividade 4: os papéis do repórter e do editor no roteiro de edição

Nem todas as perguntas e respostas de uma entrevista podem ser consideradas interessantes para a reportagem. Também nem todas as cenas produzidas entrarão nela. Com esses materiais produzidos, o repórter faz uma seleção e a organiza em um roteiro de edição, como este.

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 120)

Esta atividade trata do processo de edição das entrevistas e reportagens, explicando como o repórter e o editor selecionam perguntas, respostas e cenas para

compor o roteiro final. O foco principal está no processo de seleção e edição, que privilegia a organização do conteúdo geralmente escrito ou visual. Não há uma abordagem sobre a articulação oral ou a entrega das informações de forma clara.

As próximas figuras demonstram o momento da produção da reportagem audiovisual. É na subseção “Produzindo o texto”, que os alunos são orientados a realizarem a produção de reportagens sobre o trabalho infantil. Essa atividade, realizada com base nas etapas anteriores, apresenta a proposta estruturada começando com as condições de produção, passando pela organização das atividades em grupo, a produção da reportagem e culminando em um momento de reflexão. Seguem os recortes das Figuras 28 e 29 que apresentam essas propostas.

Figura 28 – L2015 – A15.

Produzindo o texto: reportagem audiovisual

▶ **Condições de produção**

- **O quê?**
Você e sua turma farão uma série com três reportagens audiovisuais, com o tema *O trabalho infantil*
- **Para quem?**
Para participantes da comunidade escolar, com o objetivo de construir conhecimentos e opiniões que favoreçam a erradicação do trabalho infantil.

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 122)

Figura 29 – L2015 – A16.

2. Organizando as atividades do grupo

1. Dividam as tarefas no grupo, discutindo quem ficará responsável por:
 - a) levantamento de mais informações para o estudo do tema e das fontes;
 - b) elaboração das questões para o roteiro de entrevista;
 - c) realização das entrevistas;
 - d) filmagem das entrevistas e de outras cenas;
 - e) pesquisa de cenas, entrevistas e dados disponíveis na internet que possam ser usados na reportagem (não se esqueçam de indicar os créditos dessas fontes);
 - f) seleção do material e das falas que entrarão na reportagem;
 - g) escolha de elementos de sonoplastia (músicas, sons que podem sugerir efeitos de sentido);
 - h) organização do roteiro de edição e discussão dele com seu professor, que atuará como editor;
 - i) ajustes do roteiro, se houver indicações do editor;
 - j) produção de um DVD com a reportagem.

Dicas importantes:

- Os componentes dos grupos, como em uma equipe de reportagem, devem estar bem “afinados”, discutir bastante para que as decisões sejam bem compreendidas por todos. Assim, vocês precisam **prever momentos de discussão coletiva** para cada uma dessas etapas.
- Não se esqueçam de retomar tudo o que aprenderam para cada uma das fases da reportagem.
- Para a produção do roteiro de edição, criem um arquivo em Word®, como o que usamos aqui, indicando imagens de um lado e áudio de outro. Lembrem-se da redação com efeitos de neutralidade nos textos que cabem ao repórter. Apoiem-se também na ficha de avaliação “Reportagem audiovisual”.
- Na produção do DVD, incluam legendas nas falas dos entrevistados e os créditos das imagens que foram usadas de outras reportagens.

Vamos repensar

Relembrem as perguntas do começo do capítulo.

1. Escreva um pequeno texto, sintetizando o que você discutiu e aprendeu e o que você considera ter sido importante para ajudá-lo a construir respostas para as questões acima.
2. Compare seu texto com as anotações que você fez no caderno ao longo dos dois capítulos.
3. Conclua: hoje você sabe mais do que sabia antes?
 - O que é o trabalho infantil?
 - Que consequências ele pode ter?
 - Qual é a dimensão dele no Brasil?
 - Como informar mais pessoas sobre essa realidade?

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 124)

A Figura 28 apresenta as condições de produção da atividade, detalhando o que será produzido e para quem será destinado. Os alunos devem criar três reportagens audiovisuais, com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar sobre a erradicação do trabalho infantil.

Já a Figura 29 detalha as tarefas que os alunos devem realizar em grupo, promovendo a colaboração em etapas como o levantamento de informações, elaboração de perguntas para entrevistas, seleção de materiais e organização do roteiro de edição. Além disso, orienta que momentos de discussão coletiva sejam previstos em cada etapa, reforçando a importância do trabalho colaborativo.

O desenvolvimento da oralidade não é abordado diretamente nessas atividades, o foco está mais voltado para o planejamento e a organização do trabalho em equipe. Momentos como a realização das entrevistas na letra “c”, que poderiam explorar habilidades orais, e a discussão do roteiro de edição com o professor na letra “h”, embora sugiram uma discussão coletiva, estão mais centrados na escrita e no planejamento.

No final da atividade, os alunos fazem uma reflexão sobre todo o processo, sintetizando, em um texto escrito, as ideias discutidas e os aprendizados construídos ao longo das etapas no boxe “Vamos repensar”. Nesse boxe, as questões sugeridas são rerepresentadas com o objetivo de levá-los a reorganizar suas ideias a partir das discussões realizadas em grupo, permitindo que avaliem o quanto progrediram em relação aos conhecimentos prévios.

A Figura 30 apresenta o recorte que aponta a avaliação de todo o processo de produção da reportagem audiovisual:

Figura 30 – L2015 – A17.

Avaliando a produção

Após exibirem as reportagens, avalie a experiência com seus colegas e professor:

- Ajudamos a comunidade escolar a refletir mais sobre o tema?
- Aprendemos a lidar melhor com o gênero reportagem e com a “linguagem das câmeras”?

Depois disso, em grupos preencham a ficha de avaliação para entregar ao professor.

Ficha de avaliação 4		Reportagem Audiovisual
Adequação à proposta	1.	Elaboraram uma reportagem audiovisual sobre o trabalho infantil, desenvolvendo as sugestões da pauta?
Adequação às características estudadas do gênero	2.	As imagens produzidas têm enquadramento adequado?
	3.	As imagens escolhidas de outras fontes foram adequadas às intenções da reportagem?
	4.	As entrevistas feitas obtiveram informações e opiniões importantes para o tema da pauta?
Construção da coesão/ coerência do texto (textualidade)	5.	As fontes pessoais foram bem escolhidas?
	6.	O roteiro de edição estabelece seqüência coerente entre as partes da reportagem audiovisual (cabeça, <i>off</i> , entrevistas e pé)?
Uso das regras e convenções da gramática normativa	7.	As deixas iniciais e finais garantem a coerência das falas dos entrevistados?
	8.	Os textos que cabem ao repórter estão escritos em terceira pessoa?
	9.	A redação deles sugere objetividade e neutralidade?
	10.	Os textos estão adequados às normas urbanas de prestígio?

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2015, p. 125)

A etapa final desta atividade também envolve a avaliação da produção das reportagens audiovisuais realizadas pelos alunos. Essa avaliação é realizada de forma coletiva, incentivando os grupos a uma reflexão sobre a experiência vivenciada e os resultados alcançados. O processo é estruturado em duas partes, a primeira é

uma breve avaliação inicial e a segunda diz respeito ao preenchimento de uma ficha de avaliação que aborda critérios como adequação à proposta, características do gênero, coesão e coerência textual e uso das normas gramaticais. Como se observa, uma proposta que inicialmente propõe o trabalho com a oralidade, culmina na produção de um texto escrito.

Em resumo, as atividades propostas no livro didático para a produção da reportagem audiovisual, ainda que apresentem um gênero multimodal, evidenciam o desenvolvimento da leitura e da escrita. Apesar das oportunidades para explorar habilidades orais, como nas discussões em grupo ou nas entrevistas, essas práticas não são abordadas de maneira que os estudantes tomem consciência das estratégias de produção do texto falado. Isso diminui o potencial da atividade em promover a oralidade como uma competência, limitando-a a um papel de suporte às outras modalidades.

Mesmo considerando o que diziam os PCN (1998) sobre a importância e a necessidade do uso da língua escrita no planejamento prévio dos textos orais, é notável que as atividades analisadas reforçam uma supremacia da escrita, deixando a oralidade em segundo plano. Essa abordagem ignora o caráter multimodal da reportagem, que exige um equilíbrio entre as competências orais e escritas para atender às demandas comunicativas do gênero.

Conforme apontado por Marcuschi (2010), no capítulo 01 desta pesquisa, as modalidades oral e escrita podem se complementar e interagir de maneira dinâmica, dependendo do contexto, pois compõem um contínuo tipológico. Nesse sentido, é incorreto tratar a escrita como superior ou mais importante que a fala, pois ambas são igualmente necessárias para o desenvolvimento integral das competências comunicativas dos alunos. Assim, seria importante que ambas as modalidades fossem tratadas de maneira equilibrada e planejada.

5.4.2 Análises das atividades de produção oral na edição de 2018

A edição de 2018, alinhada à BNCC, traz uma abordagem mais estruturada para o ensino da oralidade. Tais atividades aparecem no capítulo 04 da unidade 02 com o gênero seminário, e no capítulo 10 da unidade 04, com o gênero Podcast. Assim como na edição de 2015, uma das seções de destaque do trabalho com a oralidade é a “Produção de Texto”; é nela que os alunos vão conhecer o gênero

proposto no capítulo e darão início à preparação para a produção do trabalho com o referido gênero. Desse modo, este estudo também fica limitado à análise de duas atividades, assim como na edição de 2015, pois são as únicas diretamente voltadas para a produção oral nessa edição.

A Unidade 2 será o ponto de partida para analisar os gêneros textuais orais apresentados nesta edição, a estrutura das propostas pedagógicas e sua relevância para o desenvolvimento das competências orais dos alunos. A análise inicial será centrada, conforme supracitado, no capítulo 04, intitulado “Adolescência e sexualidade”.

Assim como na edição de 2015, o livro também traz a seção “Converse com a turma” e “Primeiras impressões”. Apresentamos os recorte das atividades que ilustram essas questões. Para melhor identificação, continuamos com a utilização dos código alfanuméricos nas figuras.

Figura 31 – L2018 – A01.

Converse com a turma

1. Quem responde pela peça publicitária da página ao lado e com qual objetivo o cartaz foi criado?
2. Quem é o público-alvo da campanha?
3. Você diria que a campanha é atraente e adequada para o seu público-alvo? Por quê?
4. Na sua opinião, por que seria importante vacinar-se contra as doenças indicadas na campanha durante essa fase?
5. Leia o trecho do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 30 out. 2018.

 - a) Você diria que o cartaz da página ao lado está de acordo, ou não, com esse artigo do ECA? Explique.
 - b) Na sua opinião, é importante a promoção da vacinação contra a meningite C e o HPV entre jovens adolescentes?
 - c) Como você, em conjunto com a família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público, pode assegurar o direito expresso no artigo do ECA?

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 71)

A seção “Converse com a turma” presente também na edição de 2015, tem o objetivo de promover discussões coletivas para levantar conhecimentos prévios e apoiar a aprendizagem sobre o tema a ser trabalhado. Na edição de 2018, a oralidade

continua sendo utilizada como um complemento às atividades de leitura e escrita, sem aprofundamento no trabalho com suas características essenciais.

Figura 32 – L2018 – A02.

Primeiras impressões

- 1.** Como você avalia o artigo de divulgação científica que acabou de ler? Afinal, ele lhe trouxe informações novas e importantes sobre o tema sexualidade e saúde na adolescência?
- 2.** Compartilhe com os(as) colegas que informações você anotou como muito importantes e explique por quê. Compartilhe também as que você anotou como uma novidade para você.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 75)

A subseção “Primeiras Impressões” busca promover uma troca inicial de ideias sobre o texto lido, com discussões coletivas que ajudam a explorar a compreensão geral dos alunos. Apesar de valorizar o diálogo, a prática oral serve mais como apoio para leitura e interpretação do texto. Perguntas como “Como você avalia o artigo?” direcionam a reflexão, mas o foco principal continua na análise do conteúdo lido, sem explorar a oralidade como uma habilidade, mantendo o padrão observado na edição de 2015.

Vejamos a proposta de uma atividade com roda de conversa.

Figura 33 – L2018 – A03.


Roda de conversa

1. **Compartilhe com a turma:**
 - a) o texto que você leu, apresentando as informações essenciais para que quem não leu o texto tenha uma ideia do que ele trata;
 - b) quais dessas informações devem fazer parte do esquema que poderá auxiliar em sua apresentação;
 - c) a sua opinião sobre o texto, conforme as anotações que você fez durante a leitura.
2. **Fechando a roda...**
 - a) Por que os índices de vacinação podem ser baixos mesmo as vacinas sendo tão importantes para a saúde?
 - b) Com relação ao que pôde ler e ouvir dos(as) colegas, você acredita que alguns jovens estão mais vulneráveis a problemas de saúde diante de questões ligadas a sua sexualidade? Em quais casos? Por que isso ocorre?
 - c) Você concorda com o Ministério da Saúde, que considera de fundamental importância a participação das escolas para reforçar a adesão dos jovens à vacinação? Por quê? Como isso pode ser feito?
 - d) Concorda que *Os direitos sexuais de adolescentes* devem estar atrelados aos direitos fundamentais à vida? Explique.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 87)

A proposta da atividade está estruturada em duas etapas. Na primeira, os alunos compartilham informações e opiniões sobre um texto previamente lido, utilizando a produção de esquemas como apoio da fala, promovendo a troca de ideias e a construção coletiva de conhecimento. Na segunda etapa, o foco está na discussão das questões sociais e de saúde apresentadas no texto lido, incentivando a argumentação e a reflexão crítica. O manual do professor orienta que o diálogo seja inclusivo, evitando o “monopólio da palavra”, e que os estudantes complementem a fala uns dos outros, promovendo a troca de turnos¹⁶ e garantindo a participação de todos.

A atividade auxilia no desenvolvimento da oralidade, uma vez que incentiva os alunos a se expressarem de forma organizada, a escutarem ativamente e a

¹⁶ Vide capítulo 01 “o turno define-se como a produção de um falante enquanto está com a palavra[...].” (Fávero; Andrade; Aquino. 2000, p. 35).

respeitarem também os turnos de fala. Além disso, promove a argumentação e o planejamento prévio da fala, elementos fundamentais na elaboração de um texto falado, atividade considerada por Fávero, Andrade e Aquino (2000) como uma "criação coletiva" que ocorre de forma colaborativa e organizada.

O gênero oral trabalhado é a roda de conversa, que se caracteriza como um espaço de diálogo colaborativo e reflexivo. Para Moura e Lima (2014):

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (Moura; Lima, 2014, p. 101).

Portanto, a atividade é pertinente no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade, pois potencializa as competências orais dos alunos de diversas formas. Primeiramente, estimula o planejamento da fala ao organizar previamente as ideias e informações sobre o texto lido em forma de esquemas, alinhando-se à prática de estruturar o discurso oral de maneira clara e objetiva. Além disso, promove a prática de argumentação, especialmente na etapa 2, "fechando a Roda...", ao incentivar a reflexão crítica sobre temas polêmicos, o que está relacionado à habilidade EF69LP14 da BNCC, que prevê "[...] decompor temas/questões polêmicas com explicações ou argumentos relativos ao objeto de discussão[...]" (Brasil, 2018, p. 151). Outra relação com a BNCC é a proposta de anotar informações durante as discussões, o que contribui para o desenvolvimento da habilidade EF69LP26, que orienta a tomar notas em eventos discursivos para apoiar a fala e possibilitar a retomada do tema em outros contextos (Brasil, 2018).

Entretanto, embora o gênero "roda de conversa" esteja presente tanto nesta quanto em outras atividades do livro, nem ele nem o manual do professor fornecem uma explicação conceitual explícita sobre o gênero. Essa ausência pode limitar a compreensão dos alunos e pressupõe que eles já tenham conhecimento prévio, adquirido em anos anteriores. Contudo, essa suposição pode ser problemática, pois a continuidade sequencial dos estudos com a mesma coleção não está garantida. A troca periódica de coleções didáticas ou a adoção de livros de diferentes editoras pelas escolas pode resultar em abordagens inconsistentes sobre o gênero. Sem uma explicação conceitual no próprio material, os alunos podem não compreender

plenamente a natureza e os objetivos da roda de conversa, o que compromete a construção de um trabalho pedagógico consistente e progressivo sobre a oralidade.

Os próximos recortes abordam atividades relacionadas a uma apresentação oral, utilizando o gênero seminário. As atividades são organizadas como um passo a passo, permitindo que os alunos compreendam desde os conceitos básicos até a execução final desta apresentação. Essa sequência reflete as práticas orais previstas na BNCC, com a intenção de promover o desenvolvimento de competências essenciais, como a organização da fala e a interação com o público. Vejamos a proposta apresentada abaixo na Figura 34:

Figura 34 – L2018 – A04.

Produção de texto

Conhecendo o gênero: seminário

Agora, você e os(as) colegas vão preparar um seminário com os resultados de pesquisa que irão desenvolver sobre sexualidade, saúde e adolescência.

Antes, porém, é preciso entender: o que é um **seminário**?

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 87)

A partir desta atividade é apresentado aos alunos o gênero que será trabalhado no capítulo. Todas as atividades serão voltadas para o preparo e conhecimento do gênero seminário. Neste espaço é possibilitada a observação das características do gênero em questão. Segue o conceito do gênero na Figura 35.

Figura 35 – L2018 – A05.

2. Agora, leia o box e confirme se na discussão sobre a cena observada foram consideradas as características básicas de um seminário.

Seminário

Evento em que se expõem oralmente resultados de pesquisa e/ou reflexões sobre um mesmo tema. A intenção de se produzir um seminário é disseminar o conhecimento. Ou, como a própria origem da palavra sugere, disseminar ou "plantar germes" (na língua latina, *seminário* significa "semente"). Nos eventos em que são apresentados os seminários, ocorre uma sucessão de apresentações orais com o propósito de aprimorar e lapidar o conhecimento e o aprendizado sobre um mesmo tema. Por essa razão, é essencial estar atento aos detalhes da criação de um seminário.

1. Conhecer bem o tema que será focado: realizar investigação do assunto em fontes variadas (livros, internet, vídeos etc.) e confiáveis, antecipando possíveis questões que poderão ser de maior interesse do público.
2. Produzir esquemas e esboço com dados resumidos que orientarão a exposição e também poderão servir de base para a produção do material visual para apoio da plateia.
3. Praticar a apresentação pode contribuir para a fluência da apresentação oral. Tudo deve ser pensado de acordo com a plateia que estará presente no seminário.
4. Responder às perguntas da plateia de forma honesta. Se o estudo que o grupo fez sobre o assunto não possibilita dar uma resposta, explicar ao público o limite da sua pesquisa.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 89)

A Figura 35, além do conceito, apresenta as características do gênero seminário, destacando-o como uma prática discursiva que combina exposição oral de conteúdos e interação com o público. Um ponto central da proposta está na etapa 3, que incentiva os alunos a desenvolverem clareza e fluência na fala por meio de ensaios e estratégias estruturadas. Essa abordagem está diretamente relacionada à habilidade EF69LP38 da BNCC, que prevê o planejamento e a produção de apresentações orais, considerando aspectos como o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero, e elementos paralinguísticos e cinésicos. Ensaiar a apresentação permite que os alunos ajustem aspectos como entonação, ritmo e linguagem corporal, fundamentais para uma exposição oral eficaz. Essa prática também está alinhada à visão de Dionisio (2007), que afirma que falamos utilizando não somente a voz, mas também o corpo, destacando a integração entre comunicação verbal e não verbal como um elemento no desenvolvimento da oralidade.

O próximo passo apresentado na sequência de atividades é desenvolver nos alunos a percepção sobre os elementos característicos da oralidade e como eles podem ser representados na escrita, ainda que esta não consiga reproduzir integralmente determinados “fenômenos da oralidade”, como afirma Marcuschi (2010). Mesmo assim, a transcrição permite evidenciar alguns desses elementos.

Figura 36 – L2018 – A06.

● **Atividade 4: A apresentação oral no seminário**

As apresentações orais podem acontecer em diversos contextos, com diferentes objetivos, como apresentar para os pares o resultado de um estudo feito (na escola e no meio acadêmico), ou apresentar um projeto aos superiores em uma empresa.

■ A seguir, você vai analisar alguns aspectos próprios da situação de uso da língua oral a partir da transcrição do trecho de uma apresentação oral preparada para a conferência conhecida como “TEDx Sudeste”, destinada a divulgar as melhores ideias de pensadores de diferentes áreas do conhecimento.

a) Observe o trecho inicial da apresentação.

I. As pausas, hesitações e repetições podem ser percebidas na transcrição feita. A sua tarefa será analisar com que frequência isso acontece na apresentação e justificar sua análise.

II. Agora, reflita se a presença de pausas, hesitações e repetições é um problema em apresentações orais como essa.

III. A linguagem usada pelo apresentador é mais ou menos formal? Explique recorrendo ao texto.

IV. Repare nas informações entre colchetes, em azul. O uso do material de apoio para o público foi constante? Reflita, também, sobre a importância desse material para a apresentação.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p.91 e 92)

Na Figura 36 – L2018 – A06, a atividade propõe que os alunos analisem um trecho transcrito de uma apresentação oral, incentivando a identificação de características específicas da fala, como pausas, hesitações e repetições, bem como a reflexão sobre a formalidade da linguagem e o uso de materiais de apoio. As questões apresentadas nos itens I e II orientam os alunos a observar, analisar e refletir sobre a presença desses elementos na transcrição. Segundo Marcuschi (2010), tais características são inerentes à oralidade e refletem as atividades de planejamento e elaboração que ocorrem de maneira praticamente simultânea na fala. Essa análise contribui para que os alunos desenvolvam a habilidade de reconhecer e utilizar conscientemente esses recursos, promovendo maior clareza e coesão em discursos orais e também para que respeitem tais ocorrências na fala dos outros, uma vez que não se trata de erro, mas de estratégias de elaboração textual.

No item III, os alunos são incentivados a questionar o grau de formalidade da linguagem utilizada na transcrição. Essa proposta está diretamente alinhada às condições de produção dos textos orais, previstas na BNCC, promovendo uma reflexão sobre os contextos em que os textos orais são produzidos e a adequação da linguagem ao contexto comunicativo. Já o item IV estimula uma reflexão sobre o uso de materiais de apoio, como slides, e sua relevância para a construção de uma apresentação oral eficiente. Essa abordagem desenvolve habilidades multimodais, também previstas na BNCC, ampliando a competência comunicativa dos alunos.

De forma geral, a atividade mostra-se pertinente para o ensino da oralidade, pois prepara os alunos para reconhecer e utilizar elementos próprios da fala em apresentações públicas. Ao promover reflexões sobre aspectos linguísticos, planejamento e o uso de recursos visuais, a proposta contribui significativamente para o desenvolvimento de uma comunicação oral contextualizada e eficiente, alinhando-se aos objetivos da BNCC para o ensino fundamental.

Analizamos a transcrição mencionada na atividade, apresentada na Figura 37.

Figura 37 – L2018 – A07.

Apresentação oral

[00'09] Oi, gente... boa tarde... Primeiro eu queria dizer que é uma... é uma honra pra mim tá aqui do lado dessa marca... [aponta para a logomarca do evento – TEDx Sudeste] porque eu acho que ela... de uma certa forma, ela representa hoje... a mistura, a possibilidade da mistura de conhecimento... de experiências e... e eu acho que daqui pra frente a gente só vai encontrar soluções pras coisas se a gente tiver realmente com disposição... e com a energia concentrada nessa direção: de misturar, de somar, de trocar... E eu acho que essa marca representa isso hoje no mundo de uma maneira muito especial.

Eu vou contar um pouquinho aqui da... da minha história... É... eu, na verdade, comecei fazendo Engenharia, na PUC, aqui do lado... Fiz três semanas de Engenharia. Percebi, por sorte, rapidinho, que não era muito por ali. E aí tinha alguns amigos que tavam fazendo *Design* na mesma PUC... e aí fui pra... achei que fazia sentido porque misturava um pouco de... de um lado téc-

nico que eu gostava, da Matemática, da Física e tinha... Arte envolvida, que também sempre me interessou. E... e fui pro *Design*... ainda com um pouco do... do estereótipo e do... do clichê que existia na cabeça, acho que de todo, na década de 80, do que era o *design*. Então era um... pra mim, eu imaginei que eu fosse, né... entrar num curso onde eu ia aprender a desenhar Ferraris, luminárias, cadeiras incríveis...

E... e aí no meu primeiro dia de aula eu cheguei nessa... sala de aula aqui, ó [mostra imagem da sala, no estilo de um quiosque, e fala com meio riso]... e eu comecei não entendendo, porque eu tava esperando um laboratório onde eu pudesse aprender a desenhar Ferraris. E... e no meio da sala de aula tinha uma fogueira... entendi menos ainda... E... o meu interesse na época, no primeiro projeto, já era... por embalagens... E eu tinha levado como referência, assim meio como... como inspiração pro... pra um primeiro dia de aula pra minha professora, que era a Ana Branco, que continua lá

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 92)

A Figura 37 – L2018 – A07 apresenta a transcrição de uma apresentação oral que ajuda os alunos a perceberem as diferenças entre as modalidades falada e escrita

da língua. O destaque é dado às especificidades da oralidade na fala espontânea, com trechos que apresentam uma certa informalidade. Elementos como pausas, hesitações, repetições e marcadores conversacionais são destacados, mostrando características naturais da interação oral.

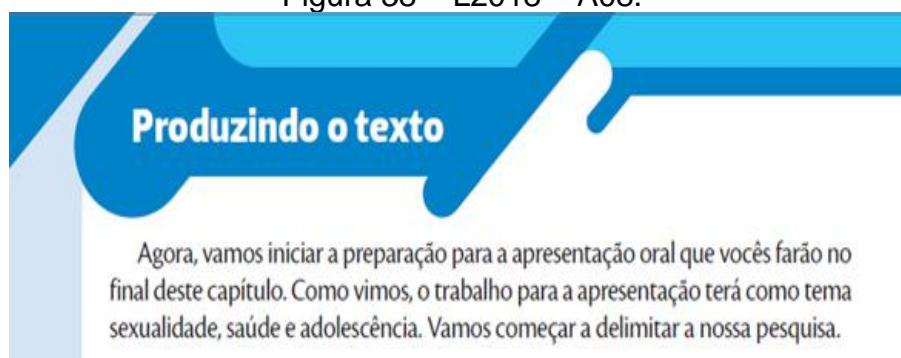
Entre os marcadores conversacionais, destaca-se o uso de “né”, comum na oralidade e empregado para reforçar a interação com o público ao buscar concordância ou atenção. Também são evidenciadas pausas estratégicas, representadas por reticências (...) ao longo do texto. A observação ajuda a compreender que as pausas ajudam o falante a organizar as ideias e a manter o ritmo da fala; exercem, portanto, papel importante no controle do fluxo do discurso, garantindo coesão e clareza.

Outro elemento notável é a presença de hesitações e repetições, como em “E... e no meu primeiro dia de aula eu cheguei nessa... sala de aula aqui...”, que revelam o planejamento simultâneo à execução da fala; elas permitem ao falante ganhar tempo para estruturar o pensamento sem romper a conexão com os ouvintes, enfatizando e organizando ideias para garantir fluidez ao discurso.

Esses aspectos corroboram a análise de Marcuschi e Dionisio (2007, p. 19), que destacam que os traços mais marcantes da oralidade são “os marcadores (bom; como?; né?; bom... então), repetições; enunciados que iniciam e não concluem; pausas breves marcadas pelos três pontinhos e assim por diante”. Esses elementos ajudam a construir o sentido da comunicação de forma eficiente em contextos orais. Isso reforça a importância de explorar essas características no ensino, para que os alunos compreendam e tomem consciência do uso desses recursos em situações reais de fala.

Vejamos agora a proposta da Figura 38, que aborda a etapa de planejamento da apresentação:

Figura 38 – L2018 – A08.



Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 95)

A Figura 38 – L2018 – A08 marca o início da fase de planejamento da apresentação oral. Nesse momento, os alunos começam a delimitar o tema “sexualidade, saúde e adolescência” e a organizar os tópicos de pesquisa que serão apresentados. Esta etapa é importante, pois evidencia que a fala, no seminário, não é totalmente espontânea, mas cuidadosamente planejada. Isso envolve a escolha criteriosa do conteúdo e o desenvolvimento de uma narrativa clara e coerente. Rojo (2006) destaca que gêneros orais formais exigem um alto nível de organização e preparação por parte do falante, elementos que são trabalhados nessa atividade.

A proposta está diretamente ligada às práticas orais previstas na BNCC, especialmente à habilidade EF69LP12, que sugere desenvolver estratégias de planejamento, revisão e avaliação de textos orais. A atividade incentiva os alunos a pensarem sobre como ajustar o discurso ao contexto, ao formato e ao estilo do seminário. Além disso, trabalha pontos importantes da oralidade, como falar de forma clara, organizar as ideias em sequência lógica e usar uma linguagem variada. Também valoriza aspectos como entonação, ritmo, respiração, postura corporal, gestos e até o contato visual com quem está assistindo. Tudo isso ajuda a tornar a apresentação mais envolvente e eficiente, garantindo que o público se conecte com a mensagem.

Após os estudos e análises realizados pelos alunos ao longo das etapas anteriores, o livro propõe a efetivação da apresentação oral, incluindo a participação do público, conforme será abordado na Figura 39 que segue.

Figura 39 – L2018 – A09.

6. Realização do seminário: apresentação e participação do público

Os grupos deverão decidir, em conjunto com o(a) professor(a), no(s) dia(s) marcado(s), qual será a ordem de apresentação de cada grupo.

Lembrem-se de que para um bom resultado todos deverão seguir os combinados em relação ao modo adequado de se apresentar e de assistir a uma apresentação.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 98)

Por fim, a Figura 39 – L2018 – A09 orienta a organização coletiva do seminário, incluindo a definição da ordem das apresentações e as regras de participação. Essa

atividade finaliza o processo, destacando a importância da cooperação entre os grupos e do respeito às normas de interação formal. As autoras propõem que os alunos compreendam que os seminários acadêmicos são compostos por três etapas principais: apresentação do conteúdo (exposição), discussão e conclusão, o que ressalta, mesmo que indiretamente, a manutenção do tópico discursivo, conforme noção apresentada no capítulo 1, na página 30. Essas etapas são fundamentais para estruturar e dinamizar o seminário, promovendo uma comunicação clara, interativa e organizada.

A análise detalhada das atividades propostas para o trabalho com o gênero oral seminário revela a importância de ensinar aos alunos não apenas o planejamento do conteúdo de uma apresentação, mas também o uso consciente de elementos da oralidade, como hesitação, repetição e pausa, recursos, característicos da fala espontânea que colaboram para o alinhamento a um dos objetivos previstos na BNCC: desenvolver competências comunicativas de maneira abrangente.

Apesar de a leitura e a escrita estarem presentes em todo o processo para a realização do seminário, fica evidente a relação dinâmica entre fala e escrita. Essa interação reflete o contínuo tipológico descrito por Marcuschi em algumas de suas obras, no qual as duas modalidades se complementam. O seminário é um gênero que articula características dessas duas modalidades, o que também se refere a práticas previstas na BNCC: “Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem [...]” (Brasil, 2018, p. 80).

Além disso, o seminário destaca-se como um gênero oral que envolve a oralização de textos escritos, um aspecto também contemplado na BNCC, que propõe que os alunos consigam “oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros” (Brasil, 2018, p. 80). Esse tipo de prática reforça a importância de elementos como entonação, ritmo e gestualidade, essenciais para uma comunicação eficaz e contextualizada.

A culminância dessa sequência de atividades, que é a apresentação oral no formato de seminário, demonstra uma abordagem diferenciada em relação à maioria das propostas presentes em livros didáticos. Embora leitura e escrita estejam presentes como suporte, é a oralidade que assume o papel central, orientando todo o processo e possibilitando aos alunos explorar plenamente as práticas sociais e

discursivas da comunicação oral. Dessa forma, o seminário não apenas desenvolve competências comunicativas, mas também promove o conhecimento consciente da integração dessas modalidades da linguagem.

Agora veremos as atividades voltadas para o gênero podcast localizadas no capítulo 10 da unidade 04. Esta unidade, intitulada “Final do Ensino Fundamental - o que sabemos e queremos do Ensino Médio!”, propõe uma reflexão sobre os aprendizados adquiridos ao longo do Ensino Fundamental e as expectativas para a nova etapa no Ensino Médio.

Neste capítulo é proposta a realização de podcasts que podem ser apresentados no formato de mesa de discussão ou reportagem. A atividade tem como propósito oferecer aos estudantes a chance de aprofundar e compartilhar conhecimentos relacionados ao Ensino Médio tanto em sua localidade como também em todo país. Está baseada na proposta nas práticas de atuação dos campos jornalístico/midiático e de estudos e pesquisa.

É na seção “Produção de texto”, conforme supracitado, que os alunos vão conhecer o gênero que será trabalhado no capítulo, vejamos:

Figura 40 – L2018 – A10.

Produção de texto

Conhecendo o gênero: *podcast*

● Atividade 1: Comparando dois formatos de *podcasts*

Podcasts são arquivos em áudios disponibilizados na internet para ouvirmos quando desejarmos. Nesta atividade você vai observar o que pode ser conteúdo de um *podcast* e como esse conteúdo pode ser organizado.

Podcast

A palavra *podcast* vem da junção de *iPod* (dispositivo de áudio da Apple) + *Broadcast* (que significa a transmissão de informação por rádio ou TV). Um *podcast* nada mais é do que um programa de rádio, com a diferença de que você pode acessá-lo sempre que desejar. Ou seja, os *podcasts* são programas sob demanda (*on demand*): você clica no episódio ou programa que deseja assistir e pronto! Você pode acessá-los pelo celular ou *tablet* ou pelos computadores e *notebooks*. Atualmente há *sites* dedicados a armazenar *podcasts*.

Mas o que pode ser conteúdo de um *podcast*? Como esse conteúdo pode ser organizado para compor o episódio ou programa?

Nessa Figura 40 é abordado o conceito do gênero podcast, mostrando sua origem, características e estrutura. Esse recorte permite que os alunos compreendam as bases desse gênero. O podcast é um gênero oral e pode assumir diversos formatos como debates e entrevistas. Configura-se como uma extensão do rádio, com as particularidades de permitir que o ouvinte escolha quando e como acessar o conteúdo, e poder ser publicado em várias plataformas.

Os principais objetivos da atividade, conforme descrito no manual, são desenvolver as habilidades de leitura dos alunos, incentivar a reflexão sobre o tema proposto e explorar os aspectos da linguagem oral, além dos recursos de áudio indispensáveis para a produção dos podcasts.

Na BNCC, a produção de podcasts está integrada ao Eixo Oralidade, contemplando práticas que promovem a compreensão e a produção de textos orais em diferentes contextos. Produzir um podcast exige que o aluno passe por um processo de planejamento, reflexão sobre o contexto de produção e adaptação de recursos linguísticos e multissemióticos, como a prosódia¹⁷ para gerar sentidos específicos.

Essa prática também incentiva a escuta ativa, que faz parte de práticas de compreensão da linguagem empregada no texto. Para isso, o estudante é orientado a observar com atenção o conteúdo, as estratégias discursivas e os elementos expressivos, como volume e timbre, contemplando a habilidade EF69LP11, que busca analisar posicionamentos na escuta de interações em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

Os próximos recortes de figuras apresentam a etapa de produção do podcast.

¹⁷ Vide página 10 do capítulo 1

Figura 41 – L2018 – A11.

Produzindo o texto

Produzindo o texto: Série de podcasts – O que sabemos e queremos do Ensino Médio

Condições de produção

■ O quê?

Você e sua turma farão uma série com três reportagens audiovisuais, com o tema: "O que sabemos e queremos do Ensino Médio".

■ Para quem?

Especialmente para vocês e outros(as) estudantes, a fim de obterem informações e desenvolverem opiniões que permitam refletir, analisar, fazer escolhas, planejar e agir para uma escolarização mais significativa no futuro Ensino Médio.

Como fazer?

Sigam as orientações do(a) professor(a) para a organização dos grupos de trabalho e distribuição das pautas.

Será combinado:

- Que grupo ficará responsável por qual pauta?
- Quando os grupos apresentarão o material selecionado ou gravado e o roteiro de edição?
- Quando apresentarão a versão final?
- Como serão divulgados os podcasts?

1. Conhecendo a pauta de seu grupo

- Discuta em seu grupo de trabalho a pauta que foi confiada a vocês: Pauta 1: Raio X do Ensino Médio em nossa cidade; Pauta 2: O que a família tem a ver com o Ensino Médio; Pauta 3: Expectativas da turma para o Ensino Médio.
 - a) Verifiquem se todos entendem a proposta, a intencionalidade que a pauta sugere: que recorte do tema ela traz? Por que ela faz essas escolhas? Que ponto de vista tem ali sobre como se pode tornar o Ensino Médio mais significativo?
 - b) Discutam qual vai ser a abordagem, o ponto de vista que vocês querem marcar, dialogando com as sugestões da pauta: o que querem causar em seus (suas) ouvintes? Isso é bem importante, porque será essa intencionalidade do grupo que ajudará a orientar a produção na escolha das falas das fontes, no recorte das falas, durante a edição do áudio, na entonação da voz de sua locução, na elaboração da fala do(a) repórter etc.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 206)

A Figura 41 apresenta um guia para a produção de podcasts e o público a que se destina o podcast. O aluno deverá seguir as orientações para organizar as etapas de forma clara e prática, de maneira que alcance o público-alvo indicado. O primeiro

passo destaca a importância do planejamento em grupo, momento em que os estudantes discutem a pauta, definem o tema central, elaboram perguntas e pesquisam informações essenciais para desenvolver o conteúdo.

Essa fase exige que os alunos reflitam sobre o contexto e os objetivos do trabalho, ao mesmo tempo em que promove a colaboração entre os participantes. Ela está relacionada à habilidade EF69LP39, que incentiva os estudantes a planejar entrevistas, definir o recorte temático, escolher o entrevistado, levantar informações relevantes sobre o tema e se preparar adequadamente para a atividade.

O manual destaca a semelhança entre o podcast e outros gêneros midiáticos, como a reportagem audiovisual, o que facilita a compreensão de sua estrutura pelos alunos. Quando o podcast é trabalhado, ele pode ser apresentado em formato de reportagem em áudio, mantendo elementos típicos de gêneros jornalísticos; a principal diferença, no entanto, está na ausência de orientações para captação de imagens, característica presente nas reportagens audiovisuais.

A segunda parte da produção é apresentada na Figura 42.

Figura 42 – L2018 – A12.

2. Organizando as atividades do grupo

- Dividam as atribuições no grupo, discutindo quem ficará à frente de cada uma das tarefas indicadas abaixo. Lembrem-se de que, embora seja importante cada um(a) ser responsável por uma função, vocês precisarão discutir juntos todas as etapas, para que elas tenham coerência com as intencionalidades do grupo.
- a) Levantamento dos aparelhos necessários para a produção do podcast: telefone celular com gravador, ou gravador de voz ou um microfone ligado ao computador.
- b) Escolha do programa de edição. O mais usado, por ser um programa livre e fácil de usar, é o *Audacity*, disponível em português. Vocês encontrarão muitos tutoriais disponíveis na internet para utilizá-lo.
- c) Levantamento de mais fontes, se acharem necessário: outras reportagens, entrevistas e dados disponíveis na internet. Não se esqueçam de indicar os créditos das fontes, que deverão aparecer na fala do *host/locutor*.
- d) Realização de tomada de notas ou esquemas, com a indicação das principais ideias e citações que vocês querem garantir no podcast.
- e) Elaboração das questões para os roteiros de entrevistas que farão. As entrevistas poderão ser realizadas previamente, em áudio, ou feitas pessoalmente no dia marcado para a gravação. Cuidado com a quantidade de questões e o tempo; sugerimos duas questões por fonte.
 - Em caso de realização prévia das entrevistas, alguém deverá ser responsável por elaborar o planejamento: quem irá entrevistar quem e quando. Lembrem-se de usar os recursos próprios da oralidade, entonação, pausas, alongamento de sílabas etc. e de adequar a linguagem à situação de interação, com mais ou menos formalidade, de acordo com os(as) entrevistados(as) e as relações que vocês querem alcançar com o público.
 - Em caso de decidirem gravar o programa como uma mesa de discussão, com os(as) entrevistados(as) presentes, um(a) estudante deverá marcar data, hora e local e providenciar o equipamento necessário para a gravação. Lembrem-se de que quanto menos ruído externo, melhor a qualidade do áudio e menor a necessidade de eliminar ruídos durante a edição.

- f) Organização do roteiro de edição, com seleção do material e das falas que entrarão no *podcast*. Atenção para o tempo total do *podcast*.
- g) Discussão do roteiro com o(a) professor(a), que atuará como editor(a). Observem se o tempo total está de acordo com o previsto.
- h) Ajustes do roteiro, se houver indicações do(a) editor(a).
- i) Edição do *podcast*, usando aplicativos/software de edição. Decidam entre vocês quem tem mais conhecimentos sobre esses recursos para estar à frente dessa etapa, compartilhando conhecimentos com o grupo todo.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 207 e 208)

A Figura 42 apresentada continua a detalhar a organização para a produção do *podcast*, com a elaboração do roteiro até a gravação e a edição. Para isto os alunos são orientados a fazer uso de tecnologias digitais, como o software Audacity¹⁸ uma ferramenta para edição de áudio. Essa prática está alinhada à competência específica de Linguagens de número 06 da BNCC, que incentiva o uso crítico e reflexivo de tecnologias digitais, tanto em práticas sociais quanto escolares.

Na letra “d”, os alunos são orientados a tomar notas ou usar esquemas para registrar ideias e pontos principais do *podcast*. Essa atividade está relacionada à habilidade EF67LP24, que também propõe a organização e hierarquização de informações de aulas, apresentações orais e entrevistas, (seja ao vivo, em áudio, TV ou vídeo) apoiando a produção de sínteses e reflexões.

As orientações seguintes são baseadas nas estratégias de produção que estão diretamente relacionadas à habilidade EF69LP39, que orienta a definição do recorte temático da entrevista, a coleta de informações sobre o entrevistado e o tema, a elaboração de um roteiro de perguntas, a gravação ou o salvamento da entrevista e o uso adequado das informações obtidas, conforme os objetivos estabelecidos.

O roteiro detalhado, importante para estruturar o *podcast*, está ligado à habilidade EF89LP13. Essa habilidade incentiva o planejamento de entrevistas, a pesquisa sobre o tema e o entrevistado, gravação e editoração do conteúdo desde a introdução até o encerramento, contextualizando o conteúdo de forma coesa, garantindo que o resultado seja relevante e adequado ao contexto em que será publicado.

Ao propor que o planejamento seja realizado por meio de roteiros, é destacado que gêneros textuais como o *podcast* exigem um preparo prévio e uma adequação

¹⁸ Audacity é um software gratuito e de código aberto amplamente utilizado para gravação e edição de áudio. Ele permite criar e manipular sons de maneira prática e eficiente, sendo ideal para a produção de música, *podcasts* ou qualquer outro projeto relacionado ao áudio. Disponível em: <https://www.audacityteam.org/>. Acesso em 27 dez. 2024.

linguística, variando entre o formal e o informal, dependendo do contexto. Isso demonstra como a oralidade no podcast é estruturada, reforçando a observação de Marcuschi (2010), já explorada no capítulo teórico desta dissertação, de que a fala e a escrita, em todas as suas formas de expressão textual, são regidas por normas.

A atividade também ressalta a necessidade de atenção aos recursos próprios da oralidade durante as entrevistas, como entonação, pausas e ritmo¹⁹ e até o alongamento de sílabas, que enriquece a fala com diferentes significados, emoção e interação. Esses elementos tornam a oralidade um objeto de ensino, ajudando os alunos a explorarem as particularidades de uma fala planejada. Essa prática está diretamente ligada à habilidade EF69LP12, que enfatiza o planejamento, a revisão e a adequação de textos orais, garantindo que sejam apropriados aos contextos em que são produzidos.

Nesse contexto, como destacado na página 24 do capítulo teórico, o objetivo não é ensinar o aluno a falar, mas sim ajudá-lo a se expressar de forma adequada em diferentes situações de interação social, enfatizando a importância de trabalhar estratégias comunicativas que levem em conta o contexto e as demandas sociais.

O trabalho com podcasts proporciona contato com diferentes gêneros orais, como entrevistas e debates, conectando a oralidade às práticas sociais e ao uso de tecnologias de maneira significativa. Essa atividade também se relaciona a várias competências específicas de Linguagens da BNCC, especialmente a competência 03, ao incentivar o uso de diferentes linguagens (oral, sonora e digital) para expressar ideias, compartilhar informações e promover o diálogo. Ela ajuda os alunos a refletirem sobre temas sociais e culturais de forma consciente, desenvolvendo a capacidade de argumentar com ética e respeito.

A próxima Figura 43 é um recorte que demonstra a última parte do trabalho com o gênero podcast.

¹⁹ Vide página 10 capítulo 01

Figura 43 – L2018 – A13.

3. Avaliando a produção

- Relembrem como desenvolveram a atividade, ouçam o *podcast* e avaliem-no de acordo com a ficha de apoio à produção e avaliação.

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DO <i>PODCAST</i>
Quanto à etapa de pré-produção
1. Adequação à proposta
a) Definiram bem a abordagem, o ponto de vista de vocês, suas intencionalidades em relação à pauta? b) Fizeram estudos e pesquisas de acordo com a pauta e a intencionalidade de vocês? c) Usaram bem esquemas para registrar essas ideias e intencionalidades?
2. Adequação às características estudadas do gênero
a) Selecionaram as fontes, de acordo com a pauta e as intencionalidades de vocês?
b) Elaboraram roteiro de entrevista, com perguntas claras, objetivas e coerentes com o que queriam ouvir das fontes?
c) Durante as entrevistas, o(a) repórter explorou bem recursos da oralidade, trabalhando a entonação da voz com intencionalidade?
d) O(A) repórter valeu-se de variedades da língua e nível de formalidade adequados para a situação de interação, considerando os(as) entrevistados(as) e/ou o público final do <i>podcast</i> ?
e) As perguntas alcançaram o objetivo de trazer informações relevantes, atendendo às intencionalidades do grupo em relação à pauta?
f) Foram usados recursos sonoros de modo adequado, possibilitando boa escuta das falas participantes do <i>podcast</i> ?
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)
a) O roteiro de edição estabelece sequência coerente entre as falas do(a) <i>host/locutor(a)</i> e dos(as) demais participantes, de modo que as falas do(a) <i>host/locutor(a)</i> ajudem a relacionar as partes?
b) As deixas iniciais e finais do(a) <i>host/locutor(a)</i> garantem a coerência das falas dos(as) entrevistados(as)?
c) Nas locuções há uso adequado de verbos <i>dicendi</i> para citar fontes ou de outros termos com a função de introduzir informações dadas pelas fontes?
d) Na composição de áudio, o material foi bem editado, com cortes bem feitos que não comprometem a compreensão da fala dos(as) participantes?
4. Uso das normas e convenções da variedade da língua culta
As escolhas de variedade e de formalidade da língua estão adequadas ao público, aos objetivos que se pretende atender e ao meio de circulação do <i>podcast</i> ?

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 208 e 209)

A Figura 43 apresenta a avaliação da produção dos podcasts. Esta avaliação vai além da análise do professor, envolve também a autoavaliação e a avaliação entre os alunos, o que permite uma reflexão coletiva sobre o trabalho desenvolvido. A

avaliação está organizada em quatro dimensões principais: adequação à proposta, características do gênero, coesão e coerência textual, e uso das normas da variedade da língua culta.

Na primeira dimensão, os alunos voltam ao planejamento inicial, verificando se o tema foi bem explorado, se realizaram pesquisas relevantes e se as ideias foram registradas de maneira organizada. Já na segunda dimensão, que analisa as características do gênero, o foco está sobre a utilização de elementos específicos do podcast, como os recursos próprios da oralidade, incluindo entonação, ritmo e nível de formalidade adequado. Também avalia se o emprego eficaz dos recursos sonoros, verificando a audibilidade das falas dos participantes e se esses elementos estiveram alinhados ao propósito comunicativo e ao público-alvo.

A terceira dimensão avalia a fluidez do conteúdo, a conexão entre as falas dos participantes e a clareza das ideias apresentadas. Elementos como o roteiro de edição e os cortes são essenciais para garantir que o resultado seja coeso e compreensível. A quarta e última dimensão avalia as normas da variedade culta da língua, considerando o grau de formalidade e a adequação da linguagem utilizada ao público e ao contexto de circulação, incentivando a reflexão sobre as escolhas linguísticas.

Este tipo de avaliação é relevante porque incentiva a autonomia dos alunos, permitindo que reflitam sobre seu próprio processo de produção, como também a prática de autoavaliação e avaliação em grupo fortalece a colaboração, o senso de responsabilidade e a capacidade de análise crítica, preparando os alunos para lidar com os desafios de comunicação do mundo atual.

A produção e avaliação de podcasts, como vimos, se destacam como uma prática educativa relevante. Por meio dessa atividade, os alunos não só podem aprimorar suas habilidades de comunicação oral e aprender a utilizar tecnologias, mas também desenvolvem a capacidade de trabalhar em equipe, refletir e se expressar com ética e de forma crítica em diferentes situações. Essa proposta demonstra que o podcast pode oferecer um potencial como ferramenta pedagógica, conectando teoria e prática.

Após a análise das atividades de produção oral das duas edições do livro didático Singular & Plural (2015 e 2018), sintetizamos no Quadro 9 as principais semelhanças, diferenças, avanços e desafios encontrados no tratamento dado à oralidade nessas edições. Este resumo visa destacar claramente os pontos mais

relevantes observados ao longo das análises, reforçando visualmente os achados deste estudo comparativo.

Quadro 9 – Comparativo das edições (2015 e 2018)

COMPARAÇÃO ENTRE AS EDIÇÕES	
<p>Edição 2015: <i>Apresentação oral e reportagem audiovisual</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade tratada como suporte à escrita; • Limitações na exploração das características do texto falado. • Apenas duas atividades com gêneros voltados diretamente para a produção oral. 	<p>Edição 2018: <i>Seminário e podcast</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorização das características da fala (pausas, hesitações, marcadores conversacionais). • Alinhamento com as competências comunicativas da BNCC. • Apenas duas atividades com gêneros voltados diretamente para a produção oral.
<p>Semelhanças: Uso de roteiros e atividades guiadas para a produção oral.</p>	
<p>Diferenças: Na edição de 2018 houve ampliação da abordagem da oralidade e incorporação de tecnológicas. Mesmo com esse, ainda há uma forte ligação com a escrita.</p>	
<p>Avanços com a BNCC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maior reconhecimento da oralidade como objeto de ensino. • Introdução de práticas discursivas mais diversificadas. • Ênfase na interação social e no planejamento da fala. 	
<p>Desafios Persistentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade ainda não ocupa um espaço independente no ensino. • Falta de aprofundamento nas características próprias do texto falado. • Atividades continuam priorizando a escrita como ponto central. 	

Fonte: elaborado pela autora.

Como observado, houve avanços importantes com a introdução da BNCC, principalmente na valorização de características próprias da oralidade e no uso de práticas discursivas mais diversificadas. Contudo, algumas limitações permanecem,

destacando-se especialmente a necessidade de tratar a oralidade de forma mais independente e estruturada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, procuramos compreender de que forma a oralidade, enquanto prática fundamental para a comunicação e a interação social, é trabalhada nos materiais didáticos e como ela pode contribuir para a formação integral dos alunos. Essa investigação mostrou não apenas avanços, mas também desafios que ainda precisam ser enfrentados para que a oralidade ocupe um lugar de maior destaque no ensino de Língua Portuguesa.

Desta forma, este trabalho buscou trazer a oralidade para o centro da discussão analisando como é o seu tratamento em duas edições do livro didático Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem, sendo uma publicada em 2015, antes da implementação da BNCC, e outra reformulada em 2018, após a criação desse documento. Para isso, foram estabelecidos objetivos específicos, os quais foram desenvolvidos ao longo do texto.

No capítulo 02 detivemo-nos no primeiro objetivo, que era evidenciar o significado da oralidade e as características de organização do texto falado. A partir da contribuição de autores como Marcuschi (1997, 2003, 2007, 2010), Dionísio (2007), Rojo (2006), entre outros, destacamos que a oralidade vai além de simplesmente falar, mas envolve diferentes linguagens e todo um processo de planejamento e elaboração. Esse embasamento foi importante para compreender as atividades analisadas nos materiais didáticos.

O segundo objetivo, descrever como a BNCC aborda o eixo oralidade, foi discutido no Capítulo 3, no qual foram apresentados a estrutura e os princípios gerais da BNCC, evidenciando como o documento valoriza o desenvolvimento de competências orais e incentiva a prática de diferentes gêneros textuais, inclusive orais. O terceiro objetivo, comparar as propostas de atividades para o desenvolvimento da oralidade nas duas edições do livro didático, foi trabalhado no Capítulo 5. A análise revelou diferenças significativas entre as edições no que se refere às propostas voltadas para o trabalho com a oralidade. Ambas as edições apresentaram seções e boxes com a mesma nomenclatura, como “Converse com a turma”, “Primeiras impressões” e outras, além de, na seção “Produção de texto” e “Produzindo o texto”, os gêneros orais serem identificados. O trabalho com gêneros orais seguia um roteiro estruturado, semelhante a um passo a passo, utilizando

ferramentas como esquemas, resumos e tomadas de notas. Esse formato guiava o aluno em cada etapa da preparação para produzir o gênero proposto.

A edição de 2015, ancorada nos antigos PCNs, apresentou duas propostas principais para o trabalho com a oralidade, apresentação oral e reportagem audiovisual. Apesar dessas atividades estimularem a interação em grupo, a realização de ensaios e a organização de roteiros, o foco principal estava na demonstração do domínio do conteúdo durante a execução, além da capacidade de adaptação ao público e ao contexto.

Embora essas atividades fossem relevantes, a edição de 2015 apresentou uma abordagem limitada, com propostas baseadas, em grande parte, na escrita. A oralidade parecia funcionar apenas como um complemento, posto que frequentemente reduzida a práticas de leitura ou de reprodução de um planejamento escrito, sem explorar de maneira adequada às características inerentes ao texto falado e sem demonstração das estratégias “orais” de organização do texto falado.

Já a edição de 2018 trouxe algumas melhorias, com atividades alinhadas à BNCC, incluindo gêneros como seminários e podcasts, que incentivam o planejamento e a fluência oral. Essa evolução no tratamento dos gêneros reflete uma tentativa de acompanhar as demandas dos documentos norteadores em cada período. Enquanto a edição de 2015 apresentava uma abordagem mais tradicional, a edição de 2018 avança para práticas mais diversificadas e contemporâneas, ampliando o escopo das práticas de oralidade e incorporando demandas sociais e tecnológicas, conforme previsto na BNCC.

As características específicas da fala, como pausas, hesitações, repetições e marcadores conversacionais, foram destacadas nesta edição, demonstrando que são elementos naturais da interação oral e estratégicos nas fases de planejamento e elaboração do texto falado. São, portanto, carregados de sentidos que precisam ser procurados, ou compreendidos, durante a interação oral. A proposta incluiu o trabalho explícito com habilidades do eixo oralidade da BNCC, valorizando essas particularidades como recursos relevantes e legítimos na comunicação verbal. No entanto, algumas atividades continuam tratando a oralidade como suporte para práticas de leitura e escrita, limitando seu potencial enquanto objeto de ensino independente.

Por outro lado, as propostas voltadas para gêneros como roda de conversa e podcast evidenciam esforços para integrar habilidades multimodais e promover

reflexões críticas sobre temas sociais, alinhando-se às competências comunicativas da BNCC. Contudo, a ausência de explicações conceituais explícitas sobre os gêneros pode comprometer a continuidade do aprendizado, especialmente em contextos de troca frequente de coleções didáticas.

Ainda que a edição de 2018 apresente avanços significativos, o tratamento da oralidade ainda é insuficiente para transformar o ensino desse eixo, com apenas dois capítulos dedicados a esse tema. Essa limitação restringe o desenvolvimento pleno das competências comunicativas orais dos alunos, demonstrando a necessidade de uma abordagem mais consistente e abrangente.

Diante do que foi apresentado em relação ao trabalho com a oralidade e a construção do texto falado nas duas edições do livro didático aqui analisado, podemos afirmar que esta dissertação apresenta contribuições em diferentes campos. No âmbito teórico, destaca a importância da oralidade, os desafios para sua implementação e a necessidade de materiais didáticos que a tratem de forma estruturada, ajudando a compreender como esse eixo é abordado nos livros didáticos. No campo social, reforça a importância de desenvolver habilidades de comunicação nos alunos, essenciais para sua participação ativa na sociedade.

No que tange ao aspecto prático, este trabalho oferece direcionamentos para a elaboração e seleção de materiais que valorizem a oralidade podendo incentivar gestores e professores a tratá-la como um eixo independente no currículo, promovendo uma formação equilibrada entre as modalidades oral, escrita e leitora.

Para sintetizar os principais aspectos abordados, apresentamos no Quadro 10 o resumo das limitações da pesquisa, suas contribuições mais significativas e perspectivas para pesquisas futuras.

Quadro 10 – Limitações, Contribuições e Perspectivas.

LIMITAÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS
<p style="text-align: center;">Limitações e contribuições</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise restrita a duas edições de uma única coleção. • Não inclui observação prática do uso desses materiais em sala de aula. • Não considera a implementação do currículo local.
<p style="text-align: center;">Contribuições da pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforça a importância da oralidade no ensino de língua portuguesa. • Direciona professores e gestores na seleção de materiais que valorizem a oralidade. • Sugere a necessidade de trabalhar a oralidade como um eixo independente.
<p style="text-align: center;">Perspectivas para pesquisas futuras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do escopo para outras coleções didáticas e níveis de ensino. • Análise da percepção de professores e alunos sobre o trabalho com a oralidade. • Observação do currículo local e da efetividade das propostas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar das contribuições, algumas limitações devem ser reconhecidas. A pesquisa se restringiu a duas edições de uma mesma coleção de livros didáticos e da mesma série, sem abranger outras coleções ou níveis de ensino. Além disso, não foram investigadas as práticas em sala de aula, o que impede uma análise mais concreta da efetividade das propostas analisadas.

Essas limitações abrem espaço para futuras pesquisas, com a ampliação do escopo de investigação, como a exploração de outras coleções, séries e a observação de como professores e alunos percebem o trabalho com a oralidade no cotidiano escolar. Também seria relevante observar o currículo local e analisar como as atividades propostas nos materiais são implementadas na prática pedagógica, avaliando se atingem os objetivos esperados. Essa abordagem permitirá avaliar se essas práticas realmente alcançam os objetivos esperados, complementando e expandindo os resultados deste estudo.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para a valorização da oralidade como objeto de ensino, reconhecendo-a como uma prática autônoma e indispensável. Comunicar-se bem não é apenas uma habilidade escolar, é uma competência que

transforma vidas e capacita os alunos a atuarem como cidadãos críticos, ativos e participativos na sociedade. Além disso, comunicar-se bem oralmente não é algo que fazemos intuitivamente, o que justifica o trabalho com a oralidade e a organização do texto falado na escola, eliminando o equívoco, considerado por anos, de que o aluno já chega à escola falando e, por isso, seria necessário trabalhar apenas para que ele desenvolvesse a leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS

- APINAGÉ, Maria Deusa Brito de Sousa; SANTOS, Janete Silva dos; LEITE, João de Deus. **Livro didático de Língua Portuguesa: análise discursiva do eixo oralidade**. Letras, Santa Maria. Especial 2020, n. 01, p. 151-173. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/38811>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- ARAÚJO, Marco André Franco de; SARAIVA, Éderson; SOUSA FILHO, Sinval Martins de. **Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 60, n. 1, p. 268–281, jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/kWLW48R7pSpKCbFshsTsFgF/>. Acesso em: 25 abr. 2024
- ASSIS, Lúcia Maria. O Trabalho com a oralidade no Ensino Médio. In: CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Org.) **A reflexão e a prática no Ensino Médio**. Vol. 1. Língua Portuguesa – sujeito, leitura e produção. São Paulo: Blucher, 2016. p. 79 – 94.
- BATISTA, Alexandre; SANTOS, Dayanne Aparecida Batista dos; BRAZ, Douglas Resende; MACHADO, Graziela Aparecida da Silva; SILVA JUNIOR, José Jorge da; MEDEIROS, Laura de Andrade; MOURA E SILVA, Pedro Henrique Dalboni de; SOARES, Stephania Gomes; VENTURA MOURA, Tamires Ribeiro Silva. **Otimização do livro didático: relato de uma experiência positiva**. Revista PIBID – UGB/FERP, v. 1, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 mar. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Disponível em: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) — Ministério da Educação (www.gov.br). Acesso em: 30 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Audiências Públicas Regionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>. Acesso em: 19 mar. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.**

Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-%20diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2023

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 mar.2023

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.** - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2018

COSTA FILHO, Sebastião Guimarães. **Oralidade da linguagem.** In: QUEIROZ, Sônia (Org.). Oralidade no ensino: sugestões de atividades. Educar em Revista. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor/wp-content/uploads/sites/324/2018/06/MAT-oralidade-no-ensino-FALE-UFMG-Sonia-queiroz-2004.pdf> Acesso em: 23 set. 2024.

DANTAS, Stephanie Silva. **A oralidade na BNCC do ensino médio: uma proposta centrada no ensino-aprendizagem dos elementos orais no gênero seminário** /. – Mossoró, RN, 2021.

DIONISIO, Angela Paiva. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita.** In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). Fala e escrita. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 177 – 196.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspart Oliveira de. **Oralidade e Escrita: Perspectivas para o Ensino de Língua Materna.** 2. ed. São Paulo: Cortez. 2012.

FERREIRA, Leane da Silva. **A presença das marcas de oralidade e os elementos composicionais nas histórias em quadrinhos para construção de sentidos.** 2024.130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade

Federal do Norte do Tocantins, Centro de Ciências Integradas, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Araguaína, 2024.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOULART, Cláudia. **A exposição oral em seminário: um gênero escolar muito utilizado, mas pouco sistematizado**. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 11., 2007, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2007. p. 742-754. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_307.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita**. Signótica, Goiânia, v. 9, p. 119-145, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396> Acesso em: 23 jan. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez. 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. e DIONISIO, Angela Paiva. **Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. e DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e escrita**. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13 – 30.

MENDES, Estephane Priscilla dos Santos; PESSOA, Ana Claudia; BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. **ORALIDADE EM COLEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA TURMAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, n. 44, 2023. DOI: 10.12957/seminal.2023.72358. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/72358>. Acesso em: 4 nov. 2024.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 1 dez. 2024.

OLIVEIRA, Naira Augusta Pedroso de Sousa. **Que bicho é esse? A oralidade na BNCC**. 2020. 74 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/522>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas - Caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006. 60 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

ROMANATTO, Mauro Carlos. **O livro didático: alcances e limites**. In. ENCONTRO PAULISTA DE MATEMÁTICA, 7, 2004, São Paulo. Anais do VII EPEM: Matemática na escola: conteúdos e contextos. São Paulo: SBEM-SP, 2004, p. 1-11.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa** [recurso eletrônico]. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.