



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**  
**CAMPUS DE CAJAZEIRAS**



**EDLENE SILVA OLIVEIRA E ANDRADE**

**A ESCUTA EM PAUTA -**  
**DA BNCC AOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**CAJAZEIRAS**

**2024**

EDLENE SILVA OLIVEIRA E ANDRADE

A ESCUTA EM PAUTA - DA BNCC AOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras na área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nozângela Maria Rolim Dantas

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Lino de Araújo

CAJAZEIRAS

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)

A553e	<p>Andrade, Edlene Silva Oliveira e. A escuta em pauta - da BNCC aos livros didáticos de língua portuguesa / Edlene Silva Oliveira e Andrade. – Cajazeiras, 2024. 197f. : il. Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas. Coorientadora: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2024.</p> <p>1. Gênero oral. 2. Habilidade de escuta. 3. Oralidade. 4. Escuta. 5. Livro didático. 6. PNLD - 2020/2024. 7. Língua portuguesa - Livro didático. 8. Lingüística. I. Dantas, Nozângela Maria Rolim. II. Araújo, Denise Lino de. III. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS <span style="float: right;">CDU – 808.5(043.3)</span></p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

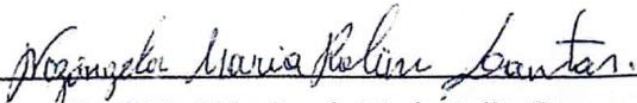
EDLENE SILVA OLIVEIRA E ANDRADE

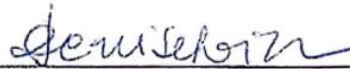
A ESCUTA EM PAUTA - DA BNCC AOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA

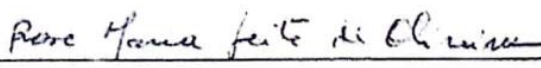
Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras na área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

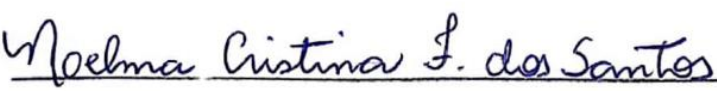
Aprovado em: 01/03/2024

Banca Examinadora:

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nozângela Maria Rolim Dantas  
(UAE/UFCG - Orientadora)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Lino de Araújo  
(UAL/UFCG - Coorientadora)

  
Dra. Rose Maria Leite de Oliveira  
(UAL/UFCG – Examinadora 1)

  
Noelma Cristina Ferreira dos Santos  
(CCHE/UEPB – Examinadora 2)

A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não-escuta que ele termina. Não aprendi isso nos livros. Aprendi prestando atenção.  
(Rubem Alves)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir trilhar este percurso, por ter me dado as faculdades mentais que possibilitaram realizar este desejo e ajudar-me a ter equilíbrio emocional nos momentos difíceis. Lancei minha carga sobre meu Deus, Jeová, porque tudo posso naquele que me fortalece. (Salmo 55:22; Filipenses 4:13)

Sou grata também a minha família, porque por ela tudo vale a pena. Ecleiton de Andrade Silva, meu querido esposo, incentivou-me e deu ajuda prática sempre que necessário. Dirigiu mais de 5.000 km nas tantas idas e vindas da UFCG, cuidou de nossos filhos, escutou pacientemente meus desvaneios e muitas outras coisas que não cabem nesta página. Ele é meu "pontinho de paz". A Enedina Maria da Silva Gonçalves, minha mãe querida, meu muito obrigada pelo apoio e ajuda prática, pelas refeições para que eu não gastasse tempo na cozinha, e pelos muitos dias que cuidou da netinha.

Agradeço a Denise Lino de Araújo por dedicar-me seu precioso tempo, o que é a coisa mais preciosa que um ser humano pode oferecer a outro. Ela conduziu como ninguém a trajetória. Obrigada por me instigar a fazer sempre melhor. E agradeço a Nozângela pela escuta nos momentos de elaboração do projeto, pelo encorajamento e por me ajudar a desenvolver autonomia, sem contar o tempo gasto nas férias.

Meu muito obrigada aos professores do PROFLETRAS, campus Cajazeiras, por compartilharem tão generosamente seus conhecimentos e pela presteza em tirar dúvidas mesmo fora do horário de trabalho. Também não poderia deixar de agradecer aos colegas de curso pelas trocas de conhecimento, angústias e alegrias. A turma pós-pandemia se mostrou um espaço de boa convivência, sorrisos e descobertas. Foi bonito sentir a empatia e a torcida pelo sucesso mútuo.

Gratidão aos colegas de profissão que contribuíram para a localização dos livros didáticos e dos DVDs que acompanham as coleções do PNLD 2020, incluindo as bibliotecárias das escolas Valdemar Soares Menezes e Maria Bernadete Marins de Brito. À Secretaria de Educação de Pernambuco agradeço a possibilidade de redução da carga horária para poder dedicar-me ao estudo do conteúdo aqui dissertado. Um direito negado por muitas secretarias, mas que foi garantido no meu caso. Que assim o seja para todos os educadores que querem aprofundar conhecimentos.

À minha escola EREF José Vitorino de Barros – colegas e gestão – agradeço o apoio aos meus estudos e compreensão pelas necessárias ausências. Nesse contexto, agradeço também à aluna Ana Clara Santos Goes pelas dicas para a elaboração do site!

## RESUMO

Este trabalho defende a escuta como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa, através de compreensão de textos orais e multimidiático. Na fundamentação teórica, apresenta-se uma síntese do percurso dos estudos sobre oralidade no Brasil, incluindo, nesse momento, as especificidades do texto oral, o espaço dado à oralidade nos documentos oficiais normativos de âmbito nacional e nos livros didáticos de língua portuguesa. Discute-se o conceito de escuta do ponto de vista da linguística aplicada e ressalta-se sua importância na sociedade moderna. A escuta é entendida como atividade socio-psicolinguística, uma atitude colaborativa e esforço intelectual consciente de interpretação do dizer do outro. Argumenta-se que a escuta é um valor social essencial para vida em sociedade, sendo sinônimo de respeito e empatia, instrumento de mediação de conflitos e de aquisição de conhecimentos. É nesse sentido que se mostra como competência socioemocional. O objetivo geral do trabalho é analisar como as habilidades de escuta da BNCC são trabalhadas nos livros didáticos do 9º ano de língua portuguesa - aprovados no PNLD 2020 e 2024. O método utilizado para alcançar o intento é a pesquisa qualitativa de cunho documental, conforme os preceitos de Moreira e Caleffe (2008) e Bortoni-Ricardo (2008) que orientam a compreensão da perspectiva interpretativista adotada neste trabalho. Nesse sentido, discorrendo especificamente sobre as habilidades de escuta proposta pela BNCC para as aulas de língua portuguesa, identifica-se que a escuta aparece ora de forma explícita, ora com referências implícitas no documento normativo nacional, de modo que são evidenciadas habilidades de escuta no eixo leitura, no eixo oralidade e no eixo análise linguística e semiótica. Na análise dos livros didáticos do PNLD 2020 e 2024, distinguem-se atividades em que o trabalho com as habilidades de escuta se dá com um fim em si mesma ou como coadjuvante para alimentação temática e produção de texto. A análise linguística em textos orais mostra-se menos frequente, mas ocorre de forma transversal. Entende-se que a escuta pode ser orientada por meio de roteiros, por isso algumas atividades significativas identificadas no *corpus* estão copiladas em um catálogo disponível neste trabalho e de forma online no sítio <https://sites.google.com/view/aescutaempauta>. Assim, espera-se que esta pesquisa contribua para as aulas de língua portuguesa, pois acreditamos que ensinar a escutar é educar para a vida.

Palavras chave: Escuta; Habilidades da BNCC; Livro didático de língua portuguesa; Gêneros orais e multimidiáticos.

## ABSTRACT

This paper defends listening as a teaching object in Portuguese language classes, through the comprehension of oral and multimedia texts. In the literature review, a synthesis of the course of studies on orality in Brazil is presented, including, at this moment, the specificities of the oral text, and the space given to orality in official national normative documents and Portuguese language books. The concept of listening is discussed from the point of view of applied linguistics and its importance in modern society is highlighted. Listening is understood as a socio-psycholinguistic activity, a collaborative attitude, and a conscious intellectual effort to interpret what the other person says. It is indicated that listening is an essential social value for life in society, being synonymous with respect and empathy, an instrument for mediating conflicts and acquiring knowledge. It is in this sense that it is seen as socio-emotional competence. The general objective of this paper is to analyze how BNCC listening skills are worked on the 9th-year Portuguese language books - approved in the PNLD 2020 and 2024. The method used to achieve the intention is qualitative documentary research, according to the precepts of Moreira e Caleffe (2008) e Bortoni-Ricardo (2008), who guide the understanding of the interpretivist perspective used in this research. In this sense, discussing specifically the listening skills proposed by the BNCC for Portuguese language classes, it is identified that listening appears either explicitly or with implicit references in the national normative document, so that are highlighted listening skills in the reading axis, in the orality axis and the linguistic and semiotic analysis axis. In the analysis of the PNLD 2020 and 2024 books, activities are distinguished as “an end in itself” or “adjunct” to thematic feeding and text production. Linguistic analysis in oral texts is less common but occurs transversally. It is understood that listening can be guided, so some significant activities identified in the corpus are compiled in a catalog available in this work and online in the site <https://sites.google.com/view/aescutaempauta>. Therefore, it is hoped that this research will contribute to Portuguese language classes, as we believe that teaching listening is educating for life.

Keywords: Listening; BNCC skills; Portuguese language book; Oral and multimedia genres.



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Eixos de Ensino de Língua Portuguesa nos PCNs	32
Imagem 2 – Oralidade x oralização	36
Imagem 3 – Início do tópico “eixo oralidade no campo jornalístico midiático”	60
Imagem 4 – Organização dos eixos para o ensino de língua	60
Imagem 5 – Movimento recursivo das etapas pré-textual e textual da pesquisa documental	73
Imagem 6 – Manual do Professor em formato U com orientações e respostas aos exercícios	79
Imagem 7 – Orientação para o uso do conteúdo audiovisual no material digital do livro S&P	89
Imagem 8 – Referência ao conteúdo audiovisual no PNLD 2020, no livro PC&U.	90
Imagem 9 – Atividade de escuta como atividade primária no livro PC&U (2018)/JLP (2022)	96
Imagem 10 – Atividade de escuta como atividade primária no livro JLP (2022)	99
Imagem 11 – Orientação para o professor apresentando habilidade pouco recorrente	101
Imagem 12 – Boxe Língua e Tolerância no livro GA	110
Imagem 13 – Atividade em que a escuta é coadjuvante para a realização da atividade	113
Imagem 14 – Boxe Múltiplas Linguagens abordando a habilidade EF69LP54	119
Imagem 15 – Conteúdo audiovisual do livro GA, PNLD 2020	125
Imagem 16 – Vídeo de divulgação científica	128
Imagem 17 – Áudio de leitura dramatizada de trecho de livro	132
Imagem 18 – Trecho do filme “O menino do pijama listrado”	136
Imagem 19 – <i>Podcast</i> : “Tecnologia e o futura da educação”	141
Imagem 20 – <i>Podcast</i> : “Juventude, protagonismo e transformação social”	142
Imagem 21 – Vídeo em formato de entrevista com um produtor musical	147
Imagem 22 – Reportagem multimidiática sobre direitos das mulheres	149
Imagem 23 – <i>Vlog</i> de opinião “Menas”	151
Imagem 24 – Campanha publicitária contra corrupção em vídeo	157
Imagem 25 – Peças publicitárias de combate à corrupção	159



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Meios não linguísticos da comunicação oral	28
Quadro 2 – Fatores que operam na construção de sentidos dos textos	48
Quadro 3 – Gêneros mencionados pela BNCC que exigem escuta	54
Quadro 4 – Eixo Leitura – orientações gerais relacionadas à escuta	54
Quadro 5 – Habilidades específicas de escuta por campo de conhecimento - eixo leitura	56
Quadro 6 – Eixo Oralidade – orientações gerais relacionadas à escuta	58
Quadro 7 – Habilidades específicas de escuta por campo de conhecimento - eixo oralidade	61
Quadro 8 – Eixo AL/S – orientações gerais relacionadas à escuta	63
Quadro 9 – Habilidades específicas de escuta por campo de conhecimento - eixo AL/S	64
Quadro 10 – Resumo das habilidades de escuta Eixo x Campo de Atuação	67
Quadro 11 – Lista de livros didáticos do 9º ano analisados	77
Quadro 12 – As etapas de análise preliminar dos livros didáticos quanto ao ensino da escuta	78
Quadro 13 – Conteúdo audiovisual em livros do 9º ano do PNLD 2020	90
Quadro 14 – A escuta com o fim em si mesma (como atividade primária)	93
Quadro 15 – A escuta como atividade coadjuvante	104
Quadro 16 – Levantamento das habilidades de escuta do eixo oralidade como atividades secundárias	106
Quadro 17 – Distinção entre habilidades frequentes de leitura que envolvem ou não escuta	111
Quadro 18 – Levantamento das habilidades pouco frequentes de leitura que envolvem ou não envolvem escuta	114
Quadro 19 – Levantamento das habilidades frequentes de AL/S que envolvem ou não escuta	117
Quadro 20 – Levantamento das habilidades não frequentes de AL/S que envolvem ou não escuta	121

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

AL/S – Análise Linguística e Semiótica

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

FNDE – Fundo Nacional do Livro Didático

GA – Geração Alpha Língua Portuguesa

JLP – Jornada Língua Portuguesa

LP – Língua Portuguesa

MP – Manual do Professor

NS&P – Novo Singular e Plural

P&CU – Português – Conexão e Uso

PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SLL - Se Liga na Língua – leitura, produção de texto e linguagem

S&P – Singular e Plural – leitura, produção e estudos de linguagem

TDIC - Tecnologias de Informação e Comunicação.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 HABILIDADES DE ESCUTA NA SOCIEDADE MODERNA - O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE .....</b>	<b>23</b>
2.1 <i>A ORALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</i>	23
2.1.1 <i>Histórico do objeto - a oralidade em pauta .....</i>	23
2.1.2 <i>Oralidade nos documentos oficiais .....</i>	30
2.1.3 <i>Os multiletramentos na compreensão de oralidade .....</i>	38
2.1.4 <i>O espaço da oralidade nos livros didáticos de língua portuguesa .....</i>	41
2.2 <i>A PRIMAZIA DA ESCUTA COMO UMA DAS COMPETÊNCIAS DA ORALIDADE..</i>	45
2.2.1 <i>A importância da escuta na sociedade moderna.....</i>	50
2.2.2 <i>Habilidades de escuta na BNCC .....</i>	52
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>68</b>
3.1 <i>A NATUREZA DA PESQUISA QUALITATIVA.....</i>	68
3.2 <i>A PESQUISA DOCUMENTAL COMO TIPO DE PESQUISA.....</i>	70
3.3 <i>A DELIMITAÇÃO DO CORPUS – LIVRO DIDÁTICO E CONTEÚDO AUDIOVISUAL .....</i>	74
<b>4 ATIVIDADES DE ESCUTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2020/2024.....</b>	<b>79</b>
4.1 <i>O MANUAL DO PROFESSOR NAS COLEÇÕES ANALISADAS.....</i>	79
4.1.1 <i>A perspectiva de oralidade apresentada no Manual do Professor.....</i>	81
4.1.2 <i>A perspectiva de escuta apresentada no Manual do Professor .....</i>	83
4.1.3 <i>O conteúdo audiovisual no manual do professor.....</i>	88
4.2 <i>AS HABILIDADES DE ESCUTA NO LIVRO DIDÁTICO.....</i>	92
4.2.1 <i>A escuta com o fim em si mesma .....</i>	92
4.2.2 <i>A escuta como atividade coadjuvante. ....</i>	103
4.2.2.1 <i>A escuta como atividade coadjuvante nas habilidades do eixo oralidade.....</i>	106

4.2.2.2 A escuta como atividade coadjuvante nas habilidades do eixo leitura.....	111
4.2.2.3 A escuta como atividade coadjuvante nas habilidades do eixo AL/S.....	117
<b>5 CATÁLOGO DE ATIVIDADES DE ESCUTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>124</b>
5.1 CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA .....	124
5.1.1 Resenha – Como fazer uma resenha em vídeo .....	125
5.1.2 Vídeo de divulgação científica .....	126
5.2 CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO.....	131
5.2.1 Leitura dramatizada – “Meia hora para mudar minha vida” .....	131
5.2.2 Filme – “O menino do pijama listrado” .....	135
5.3 CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO.....	138
5.3.1 Playlist comentada .....	138
5.3.2 Podcasts .....	139
5.3.3 Entrevista .....	146
5.3.4 Reportagem .....	148
5.3.5 Vlog de opinião .....	151
5.3.6 Campanha publicitária vídeo multimidiático/spot.....	155
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO A – Orientação para o uso do conteúdo audiovisual no material digital.....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO B – Atividade de escuta no livro Português – Conexão e Uso (2018) .....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO C – Atividade de escuta no livro JLP (2022) .....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO D – A escuta como atividade primária no livro JLP (2022).....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO E – Orientação para uso do conteúdo audiovisual apresentando habilidade pouco recorrente .....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO F – Seção Cultura Digital apresentando atividade de escuta como coadjuvante .....</b>	<b>184</b>

<b>ANEXO G – Transcrição de trechos de Meia Hora para mudar a minha vida, de Alice Vieira.....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXO H – Capítulo de “O Menino do Pijama Listrado” .....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXO I – Orientação para pesquisa e análise de campanhas publicitárias no livro NS&amp;P (2022).....</b>	<b>197</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de gêneros orais no Brasil ganhou maior visibilidade a partir da publicação de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), quando este organizou o ensino de língua materna a partir de usos da língua em práticas de escuta de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística. Deu-se maior relevância ao ensino de gêneros orais e escritos como formas próprias de uso da linguagem conforme as diferentes situações comunicativas. Tal perspectiva foi fruto das pesquisas em Linguística, as quais se mostraram bastante produtivas no país na segunda metade do século XX. Evidenciou-se, assim, a oralidade como objeto de ensino e, parte integrante dela, a escuta, como competência a ser desenvolvida na escola.

Vinte anos depois de publicados os PCNLP, foi promulgada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Nela, o lugar dos gêneros orais e, conseqüentemente, da escuta como objeto de ensino de Língua Portuguesa, foi mantido como orientação oficial. Na introdução ao capítulo que trata do ensino de língua portuguesa, o próprio documento afirma dialogar com documentos anteriores, sendo uma atualização em relação a pesquisas recentes na área e aos avanços tecnológicos que têm modificado/ampliado as formas de comunicação e uso da língua. O documento apregoa o ensino de língua centrado no texto, “[...] considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2018, p.67). O documento valoriza também os gêneros multimodais e multissemióticos que circulam na WEB, os quais exigem novos multiletramentos para uma compreensão e produção crítica dessas formas de comunicação.

Nessa perspectiva, ganham destaque as habilidades de escuta, entendidas como esforço socio-histórico-cognitivo para compreensão do texto oral materializado em diversificados gêneros, inclusive multissemióticos. A BNCC inclui a escuta como prática de leitura, cujo conceito também é ampliado, “dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2018 p.72).

Ressalta-se a relevância do ensino de gêneros orais, sobretudo da escuta deles, uma vez que, no mundo tecnológico em que vivemos, valoriza-se cada vez mais a produção de textos orais. Logo, a compreensão crítica deles tornou-se primordial, não só a identificação de



informações explícitas e centrais, como também a capacidade de analisar de modo autônomo e automatizado as especificidades dos usos e escolhas linguísticas.

De fato, o surgimento da internet 4G — e já a 5G em emergência no Brasil — tem possibilitado o uso cada vez maior de gêneros multimodais. Como professora do ensino fundamental e médio, convivendo cotidianamente com jovens e tendo ainda um filho pré-adolescente e primos adolescentes, observo que uma boa parcela da nova geração prefere gravar um áudio a enviar um texto escrito nos aplicativos de troca de mensagens; gasta mais tempo vendo vídeos no Youtube, no Instagram e em outras plataformas de vídeo do que lendo um livro; prefere escutar/ver as notícias em vídeo ou podcast a ler uma página de jornal ou revista. Pesquisa realizada pela *DataReportal*<sup>1</sup>, no início de 2022, indicou que cerca de 4.95 bilhões de pessoas no mundo usam a internet. E esses usuários fazem-no por mais de 6 horas por dia: quase uma hora diária ouvindo podcasts, mais de três horas vendo TV. No Brasil, são 165.3 milhões de usuários de internet; mais de 138,0 milhões usam a plataforma do Youtube. Esses dados indicam que, em suas atividades cotidianas, é bem provável que os jovens escutem, por exemplo, podcasts, notícias e entrevistas em seus smartphones, gêneros que ocorrem na modalidade oral.

Por outro lado, dados da pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) apontam para a desigualdade no acesso à internet. Ainda há 4,8 milhões de crianças sem acesso. E, segundo o mesmo estudo, as classes D e E são as que apresentam números menos vantajosos no acesso à internet<sup>2</sup>. Considerando que o público-alvo das escolas públicas no Brasil abrange a população mais carente, podemos entender que o acesso a gêneros orais diversos através das mídias digitais também é desigual.

Tal fato implica na necessidade de a escola fomentar o acesso e a compreensão de gêneros digitais, de dar mais atenção ao desenvolvimento de competências e habilidades de compreensão de gêneros orais. Aparentemente, essas competências e habilidades são dadas como inerentes ou automáticas. Contudo, os inúmeros mal-entendidos que podem surgir de simples diálogos cotidianos mostram que escutar é uma tarefa mais complexa do que aparenta

---

<sup>1</sup> O site do Datareportal oferece dados e estatísticas sobre o uso de internet no mundo de forma gratuita. Conforme explicitado no próprio site, o objetivo é possibilitar que pessoas e instituições encontrem as informações que precisam para tomar suas próprias decisões. Os dados mencionados podem ser encontrados na página: <https://datareportal.com>

<sup>2</sup> A análise da pesquisa pode ser lida na reportagem de Isabel Butcher em <https://www.mobiletime.com.br/noticias/23/06/2020/89-das-criancas-e-dos-adolescentes-brasileiros-sao-usuarios-de-internet/> e o PDF com os gráficos pode ser encontrado no site <https://fundacaotelefonicaativo.org.br/noticias/pesquisa-tic-kids-mostra-que-93-das-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tem-acesso-a-internet/> através do link TIC Kids.

ser. Nossa interação verbal ainda é predominantemente oral, a despeito da maior relevância que tem tido o texto escrito nas sociedades letradas. Portanto, as habilidades de compreensão e produção de textos pertencentes aos gêneros orais devem ser aprimoradas e melhor desenvolvidas no contexto escolar.

Faz-se mister “ser um bom ouvinte”, algo elogiável na sociedade moderna e que significa mais do que ouvir com paciência. Tal atitude requer o exercício do respeito e da empatia, os quais também precisam ser ensinados. Ademais, ser um bom ouvinte também deve significar ouvir com proficiência de interpretação. Reconhecer e evidenciar a percepção de elementos linguísticos responsáveis pelo encadeamento das ideias, identificar a intenção do autor, distinguir entre informações principais e secundárias, perceber subentendidos, etc., podem facilitar a compreensão do texto oral, o que é muito necessário para um convívio social profícuo em que o sujeito possa se comunicar de forma assertiva. Por sua vez, o ouvido atento a esses e outros aspectos da interação poderá contribuir para a produção de textos orais, quando for necessário fazê-lo.

É preciso desmistificar que o fato de o aluno chegar à escola sabendo ouvir e falar é o suficiente para que seja capaz de compreender e produzir gêneros orais em diferentes situações de comunicação. O educando estar habituado a ouvir e falar em ambientes comuns à sua rotina e círculo de convivência não garante que possa compreender e produzir gêneros orais em contextos mais formais de uso da língua. Também não é garantia, com base na grande difusão da internet, que os estudantes tenham acesso e proficiência interpretativa de diferentes gêneros orais, sobretudo os mais formais.

A despeito da relevância dada aos gêneros orais nas comunicações da vida cotidiana e naquelas mediadas pela internet, é preocupante a ínfima presença de gêneros orais nos materiais didáticos. Em minha prática de ensino nos anos finais do ensino fundamental, tenho vivenciado a complexidade do trabalho com a oralidade. A título de exemplo, para trabalhar a produção de entrevista oral, no ano de 2021 com turmas de 8º e 9º anos, procurei levar para os alunos um exemplar desse gênero. Recorri ao YouTube em busca de um bom texto para apresentar-lhes. Lembro-me de ter levado horas na procura e desejar que houvesse material didático dessa natureza que facilitasse minha busca. Depois de encontrar, questionei-me como conduzir a compreensão do texto, bem como a percepção das características sociodiscursivas do gênero, além da compreensão do conteúdo. A temática era “saúde mental”, escolhida tendo em vista o impacto da pandemia de Covid-19 no estado emocional e psicológico dos jovens. Por isso, era

do meu interesse que eles entendessem o conteúdo transmitido pela entrevistada e, também, as características inerentes ao gênero entrevista.

A tarefa de busca e elaboração de material didático foi árdua, mas os resultados profícuos, por isso senti a necessidade de fazer mais atividades do tipo e de investigar mais a fundo a disponibilidade de materiais didáticos para a compreensão de gêneros orais e a minha própria prática à base de fundamentação teórica.

Minha preocupação com o trabalho com gêneros orais vem de longas datas. Em 2008, defendi a monografia de conclusão de graduação com o tema “A tessitura linguística do gênero aula de português: descrição de unidades discursivas”. O objetivo da pesquisa foi descrever o aula enquanto gênero, apontando as circunstâncias em que os aulões de português surgem e suas unidades discursivas. Demonstrei, na ocasião, que o gênero aula é um evento de letramento escolar em que as modalidades oral e escrita são complementares.

Em 2010, em pesquisa para a especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco (UPE), ao desenvolver a monografia “O trabalho do professor com gêneros orais - por que e como?”, concluí que o trabalho do professor com gêneros orais é complexo e exige ainda mais competências por parte do professor e do aluno. Desenvolve-se nas escolas, mas não consegue ainda abordar as especificidades dos gêneros orais. As aulas, assistidas durante a pesquisa, voltadas para a oralidade, eram em sua maioria conversas sobre os textos lidos. Uma professora que trabalhou o gênero seminário enfrentou enorme desafio para fazer a turma apresentá-lo, toda a apresentação dos alunos ocorreu com frequentes intervenções de estímulo aos alunos e condução do conteúdo abordado, de modo que, ao fim da sequência, ela levou um aluno de outra turma, mais bem sucedido na tarefa, para exemplificar o que ela esperava deles. Possivelmente, a ausência de escuta do gênero seminário anterior à produção do gênero tenha dificultado a eficiência da atividade. Nenhum texto na modalidade oral foi ou ouvido/analísado durante as 85 aulas acompanhadas em campo. Percebi, por ocasião da pesquisa, que havia a necessidade de investimento em recursos como DVDs, CDs e outras mídias que possibilitassem a vivência com gêneros orais em sala de aula, de modo que eles fossem modulares dos gêneros a serem produzidos pelos alunos.

Anos depois dessa pesquisa, ainda observo a enorme dificuldade que a grande maioria de discentes apresenta para ouvir os colegas – quando se trata de participação nas aulas ou nas apresentações de trabalhos –, para estar atento às exposições de conteúdo, a avisos ou comunicados orais, ou a comandos de atividades, para exemplificar tarefas mais básicas e cotidianas; ou ainda para resumir as ideias centrais de uma palestra, como exemplo de uma

atividade de escuta mais complexa. Por sua vez, a produção oral, tal como expor os resultados de uma pesquisa ou argumentar em um debate, também tem se mostrado desafiadora aos educandos dos anos finais do ensino fundamental. O fato é que uma significativa parcela de estudantes talvez nunca tenha visto um debate, ou um seminário, por exemplo, fora dos muros da escola, ainda assim, sua produção é requisitada antes mesmo de serem ouvidos e analisados textos orais que lhes sirvam de modelo.

Tal ação é importante, pois trabalhar oralidade em sala de aula não significa apenas dar oportunidade para que os alunos falem aleatória e espontaneamente, o que também é bem-vindo em algumas situações, mas não suficiente para formação de sujeitos socialmente ativos em práticas de linguagem mais formais. Trabalhar a oralidade no ensino fundamental exige fomentar sequências de compreensão, preparação e produção de textos orais.

Na busca por conteúdo audiovisual para estudo de gêneros orais, é mister mencionar os avanços tecnológicos direcionados pelo Fundo Nacional do Livro Didático (FNDE) a partir de 2012, através do qual foi indicada a disponibilização de materiais digitais pelas editoras que concorressem à venda de livros didáticos. Foi objetivo do programa que houvesse “operação de serviço virtual para disponibilização de obras digitais e outros conteúdos educacionais digitais para professores, estudantes e outros usuários da rede pública de ensino brasileira” (FNDE, 2017). A partir de 2014, foram disponibilizados DVDs com material multimídia para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, havendo também a versão online desses mesmos recursos.

Em 2017, com a homologação da Base Nacional Curricular Comum, valorizou-se ainda mais as mídias e gêneros digitais, uma vez que o documento preconiza o ensino de competências e habilidades de compreensão de textos orais. Assim, de acordo com o Guia PNLD 2020, as seis coleções aprovadas pelo Ministério de Educação possuem conteúdo audiovisual que subsidiam o ensino.

Diante desse quadro – presença cada vez maior de gêneros orais e multimidiáticos na sociedade, homologação da Base e obrigatoriedade de conteúdo audiovisual na produção dos livros didáticos que atendem ao FNDE – a questão que norteia esta pesquisa é: como as habilidades de compreensão (escuta) de gêneros orais, apresentadas pela BNCC, são mobilizadas por livros didáticos de língua portuguesa do 9º ano, aprovados no PNLD 2020 e 2024? O PNLD 2020 é o que estava em vigor durante o início desta pesquisa e o que aderiu às novas exigências da BNCC publicada em 2018, seguido do PNLD 2024 já em vigor no ano da conclusão deste trabalho.

Nessa perspectiva o objetivo geral deste trabalho é analisar como as habilidades de escuta da BNCC são trabalhadas nos livros didáticos do 9º ano de língua portuguesa - aprovados no PNLD 2020 e 2024.

Apresenta-se, portanto, como objetivos específicos para alcançar este propósito: I) discutir o conceito de oralidade e de escuta na perspectiva da linguística aplicada; II) identificar, na BNCC, as habilidades de escuta como objeto de ensino em língua portuguesa para o 9º ano do ensino fundamental; III) analisar como habilidades de escuta propostas pela BNCC são mobilizadas nas atividades dos livros didáticos; e IV) sistematizar as atividades dos livros didáticos que promovem escuta em um catálogo com fins pedagógicos para auxiliar professores do ensino fundamental anos finais nas atividades que favorecem o desenvolvimento de habilidades de escuta.

Para isso, no segundo capítulo, faz-se uma revisão do percurso dos estudos sobre oralidade como objeto de ensino/aprendizagem no Brasil (Araújo, 2016), discorrendo sobre as especificidades dos textos orais (Schneuwly, Dolz e colaboradores, 2004). Depois, abordamos o espaço dado à oralidade nos documentos oficiais (Araújo *et al*, 2020; Ferreira Júnior, 2020), a importância dos multiletramentos na compreensão da oralidade (Rojo, 2012; Rojo e Barbosa, 2015), e a presença da oralidade nos livros didáticos de língua portuguesa (Marcuschi, 2005; Leite, 2020). Também, nesse capítulo, propõe-se uma revisão dos pressupostos teóricos sobre a escuta como objeto de estudo e ensino (Cruz, 2018; Carvalho e Ferrarezi, 2018; Marcuschi, 2007, 2008, 2010), ressaltando a importância dela na sociedade moderna e sua relevância como objeto de ensino/aprendizagem nas aulas de língua portuguesa (Cruz, 2018; Carvalho e Ferrarezi, 2018; Antunes 2003). Por fim, descrevemos as habilidades específicas de escuta na BNCC. Trata-se, pois, de um capítulo teórico analítico.

No capítulo três, tratamos da descrição metodológica da pesquisa, como sendo documental de análise qualitativa em Linguística Aplicada. (Moita Lopes, 1994; Le Goff, 1996; Cellard, 2008; Sá-Silva *et al*, 2009). O corpus compõe-se, além da BNCC, de seis livros didáticos de Língua Portuguesa de 9º ano do ensino fundamental, das seguintes coleções: Se Liga na Língua - leitura, produção de texto e linguagem (Moderna, 2018), Geração Alpha Língua Portuguesa (SM, 2018), Português - Conexão e Uso (Saraiva, 2018), Jornadas Língua Portuguesa (Saraiva, 2022), Singular e Plural - leitura, produção e estudos de linguagem (Moderna, 2018), Novo Singular e Plural - leitura, produção e estudos de linguagem (Moderna, 2018).

No capítulo quatro, serão apresentados os resultados da análise do corpus, apontando para correlações entre os livros didáticos e a BNCC e as singularidades dos livros didáticos de língua portuguesa em relação ao objeto de estudo dessa pesquisa. Dessa forma, conforme categorias que emanaram dos dados, apresentamos exercícios em que a escuta surge como atividade primária e outros em que a escuta é coadjuvante.

Por fim, sistematizamos algumas das atividades de escuta identificadas nas coleções analisadas, organizando-as por campo de atuação e gêneros orais, a fim de servir de suporte aos professores de ensino fundamental anos finais em sua busca de material didático para as aulas de escuta. O material também está organizado em versão digital no site <https://sites.google.com/view/aescutaempauta>, objetivando facilitar o acesso aos textos multimodais e às atividades.

Faz-se relevante a presente pesquisa devido à necessidade de compreender as orientações nacionais para a educação básica com respeito às habilidades de escuta, concretizadas na ainda recente homologação da BNCC, e a abrangência do PNLD para o cotidiano das aulas de Língua Portuguesa. Vale salientar ainda que o uso de conteúdo audiovisual atrelado aos livros didáticos é relativamente novo e merece ser investigada sua pertinência para o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos orais.

## **2 HABILIDADES DE ESCUTA NA SOCIEDADE MODERNA - O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE**

Neste capítulo, faremos uma revisão dos estudos desenvolvidos no âmbito da oralidade como objeto de ensino para as aulas de língua portuguesa (LP). A priori, apresentaremos uma síntese do percurso dos estudos sobre oralidade no Brasil, incluindo, nesse momento, as especificidades do texto oral, o espaço dado à oralidade nos documentos oficiais normativos de âmbito nacional e nos livros didáticos de LP. Depois, deteremos nossa atenção sobre a escuta discutindo o conceito do ponto de vista da linguística aplicada e ressaltando sua importância na sociedade moderna. E, por fim, discorreremos especificamente sobre as habilidades de escuta proposta pela BNCC para as aulas de LP.

### **2.1 A ORALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Pouco espaço tem sido dado à oralidade nas aulas de LP como atestam numerosas pesquisas na área (Marcuschi, 2008; Antunes, 2003; Carvalho; Ferrarezi, 2018; Leal, 2022). Contudo, o entendimento deste objeto de ensino/aprendizagem tem sido frutífero desde meados do século XX.

A produtividade dos estudos e das discussões acerca da oralidade atrela-se, contudo, a diferentes visões de língua, seja ela sistema autônomo de signos, expressão do pensamento ou atividade sociodiscursiva de interação.

#### *2.1.1 Histórico do objeto - a oralidade em pauta*

A Linguística moderna, em seus primórdios, não investigava a oralidade, uma vez que, fruto do estruturalismo iniciado por Ferdinand Saussure, o objeto de estudo da Linguística era a *langue* em oposição à *parole*. Para o autor suíço, a *langue* é uma realidade social, homogênea e pode ser investigada através da escrita. Já a *parole* é expressão da individualidade, variável e instável e não pode ser investigada.

Esse recorte no objeto de estudo, a partir da premissa de que “é o ponto de vista que cria o objeto” (Saussure, 1975, p. 15), resultou em uma visão de língua como sistema autônomo, estável e homogêneo, cuja compreensão deveria ser alvo de apreensão pelos indivíduos, e em privilegiar a escrita como objeto de ensino aprendizagem, por se acreditar que é nessa modalidade em que se mostram as regularidades da língua. Em decorrência disso, aulas de

gramática normativa e produção de textos escritos ocuparam a maior parte do ensino de língua portuguesa por muitos anos, quiçá até hoje, em muitas escolas.

Em 1961, Joaquim Mattoso Câmara Júnior, lançou o “Manual de Expressão Oral e Escrita”. Na obra, o autor defende o conceito de boa linguagem, como expressão do pensamento. A receptividade das ideias ali defendidas evidencia-se nas várias edições que a obra recebeu. Já na época o autor destacou a importância do tom e da mímica como função expressiva, da articulação e da acentuação como função articulatória e das pausas como função rítmica. Estavam aí em evidência as especificidades do oral, a serviço da produção de textos, tendo em vista a boa performance para situações formais de exposição oral.

Contudo, foi exatamente a partir dos anos 60, segundo Araújo (2016), que começou uma “virada linguística”. Os elementos da *parole* passaram a ser investigados. As disciplinas Fonética e Fonologia cumpriram, assim, importante papel na descrição dos sons da fala, descrevendo o processo articulatório de produção dos fonemas e discutindo as mudanças de significado que eles podem causar.

A partir das contribuições de Bakhtin, cujos primeiros escritos datam de 1953, deu-se origem a uma linguística dos usos da linguagem. O autor russo introduz o conceito de enunciado, como unidade mínima de comunicação, interligando as dimensões individual, social e histórica. Para Bakhtin, as práticas de linguagem se realizam conforme as diferentes esferas de atividade humana e se cristalizam em modos próprios de dizer. O autor assim explica:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 1997, p. 158)

Relacionar os enunciados a esferas de atividade humana é ressaltar o uso da linguagem a seus contextos de comunicação, de modo que o conteúdo, e estilo e a construção composicional do dito estão atrelados ao evento comunicativo.

Segundo Araújo (2016), é sob esta perspectiva teórica que as produções orais são reconhecidas com o mesmo status da escrita, porque, dando relevo aos aspectos do contexto



sócio-histórico-pragmático, percebeu-se que as modalidades oral e escrita são diferentes e moldadas pelas circunstâncias de interação. Assim, explica-se a virada linguística:

[...] os linguistas passaram a entender que, para se compreender a própria natureza da linguagem (*o para quê se produz linguagem*), seria necessário observar o “uso” que se faz dela, negando o ponto de vista dominante até aquela época, que defendia que a “língua” seria um objeto autônomo, explicável em si mesma e “por si mesma”. A mudança, então, reside na própria delimitação do objeto científico (língua) a ser conceituado. A preocupação dos linguistas estava, portanto, em incluir fatores como o “contexto de realização linguística” e a “relação entre falante e ouvinte envolvidos no contexto (“contexto” no sentido de situações de uso)”. (Rafael, 2001, p. 52 apud Araújo, 2016, p. 34).

É a partir dessa percepção da língua como atividade de interação social que vários campos de estudo da Linguística trazem contribuições para descrição do oral enquanto objeto de estudo. Nesse sentido, ainda segundo Araújo (2016), a Sociolinguística Variacionista, volta-se para a língua falada, ressaltando que interação, variação e sociedade são fatores indissociáveis do fenômeno linguístico. Por sua vez, a Análise da Conversação também trouxe suas contribuições ao estudar a conversação natural produzida em situação efetiva de interação. Nessa perspectiva, um possível divisor de águas foi a publicação de “Análise da Conversação” de Luís Antônio Marcuschi. A análise de textos em situações reais de interação ganhou destaque e novamente as especificidades da língua oral foram evidenciadas.

A Análise da Conversação mantém com a Linguística Textual de análise de textos orais uma linha tênue. Araújo (2016) aponta que ambas as disciplinas contribuíram para consolidação de um saber sobre a oralidade desvinculado da escrita, emanando conceitos como variação linguística e norma culta, sob um ângulo não prescritivo e desprovido de preconceito.

A Linguística Textual define o texto – quer oral, quer escrito – como unidade comunicativa e unidade de sentido realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema. Marcuschi afirma que: [...] o texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações, etc. (Marcuschi, 2008, p. 80).

Assim, o estudo da língua enquanto objeto de estudo, deixa de centrar-se no sistema linguístico apenas e passa a considerar a influência mútua entre contexto social, interlocutores e padrões do sistema linguístico. A oralidade nessa dimensão é objeto riquíssimo de conhecimentos e significados.

Araújo (2016) explica que a Linguística Textual trouxe três grandes contribuições para os estudos da oralidade: a noção de que textos falados são diferentes de textos escritos; a

perspectiva de um contínuo entre oralidade e escrita<sup>3</sup>, conforme o grau de formalidade das situações de comunicação; e uma revitalização da perspectiva interacionista de Bakhtin.

Para Bakhtin (1997), conforme citação acima, os gêneros do discurso são o resultado dos usos relativamente estáveis de enunciados dentro de uma esfera de atividade humana, e “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.” (p. 158). O ponto de vista, portanto, é o das práticas de linguagem situadas nas esferas de comunicação humana que operam para a construção dos sentidos.

Marcuschi (2008), relacionando texto, discurso e gênero, explica a tendência atual de não distinguir de forma rígida texto e discurso. Segundo o autor, “o discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). E entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa” (p.81-82). O autor destaca ainda que os gêneros textuais são elementos tipicamente discursivos.

Por isso, adotamos aqui doravante a expressão gêneros textuais/discursivos para nos referir a essas formas relativamente estáveis de usos da língua em situações comunicativas definidas histórico-cultural-socialmente, uma vez que “[...] o gênero não é ou discursivo ou textual, mas é simultaneamente indissociável tanto do discurso quanto do texto e seria um equívoco reduzi-lo a qualquer um desses polos.” (Bezerra, 2017, apud Ferreira Junior, 2020, p. 60). Defende-se, assim, a relação mútua entre gênero, texto e discurso.

Para Schneuwly (2004, p. 119), “toda capacidade humana é construída pela apropriação de *instrumentos semióticos*” (destaque do autor). Os gêneros textuais/discursivos são, pois, “instrumentos semióticos para a ação de linguagem, produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente” (Schneuwly, 2004, p. 115).

Baseados numa visão sociointeracionista da língua, Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004), defendem o oral como objeto de ensino, sobretudo em contextos formais de uso, diferentes das situações orais cotidianas que já fazem parte da vida dos estudantes. Para isso, propõem caminhos metodológicos para ensinar a língua a partir de gêneros textuais/discursivos.

Nessa perspectiva, mostrou-se propícia a perspectiva metodológica de sequências didáticas proposta por Dolz *et al* (2004). As sequências são instrumentos de ensino/aprendizagem para a progressão de competências na produção de gêneros orais e

---

<sup>3</sup> Importante destacar a tabela criada por Marcuschi (2008, p. 197; 2010, p.41). Marcuschi (2007, 2010) defende que “as relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares.” (2007, p. 17)

escritos. Trata-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz *et al*, 2004, p. 82). Os autores apresentam como procedimento para uma sequência didática: a apresentação da situação de comunicação, a produção inicial, que aponta para as lacunas que os alunos têm em relação aos modos próprios de dizer de um gênero textual/discursivo, os módulos de atividades, em que se destacam mecanismos linguísticos específicos, e a produção final dos alunos.

Schneuwly (2004), defende que o trabalho com gêneros orais é a porta para compreender as diversidades do oral, uma vez que ele é tão diverso nos usos. Assim, o autor alerta que

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. (Schneuwly, 2004, p. 114)

O valor do oral como objeto de ensino depende de entendermos que, em uma sociedade letrada e multissemiótica, tanto a modalidade oral quanto a escrita são modalidades de uso da língua, ou práticas de linguagem igualmente relevantes, necessárias conforme a situação de interação. Diante disso, a dicotomia entre fala e escrita é desfeita ao entender a relação entre elas em diversos contextos.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004), além de descreverem a materialidade sonora – produzida pelo aparelho fonador, descrevem os aspectos prosódicos do oral, a saber, a entonação, a acentuação e o ritmo. Conforme o autor, a entonação cumpre uma função no sistema linguístico: marcar a interrogação em um enunciado e demarcar os turnos de fala entre interlocutores, possibilitando a co-produção do discurso. Associa-se às emoções e às atitudes dos falantes, de modo que uma voz de tonalidade fraca, intensidade baixa num tempo lento, poderia, por exemplo, indicar tristeza. (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 130). Por sua vez, a acentuação, isto é, a ênfase dada a determinadas sílabas, cumpre não só exigências da própria língua, mas também denota escolhas do enunciador quando se trata de acentos de intensidade. Por fim, o ritmo construído através de acentos e de pausas cumprem tanto uma função demarcadora, quanto está atrelado ora aos padrões gramaticais da língua, ora às escolhas do locutor.

Em seguida, os autores distinguem o oral espontâneo da escrita oralizada. Na oposição, os autores defendem que o oral espontâneo não é um todo caótico por apresentar hesitações,

titubeios, reformulações, entre outros, são apenas o resultado da elaboração em ação, isto é, o texto é construído no momento mesmo de sua enunciação, e essas reformulações não são sentidas como erros nas conversações espontâneas. A escrita oralizada não apresenta as mesmas características do oral espontâneo, porque nela o padrão linguístico que emana no texto é o da escrita, não o da fala. O texto escrito apaga o processo de (re)formulações e apresenta apenas o produto final.

Além disso, os autores explicam que a comunicação oral não se dá apenas pelo uso de elementos linguísticos, os quais ajustam-se a recursos prosódicos. Há também elementos paralinguísticos que corroboram na construção do sentido. Estes o autor classifica como “signos de sistemas semióticos convencionalmente reconhecidos” (Dolz *et al.*, 2004, p. 134). Reproduzimos abaixo o quadro descritivo de alguns desses elementos, conforme os autores:

Quadro 1 – Meios não linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARALINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	roupas disfarces penteados óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoreação

Fonte: Dolz, Schneuwly e Haller, 2004, p. 134

Antunes (2003), em seu renomado livro “Aula de Português - encontro & interação”, propõe que o trabalho com oralidade seja voltado para os seguintes aspectos: I) a coerência global do texto, a fim de reconhecer a unidade temática, os aspectos globais, inclusive a finalidade pretendida na interação; II) a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação, isto é, os elementos reiterativos ou conectores como repetições, uso de pronomes, sinônimos, hiperônimos, conjunções e associações semânticas entre palavras; III) as similaridades e diferenças entre textos orais e textos escritos, e a influência mútua entre essas modalidades, considerando os níveis formal/informal de cada situação de comunicação; IV) a variedade de gêneros de discursos orais, com vista à adequação das condições de produção e recepção dos diferentes eventos comunicativos, o que envolve, por exemplo, saber comportar-se cooperativamente nas interações orais, sabendo a vez de falar e de ouvir; V) o convívio social, atentando para expressões verbais que indicam atitudes de polidez e observando como

os interlocutores cumprem seus papéis sociais em cada situação comunicativa; VI) o papel dos recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto, como elementos complementares da interação verbal; VII) a apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas, valorizando a cultura; e VIII) a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores, enfatizando a escuta como atividade de participação e cooperação, a qual efetiva a interação oral.

Vemos na proposta da autora, como o texto oral é reconhecido nas suas peculiaridades e na especificidade dos usos conforme os gêneros textuais/discursivos. Ganham espaço nessa proposta a análise do conteúdo, da estrutura composicional e os recursos linguísticos próprios do gênero e das escolhas do enunciador. A relação oralidade e escrita, como complementares e não-dicotômicas, também é abordada, e ainda a valorização do comportamento adequado às diferentes práticas de linguagem, ressaltando inclusive os papéis sociais, e isto inclui a importância da escuta pelo interlocutor.

Uma ressalva precisa ser dada, neste trabalho, para a especificidade dos gêneros literários. Reconhecemos que a língua nessa esfera está além da intencionalidade prática e ganha entornos de arte o que faz com que o material linguístico, o estilo e a estrutura composicional mereçam atenção especial. Dessa forma, a análise, apreciação e conscientização desses recursos exige um trabalho ainda mais profundo e detalhado.

Carvalho e Ferrarezi (2018) destacam a importância da sistematicidade no ensino da oralidade em sala de aula. Segundo os autores, “as competências mais complexas da oralidade demandam ensino formal e sistemático” (p. 23) e devem fazer parte do planejamento da ação pedagógica. Ou seja, não se trata de um dom, magicamente adquirido, e não pode ser trabalhado esporadicamente, nem tampouco significa abrir espaço para a conversa despropositada em sala de aula.

Os autores explicam que a sistematicidade envolve três dimensões, a saber: o método, a continuidade e a progressividade. Um método coerente, uma insistência periódica no oferecimento de atividades com gêneros orais e a construção de habilidades das mais basilares até as mais complexas. (Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 32)

Tendo compreendido o oral como objeto de estudo e de ensino de língua portuguesa conforme as referências citadas, passemos agora ao estudo de como o ensino da oralidade é direcionado na Base Nacional Comum (BNCC).

### 2.1.2 Oralidade nos documentos oficiais

A BNCC foi elaborada em um período político problemático e conflitante. Iniciada em um governo democraticamente eleito, o de Dilma Rousseff, terminou sob o comando de Michel Temer, o qual assumiu o governo após o *impeachment* da então presidente. Para os denunciantes, tratava-se de um crime de responsabilidade fiscal, para a defesa de Dilma era um golpe parlamentar. Construída em meio ao conflito ideológico dos dois governos, em menos de quatro anos entre a primeira e a última versão, em 20 de dezembro de 2017 foi promulgada a versão relativa à educação infantil e ao ensino fundamental e, em 14 de dezembro de 2018, a versão final incluindo o ensino médio (Tílio, 2022).

Desde então, o documento tem recebido muitas críticas, por exemplo, sobre a educação com base em competências, por supostamente atender aos interesses mercadológicos do sistema capitalista, e por apresentar um patamar minimalista de formação escolar para as classes menos favorecidas (Gerhardt, 2022; Pina; Gama, 2020; Tílio, 2022). Contudo, independente das críticas, o fato é que o texto normatiza o ensino em âmbito nacional. Por isso, desde 2017, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou a Resolução CNE/CP nº2 para a implementação da base, a população científica e educacional debruçou-se sobre o documento para entendê-lo e pensar nos impactos deste para a educação. Muitas formações de professores nas escolas foram fomentadas com esse propósito. E ainda há muito a se discutir.

A BNCC está organizada em três partes essenciais: orientações para a educação infantil, para o ensino fundamental anos iniciais e anos finais, e ensino médio, definindo as áreas de conhecimento e componentes curriculares. O componente língua portuguesa é constituinte da área “Linguagens” e organiza-se em práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades correspondentes. A estrutura, segundo o próprio documento, visa “explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (Brasil, 2018, p. 23)”.

Convém repassarmos aqui brevemente as teorias sobre currículo para refletirmos sobre essa estrutura organizacional. Nascimento (2022) explica que a construção de um currículo emerge das tensões entre conhecimento escolar e científico e questões de poder e de controle, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, três teorias fundamentam os estudos na área: as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Segundo o autor, as teorias tradicionais, que surgiram na década de 1920, “estão assentadas em uma concepção de mecanização curricular, cujo modelo está imerso em um paradigma positivista, tecnicista, centrado no professor e que via

os alunos como passivos” (p. 27). Por sua vez, as teorias críticas, a partir da década de 1960, aparecem como movimento de resistência, preocupadas com o arranjo social e educacional, denunciando injustiças e desigualdades. Posteriormente, nas décadas de 1970 a 1980, as teorias pós-críticas, passaram a priorizar questões de diversidade cultural e o currículo “foi concebido como elemento discursivo da política educacional, exercendo forte controle simbólico sobre os sujeitos, sobre as identidades, sendo território de disputas e espaço de jogos de poder” (p. 30).

Araújo *et al* (2020) utiliza algumas ilustrações para explicar como essas teorias convivem na BNCC. A partir das imagens de um caleidoscópio e de uma colcha de retalhos, os autores entendem que o “documento está repleto de pedaços coloridos de teorias diferentes que o inspiraram e que gerarão, quiçá, orientações teórico-metodológicas diversas para os currículos das redes” (p. 47). Por exemplo, há, no documento, uma longa listagem de habilidades dadas como obrigatórias (conteúdos mínimos), semelhante a metas a serem alcançadas. Esta é uma característica que aproxima a BNCC das teorias tradicionais do currículo, possibilitando inclusive mensurar o sucesso da aprendizagem através de avaliações externas. As referências ao saber dos educandos, ao aprender a aprender ou mesmo propor que sejam consideradas as desigualdades sociais associa-se a teorias críticas. Por seu turno, as teorias pós-críticas aparecem quando a BNCC estimula a convivência pacífica com a diversidade, por exemplo.

No que diz respeito especificamente ao eixo oralidade, Nascimento (2022) compreende como as diversas teorias compõem-no:

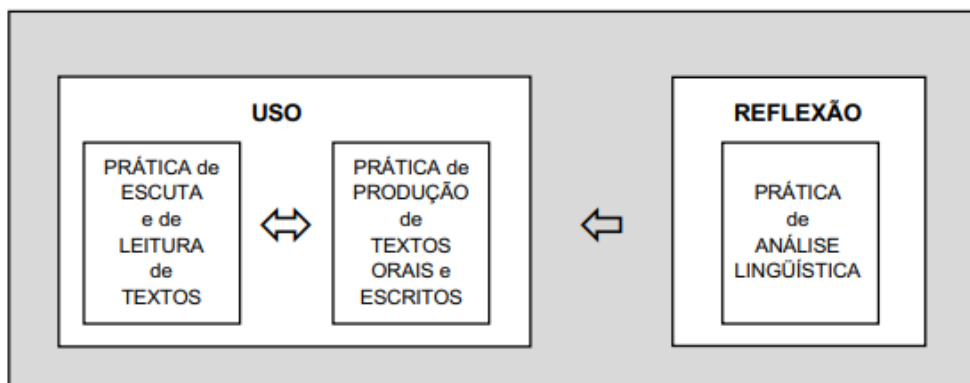
Nas teorias tradicionais, por exemplo, a oralidade enfrenta a dicotomia oral/escrito, cujo foco se centra na tradição escrita, sendo esta sinônimo de poder e *status*. Nas teorias críticas, a oralidade sai de uma condição dicotômica e passa a ser pensada como uma ferramenta social que se manifesta a partir da interação em dados grupos sociais. Já as teorias pós-críticas guardam a peculiaridade de olhar para a oralidade como uma prática discursiva e de significação, a partir da qual o sujeito expressa sua identidade (Nascimento, 2022, p. 31).

O trecho exemplifica como as teorias se completam na construção do currículo aqui resenhado. Semelhante a um pêndulo, que ora se inclina à tradição, ora à inovação (Araújo *et al*, 2020), numa espécie de reconhecimento da necessidade de mudanças exigidas pelo contexto social e cultural vigente, mas ao mesmo tempo resistindo a grandes transformações é que as teorias se entrelaçam.

É assim, nesse movimento pendular, que os PCNs e outros documentos oficiais anteriores são reconhecidos e outros conceitos são acrescidos à BNCC. Como dito na introdução deste trabalho e na própria BNCC, muitos dos conceitos e perspectivas teóricas sobre o ensino pautado nos usos da língua são tributários dos PCNs Língua Portuguesa.

O espaço que a oralidade deve ter no ensino de língua materna é corolário de documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja primeira versão data de 1997. Na ocasião, o documento organizou o ensino de língua em torno de dois grandes eixos: uso de língua oral e escrita e reflexão sobre língua e linguagem. A partir desses eixos, organizaram-se assim os conteúdos de ensino de língua portuguesa:

Imagem 1 – Eixos de Ensino de Língua Portuguesa nos PCNs



Fonte: Brasil, Parâmetros Curriculares, 1998 p. 35.

O documento ressaltou a necessidade de o professor propiciar um conjunto de atividades que possibilitassem o desenvolvimento progressivo de habilidades visando às práticas de uso da língua e, para isso, os PCNs sugeriram o estudo de gêneros textuais/discursivos. Assim, textos orais e escritos foram indicados como unidade de ensino. E, embora ainda não utilizassem consistentemente o conceito de habilidade, já se colocava como um dos objetivos para o ensino:

Utilizar a linguagem na **escuta** e produção **de textos orais** e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (Brasil, 1998, p. 32 destaques nossos).

Observamos que a escuta tinha papel de destaque nas orientações curriculares. Inclusive, esse era o primeiro dos objetivos listados para o ensino de língua materna no ensino fundamental. Mais adiante, ao listar objetivos específicos para o ensino de língua portuguesa, os PCNs instruem que atividades sistemáticas devem ser promovidas tendo em vista desenvolver o domínio da expressão oral e escrita dos educandos e, para isso, os gêneros adequados devem ser selecionados pela escola (Brasil, 1998, p. 49). Nesse sentido, listam-se as habilidades para a escuta de textos orais que o educando do terceiro e quarto ciclo (atualmente correspondente aos anos finais do ensino fundamental) precisa alcançar:



amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto; reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise; amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (Brasil, 1998, p. 49)

Observamos nesses objetivos a relevância dada a: aspectos textuais propriamente ditos (conhecimento discursivo – possivelmente se referindo aos gêneros – semânticos e gramaticais); aspectos extralinguísticos, relação fala e escrita e aspectos pragmáticos da situação discursiva (intenções do enunciador, posição ideológica).

Nas partes seguintes do documento, a estrutura organizacional básica constitui-se de orientações sobre práticas de escuta de textos orais, de leitura de textos escritos; prática de produção de textos orais e de textos escritos; e prática de análise linguística. Nesse sentido, descrevem-se os conteúdos oportunos para o trabalho com escuta de gêneros orais:

compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos linguísticos a outros de natureza não verbal; identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso; emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário; identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano; leitura de textos escritos (Brasil, 1998, p. 55).

Além dos aspectos mencionados acima, quando comentamos os objetivos, vemos listados agora nos conteúdos uma preocupação do documento quanto às particularidades dos gêneros literários e com práticas de oralização, as quais podem ser incluídas na relação fala e escrita. Aponta-se para a análise de intenções, valores e preconceitos que possam ser percebidos através de marcas discursivas.

Os PCNs ainda destacam que ensinar língua oral não significa ensinar a falar, mas ensinar os gêneros que circulam na sociedade, sobretudo os da vida pública. E que para que esse trabalho seja realizado faz-se mister a construção de um corpus de gêneros orais que sirvam de referência modelizadora nas atividades de escuta e produção de textos.

Nessa lógica, são sugeridas situações didáticas de escuta orientada de textos em situação autêntica de interlocução, ou seja, em momento simultâneo à interlocução, ou por meio de gravação, com o apoio de roteiros que ajudem a registrar informações em relação ao gênero, ao tema, à progressão temática, entre outros, de gêneros diferentes ou do mesmo gênero em diferentes suportes a fim de traçar comparações. Salienta também o papel do professor para conduzir a uma escuta crítica e avaliativa de si mesmo e do outro (BRASIL, 1998, p. 68-69).

A BNCC comunga com muitas dessas informações. A organização do ensino de língua materna, no documento de 2018, em práticas de linguagem tem essa herança:

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 71 grifo do documento)

Tal perspectiva se coaduna com a noção de linguagem enunciativa/discursiva, uma vez que significa reconhecer que a língua, como atividade de interação social, se dá através de textos que são lidos/escutados ou produzidos e, ao fazê-lo, escolhas linguísticas são tomadas, consciente ou inconscientemente (análise linguística). Por sua vez, cada um desses usos se dá em esferas de atividade humana (Bakhtin, 1997) ou domínios discursivos (Marcuschi, 2010), os quais a Base nomeia como campos de atuação. Assim, a BNCC está organizada em práticas de linguagem denominadas “eixos”, que se subdividem em campos de atuação. Comentaremos, brevemente, sobre cada um desses eixos na sequência.

O eixo leitura é tido como prática de linguagem que decorre “da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.” (Brasil, 2018, p. 71). A concepção de leitura, portanto, é ampla, assume que o interlocutor tem papel central na construção do sentido. Como diz o documento:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido amplo, dizendo respeito não somente ao eixo escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72).

Tendo em vista nosso objeto de estudo e baseando-nos nessa perspectiva de leitura, que envolve também a escuta – uma vez que os textos não se materializam apenas na modalidade escrita, mas também oral e multimodal – nosso recorte de estudo se estenderá aos eixos leitura, oralidade e análise linguística. Sobre o eixo “produção de textos”, propomos como princípio que antes de ser requerida do aluno a produção de qualquer gênero textual/discursivo lhe sejam apresentados textos empíricos modelares desse uso linguístico. Portanto, pressupõe-se que para cada produção de texto oral requerida haja antes um momento de escuta desse gênero textual/discursivo.

Concordamos com Araújo *et al* (2020), quando afirmam que “a BNCC perdeu a oportunidade de inovar ao fundir o eixo oralidade com o de leitura e de produção de textos” [...]

e que “o eixo oralidade, em todos os campos, aparece quase acuado em relação aos demais” (p. 54).

A compreensão dessa perspectiva depende do conceito que se admite de oralidade. Para 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 *grifo do autor*).

Se a oralidade é uma prática de linguagem que se concretiza em textos orais moldados em diversos gêneros textuais/discursivos, então esses textos serão escutados ou produzidos, à medida em que os interlocutores refletem e escolhem elementos linguísticos e paralinguísticos, conforme seus papéis sociais, objetivos, e contexto socio-histórico-discursivo, o que justificaria distribuir as habilidades da oralidade nos eixos de leitura/escuta e produção de texto.

Para a BNCC, a oralidade “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face.” (Brasil, 2018, p. 78). Nessa conceituação vemos de forma bastante genérica a relação entre oralidade e a situação de comunicação, destacando-se a modalidade oral como fundamento do conceito, tal como explicado por Marcuschi (2010).

Ainda na parte introdutória do componente língua portuguesa, a BNCC apregoa que sejam trabalhados na oralidade:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; compreensão de textos orais; produção de textos orais; compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; relação entre fala e escrita (Brasil, 2018, p. 79-80)

Contudo, o documento acrescenta que a oralidade “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.79)”. Nesse ponto, a diferenciação entre oralidade e oralização não fica clara.

Ferreira Júnior (2020), ao investigar as habilidades voltadas para o ensino de oralidade na BNCC, identifica que há um equívoco entre esses conceitos no documento. Baseados em diversos autores (Marcuschi; Dionísio, 2007; Schneuwly; Dolz, 2011; Araújo; Silva, 2016), ele explica que oralização é a leitura feita em voz alta e, sendo assim, apresenta características linguísticas próprias da escrita. O autor ressalta ainda que muitos manuais didáticos apresentam esse equívoco entre os conceitos e que neles é comum atividades de oralização da escrita tomarem o espaço da oralidade propriamente dita.

Como apresentamos acima, segundo Schneuwly e Dolz (2004), não existe o oral, mas os “orais”, e o oral espontâneo é diferente da escrita oralizada. No primeiro caso, a produção do discurso é simultânea ao momento de enunciação, daí as hesitações e reconstruções, por exemplo, serem detectáveis, ao passo que na escrita oralizada, o processo de produção do discurso é anterior e, portanto, as marcas do processo de produção são apagadas.

Essa distinção não fica clara na BNCC, de modo que a compreensão dessa base teórica ficará a cargo do professor para que seja bem executada a proposta. Observemos um trecho em que essa compreensão não está óbvia, conforme a seguinte imagem e citação retiradas da BNC.

Imagem 2 – Oralidade x oralização na BNCC

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
Oralidade	Produção de textos orais Oralização

Fonte: Brasil, 2018, p. 160.

A habilidade correspondente a este objeto de conhecimento é:

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (Brasil, 2018, p. 160-161).

É possível perceber que essa habilidade atrelada ao objeto de conhecimento “produção de textos orais/oralização” tanto diz respeito à leitura em voz alta de textos escritos quanto à produção de texto (contar/recontar), sem, contudo, haver uma fronteira esclarecedora entre os conceitos. Inclusive, a ordem do texto na habilidade é exatamente o inverso do que indica a

sequência na seção “objeto de conhecimento”. Entretanto, os recursos prosódicos, paralinguísticos e cinestésicos estão presentes na habilidade: “leitura ou fala expressiva ou fluente que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, [...] o emprego de pausas e prolongamentos, o tom, e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima”. Ressalta-se, nesse sentido, a importância da formação de professores para entender o documento e preencher a lacuna teórico-metodológica que o documento deixa.

Outra crítica que Ferreira Junior (2020) faz ao documento é a supervalorização da escrita em relação à oralidade, o que leva a um reducionismo das habilidades voltadas para o trabalho com a modalidade oral. (p.74, 91, 100). Conforme o autor, acreditamos também:

[...] é preciso considerar que assim como o aluno precisa desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à escrita, os aspectos relativos à oralidade não podem ser esquecidos e tampouco abordados de forma reduzida. Esse sujeito necessita desenvolver habilidades que promovam a aquisição de competências que o torne capaz de atuar de forma autônoma nas múltiplas situações de comunicação, sobretudo nas que requerem preparação e planejamento na elaboração de discursos que serão efetivados em contextos de ordem pública (Ferreira Junior, 2020, p. 101).

Não se trata, pois, de supervalorizar a oralidade ou a escrita no contexto escolar, mas de reconhecer que o desenvolvimento da competência linguísticas dos educandos passa por instrumentalizá-los para o uso consciente e eficiente nas modalidades da língua – oral, escrita ou multimodal, sobretudo nas circunstâncias formais, atribuindo valor igualitário a essas materializações linguísticas.

Após essa breve discussão sobre o eixo oralidade, descreveremos brevemente os eixos produção de texto e análise linguística na BNCC. O eixo produção de texto “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76). Observamos, nessa citação, a presença dos textos em três modalidades: escrita, oral e multimodal. Ressaltamos a necessidade de apresentar ao educando textos modelares para leitura/escuta e análise linguística semiótica, antes de propor a produção de qualquer gênero textual discursivo. Dessa forma, gêneros próprios da vida escolar como apresentação oral, seminários e debates também são gêneros a serem estudados antes de serem produzidos.

Sobre este último eixo – análise linguística e semiótica, o documento explica.

O eixo de análise linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de **análise e avaliação consciente**, durante os processos de leitura e de produção de textos (**orais**, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus **efeitos de sentido**, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos **gêneros** (**orais**, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos

adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 80, destaques nossos).

Observamos nesse trecho a perspectiva enunciativo/discursiva que apresentamos acima acerca do conceito de língua e gêneros textuais/discursivos, pois considera que as escolhas linguísticas se moldam à situação comunicativa. Destacamos que a modalidade oral da língua se faz presente e, portanto, a escuta de gêneros orais se faz necessária na escola, com exercícios que promovam a análise e avaliação consciente do uso que se faz dos recursos linguísticos e não-linguísticos para a construção do efeito de sentido.

Podemos perceber nessa breve descrição somente sobre os eixos ou práticas de linguagem da BNCC avanços e recuos em relação aos estudos na área da Linguística, assim como a ilustração do pêndulo mencionada acima.

Após essa visão analítica sobre a oralidade na BNCC, observemos um tópico bastante relevante, talvez a verdadeira inovação do documento, os gêneros multissemióticos emergentes no contexto digital.

### *2.1.3 Os multiletramentos na compreensão de oralidade*

Há na BNCC uma valorização de gêneros multimodais como objeto de ensino. E talvez seja essa a grande novidade das orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental. Esse reconhecimento dos gêneros multimodais é fruto dos avanços nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). E, para compreendê-los, são necessários multiletramentos. Com base nisso, neste tópico consideraremos as teorias acerca de letramento e multiletramentos na sociedade moderna.

Consideremos, primeiro, rapidamente porque falamos em multiletramentos e não de letramentos apenas. Em geral, o conceito de letramento esteve atrelado à modalidade escrita da língua, mas essa é uma compreensão limitada do termo. Conforme Rojo (2004):

Podemos entender letramento não apenas como a apropriação e o conhecimento do alfabeto, mas como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas (Rojo, 2004, p.3).

A associação entre letramento, leitura e escrita, faz pensar mesmo no conceito como atrelado ao texto escrito apenas, mas neste trabalho temos considerado que a compreensão do texto na modalidade oral depende dos mesmos processos cognitivos de leitura de textos escritos, como será discutido mais adiante.

Para demonstrar como o letramento não se restringe ao texto escrito, podemos verificar o que Rojo (2004) considera como capacidades de leitura. Ao se referir às capacidades de leitura como prática letrada, a autora menciona a “percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita” (Rojo, 2004, p.6 grifo nosso).

Entende-se os gêneros orais, como gêneros multimodais, podendo haver ou não relação entre fala e escrita. Um texto empírico oral possui, como já comentado, características prosódicas e outros aspectos semióticos em sua constituição, o que faz dele um texto multimodal, exigindo uma leitura no amplo sentido do termo.

Daí, com a emergência de novos gêneros textuais/discursivos, devido à evolução das comunicações via tecnologias digitais, o conceito de multiletramentos tornou-se mais apropriado. Para Rojo (2012), os multiletramentos apontam para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo, 2012. p. 13).

A web 2.0 permite a valorização dos gêneros orais e, não só a sua valorização, mas também transformação por meio da mixagem de texto, imagem, som, vídeo e outros recursos digitais. Importa saber como esses recursos estão sendo aproveitados em contexto escolar, sobretudo no livro didático de Língua Portuguesa.

Citando Lemke (2010 [1998]), Rojo (2012) indica que “as habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática correspondem, de forma aproximada, a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica” (Lemke, 2010 [1998] apud Rojo, 2012 p. 22). Ou seja, supõe-se que as habilidades de escuta de textos orais equivalem a habilidades de leitura de textos multissemióticos. Busca-se, assim, contribuições da teoria de multiletramentos para o desenvolvimento de metodologias de ensino para a compreensão de gêneros orais.

A autora propõe a compreensão de textos multimodais a partir da “imersão em práticas que fazem parte da cultura do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas”; de “uma análise sistemática e consistente dessas práticas [...] e de seus processos de produção e recepção”; de “critérios de análise crítica” e a da “interpretação dos contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados” (Rojo, 2012 p.30).

Rojo e Barbosa (2015) explicam que a atualidade é marcada pela hipermodernidade, uma vez que não há uma ruptura com a modernidade, mas a ratificação dela através da sustentação dos princípios da modernidade: “racionalidade técnica ou desenvolvimento tecnológico-científico, economia de mercado, valorização da democracia e extensão da lógica

individualista” (p. 117). Nesse contexto, fala-se em hipercomplexidade, hiperconsumismo, hiperindividualismo, hipertexto, hipermídia, entre outros.

Ainda segundo as autoras, os modos de informação e expressão nesse contexto se reestruturam. Na internet, a busca por informação não se restringe a instituições já consagradas em transmitir notícias, por exemplo, qualquer um pode transmitir informações (o que leva à habilidade de distinguir entre informações verdadeiras e falsas). A relação com o outro se intensifica, não pelo desejo de unidade, mas pela autoafirmação. É assim que o ato de curtir, comentar, postar fotos ou vídeos, compartilhar publicações ilustra uma atitude responsiva ao discurso do outro, de modo que “essas publicações/respostas também podem ser multimodais: podem misturar diferentes linguagens (para além da verbal, vídeo, áudios, imagens de diferentes tipos, estáticas ou em movimento etc.)”, exigindo muitas vezes habilidades de edição de fotos, áudio e vídeo (Rojo e Barbosa, 2015 p. 123).

É, nesse sentido, que identificamos na BNCC, como competência específica da área de linguagem:

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 conflito e à cooperação.

[...]

Compreender e utilizar **tecnologias digitais** de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018, p. 65 destaques nossos).

No contexto social hipermoderno em que as possibilidades de interação verbal (oral e escrita) e não-verbal são acentuadas pela internet, desenvolver habilidades que considerem o contexto social complexo e a consciência quanto às escolhas comunicativas que fazemos é mesmo muito relevante e é elogiável que o documento ressalte essa necessidade. As habilidades de escuta fazem-se necessárias, uma vez que muito do que se divulga dá-se por meio de gêneros orais ou multimodais.

Quanto ao uso das tecnologias digitais a BNCC apregoa que cabe à escola promover o uso mais democrático e consciente na cultura digital, levando em conta “as dimensões ética, estética e política” e atuando de forma crítica (Brasil, 2018, p. 61, 68).

Portanto, é necessário considerar que tratamento os livros didáticos de língua portuguesa têm dado ao desenvolvimento dessas habilidades no âmbito da compreensão de gêneros orais/multimodais. Por isso, no próximo tópico, faremos uma síntese de algumas pesquisas sobre como os livros didáticos de LP têm trabalhado a oralidade.



### 2.1.4 O espaço da oralidade nos livros didáticos de língua portuguesa

Leite (2020) faz um importante levantamento de como a oralidade aparece nos livros didáticos de LP no Brasil nos séculos XIX a XXI. Ao fazê-lo destaca como apresentavam-se as orientações ao professor, e observa que, na segunda metade do século XX, os livros didáticos trazem excessiva terminologia da linguística para alunos do ensino fundamental.

No princípio, herança da Retórica e da Poética, a oralidade apareceu, timidamente, em alguns manuais didáticos com fins ao bem falar, o que era entendido como falar corretamente a língua, de acordo com a gramática. Nessa época, eram poucos os manuais de ensino, e mesmo as gramáticas e antologias eram raras.

A autora explica que no século XX, nos anos 30 a 50, a oralidade conseguiu aparecer, mas o enfoque também era o de falar bem e sem erros. Por exemplo, a gramática de Júlio Nogueira – Programa de Português - Antologia e Gramática, para as 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries, de 1938 – apresenta a exposição oral como conteúdo de ensino.

A exposição oral, em boa hora introduzida nos programas oficiais de ensino, destina-se a ministrar aos nossos alunos o desembaraço necessário para o uso da língua falada. É um preparo indispensável para dar-lhes a desejada facilidade de expressão, estabelecendo-se assim o equilíbrio entre a língua falada e a escrita. Os nossos jovens, na maioria, usam a linguagem escrita com relativa facilidade. [...] A sua linguagem falada, porém, quase sempre é escassa, e, por vezes, incorreta [...]. (Nogueira, 1952, p. 155 *apud* Leite, 2020, p. 43).

Nesse compêndio, observa-se a visão do autor acerca da necessidade de habilitar os discentes a uma expressão oral eficiente, embora a visão de língua não atenda a uma perspectiva de adequação ao contexto como percebemos ser conveniente tratar hoje. Contudo, foi elogiável dar espaço à oralidade na época, momento em que esse tipo de abordagem era rara. Ainda nesse sentido, o autor sugeriu também atividades de conversação, para as quais ele propôs temas de interesse e frisou “regras sociais da conversação”.

Alguns anos depois, surge em 1946, no manual de R. Farani Mansur Guérios – Português Colegial (1<sup>a</sup> série dos cursos Colegial e Científico) – uma comparação entre as modalidades escrita e oral da língua, em que o autor reconhece as principais características da oralidade. Resumindo uma citação da obra de Guérios, Leite (2020) explica que o autor reconhece:

[...] a imediatez da fala, a situacionalidade da língua falada, a simultaneidade do planejamento com a produção do texto oral, a importância da entonação para o sentido do texto, a importância da linguagem gestual que acompanha a língua falada; a

efemeridade da fala e a perenidade da escrita; a adequação do texto ao ouvinte; a especificidade da gramática da língua falada; o modo de produção social da fala, por oposição ao individual da escrita. (Leite, 2020, p. 48)

Tais características específicas do texto oral eram escassamente reconhecidas, e não suficientemente desenvolvidas científica e didaticamente. Leite (2020) apresenta também a influência da Escola Nova para o ensino de oralidade, uma vez que a teoria sugere a conversação livre, a discussão, a técnica de perguntas, por exemplo, como métodos de ensino. Citando Aguayo (1952), Leite (2020) explica as vantagens da conversação para a aprendizagem:

Por meio desse método, pode-se ensinar o educando a fazer planos de apresentações, a resumir e a ordenar assuntos importantes a discutir, a relatar fatos, a analisar situações etc. Pela conversação informal, o aluno aprende as regras do diálogo, a respeitar a vez de o outro falar e a ocupar a sua vez no momento adequado, aprende a fazer perguntas e a responder as que lhe são dirigidas. (Leite, 2020, p. 49).

Embora não seja foco do estudo da autora, convém destacar que duas dessas aprendizagens mencionadas envolvem a habilidade de escutar. É assim que “respeitar a vez de o outro falar e responder as perguntas que lhe são dirigidas” pode se efetivar. Mas essa percepção não foi destacada nos manuais da época.

Na sequência do estudo, a autora cita outros manuais da década de 40 em que não há menção à oralidade e ressalta que muitos outros não cumpriam a exigência do programa oficial de ensino de língua portuguesa de haver exercícios de exposição oral.

Acerca de um panorama do tratamento dado à oralidade nos livros didáticos das décadas de 60 a 90 passaremos a resenhar o texto de Marcuschi (2012)<sup>4</sup>. Após investigar 58 livros, perpassando manuais destinados ao ensino fundamental e médio (na época primeiro grau menor – 1ª à 4ª Série, primeiro grau maior – 5ª à 8ª Série, e segundo grau – 1º ao 3º ano), o autor chega às seguintes conclusões sobre o tratamento dado à oralidade nos livros didáticos:

- a) A terminologia para tratar a oralidade não se acha ainda bem fixada. As designações são variadas e pouco precisas. Em muitos casos confunde-se gíria com dialeto e regionalismo. Inexiste a distinção entre oral e coloquial. Falta uma concepção de língua falada. São poucos os casos de clareza sobre o assunto.
- b) Percebe-se uma tendência a dicotomizar a produção lingüística entre, de um lado, o *padrão* (equivalente à escrita) e, de outro, o *não-padrão* (equivalente à fala), o que pode trazer um duplo inconveniente: visão monolítica e uniformizada, a par da desvalorização da língua falada.

---

<sup>4</sup> Tivemos acesso ao referido texto através de um PDF, que apresenta, contudo, alguns problemas ortográficos, provavelmente de digitação. Uma versão reduzida e atualizada do mesmo texto aparece em “O livro didático de Português - múltiplos olhares” (DIONISIO & BEZERRA (orgs), Lucerna, 3 ed. 2005). A citação presente neste trabalho foi feita com base na comparação entre as duas fontes. No texto do PDF, referente à primeira versão do texto, a citação aparece na mesma sequência da deste trabalho, no texto do livro impresso, os pontos são separados por exemplificação dos livros didáticos analisados pelo autor.

- c) A língua falada aparece quase sempre tratada como uma questão lexical restrita a usos gírios, coloquiais e simplificados. Para muitos autores, as expressões idiomáticas e as frases feitas do dia a dia caracterizam a língua falada, como se esta pudesse ser captada apenas na imanência do código.
- d) Os exercícios com a linguagem dita coloquial na sua relação com a linguagem culta são em sua maioria atividades de reescrita de expressões descontextualizadas. Não se trata de atividades de retextualização em que se vai de um texto a outro, ignorando-se que há um contínuo de possibilidades e estratégias.
- e) Geralmente, as observações sobre a língua falada não são sistemáticas, mas pontualizadas e a propósito de elementos não centrais. Trata-se de construções gramaticais particulares, usos de alguns verbos e colocação de pronomes. Quase não há a noção de processos e estratégias para caracterizar a relação fala-escrita.
- f) Constata-se uma nítida consciência do gênero diálogo como única fonte clara para a presença de estratégias de fala. A própria noção de discurso direto é definida como “fala citada”, quando se pode também citar a escrita, por exemplo.
- g) Os exercícios que se dedicam à oralidade privilegiam atividades de oralização da escrita ou atividades que culminam com textos escritos não necessariamente brotados de discussão sobre o que foi falado. **Nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real.**
- h) Poucas obras demonstram uma consciência sistemática das relações entre fala e escrita como duas modalidades de uso da língua com funções igualmente importantes na sociedade, sendo ambas responsáveis pela formação cultural de um povo.
- i) São raras as observações sobre regionalismo e quase não se encontram indicações da literatura de cordel ou a poesia popular em que se escreve imitando a fala, tal como fazem Patativa do Assaré, Zé Praxédi e Ascenso Ferreira, entre muitos outros.
- j) Quase não há menções sistemáticas à variação lingüística da fala, ignorando-se a variação na escrita. As conquistas da sociolingüística se fazem presentes quanto a níveis de produção lingüística vinculada à variável falante e não a contextos situacionais sistemáticos. **Não há uma exploração consistente sobre as formas de construção de sentido na fala.** As próprias atividades de reescrita de fala não apontam para a possível mudança de sentido na nova formulação. Isto sugere uma crença subjacente e não explicitada na possibilidade de tradução perfeita. (MARCUSCHI, 2012, p. 47; 2005, p.27-30, *destaque nosso*)

Observamos nessa longa, mas necessária citação, a visão crítica do autor acerca do trabalho com oralidade nos livros didáticos da época: problemas terminológicos, dicotomia entre fala e escrita, com supervalorização desta última sobre a primeira, desconsiderando que são duas modalidades importantes de uso da língua, enfoque ao estudo do léxico - gírias, verbos e colocações pronominais, sugestão de reescrita de expressões descontextualizadas do oral, o que reforça o estigma de que a fala é lugar do erro, insistência na oralização da escrita, ausência de informações sistematizadas sobre a fala e sobre a variação lingüística. E, nesse contexto, não havia mesmo espaço para a escuta enquanto objeto de ensino/aprendizagem.

Leite (2020) analisa ainda livros didáticos do século XXI. Nesses considera-se a influência que os PCNs tiveram na elaboração dos livros didáticos. Na ocasião, retoma a crítica que Marcuschi fez aos PCNs de 1ª a 4ª série, por reduzirem o tratamento dado à fala a apenas adequação às circunstâncias de uso e não explorar como trabalhar a língua falada, isto é, como considerar as especificidades do oral.

Os livros didáticos, analisados pela autora, e produzidos segundo orientações dos PCNs, foram: “Tecendo Linguagens”, 5ª a 8ª séries (2006), “Para viver juntos”, 9º ano, (2014), “Singular e Plural”, 8º ano, (2015), “Universos”, 6º ao 9º ano (2015). Para esses livros, a autora verifica a presença de seções destinadas ao trabalho com a oralidade, mas critica a perspectiva excessivamente teórica destinada ao aluno. Observemos a crítica feita à coleção Tecendo Linguagens:

Esses exemplos mostram que os volumes contêm teorização linguística inadequada para a série de ensino e faixa etária dos estudantes. As lições sobre as marcas de oralidade não precisariam ser dadas por meio de metalinguagem, o que é completamente desnecessário para os estudantes desse grau de ensino. De todo modo, é louvável o fato de os autores da coleção começarem a olhar para as diferenças fala e escrita e mostrar de modo mais sistemático as características da oralidade. (LEITE, 2020, p.63)

A teoria a que a autora se refere são *boxes* explicativos em que as autoras do livro didático explicam, no exemplo citado por ela, sobre marcas conversacionais e variantes linguísticas. Essa mesma crítica, à presença de terminologia inadequada à série de ensino, ela estende às outras coleções analisadas de 2014 e 2015.

Visão mais otimista aparece sobre a BNCC, quando a autora considera que nele “a oralidade aparece pareada com a escrita” (Leite, 2020, p.56) e sobre a coleção “Apoema”, sobre a qual afirma-se adotar a BNCC como essência para a construção do livro.

Nessa coleção, segundo a autora, aliam-se as teorias dos gêneros discursivos e a teoria semiótica, que “explicita a base ideológica do signo que se origina nas interações sociais e a elas retornam e se renovam” (LEITE, 2020, p. 76). Assim, vários gêneros orais são estudados ao longo da coleção de 6º a 9º ano. Dá-se preferência aos gêneros que exigem maior elaboração e formalidade, mas sem negligenciar as características da oralidade. Ao fazê-lo, as autoras não usam linguagem técnica, com terminologias da linguística, o que é avaliado positivamente pela autora.

Para finalizar este tópico, retomamos ainda a pesquisa de Canazart (2018) sobre o tratamento dado aos elementos extralinguísticos no livro didático “Português linguagens”, de 8º ano. Baseado em Baumgärtner (2015), o autor explica:

[...] o não-linguístico refere-se àqueles elementos que não se materializam no sistema e/ou código escrito da língua apenas, mas no entorno que caracteriza as situações discursivas ou práticas sociais, sobretudo determinadas marcas languageiras e de comportamento que atuam na construção e materialização das cenas, dos cenários e dos sentidos, são marcas expressas por entonação, voz, elocução, respiração (Canazart, 2018, p. 221).

Analisando o tratamento dado a esses recursos significantes do discurso na referida obra, Canazart (2018) conclui que a oralidade aparece em segundo plano em relação à escrita, havendo um distanciamento quantitativo expressivo entre práticas orais e escritas. Quando surge algum trabalho com oralidade, trata-se da oralização de textos escritos.

Contudo, não se pode dizer que inexistem atividades sobre oralidade. No manual analisado, conforme Canazart (2018), duas foram as menções: a leitura de texto narrativo em que se propõe que os alunos usem a “entonação adequada à voz dos personagens, a fim de caracterizá-las psicologicamente e expressar a maneira autoritária da mãe, conciliatória do pai, e triste do filho; e a produção de texto teatral, com a possibilidade de apresentação para a turma (“se quiserem”). Nesse segundo momento, os autores do livro didático parecem ignorar que a verdadeira natureza do texto teatral é ser representado e perdem a excelente oportunidade de explorar os aspectos extra verbais.

Para concluirmos este brevíssimo panorama de pesquisas sobre oralidade nos livros didáticos, sobretudo de ensino fundamental, coadunamos com Leite (2020): não se trata mais de questionar se a oralidade se faz presente nos livros, mas de identificar a adequação dessas atividades, tendo em vista um conceito de língua como interação social situada, na qual cabem perfeitamente as modalidades oral e escrita, ambas importantes para vivência cidadã efetiva e produtiva. Ainda mais na sociedade moderna, amalgamada pelas tecnologias digitais que propagam grandemente gêneros multimodais, exigindo multiletramentos e, inerente a eles, a escuta. É sobre essa competência que trataremos a seguir.

## 2.2 A PRIMAZIA DA ESCUTA COMO UMA DAS COMPETÊNCIAS DA ORALIDADE

Podemos ouvir antes mesmo de nascer. Estudos na área da medicina revelaram que a partir da 15ª semana de gestação o feto pode ouvir os sons internos e externos ao corpo materno.<sup>5</sup> Essa capacidade depende do desenvolvimento da orelha interna, média e externa. A orelha interna começa a se formar a partir da 4ª semana e é responsável pelo equilíbrio e pela percepção dos sons. A orelha média, derivada do recesso tubotimpânico visível na 5ª semana, localiza os ossículos auditivos (martelo, bigorna e estribo) responsáveis pela transmissão do som para a orelha interna. A orelha externa torna-se visível a partir da 6ª semana e é responsável

---

<sup>5</sup> Para mais aprofundamento sobre o assunto ver matérias disponibilizadas em: American College of Obstetricians and Gynecologists. **How Your Fetus Grows During Pregnancy**. 2020. Disponível em: <https://www.acog.org/womens-health/faqs/how-your-fetus-grows-during-pregnancy>. Acesso em: 05 jan. 2023. NHS. You and your baby at 15 weeks pregnant. Disponível em: <https://www.nhs.uk/pregnancy/week-by-week/13-to-27/15-weeks/>. Acesso em: 05 jan. 2023

pela captação do som. Dessa forma, uma vez que esses órgãos tenham atingido o desenvolvimento no 4º mês de gestação, e através de observação do comportamento do feto a barulhos externos, conforme apontam estudos científicos, o feto não só pode ouvir como é afetado emocionalmente pelos sons externos (Moore, 2008; Cabrera, 2007). Cruz (2018) assim descreve a capacidade humana da audição:

As ondas sonoras propagadas pelo ar são recebidas pela orelha e preenchem o canal auditivo externo, até encontrar uma fina membrana chamada tímpano, que entra em vibração. Essa vibração é transmitida a pequenos ossos e ao ar que existe no ouvido médio, de onde o movimento vibratório se propaga até alcançar o líquido do ouvido interno. Captadas pelas terminações das células nervosas da cóclea (tubo espiralado em que se encontram outros elementos sensórios da audição), as vibrações são transformadas em impulsos até o cérebro, que os transforma em sensações sonoras e os interpreta, isto é, dá-lhes sentido. A partir desse momento, desenvolve-se a escuta. (Cruz, 2018)

Após o nascimento, a capacidade de ouvir é cada vez mais estimulada e espera-se que o bebê possa seguir a direção do som e prestar atenção. É, inclusive, recomendado, na área médica, que o “teste do ouvido” seja realizado nas primeiras semanas após o nascimento para atestar tal capacidade. Isto é, desde bem cedo, espera-se que o ser humano possa prestar atenção aos sons, escutar quando os familiares e amigos “conversam” com ele. Assim, sons da língua ganham paulatinamente significado e em 18 meses mais ou menos a criança pode se comunicar verbalmente. Escutar, torna-se assim, parte fundamental para a aquisição da linguagem verbal.

É muito relevante que o sentido da audição seja o primeiro a ser desenvolvido, antes da visão, olfato, tato e paladar. Contudo, a escuta não é uma atividade passiva como a audição. Consideramos neste trabalho que a habilidade de escutar exige esforço intelectual proposital, no sentido de que aquele que se dispõe a escutar o faz de forma consciente e fixa sua atenção naquilo a que se propõe ouvir, buscando compreendê-lo, é uma atividade socio-psicolinguística.

Sobre a diferença entre ouvir e escutar, é importante destacar:

Para escutar dizemos, não basta ouvir, é necessário interpretar o que o outro disse. Se não houver interpretação, não há escuta. A interpretação é o ponto central da escuta. [...] A ação de ouvir envolve a capacidade de registrar sons. (Echeverria, 2006, p. 78-79 *apud* Cruz, 2018, p.26. Tradução dele)

O ouvir e o escutar apresentam planos de compreensão diferentes e com distinto grau de complexidade. Quando escutamos, não só nos centramos nas percepções captadas no meio ambiente, como também no reconhecimento da outra pessoa participante do processo de interação. Isto é, quando passamos do plano do ouvir ao do escutar, tomamos consciência da comunicação como atividade interpretativa. (Ladino et al., 2011, p. 87 *apud* Cruz, 2018, p. 24. Tradução dele)

Coloca-se, assim, a escuta como elemento central da comunicação verbal oral. A participação efetiva do ato comunicacional oral por parte do interlocutor, que se dispõe a construir o sentido dos enunciados, dá-se com a escuta.

Partindo de uma concepção de língua enquanto atividade de interação, concebe-se o sentido como um constructo único que depende da situação de comunicação, com seu contexto discursivo, e dos interactantes, incluindo os papéis sociais que ocupam. A compreensão é tida como “atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados.” (Marcuschi, 2008, p.21). Logo, a compreensão de gêneros orais e multimodais na escola requer primeiro que sejam apresentados aos educandos textos reais, conservando sua modalidade, e que o contexto sociodiscursivo seja levado em conta na construção do sentido.

O papel da escuta, no ato comunicacional, é a construção do sentido por parte do interlocutor, de modo que não existindo esse esforço em atribuir significado ao que se ouve a comunicação não é efetivada.

É, inclusive, a escuta que efetiva a eficácia da fala:

A escuta é, sem dúvidas, a competência mais importante na comunicação humana. A rigor, todo processo comunicativo repousa nela. É isso assim se dá, em primeiro lugar, porque é a escuta que valida a fala. A fala somente consegue ser efetiva quando produz no outro a escuta que o falante espera. Falamos para ser escutados, eis o propósito da fala. (Echeverria, 2006, p. 75 *apud* Cruz, 2018, p. 26. tradução dele)

Sendo a língua uma atividade sociointerativa ela só se concretiza na relação do eu com o outro. Logo, o texto oral só se efetiva quando, para cada enunciado produzido oralmente, a escuta for realizada. Ou seja, ao fazer parte de uma ação de linguagem verbal situada, ao interlocutor cabe o ato de escutar, de prestar atenção, colaborar com o locutor na construção do sentido. Daí a comunicação ser o resultado da interação entre os sujeitos participantes do processo comunicativo.

Antunes (2009) ilustra esse processo de construção de sentido como um contrato entre o locutor e seu interlocutor. Relacionamos o papel da escuta ao fator de aceitabilidade que integra a construção do texto enquanto evento comunicativo. Para a autora a aceitabilidade se define como:

[...] predisposição do parceiro para apreender, calcular, captar os sentidos do que é dito pelo outro. Constitui também um esforço de cooperação, no que resulta, para a atividade verbal, a existência de uma cooperação mútua, “um contrato”, ou uma via de duas mãos, cujo efeito maior é a comunhão de sentidos e de intenções. (Antunes, 2009, p. 76)

No caso de textos orais e/ou multimodais, a aceitabilidade concretiza-se através da escuta, no sentido que ressaltamos aqui, como esforço intelectual consciente de compreensão

do texto. Antunes esclarece que a aceitabilidade não significa que o leitor/ouvinte concorda com tudo o que foi dito pelo outro, mas sim que há uma “disposição – do ouvinte ou do leitor – de, tanto quanto seja necessário, procurar captar, interpretar, apreender o sentido e as intenções do que o outro expressou.” (Antunes, 2009 p. 85).

A autora destaca ainda que, no âmbito do texto, as escolhas linguísticas são pistas que sinalizam sentidos e intenções. Essas pistas devem ser seguidas pelo ouvinte no processo de construção do sentido.

O interlocutor terá, assim, que ativar seus conhecimentos de mundo, discursivo e linguístico para construir o sentido. Dessa forma, coadunamos com Cruz (2018) quando afirma que a interpretação de textos orais aciona as mesmas competências da leitura para a compreensão de textos escritos. O autor cita os fatores que operam na construção de sentidos dos enunciados, segundo Maingueneau (2013), Marcuschi (2004) e Koch e Elias (2012). De acordo com Cruz (2018), esses autores são de diferentes linhas teóricas e usam diferentes nomenclaturas para se referir a esses fatores. Segundo Cruz (2018), Maingueneau (2013) elenca três competências necessárias para a compreensão de qualquer enunciado: linguística, enciclopédica e genérica. Marcuschi (2004) aponta três condições para compreender textos de diferentes gêneros: condição de base textual, de conhecimentos relevantes partilhados e de determinação tipológica. E, por sua vez, Koch e Elias (2012) definem três grandes sistemas de conhecimento para que ocorra o processamento textual: linguístico, enciclopédico e interacional. Propomos a seguir uma mixagem dessas proposições:

Quadro 2 – Fatores que operam na construção de sentidos dos textos

<b>Maingueneau (2013)</b>	<b>Marcuschi (2004)</b>	<b>Koch e Elias (2012)</b>	<b>Explicação da mixagem proposta</b>
competência linguística	condição de base textual	conhecimento linguístico	Reconhecimento de um sistema linguístico comum entre os interlocutores. As escolhas linguísticas estarão a serviço das intenções comunicativas e serão dadas/aceitas para que se efetive a comunicação.
Competência enciclopédica	condição de conhecimentos relevantes partilhados	conhecimento enciclopédico	Reconhecimento de que os interlocutores no ato comunicacional disponham dos mesmos conhecimentos de mundo, reconheçam os mesmos referentes e tenham experiências de vida em comum. Quanto mais semelhantes forem as



			experiências e os conhecimentos de mundo, mais fácil será a construção do sentido.
Competência genérica	condição de determinação tipológica	conhecimento interacional	Reconhecimento de que a compreensão de um texto está atrelada à situação de comunicação em que o texto está situado, conforme as diferentes esferas de atuação humana. Isto ocorre porque cada uso da linguagem se amolda a um gênero discursivo que atenda às necessidades comunicativas dos interlocutores.

Fonte: Elaboração Própria

Como esse conhecimento se relaciona com o tema aqui proposto? Entendemos que a escuta requer que todos esses conhecimentos ou competências sejam aplicadas muito automaticamente nas interações orais. Exige-se do ouvinte um esforço ainda maior, uma disciplina auditiva, para que ocorra a compreensão do texto oral.

Cruz (2018) relaciona a escuta à atitude responsiva a que se refere Bakhtin em “Estética da Criação Verbal”.

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado linguístico do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma **ativa posição responsiva**: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; **essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início**, literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (Bakhtin, 1992, p. 271 *apud* Cruz, 2018)

O termo “responsiva” não diz respeito a uma obrigatoriedade de resposta verbal, mas a uma compreensão do dizer do outro, que pode resultar em uma ação, sinalização, concordância, discordância, no sentido de que o outro agirá ou continuará a comunicação em vias da construção do sentido.

Além disso, a escuta requer uma atitude voltada para valores, que chamaremos aqui de competência socioemocional e que é de muita relevância para a construção de sentido de gêneros orais. E sobre essa competência trataremos no tópico a seguir.

### 2.2.1 A importância da escuta na sociedade moderna

Em um mundo agitado e efervescente onde vivemos, parar para ouvir o outro é uma grande virtude. Exige interesse por parte do ouvinte para prestar atenção à informação dada. E são muitas as informações propagadas por diversos meios. Imagine parar na rua para conversar com alguém que você há muito não vê, escutá-lo implicaria uma seleção de sons a “serem ouvidos”, pois, à medida que o outro comunica, você dispõe de muitos outros significados ao seu redor. De fato, uma infinidade de outros textos estão sendo construídos e mostrados: um outdoor, uma propaganda, o trânsito, outras pessoas que passam conversando, um carro de som... E seu interlocutor não só informa com elementos verbais, mas também com elementos prosódicos e visuais.

Em outra situação, a conversa com o outro compete com as informações que estão na palma da mão, em smartphones, iphones ou tablets. Textos para todos os lados, verbais, não-verbais e multimodais. As tecnologias cumprem importante papel nessa euforia informativa.

Também por isso, Cruz (2018) lembra-nos de que a escuta é um valor social a ser cultivado. Ouvir com interesse a fala do outro é o oposto da soberba e vaidade (Cruz, 2018, p.19). É meio para obtenção de conhecimento, possibilitando compreender o mundo por outros olhos, ampliando a própria percepção do eu, do outro, do mundo. E é fundamental para a construção de relações pacíficas, na aceitação da diferença. Nas palavras do autor:

Assim, além de ser uma forma de acesso a conhecimentos e descobertas, a escuta ainda propicia novas formas de enxergar o mundo, convertendo-se em ferramenta poderosa para a mediação de conflitos, uma vez que prevê a coexistência de ideias conflitantes. A escuta, quando praticada constantemente, torna-se base para o estabelecimento do conhecimento inclusivo, democrático e para a construção de relações humanas sadias, das quais o conflito faz parte naturalmente, porque fundado nas diferenças humanas, mas que deve ser gerenciado de forma pacífica e criativa (Cruz, 2018, p. 22).

Igualmente, Carvalho e Ferrarezi (2018) destacam a importância da escuta para a “natureza cooperativa do diálogo”, como forma de respeito e civilidade, apreço à tolerância e à verdade, bem como responsabilidade pelo que falamos e ouvimos. Essas qualidades vão de encontro à propagação de mentiras e de *fake News*, por exemplo, e produzem uma cultura de paz, harmonia e empatia.

Como destacamos acima, escutar distingue-se de ouvir, porque aquela envolve esforço interpretativo, significa prestar atenção ao que o outro diz. A escola é espaço adequado para o exercício de interpretação e de prestar atenção, não só como atividades intelectual e

comportamental básicas, mas porque à escola também foi dada a missão de possibilitar o aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser<sup>6</sup>. Certamente, a escuta está intrínseca a essas aprendizagens.

Contudo, se o espaço da oralidade nas aulas de LP já é secundário como discutido acima, o espaço da escuta menos ainda. De fato, poucos se aperceberam de que se trata de um objeto de ensino/aprendizagem. Comungamos com Cruz (2018) sobre a proposição:

O fato de a habilidade de escutar ainda ser pouco estudada no âmbito da pesquisa acadêmica, quando comparada às habilidades de ler, escrever e falar, muitas vezes leva professores e alunos à equivocada crença na possibilidade do desenvolvimento da escuta de modo intuitivo, mais ligado a uma capacidade biológica de ouvir e não a uma capacidade receptiva ativa e interpretativa, que deva ser levada a cabo na escola. A atenção às atividades de escuta favorece não só a melhora na qualidade da apreensão e compreensão de todos os conteúdos escolares, como também promove a formação de sujeitos aptos a analisar, acolher ou refutar opiniões e posições divergentes, como costuma ocorrer nos grupos sociais marcados pela civilidade, pelo respeito e pela tolerância (Cruz, 2018 p. 21).

Carvalho e Ferrarezi (2018) destacam que o ensino da oralidade na educação básica necessita de desenvolver “primeiramente, a audição compreensiva e, assim que os alunos forem adquirindo maturidade para tanto, ir treinando audição interpretativa” (p. 65).

Alvim e Magalhães (2019) apontam, como resultado de uma pesquisa ação desenvolvida com alunos do fundamental, anos iniciais, uma compreensão maior dos gêneros textuais/discursivos, além de uma gradativa consciência dos estudantes quanto ao “funcionamento da interação, da necessidade de ouvir e falar em momentos propícios para serem compreendidos, ou seja, da valorização da escuta em sala de aula, ouvindo cada dia mais atentamente” (Alvim; Magalhães, 2019, p. 63).

Sobre a compreensão de textos orais, Stutz e Cacilho (2018), ressaltam a importância do conhecimento pré-construído do falante e de suas experiências socio-históricas:

a compreensão oral ocorre por meio de um processo ativo vinculado ao conhecimento pré-construído do falante/ouvinte, com base em suas experiências sócio-históricas. Assim, o desenvolvimento do ser humano ocorre por meio de conhecimentos internalizados de forma espontânea – sem uma tomada de consciência especial – e de forma científica – com a conscientização de conceitos /conhecimentos. (Stutz, 2012, p. 125 apud Stutz; Cacilho, 2018, p. 195).

---

<sup>6</sup> Faço aqui breve referência aos quatro pilares da educação, os quais foram mais amplamente divulgados através de Jacques Delors, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O capítulo 4, intitulado “Os quatro pilares da educação” discorre sobre o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e o aprender a ser. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999).

Comungamos com os autores sobre a necessidade de a escola promover esses conhecimentos científicos de gêneros orais formais, por oportunizar momentos de estudo desses gêneros através de atividades de escuta.

A escola precisa evidenciar os complexos procedimentos cognitivos envolvidos nessa atividade, com intuito de tornar os discentes conscientes dos vários aspectos envolvidos na compreensão, instrumentalizá-los para análise do texto em diversas situações comunicativas para empoderá-los linguisticamente. Isto é, promover o domínio consciente dos meios de compreensão de gêneros orais. Sobre esses complexos procedimentos Stutz e Cacilho (2018) baseados em Dolz (2015) afirmam:

A ação de escutar em uma determinada interação social envolve a mobilização de operações sensoriais e visuais cujos “aspectos para-linguísticos (como o fluxo, intensidade, volume da voz), cinestésicos (atitude corporal, movimento, gesto) e aspectos proxêmicos (posição dos locutores, ocupação do espaço)” se fundem para gerar a significação do texto oral. [...] a mobilização de conhecimentos enciclopédicos sobre o tema, o resgate de elementos da memória, as relações entre as informações, as realizações de inferências e a construção do sentido geral do texto em função da situação com interpretações pessoais da situação em tela” (Stutz e Cacilho 2018, p. 195)

Em gêneros multimodais, esses aspectos se tornam ainda mais relevantes e profícuos para o ensino/aprendizagem no âmbito escolar. E, como mostra a citação acima, vão além dos elementos linguísticos, envolve todo o comportamento do ser no mundo, isto é, nas relações interpessoais.

Dessa forma, a promoção de interações comunicativas mais eficientes, respeitadas, empáticas, críticas, visando ao exercício pleno da cidadania é o que proporciona a escuta enquanto objeto de ensino/aprendizagem. Se, nas aulas de LP, os professores abrirem espaço/tempo considerável para exercícios de escuta de forma sistemática e progressiva, contribuirão para uma sociedade com mais conhecimento, empatia e respeito, com relações sociais mais pacíficas e saudáveis.

### *2.2.2 Habilidades de escuta na BNCC*

Neste tópico, buscamos atingir um dos objetivos desta pesquisa, a saber, identificar, na BNCC, as habilidades de escuta como objeto de ensino em língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. Neste intento, a leitura do documento dedicou-se não só às referências explícitas à escuta, mas também às inferências a ela, nas habilidades dos eixos leitura, oralidade e análise linguística e semiótica (AL/S).

Atentou-se ao eixo leitura, uma vez que, como já destacado neste trabalho, o documento inclui a escuta nessa prática de uso da língua. Quanto ao eixo AL/S, justifica-se a busca pelo objeto de estudo em pauta, porque “se desenvolve transversalmente aos eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e [...] envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e as materialidades das outras semioses.” (Brasil, 2018, p. 80).

O eixo produção de texto foi excluído pela necessidade de recorte imposta ao trabalho, e, também, por entendermos que, como já mencionado enfaticamente, a escuta e análise de um gênero deve preceder sua produção. Não acreditamos que esta seja uma metodologia que está clara na BNCC, mas a resposta a isso exige investigação específica que não cabe nesta pesquisa.

Faz-se mister também salientarmos as informações acerca de cada campo de atuação, as quais estão indicadas no topo das habilidades específicas nos quadros do bloco 6º ao 9º ano.

Começando pelo campo de atuação jornalístico midiático, o documento enfatiza que o objetivo é ampliar a participação dos discentes em práticas relativas à informação e opinião, a fim de que “incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística”, dentre os quais, reportagem multimidiática, debate, vlog noticioso, vlog cultural, *jingle* e *spot* (Brasil, 2018, p. 140-141).

No campo de atuação da vida pública, o documento apregoa a participação política e social do jovem por meio de práticas de “leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas” (Brasil, 2018, p. 146). Nesse sentido, sugere os seguintes gêneros orais: discussão, debate, palestra, spot e assembleia. Sugere também a propaganda e a campanha, estes podem ser gêneros orais ou escritos, o documento não deixa claro qual modalidade usar.

Para o campo das práticas de estudo e pesquisa são preconizados apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, reportagem de divulgação científica, relato multimidiático de campo, documentário, *podcasts* e vídeos diversos de divulgação científica como gêneros para práticas de leitura/escuta e produção de textos, tendo em vista procedimentos de investigação e pesquisa para prosseguimento dos estudos e formação para o trabalho (p.150-151).

No campo artístico-literário, salienta-se a diversidade cultural para a progressão curricular, valorizando as práticas orais de apreciação e seleção, bem como “o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis” (p. 157). Mas, nesse ponto, não são mencionados gêneros literários específicos.

Como pode ser observado nesse recorte, há predominância de referência a quais gêneros devem ser trabalhados em cada campo de atuação (exceto no campo artístico-literário) e a menção clara a práticas de leitura/escuta e produção de texto em cada um deles. Esses gêneros podem ser ou não repetidos no texto das habilidades. Em seguida, apresento um quadro síntese dos gêneros mencionados na BNCC que têm relação com a escuta, as referências envolvem também o que foi identificado no texto das habilidades, como serão apresentadas adiante. Notam-se gêneros que se repetem em diferentes campos.

Quadro 3 – Gêneros mencionados pela BNCC que exigem escuta

Campo de Atuação	Gêneros textuais/discursivos <sup>7</sup>
Campo jornalístico-midiático	debate, detonado, discussão, entrevista, <i>gameplay</i> , <i>jingle</i> , <i>machinima</i> , música, <i>podcast</i> , reportage multimidiática, <i>spot</i> , <i>vlog</i> , <i>walkthrough</i> ,
Campo de atuação na vida pública	assembleia, apresentação, campanha, debate, discussão, palestra, programas políticos, propaganda política, <i>spot</i>
Campo das práticas de estudo e pesquisa	apresentação, aulas, conferência, debate, documentário, entrevista, mesa-redonda, palestra, <i>podcast</i> , reportagem de divulgação científica, relato multimidiático de campo, seminário, videoaulas, vídeo de divulgação científica
Campo artístico-literário	espetáculos, exposições, <i>e-zine</i> , fanvídeo, fanclipes, filme, leitura dramática, música, novela, paródias, <i>playlist</i> comentada, <i>podcast</i> , <i>saraus</i> , <i>slams</i> , teatro, <i>trailer</i> honesto, <i>vidding</i> , vídeo-minuto, <i>vlog</i>

Fonte: Elaboração própria

Passemos então a apontar as habilidades identificadas como integrantes da escuta. Primeiro, ressaltaremos orientações gerais descritas na introdução do eixo leitura. Depois, elencaremos as habilidades específicas para a escuta em cada campo de atuação, intercalando aquelas de 6º ao 9º anos com as de 8º e 9º anos de ensino. Em seguida, faremos o mesmo percurso para o eixo oralidade e, por fim, para o eixo análise linguística. Ao fazê-lo, destacamos em negrito os verbetes que remetem à escuta.

Quadro 4 – Eixo Leitura – orientações gerais relacionadas à escuta

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post</li> </ul>
--	--

<sup>7</sup> Há notas explicativas sobre o conceito de alguns dos gêneros novos, sobretudo os de nome estrangeiro.

mídias e esferas/campos de atividade humana	em rede social, gif, meme, fanfic, <b>vlogs</b> <sup>8</sup> variados, political remix, charge digital, <b>paródias</b> de diferentes tipos, <b>vídeos-minuto</b> , <b>e-zine</b> <sup>9</sup> , fanzine, <b>fanvídeo</b> , <b>vidding</b> <sup>10</sup> , <b>gameplay</b> <sup>11</sup> , <b>walkthrough</b> <sup>12</sup> , <b>detonado</b> <sup>13</sup> , <b>machinima</b> <sup>14</sup> , <b>trailer honesto</b> <sup>15</sup> , <b>playlists comentadas</b> de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
Dialogia e relação entre textos	• Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a <b>identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos</b> e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as <b>paródias</b> e a estilizações.
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e <b>elementos sonoros</b> (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de <b>escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo,</b>

<sup>8</sup> “Vlog é a abreviação de videoblog (vídeo + blog), um tipo de blog em que os conteúdos predominantes são os vídeos pessoais disponibilizados por usuários comuns ( Vloggers) que aparecem falando sobre temáticas diversas.” In: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/vlog/> Acesso em 03/03/23

<sup>9</sup> O prefixo “e-” indica que é um gênero eletrônico e, portanto, circula nas mídias digitais. Segundo Costa (2014), trata-se de um gênero marginal que usa “escolhas linguístico-discursivas, lexicais e sintáticas, próprias de um estilo rebelde contestador” e o conteúdo temático “se resume na publicação e divulgação de uma cultura alternativa (underground), em que predominam notícias, agendas e resenhas de shows, CDs,. DVDs alternativos e entrevistas com bandas independentes. (COSTA, 2014, p. 121)

<sup>10</sup> Ato de criar um Fan Vid, um vídeo remix de fãs que servem quer para homenagear a obra e seus personagens, quer para subvertê-la, alterando o enredo. Conforme o site: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/fan-vid-videoremix-de-fa/> Acesso em 03/03/23.

<sup>11</sup> Vídeo que mostra um ou mais jogadores interagindo com um determinado game. Ele explora todas as possibilidades do jogo e, em geral, traz orientações aos iniciantes. In: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/24/conheca-seis-generos-digitais-sugeridos-pela-bncc> Acesso em 03/03/23

<sup>12</sup> Vídeos (detonados ou dicas) produzidos por gamers para outros jogadores para auxiliá-los a passarem por fases ou momentos difíceis e/ou enriquecer a experiência e jogabilidade de um determinado jogo. In: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/walkthrough/> Acesso em 03/03/2023

<sup>13</sup> É uma variação do gameplay. Nesse caso, o vídeo mostra um passo a passo que ensina a vencer cada uma das etapas do jogo, geralmente com legendas de texto ou texto e imagens (capturas de tela). In: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/walkthrough/> Acesso em 03/03/2023

<sup>14</sup> Machinima, termo criado pela junção das palavras inglesas machine (máquina), animation (animação) e cinema, refere-se à apropriação dos jogos digitais para criação de filmes. In: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Machinima> Acesso em 03/03/23

<sup>15</sup> O Trailer Honesto surgiu e se mantém como um quadro dentro de um canal no YouTube. Os autores dos vídeos criam trailers que falam “verdades” (segundo a avaliação desses mesmos sujeitos) sobre uma obra audiovisual, como filmes, séries e jogos. Usa-se a estrutura dos trailers originais, com narração sobre o enredo e imagens, mas, em geral, critica-se ou satiriza-se a obra. Também conforme o site: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/trailer-honesto/> Acesso em 03/03/2023

	<b>efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.</b>
Estratégias e procedimentos de leitura	• Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, <b>vídeos, arquivos sonoros</b> etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.

Fonte: Brasil, 2018, p. 72 a 74

Destacamos nesse quadro os gêneros orais e multissemióticos para os quais a compreensão e análise dependem da escuta. Vale destacar a grande quantidade de gêneros emergentes da cultura digital. Para o professor, o trabalho com esses gêneros pode ser desafiador, pois estes exigem um conhecimento novo, um estudo de suas características e da metodologia para torná-lo objeto de ensino aprendizagem. Frisamos também os verbos utilizados para essas orientações gerais: analisar, relacionar (“estabelecer relações”), identificar, articular, os quais se repetem insistentemente nas habilidades específicas e apontam para os processos intelectuais a serem desenvolvidos pelos discentes.

Com isso em foco, passemos às habilidades específicas.

#### Quadro 5 – Habilidades específicas de escuta por campo de conhecimento - eixo leitura

Campo jornalístico -midiático	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, <b>spots</b> <sup>16</sup> , <b>jingle</b> <sup>17</sup> , <b>vídeos</b> etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em <b>várias mídias</b> , os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao <b>ritmo, melodia</b> , instrumentos e <b>sampleamentos das músicas e efeitos sonoros</b> .
Campo de atuação da	(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo

<sup>16</sup> Segundo Costa (2014), trata-se de “texto publicitário breve falado, gravado em fita ou disco, usado em transmissão radiofônica. Pode haver efeitos sonoros acompanhando o texto.” (p. 212)

<sup>17</sup> Também segundo Costa (2014), refere-se a uma mensagem publicitária musicada que consiste em estribilho simples e de curta duração, próprio para ser lembrado e cantado com facilidade. Quando veiculado no cinema ou na TV, o texto vem acompanhado de imagem.” (p. 153)



vida pública	formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	<p>(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, <b>relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos</b> variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às <b>marcas linguística características desses gêneros</b>, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.</p> <p>(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, <b>orais</b> etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.</p> <p>(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (<b>ou tomar notas em outro suporte</b>), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.</p>
Campo artístico-literário	<p>(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de <b>teatro</b>, dança, <b>exposição</b> etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/<b>vlog</b> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (<b>cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.</b>), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p> <p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/<b>recepção</b> de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de <b>leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams</b>, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de <b>cinéfilos, de música</b> etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, <b>vlogs e podcasts</b> culturais (literatura, cinema, teatro, música), <b>playlists comentadas</b>, fanfics, fanzines, <b>e-zines, fanvídeos, fanclipes</b>, posts em fanpages, <b>trailer honesto, vídeo-minuto</b>, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação</p>

	<p>e de manifestação da cultura de fãs.</p> <p>(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de <b>recursos expressivos sonoros</b> (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p> <p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (<b>cinema, teatro</b>, artes visuais e midiáticas, <b>música</b>), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e <b>paródias</b>, paráfrases, pastiches, <b>trailer honesto, vídeos-minuto, vidding</b>, dentre outros.</p> <p>(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os <b>sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos</b> que sustentam sua realização como <b>peça teatral, novela, filme</b> etc.</p>
--	--

Fonte: Brasil, 2018, p. 140-161; 176-191

Como dito, não destacamos apenas as habilidades em que se faz referência explícita à escuta. Nesse caso, não se destacaria nenhuma no eixo leitura. Mas, diante do quadro geral aqui explanado, a compreensão dos gêneros orais e multimidiáticos postos em destaque exige a escuta, enquanto atividade consciente de percepção e análise. Assim, justifica-se que a habilidade EF89LP18 que propõe a participação em conselho de escola, grêmios livres, associações, etc., esteja elencada neste bloco, uma vez que supõe a discussão oral, a escuta, a troca de turnos de fala, a compreensão do dizer do outro para poder concordar, replicar, argumentar, contra-argumentar, enfim, exercer a atitude responsiva a que se refere Bakhtin. Faz-se necessária também a aplicação das competências socioemocionais destacadas no tópico anterior, como respeito e empatia, por exemplo. Sobre a referência ao portal e-cidadania, destacamos que a plataforma apresenta vários vídeos relacionados aos temas ali discutidos.

Analisemos agora as habilidades específicas do eixo oralidade. No primeiro momento, elencamos as orientações gerais da introdução do componente língua portuguesa, que precede a lista de habilidades.

Quadro 6 – Eixo Oralidade – orientações gerais relacionadas à escuta

Compreensão de textos Oraís	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceder a uma <b>escuta ativa</b>, 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.</li> </ul>
Compreensão dos efeitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas</li> </ul>

de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	de <b>volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc.</b> e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer <b>relação entre fala e escrita</b>, 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.</li> </ul>

Fonte: Brasil, 2018, p. 79-80

A primeira orientação é bastante genérica e aborda toda a discussão aqui defendida: a escuta ativa, atrelada à percepção dos aspectos discursivos, temáticos e estilístico dos textos. Uma análise que vai do macrolinguístico, isto é, o contexto social-histórico-cultural em que se situa a comunicação, para o microlinguístico, ou seja, as escolhas dos elementos linguísticos e paralinguísticos, resultando em efeitos de sentido. Atrelam-se, nessa perspectiva, os recursos extralinguísticos, prosódicos e, ainda, a relação oral e escrita.

Contudo, como poderá ser observado abaixo, esses importantes aspectos da língua não estão novamente destacados nas habilidades específicas, cabendo ao professor, tê-las em mente sempre ao trabalhar os gêneros orais.

Passemos então à descrição das habilidades específicas de escuta no eixo oralidade.

O início desse tópico apresenta a seguinte observação, indicada por um asterisco:

Imagem 3 – Início do tópico “eixo oralidade no campo jornalístico midiático

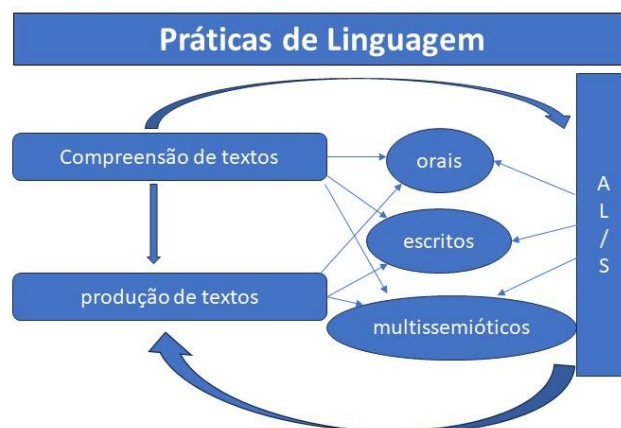
**LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)**

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
<b>Oralidade</b> *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais

Fonte: BRASIL, 2018, p. 144.

Essa orientação, que aparece junto ao asterisco do documento, já estava posta na introdução ao componente língua portuguesa e não está repetida nos outros campos de atuação. Dado interessante que reforça nossa compreensão acerca da escuta, que exige as mesmas habilidades cognitivas referentes à leitura. Também reforça a sugestão de que a oralidade poderia estar constituinte dos outros eixos, perpassando-os, visando à compreensão de textos orais, escritos e multimodais, igualmente, a leitura e a produção de textos se dariam com textos das três modalidades, tendo a reflexão e análise linguística e semiótica (AL/S) também de modo transversal.

Imagem 4 – Organização dos eixos para o ensino de língua



Fonte: Elaboração própria

Ao professor cabe ter bem em mente que a compreensão de gêneros orais é uma atividade complexa e perpassa todos os eixos de ensino. Dito isso, descrevemos abaixo as

habilidades de escuta específicas ao eixo oralidade conforme a BNCC. Novamente, as palavras que remetem à escuta foram destacadas.

Quadro 7 – Habilidades específicas de escuta por campo de conhecimento - eixo oralidade

<p>Campo jornalístico-midiático</p>	<p>(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na <b>escuta</b> de interações polêmicas em <b>entrevistas, discussões e debates</b> (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.</p> <p>(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, <b>revisão, edição</b>, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de <b>textos orais, áudio e/ou vídeo</b>, 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 <b>modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.</b>, os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.</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 <b>discussão</b> 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 <b>turnos de fala</b>, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p>
<p>Campo de atuação na vida pública</p>	<p>(EF69LP24) <b>Discutir</b> 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>(EF69LP26) <b>Tomar nota</b> em <b>discussões, debates, palestras, apresentação de propostas</b>, 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> <p>(EF89LP22) <b>Compreender e comparar</b> as diferentes posições e interesses em jogo em uma <b>discussão</b> 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.</p>

<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>(EF69LP39) Definir o recorte temático da <b>entrevista</b> 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 <b>perguntas a partir da resposta</b>, se o contexto permitir, <b>tomar nota, gravar</b> ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.</p> <p>(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de <b>aulas, apresentação oral, seminário</b> etc.</p> <p>(EF89LP28) Tomar nota de <b>videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários</b> e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.</p>
<p>Campo artístico-literário</p>	<p>(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os <b>aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas</b> (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.</p>

Fonte: Brasil, 2018, p. 140-161; 176-191

A escuta aparece explicitamente indicada na habilidade EF69LP11, nas demais habilidades, fica subentendida a partir de palavras do campo semântico referente aos aspectos intrínsecos a ela, como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração, turno de fala. Ou ainda a partir dos gêneros orais como já mencionado. Os verbos utilizados como “engajar-se, discutir, tomar nota (anotar), compreender, comparar” também pressupõem a atividade de escuta, bem como substantivos e expressões tais como “discussão, revisão, edição, perguntas a partir de respostas, argumentos, contra-argumentos”.

Vale ressaltar que há um destaque maior para a produção de alguns gêneros, sem que seja explicitada a necessidade de escuta e análise deles. E que há mais habilidades relacionadas ao tópico aqui em estudo naquelas referentes ao bloco 6º a 9º anos (nove habilidades) do que nas pertencentes ao bloco 8º a 9º anos (três). Além disso, há campos de atuação em que não identificamos habilidades específicas à escuta no bloco 8º a 9º (jornalístico-midiático e artístico-literário). Esperava-se que a escuta aparecesse de forma mais evidente nessas habilidades do eixo oralidade.

Passemos, então, às orientações gerais do eixo AL/S acerca da escuta e depois à listagem das habilidades por campo de atuação.

Na introdução ao eixo AL/S, ressalta-se:

Assim, no que diz respeito à **linguagem verbal oral** e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de **textos orais**, essa análise envolverá também os **elementos próprios da fala** – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização e etc. – assim como os **elementos paralinguísticos e cinésicos** – postura, expressão facial, gestualidade etc. (Brasil, 2018, p. 80 grifos nossos)

O excerto mostra que a reflexão sobre o uso de recursos linguísticos da fala para a construção do sentido está inserida nesse eixo de ensino. Além disso, uma vez que se entende a língua como atividade de interação, o texto como unidade de ensino/aprendizagem e a equidade entre as modalidades oral e escrita, a escuta se apresenta como competência para compreensão e reflexão sobre o oral, ou os orais como argumenta Schneuwly (2004).

Além disso, o documento afirma que a maioria das habilidades de ALS “foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso - leitura/escuta e produção de texto.

No quadro referente às orientações gerais para o eixo ALS, os recursos gramaticais da língua ganham destaque – fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística e elementos notacionais da escrita. Não há menção a gêneros específicos nem às modalidades orais ou escritas. Dois aspectos apenas conseguimos atrelar especificamente ao nosso objeto de estudo:

Quadro 8 – Eixo AL/S – orientações gerais relacionadas à escuta

variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas <b>diferenças fonológicas, prosódicas</b>, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.</li> </ul>
elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a <b>prosódia</b>.</li> </ul>

Fonte: Fonte: Brasil, 2018, p. 83

Por esse ângulo, parece não ser produtiva a análise e reflexão sobre recursos linguísticos por meio da escuta. Mas esperamos que o quadro geral apontado neste trabalho, indique uma compreensão diferente, a de que a escuta incorpora a reflexão sobre o todo do processo comunicativo, inclusive das escolhas linguísticas feitas pelo interlocutor.

Quadro 9 – Habilidades específicas de escuta por campo de conhecimento - eixo AL/S

<p>Campo jornalístico -midiático</p>	<p>(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, <b>vídeos, gravações de áudio</b> etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das <b>entrevistas</b>: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.</p> <p>(EF69LP19) Analisar, em <b>gêneros orais</b> que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da <b>modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.</b></p>
<p>Campo de atuação na vida pública</p>	<p>(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, <b>programas políticos</b> (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), <b>propaganda política</b> (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>(EF69LP40) Analisar, em <b>gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras</b>, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, <b>os elementos paralinguísticos</b> (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e <b>cinésicos</b> (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.</p> <p>(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., <b>exposição</b>, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, <b>áudios, vídeos</b> etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns <b>podcasts e vídeos de divulgação científica</b>), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos</p>



	nesses gêneros.
Campo artístico-literário	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os <b>recursos paralinguísticos e cinésicos</b> , como as variações no <b>ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas</b> , as manipulações do <b>estrato sonoro da linguagem</b> , obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, <b>apresentações musicais e teatrais</b> , tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.
Todos os campos de atuação	(EF69LP55) Reconhecer as <b>variedades da língua falada</b> , o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no <b>português brasileiro coloquial</b> .

Fonte: Brasil, 2018, p. 140-161; 176-191

Nesta seleção de oito habilidades, há predominância do bloco 6º a 9º anos, com apenas uma específica do 9º ano, nenhuma do bloco 8º a 9º anos. O texto das habilidades em AL/S, como já mencionado acima, não destaca a modalidade oral ou escrita dos textos, bem como há pouca referência a gêneros textuais/discursivos. De modo que, não havendo uma preocupação com a compreensão oral dos gêneros, visando a uma análise da materialidade linguística por parte do professor e dos profissionais que elaboram material didático, este nível de reflexão sobre os usos da língua pode passar despercebido, o que levaria a uma análise superficial do texto oral. Ou, ainda, a análise de textos orais pode plainar sempre sobre as características do gênero e dos aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e cinestésicos e nunca da profundidade das escolhas linguísticas propriamente ditas.

Assim, a habilidade EF89LP31, por exemplo, que preconiza analisar modalização sistêmica, explicada como sendo “modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição” (Brasil, 2018, p. 185), não aparece nesta listagem, porque, pelo critério aqui adotado, não há menção explícita à escuta, nem a gêneros orais, à modalidade falada, ou mesmo o verbo utilizado está atrelado à escuta. Contudo, é passível de ser desenvolvida por meio da compreensão do oral, sobretudo através de gêneros orais de pequena extensão.

Outra observação que desejamos destacar é que na habilidade EF69LP27, elencada aqui, os gêneros programa político e propaganda política ocorrem nas modalidades escrita e oral, contudo não há referência a isso, como já enfatizado, mas pela possibilidade, foi listada aqui.

Por fim, identificamos que, nas habilidades EF69LP40 e EF69LP42, a referência um pouco mais direta à escuta tem como fim melhor desempenho da produção textual, como evidenciam as expressões: “possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido” e “como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros”. Tal perspectiva apontada – escutar e analisar antes de produzir um gênero oral – coaduna com a ideia desenvolvida ao longo deste trabalho.

Assim, para a conclusão deste tópico, apresentamos um quadro resumo das habilidades que fazem referência à escuta, quer explícita quer implicitamente. São onze habilidades no eixo leitura, doze no eixo oralidade e apenas oito no eixo análise linguística.

Destacamos que a compreensão de gêneros orais perpassa todos os eixos de ensino, mas a escuta aparece pouco de forma explícita (a expressão escuta ativa aparece apenas na habilidade EF69LP11), em geral ela é implícita, sendo deduzida a partir de palavras do campo semântico da escuta, como gêneros orais, verbos como discutir, concordar, discordar ou ainda substantivos como som, ritmo, argumento, contra-argumento, entre outras.

Vimos um número considerável de gêneros da cultura digital como *podcast*, *vlog*, *vidding*, *e-zine*, fanclipes, fanvídeo, *gameplay*, *machinima*, *playlist* comentada, *spot*, *jingle*, *trailer* honesto, *walkthrough*. Todos esses gêneros suscitam uma reflexão sobre como a BNCC incentiva o uso de tecnologias digitais e toma como premissa que os jovens brasileiros realmente têm acesso a todas essas possibilidades tecnológicas.

Outra observação relevante é a de que a escuta é sugerida mais no bloco de habilidades de 6º a 9º ano, do que nas de 8º a 9ª e identificamos apenas uma habilidade no bloco específico ao 9º ano. O aspecto positivo desse dado é entender que o aprimoramento da competência auditiva, na sua complexidade, requer continuidade e aprofundamento ao longo de vários anos e não uma atividade pontual. O perigo é não ser explorado em nenhum ano específico de ensino e ser sempre uma atividade secundária. Desejamos que as discussões desenvolvidas neste trabalho contribuam para evitar essa lacuna.

Quadro 10 – Resumo das habilidades de escuta Eixo x Campo de Atuação

Eixo/Campo de Atuação	Leitura	Oralidade	Análise Linguística e Semiótica
Campo jornalístico-midiático	EF69LP02 EF89LP07	EF69LP11 EF69LP12 EF69LP13 EF69LP14 EF69LP15	EF69LP16 EF69LP19
Campo de atuação na vida pública	EF89LP18	EF69LP24 EF69LP26 EF89LP22	EF69LP27
Campo das práticas de estudo e pesquisa	EF69LP29 EF69LP32 EF69LP34	EF69LP39 EF89LP27 EF89LP28	EF69LP40 EF69LP42
Campo artístico-literário	EF69LP45 EF69LP46 EF69LP48 EF89LP32 EF89LP34	EF69LP52	EF69LP54 EF69LP55 EF09LP10

Fonte: Elaboração própria

Enfim, neste capítulo, buscamos demonstrar como a oralidade paulatinamente ganhou espaço enquanto objeto de ensino/aprendizagem e segue timidamente presente nos livros didáticos de língua portuguesa, com ainda algumas incoerências em relação aos estudos na área da Linguística. A equivalência de importância entre as modalidades oral e escrita ainda é um alvo a ser alcançado em nossa sociedade letrada, mas os avanços tecnológicos resultando em crescente produção e valorização de gêneros multimodais deverá abrir cada vez mais espaço para essa igualdade. Assim, esperamos que seja dada mais importância à escuta, enquanto atividade intelectual consciente de interpretação de textos orais/multissemióticos, uma atitude responsiva e colaborativa para a construção de sentidos, a qual precisa ser explorada e mais bem desenvolvida nas aulas de língua portuguesa e, para isso, a BNCC e os livros didáticos figuram como instrumentos essenciais. Por essa razão, propomos investigar como os livros didáticos de língua portuguesa promovem o desenvolvimento de habilidades de escuta. Sendo assim, passaremos a descrever no capítulo seguinte a metodologia adotada para alcançarmos esse intento.

### 3 METODOLOGIA

A classificação desta pesquisa orienta-se pela proposição de Moreira e Caleffe (2008) e Bortoni-Ricardo (2008) que orientam a compreensão da perspectiva interpretativista adotada neste trabalho. Os pressupostos de Moita Lopes (1994) instruem sobre a pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada especificamente. O delineamento da pesquisa qualitativa apoia-se em Deslauries; Kérisit, 2008; Moreira; Caleffe, 2008; e Bortoni-Ricardo, 2008. Discorreremos também sobre pesquisa documental segundo Cellard (2008), Sá-Silva *et al* (2009) e Kripka *et al* (2015), além de apontar o conceito de documento conforme Le Goff (1997) e Sá-Silva *et al* (2009). Em seguida, apresenta-se a definição do *corpus* de análise.

#### 3.1 A NATUREZA DA PESQUISA QUALITATIVA

Moreira e Caleffe (2008) afirmam que a pesquisa em âmbito educacional tem fortes vínculos com as ciências sociais. Estas constituem-se da investigação do mundo social, o qual “necessita ser investigado em termos de significados e ações” (p.54). Para isto, o paradigma interpretativo, em oposição ao positivismo, mostra-se mais produtivo, uma vez que se interessa pelo “significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição pelo pesquisador” (p. 60).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a compreensão nas ciências sociais não pode negligenciar o contexto sócio-histórico, como, por exemplo, o grande impacto do desenvolvimento da tecnologia. Para a autora:

Segundo o paradigma interpretativista, [...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008 p. 32).

A perspectiva interpretativa é particular e subjetiva e ocorre por meio de dados qualitativos, através dos quais é possível conhecer a realidade social. O pesquisador, na pesquisa qualitativa, “está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam.” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34) Segundo Moreira e Caleffe: “os pesquisadores interpretativos estão mais preocupados em produzir descrições adequadas do contexto

educacional e análises que enfatizem e expliquem os processos sociais que determinam e influenciam o ensino e a aprendizagem nas escolas” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 66).

Sendo assim, investigar como a escuta é compreendida em âmbito educacional como objeto de ensino-aprendizagem em documento oficial de abrangência nacional e nos livros didáticos, que são instrumentos para o professor em sala de aula, é uma abordagem de perspectiva interpretativa. Considera-se o contexto sócio-histórico em que se desenvolve a compreensão desse fenômeno e leva em consideração a influência dos avanços tecnológicos no surgimento de gêneros textuais/discursivos que fazem uso da multimodalidade com sons e imagens. Para a compreensão destes, a escuta é parte fundamental. Os significados construídos através da didatização dos textos para a sala de aula por meio de livros didáticos envolvem o modo como a escuta é compreendida pelos atores sociais do contexto educacional.

No contexto da pesquisa qualitativa, reconhece-se a importância da figura do pesquisador no processo de interpretação dos dados, o qual precisa de um olhar clínico investigativo, e a necessidade de delimitação objetiva das categorias de análise, considerando, contudo, que elas surgem e se impõem durante a etapa da coleta e análise de dados, visando à busca de contribuições eficazes para a área de estudo (Deslauries; Kérisit, 2008; Moreira; Caleffe, 2008; Bortoni-Ricardo, 2008).

Moita Lopes (1994) defende que a produção de conhecimento sob o ponto de vista da pesquisa qualitativa em linguística aplicada – área em que essa pesquisa se enquadra – se dá por meio da língua, que é tanto condição como solução para a pesquisa. Para o autor, o mundo social é dependente das interpretações humanas. A língua, pois, constrói o mundo, não o representa legitimamente.

Assim, a linguagem é, ao mesmo tempo, a determinante central do fato social, [...] e o meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social sob investigação e de outros pesquisadores (MOITA LOPES, 1994, p. 333)

Ainda segundo o autor supracitado, a investigação em ciências sociais, com a qual a pesquisa em LA tem muitas proximidades, envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade e não se pode ignorar a visão dos participantes na construção do mundo social, o qual existe na dependência do homem. Nesse tipo de pesquisa, os fatos a serem estudados são interpretados indiretamente através dos significados que o constituem, ou seja, “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação” (Moita Lopes, 1994, p. 332).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa reconhece que o trabalho aqui construído é resultado de avanços na concepção de língua, sobretudo a partir da virada linguística nos anos 60. Tais mudanças ocasionaram também novas metodologias de ensino e alterações na constituição do material didático fornecido aos professores. Hoje, concebe-se a língua como atividade interativa sócio-histórica-culturalmente situada, abrindo espaço para o estudo da escuta como constituinte das interações em língua oral, garantindo a efetivação da comunicação.

Assim, configura-se esta pesquisa no paradigma interpretativo de abordagem qualitativa. Segundo Deslauries e Kérisit (2008), a pesquisa qualitativa visa a exploração, descrição ou a verificação. Esta pesquisa visa à descrição, apresenta-se, portanto, como descritiva, definida conforme os objetivos. Ainda segundo esses autores, a pesquisa descritiva “colocará a questão dos mecanismos e dos autores (o “como” e o “o que” dos fenômenos); por meio da precisão dos detalhes” (p. 130). É nesse sentido que visamos ao objetivo: analisar **como** habilidades de escuta propostas pela BNCC são mobilizadas nas atividades dos livros didáticos de língua portuguesa (9º ano), aprovados no PNL D 2020 e 2024.

Ademais, caracteriza-se como sendo aplicada, uma vez que busca investigar, a partir da teoria vigente e de um documento oficial, como os livros didáticos de língua portuguesa, (9º ano), propõem o desenvolvimento de habilidades de escuta, com vistas a produzir um catálogo de bons exercícios para auxiliar professores da educação básica na seleção de material didático que contribua para o trabalho com a escuta de gêneros orais e multissemióticos na sala de aula. Além do exemplar contido neste trabalho, o catálogo também está disponível em uma página da internet: <https://sites.google.com/view/aescutaempauta>.

O método adotado para a realização de tal intento é a análise de documentos, o qual configura-se como método possível da pesquisa descritiva. “A pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos” (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 55). É por essa razão que, no tópico seguinte, abordamos as especificidades da pesquisa documental e do conceito de documento.

### 3.2 A PESQUISA DOCUMENTAL COMO TIPO DE PESQUISA

Há muita semelhança entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Em âmbito acadêmico, todo trabalho pressupõe a pesquisa bibliográfica, mas só uma parcela deles é uma

pesquisa documental. A distinção entre esses dois tipos de pesquisa depende, em muito, do conceito de documento.

Sá-Silva *et al* (2009), com base em Oliveira (2007), explicam que “a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédicos, ensaios críticos, dicionários e arquivos científicos” (p. 5), ou seja, fontes reconhecidamente do domínio científico. Esse tipo de pesquisa utiliza-se basicamente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto.

Por sua vez, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou científico, como relatórios, reportagens, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias entre outros (Sá-Silva *et al*, 2009; Prodanov; Freitas, 2013).

Le Goff (1996) considera os documentos como monumentos, os quais caracteriza-se por “ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (p. 1). O autor considera que os documentos são um produto da sociedade, segundo as relações de força que detinham o poder. É através deles que podemos compreender as vivências de uma época. Para isso, é necessário considerar as condições concretas em que o documento/monumento foi produzido, desmontando-o para revelar-lhes sua intencionalidade inconsciente, já que ele guarda em sua tessitura uma realidade.

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. [...] um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (Le Goff, 1996, p. 11)

Nas transformações sociais, o autor menciona a intervenção dos computadores para a memória coletiva histórica, resultando em um novo tratamento dado aos documentos, os quais podem ser armazenados e manejados em bancos de dados. O documento/monumento é entendido em um sentido amplo, abarcando o documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem.

Nesse sentido, a BNCC e o livro didático são documentos/monumentos porquanto produtos da sociedade letrada, que apresentam consciente ou inconscientemente uma montagem da história, da época da sociedade, um testemunho da perspectiva que se tem de educação e do homem. O livro didático constitui-se de um testemunho dos conhecimentos científicos, e uma amostra da didatização de conteúdos. É resultado de relações de forças, pois

não é sem razão que um livro é delineado e escolhido como instrumento de trabalho nas escolas. No caso dos livros do PNLD 2020 e 2024, estes foram moldados pelos postulados da BNCC, a qual teve suas próprias relações de força ao ser constituída como já posto neste trabalho. No caso do livro didático de LP especificamente, os textos que o integram, tanto os impressos quanto aqueles em áudio e vídeo, são uma amostra valiosa da tessitura da realidade e das vivências sociais, pois é a língua que as materializa.

Tal perspectiva coaduna com Cellard (2008), o qual postula que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

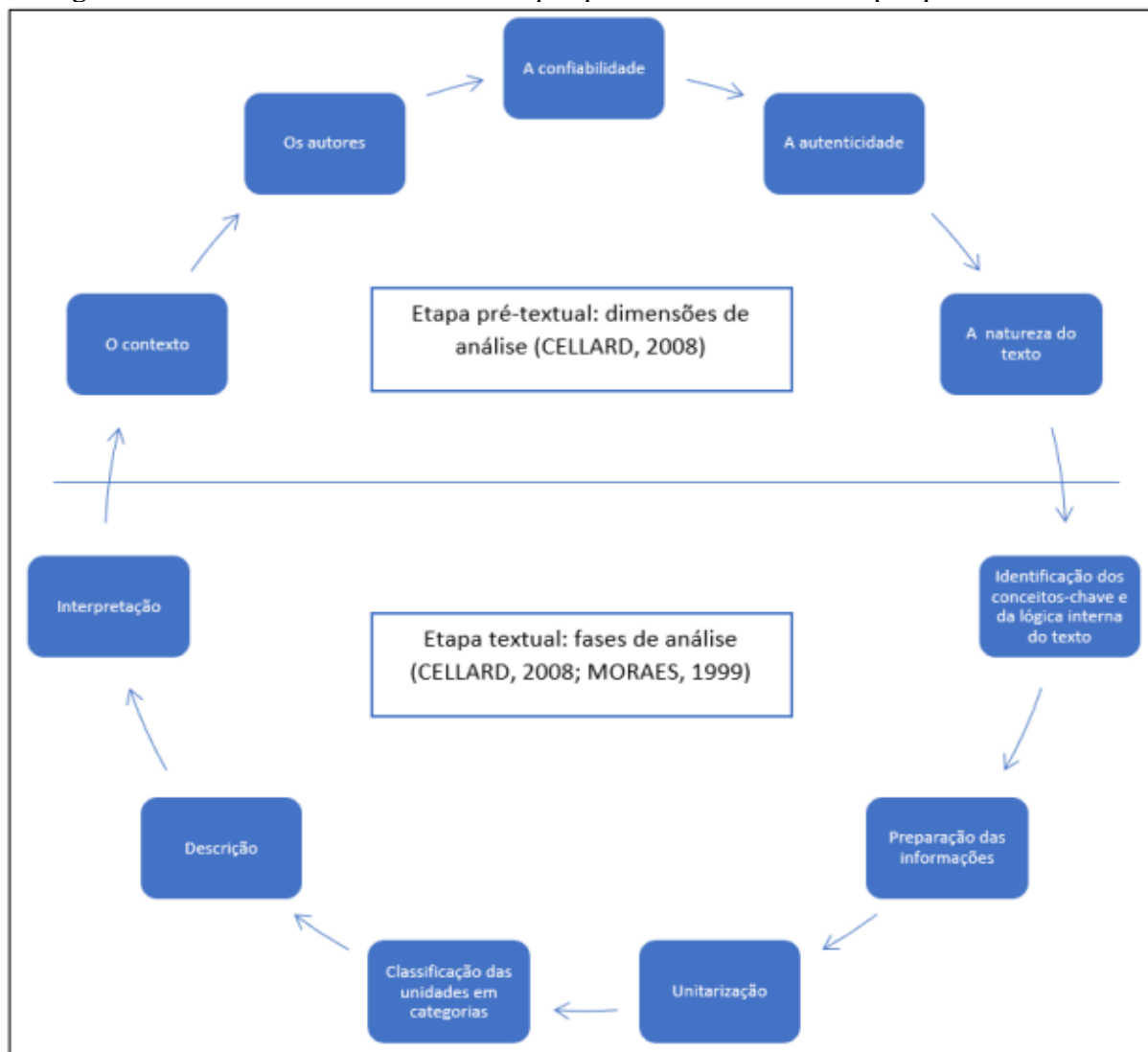
Ainda segundo o autor, não se trata apenas de documentos escritos, mas também de “documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos” (Cellard, op. cit., p. 297).

Cellard (op.cit.) defende que o documento “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc.” (p. 295). O autor orienta os passos da análise documental. Em primeiro lugar, a avaliação crítica, envolvendo (I) o exame do contexto social global em que o texto está inserido, a conjuntura política, econômica e cultural que produziu o documento, (II) a identidade dos autores, seus interesses e motivos, seu lugar social, (III) a autenticidade e confiabilidade do texto, (IV) a natureza ou suporte do texto, pois traz limitações ao modo de expressar-se dos autores e (V) os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Em segundo lugar, a análise, momento em que se juntam todas as peças da etapa anterior em busca de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações encontrada do documento. É também o momento de procurar similaridades e diferenças entre o *corpus*.

Nascimento (2020), a partir de Cellard (2008) e Moraes (1999), propõe o seguinte quadro ilustrativo das etapas da análise documental:



Imagem 5 – Movimento recursivo das etapas pré-textual e textual da pesquisa documental



Fonte: Nascimento, 2022, p. 63.

Segundo o autor, a pesquisa documental ocorre de modo recursivo porque as etapas pré-textual e textual convergem para a compreensão do fenômeno investigado. Ele explica que a unitarização consiste em definir e separar as unidades de análise, as quais serão, na etapa seguinte, agrupadas em categorias.

Sá-Silva et al (2009) e Kripka et al (2015) explicam, com base em Ludke e André (1986, 2012) que as categorias podem ser dadas *a priori*, de acordo com o arcabouço teórico, e modificadas *a posteriori*, ao longo da análise no confronto entre teoria e empiria. A definição das categorias deve levar em conta o material analisado e os objetivos da pesquisa.

Diante disso, passa-se à descrição, conforme os significados gerados pela análise e, em seguida, à interpretação, que consiste em compreender de forma aprofundada os conteúdos,

através da inferência. A interpretação envolve também descobrir ideologias, tendências das características dos fenômenos sociais que se analisam. Tal etapa retoma a ampliação dos dados no intuito de aumentar o conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a visão.

Assim, no tópico a seguir, passamos a descrição do *corpus* e das categorias preliminares definidas conforme a teoria apresentada neste trabalho e os objetivos propostos.

### 3.3 A DELIMITAÇÃO DO CORPUS – LIVRO DIDÁTICO E CONTEÚDO AUDIOVISUAL

O *corpus* analisado neste trabalho consiste em documentos escritos primários de ordem pública. Além da BNCC — documento oficial com força de lei, os livros didáticos de língua portuguesa são considerados documentos por serem um registro de uma época, o qual revela, de forma didática, conceitos e perspectivas de língua e linguagem, valores sociais, comportamentos, culturas, entre muitos outros aspectos. Além disso, o livro didático da atualidade não é apenas um monumento escrito, é também um conjunto de textos orais e multissemióticos, circulando não só de forma impressa, mas também digital. E nos referimos à presença de textos orais por levar em conta o conteúdo audiovisual que integra os livros didáticos, segundo determinação do FNDE, conforme podemos verificar no Guia Digital PNLD 2020.

De acordo com o Guia:

As coleções aprovadas contêm um material complementar digital e audiovisual. No material digital, o(a) professor(a) poderá encontrar Sequências Didáticas, geralmente organizadas por bimestres, de modo a complementar o trabalho proposto nos livros impressos, além de outras orientações e atividades suplementares. É importante que o(a) professor(a) se valha de tais recursos, a fim de proporcionar um ensino mais completo e variado a seus(suas) estudantes. O material audiovisual traz vídeos, podcasts e outras mídias que podem ser exploradas para ampliação das habilidades trabalhadas por meio das atividades do material impresso. Assim, professores(as) e estudantes terão oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas bastante consistentes, contemplando os diversos campos de atuação e objetos de conhecimento previstos na BNCC (Ministério da Educação, 2020, p.29).

O Guia PNLD 2020 enfatiza a obrigatoriedade de o livro didático “apresentar, de forma contextualizada, propostas e sugestões para que professores e alunos acessem outras fontes de informações (rádio, TV, internet etc.), fora dos limites do próprio livro didático; propor uso de laboratórios virtuais, simuladores, vídeos, filmes e demais tecnologias da informação e comunicação” (Brasil, 2019, p.21).

Quanto ao material digital a ser oferecido ao professor, importa-nos destacar que o documento exige que nele haja indicação de “outras fontes de pesquisa como sites, vídeos, filmes, revistas e artigos de divulgação científica voltadas para o professor usar em aula ou apresentar ao aluno” (Brasil, 2019, p. 24).

Sobre o Material Digital Audiovisual, o documento afirma:

O material digital audiovisual apresentado (áudio, vídeo ou videoaula) deve servir como ferramenta de auxílio ao professor, de forma alinhada e complementar ao conteúdo do livro impresso. O material digital audiovisual é direcionado ao estudante e tem por objetivo favorecer sua compreensão sobre relações, processos, conceitos e princípios, bem como permitir a visualização de situações e experiências da realidade, podendo ainda servir como ferramenta para o aprofundamento de conceitos, para a síntese de conteúdos e para o estabelecimento de relações com o contexto cultural do estudante (Ministério da Educação, 2020, p. 25).

Diante dessas orientações do Guia PNLD 2020, podemos compreender o contexto de produção do livro didático dentro das relações de poder do Estado. Sua construção, portanto, tem que atender à demanda que lhe é imposta através das exigências dos editais de convocação para as editoras. Trata-se de uma complexa rede que envolve recursos públicos e questões ideológicas. Já no PNLD 2024, para o componente Língua Portuguesa, não houve obrigatoriedade de produção de conteúdo audiovisual.

Quanto ao contexto histórico de produção desses livros, convém ressaltarmos que foram produzidos à luz da publicação da BNCC. Como discutido no capítulo anterior, o documento herdeiro dos PCNs, é uma atualização (ou maturação, conforme Cellard, 2008) dos conceitos e práticas em torno do ensino da oralidade.

A confiabilidade e autenticidade do documento se apresenta por todo o processo envolvido até a chegada do livro à mão do estudante. E a grande circulação das obras também é evidência de sua confiabilidade. Segundo o site do FNDE, em 2020, foram distribuídos 80.528.321 livros para alunos e professores dos anos finais do ensino fundamental.

No PNLD 2020, para o componente língua portuguesa, foram aprovadas seis coleções, a saber: Apoema (2018, Editora do Brasil), Geração Alpha Língua Portuguesa, (2018, SM), Português – Conexão e Uso (2018, Saraiva), Se Liga na Língua – leitura, produção de texto e linguagem (2018, Moderna), Singular e Plural – leitura, produção e estudos de linguagem (2018, Moderna), Tecendo Linguagens (2018, IBEP). Os livros do PNLD são distribuídos na educação pública e atingem um público significativamente numeroso em todo o país, sendo muitas vezes, o único recurso disponibilizado ao professor.

A despeito da larga distribuição, a coleta dos livros para esta pesquisa exigiu grande esforço. A pandemia de Covid-19 pode ter sido a grande dificuldade para encontrar os livros e

os DVDs do PNLD 2020. Na escola em que atuo não há uma só cópia dos outros livros de língua portuguesa que não o de uso durante os anos de 2020 a 2023. Esse fato exigiu uma busca ativa na biblioteca de outras escolas da cidade de Salgueiro e mesmo uma pesquisa informal com colegas de trabalho de outros municípios, a fim de encontrar o *corpus* deste estudo. Muitos professores reclamaram da escassez de livros didáticos por ocasião da visita. E não foram localizados todos os DVDs das coleções analisadas, de modo que parte do conteúdo audiovisual foi retirado do site da editora, foi caso de Português – Conexão e Uso (PC&U), da Saraiva.

A princípio, a intenção foi investigar todas as seis coleções do PNLD 2020, pois havia uma hipótese inicial de que seria muito escasso o conteúdo voltado especificamente à escuta. Depois de uma primeira análise nos livros, verificou-se que havia sim bastante conteúdo para análise, principalmente por causa da obrigatoriedade do conteúdo audiovisual, exigência prevista no edital para participação no PNLD 2020. Dessa feita, optou-se por restringir a análise apenas aos livros do 9º ano.

No transcorrer do tempo da pesquisa, iniciou-se o processo para o PNLD 2024. Obtive acesso às versões impressas de amostra (25% da obra) e digital (PDFs disponibilizados por representantes das editoras ou no site) por ocasião da divulgação dos livros por volta de junho de 2023. Cogitou-se, então, migrar a escolha do *corpus* para livros do PNLD 2024. Contudo, esse é constituído de treze coleções, de modo que seria inviável analisar todas as obras, ainda que fosse apenas as de 9º ano. Assim, procurei por obras que tivessem uma seção destinada especificamente à oralidade. Nesse ínterim, descobri que quatro dos livros do PNLD 2024 eram “os mesmos” do PNLD 2020. Contudo, não havia conteúdo audiovisual nos livros de língua portuguesa para o PNLD vigente, porque não fora exigido no edital de participação para as editoras. Logo, seria uma grande perda de dados migrar completamente o *corpus*. Dessa forma, definiu-se o critério de analisar os quatro livros de 9º ano do PNLD 2020 que se mantiveram no PNLD 2024, ainda que com algumas alterações de uma versão para outra. Por exemplo, os livros Jornadas: Novos Caminhos – Língua Portuguesa e Novo Singular e Plural integram os dados por serem uma edição revisada de Português Conexão e Uso e Singular e Plural Língua Portuguesa, respectivamente. Dessa forma, a pesquisa mantém a investigação do conteúdo audiovisual e se mantém atualizadas por mais tempo, uma vez que aborda o PNLD vigente, no ano de publicação desta pesquisa.

A escolha por essa amostragem visa à representatividade e pertinência dos dados (Kripka et al, 2015). A quantidade de livros analisados (oito no total) é uma tentativa exaustiva para ter uma visão ampla de como a escuta é explorada nas aulas de língua portuguesa em todo o Brasil, já que essas obras atendem às escolas públicas do país inteiro.

O quadro abaixo apresenta as coleções analisadas do 9º ano (livro do professor) do PNLD 2020 e 2024 e os conteúdos audiovisuais<sup>18</sup> do PNLD 2020 das respectivas obras:

Quadro 11 – Lista de livros didáticos do 9º ano analisados

Coleções analisadas <sup>19</sup>	Editora	Ano	Conteúdo audiovisual
Se Liga na Língua – leitura, produção de texto e linguagem (SLL)	Moderna	2018/2022	Por meio do DVD do manual do professor: 8 objetos audiovisuais (áudio e vídeo)
Geração Alpha Língua Portuguesa (GA)	SM	2018/2022	Por meio do DVD no manual do professor: 8 objetos audiovisuais (vídeos)
Português – Conexão e Uso (PC&U) / Jornadas: Novos Caminhos – Língua Portuguesa (JLP)	Saraiva	2018/2022	Por meio do site da editora: 8 objetos audiovisuais (vídeos)
Singular e Plural – leitura, produção e estudos de linguagem (S&P) / Novo Singular e Plural (NS&P)	Moderna	2018/2022	Por meio do DVD no manual do professor: 8 objetos audiovisuais (áudio e vídeo)

Fonte: Elaboração própria

Os livros do PNLD são distribuídos na educação pública e atingem um público significativamente numeroso em todo o país. Muitas vezes, é o único recurso disponibilizado ao professor. Além disso, é uma representação histórica significativa, uma vez que a elaboração dos livros condiz com a publicação da BNCC.

<sup>18</sup> A ABNT 6023, 2018 faz distinção entre documentos audiovisuais (que contêm som e imagem) e documentos sonoros (registro de vibrações sonoras – palavra, canto, música, entre outros). Nesta tabela, ambos os formatos aparecem juntos, mas serão mais bem delimitados na análise dos dados.

<sup>19</sup> Optamos por não colocar na tabela o nome dos autores dos livros para resguardar a identidade deles. Reconhecemos que analisar quem escreveu um texto é importante para compreensão dos significados. Contudo, nesse caso, identificaremos as editoras como responsáveis pelos sentidos construídos. No caso, trata-se de optar por uma responsabilização institucional e não pessoal.

Quanto à descrição dos procedimentos de análise, como já dito, os dados em pesquisas qualitativas em Linguística Aplicada são singulares e só a própria análise possibilitará a definição deles. Mas com base no levantamento teórico feito nesta pesquisa, a fim de orientar a análise preliminar dos dados, com vistas a descrever como os livros didáticos de língua portuguesa se correlacionam com a BNCC para promover o desenvolvimento de habilidades de escuta, nosso olhar incidiu sobre os aspectos detalhados na tabela a seguir.

Quadro 12 – As etapas de análise preliminar dos livros didáticos quanto ao ensino da escuta

As competências e habilidades indicadas no manual do professor;	Dentre as habilidades apontadas no capítulo anterior, quais estão presentes nas atividades?
Os comandos dados nos enunciados das questões de compreensão de gêneros orais;	Como os comandos dados nos enunciados promovem o desenvolvimento das habilidades?
Os gêneros orais presentes nas obras;	Quais gêneros orais aparecem nos livros: exposição oral, seminário, palestra apresentação oral, encenação teatral piada, debates, <i>spots</i> , <i>jingle</i> , comentários, <i>vlog</i> , paródia, vídeo-minuto, <i>e-zine/fanzine</i> , fanvídeo, relato multimidiático, <i>podcast</i> , exposição, filme, música, sarau, <i>slam</i> , <i>trailer</i> honesto?
Os conteúdos abordados no ensino de oralidade;	Quais conteúdos da oralidade são abordados: reflexões sobre as práticas sociais de uso da oralidade, sobre as situações de interação e condições de produção do texto oral, relação fala e escrita, variação linguística, argumentação, marcadores conversacionais, turnos de fala, elementos paralinguísticos, cinésicos, prosódicos?
O conteúdo audiovisual	Como é feito o direcionamento do livro para a apreciação do conteúdo audiovisual, na relação entre o livro impresso e o conteúdo audiovisual?

Fonte: Elaboração própria

Olhamos para as orientações acerca do ensino de oralidade no manual do professor, observamos os sumários, na busca por sessões referentes à oralidade ou mais especificamente à escuta como objeto de ensino aprendizagem e, então passamos à análise das atividades de escuta. Dessa forma, as principais categorias de análise que emergiram dos dados foram: a escuta como atividade com um fim em si mesma e a escuta como atividade coadjuvante. A descrição desses tópicos é o conteúdo do próximo capítulo.

# 4 ATIVIDADES DE ESCUTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2020/2024

## 4.1 O MANUAL DO PROFESSOR NAS COLEÇÕES ANALISADAS

Como já mencionado na metodologia deste trabalho, todos os livros foram analisados na versão Manual do Professor, os quais constam de uma parte introdutória em que são dadas as concepções teórico-metodológicas que embasam a coleção e a estrutura da obra, além de orientações específicas para desenvolver as atividades de que compõem o livro e informações complementares sobre textos e temáticas. Além das páginas iniciais do livro, o Manual do Professor também é composto de orientações e respostas aos exercícios (estas podem aparecer também junto às perguntas) em formato U, isto é, às bordas esquerda, direita e inferior do livro do professor, tendo a versão do livro do aluno em tamanho reduzido, tal como ilustra a imagem abaixo:

Imagem 6 – Manual do Professor em formato U com orientações e respostas aos exercícios



Fonte: Livro didático “Jornadas: Novos caminhos: Língua portuguesa”, 2022, p. 146, 149.

Como pode ser visto na imagem, o Manual do Professor em formato U apresenta ainda as habilidades específicas que estão sendo trabalhadas nas atividades. A análise feita neste trabalho parte da leitura dessas informações, registrando as habilidades apontadas e observando como as obras propõem seu desenvolvimento.

Todos os livros analisados coadunam com a BNCC, como evidenciam as seguintes citações, a título de exemplo:

De acordo com a BNCC em consonância com uma tendência mundial, há a necessidade de centrar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do estudante, em vez de centrá-los no conteúdo conceitual (PC&U, 2018, p. XIII; JLP, 2022, p. IX).

Em consonância com a BNCC, a proposta de ensino desta coleção possui foco no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e de aprender a conviver, de modo que o aluno tenha discernimento para lidar com a disponibilidade cada vez maior de informações, atue com ética e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplique conhecimentos para resolver problemas, tenha autonomia para tomar decisões e, principalmente, valorize e respeite as diferenças e as diversidades. (GA, 2018, p. VI; 2022, p. VII)

O conjunto de atividades que compõem cada volume da coleção nos componentes Leitura e Produção, Prática Literária e Estudos de Língua e Linguagem – é resultado de um recorte dos conhecimentos da língua que leva em conta tanto os conhecimentos que se espera que os alunos construam ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental quanto o modo como os sujeitos aprendem. Leva em conta ainda as orientações da BNCC para uma educação integral, em que importa o desenvolvimento do sujeito nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. (S&P, 2018, p. VII; NS&P 2022, p. VII)

Importante observar que a perspectiva de trabalho, nas coleções analisadas, vai além do estudo da linguagem com o fim em si mesma, mas engloba a formação integral do educando, os pilares da educação (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a fazer). As citações acima exemplificam essa tendência ao dizer que a “coleção possui foco no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e de aprender a conviver” e “importa o desenvolvimento do sujeito nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural”. Tal perspectiva implica na formulação de perguntas que levam à reflexão sobre o contexto social e cultural, perguntas que promovem o autoconhecimento e, além disso, a formação de opiniões. Também em resultado disso, há uma preocupação com as temáticas a serem discutidas por meio dos textos, tendo em vista a construção de valores sociais e o conhecimento de tecnologias digitais, envolvendo multiletramentos. Mais adiante, a análise dos exercícios evidenciará isso.

As obras se estruturam no estudo de gêneros textuais, segundo os eixos de ensino-aprendizagem e campos de atuação humana, conforme preconizado pela BNCC. Sobre o eixo oralidade, foco deste trabalho, apresentaremos a seguir a perspectiva adotada nas coleções analisadas.



#### 4.1.1 A perspectiva de oralidade apresentada no Manual do Professor

Uma primeira observação sobre a percepção de oralidade nas coleções é a de apresentá-la como exposição da fala, ora através de conversa entre duplas, grupos ou com toda a sala, ora na produção de gêneros orais ou simplesmente pela oralização de textos escritos, despercebendo a recepção/compreensão de gêneros orais como parte do estudo de oralidade. A exemplo disso, observemos o seguinte trecho:

[...] a oralidade é uma prática discursiva por meio da qual **o sujeito toma a palavra para colocar-se perante o mundo**. [...] Nesta coleção, a oralidade não é enfocada como um estudo separado dos demais eixos. Por entendermos sua transversalidade, que perpassa os demais eixos de ensino de Língua Portuguesa, ela é estudada em vários momentos ao longo da obra, de modo a enfatizar seus efeitos de sentido (GA, 2022, p. XII – destaques nossos).

É notável a referência à oralidade como “tomar a palavra”, ou seja, como expressão oral. O trabalho envolvendo o referido eixo se dá, na coleção GA, através do estudo da relação oral/escrita; na seção produção de texto, por meio de orientações para a produção de gêneros orais; na seção leitura, a partir de texto oral transcrito; e, na reflexão linguística, o estudo sobre variedades linguísticas, pronúncia de palavras, prosódia, entonação. A escuta não está em pauta, mesmo os recursos que são percebidos por meio do sentido da audição são estudados por se falar sobre, não por ouvir e analisar.

Já as coleções SLL (2018) e NS&P (2022) não trazem um conceito explícito de oralidade, mas explicam que o trabalho com esse eixo na coleção se dá através de gêneros orais. Nesse sentido, enfatizam a interação através de gêneros orais. Contudo, ainda é possível perceber maior enfoque à fala, como revela a citação abaixo:

Na coleção são estudados formalmente gêneros textuais orais diversos, como o seminário, a palestra, a entrevista e o debate, por exemplo. Sua abordagem põe em destaque os diferentes processos de interação – interação frente a frente, fala para público sem interrupção, fala editada etc. –, com base nos quais se discutem o papel do falante, a troca ou não de turnos e as relações entre tais fatores e a qualidade da interação (SLL, 2018 p. XV; 2022 p. XXXIV).

Observa-se o enfoque à fala quando o manual explicita a interação enquanto “fala”, mas não remete ao processo de compreensão dos gêneros orais. Na mesma perspectiva, na coleção NS&P, o trabalho com gêneros orais, visa a:

o reconhecimento das características gerais dos gêneros orais, suas produções, finalidades e as características estruturais e linguísticas do texto falado [...] que, ao serem analisados, servem de suporte à produção de outros textos orais e também de textos escritos que admitem marcas de oralidade (NS&P, 2022 p. XII).

Atenta-se, pois, ao estudo de gêneros orais com foco na produção oral e escrita e o processo de compreensão desses textos orais novamente não é mencionado. Por outro lado, a obras PC&U (2018) e JLP (2022), apresenta a oralidade tanto na perspectiva da produção oral quanto da escuta dos textos, como evidenciaremos mais adiante.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a questão da transversalidade do eixo oralidade. Das quatro coleções investigadas, três apresentam esse prisma, como exemplifica a seguinte citação:

O eixo de oralidade está integrado aos eixos Leitura/Escuta e Produção de textos, [...], e também ao da análise linguística/semiótica [...]. Tivemos a preocupação de contemplá-lo em quase todas as seções e em inúmeros boxes espalhados ao longo das páginas. Seguindo o que aponta Marcuschi (2002), entendemos que uma abordagem consistente da oralidade é fundamental para que os aprendizes tenham uma visão plena da heterogeneidade da língua e completem a aquisição dos procedimentos cognitivos necessários ao leitor/ produtor de textos (SLL, 2022, p. XXXIV).

Não acreditamos ser nocivo dissolver o estudo da oralidade transversalmente aos outros eixos. Contudo, a leitura dos dados revelou, de modo geral, que oralidade no eixo leitura se resume a falar sobre o texto escrito (conversa sobre o texto, compreensão oral do que foi lido), ou através da transcrição de texto orais. No eixo produção de texto, a produção de texto oral é orientada através da descrição da funcionalidade e das características do gênero, sem disponibilizar a apreciação auditiva; e, na análise linguística, por meio de gêneros como tirinha, música e texto teatral em que se registra a fala para trabalhar aspectos da língua oral, mas novamente sem focar a escuta. Uma das estratégias para essa transversalidade é o uso de diversos boxes – os quais descreveremos mais detalhadamente à frente – em que a escuta é uma sugestão, dependente da curiosidade e autonomia do educando.

Na obra NS&P, o Manual do Professor, justifica o trabalho com oralidade:

O trabalho com gêneros orais e oralidade também está fundamentado nos princípios e pressupostos definidos pelos documentos oficiais de referência já citados e nas propostas elaboradas pelos professores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, que enfatizam a importância do ensino dos gêneros orais na escola. O trabalho com a oralidade perpassa toda a obra, mesmo havendo momentos e propostas específicas para aprofundá-lo (NS&P, 2022, p. XII).

Observemos que o livro diz que a oralidade perpassa toda a obra, tal como proposto nos outros livros. Ocorre na abertura dos capítulos, através de discussão com base em texto

multimodal, na subseção “Primeiras impressões”, e em conversa sobre o texto escrito. Já as propostas específicas para aprofundá-la se dão através da seção produção de textos orais, na subseção “Conhecendo o gênero”, em que se apresentam as características de um gênero oral. No livro do 9º ano são os seguintes os gêneros orais trabalhados: seminário, programa de rádio e *podcast*.

Dos oito livros analisados apenas um apresenta uma seção destinada especificamente ao estudo de oralidade. Trata-se das coleções PC&U e JLP. O trabalho com gêneros orais nessas coleções se dá não só em atividades de produção, mas também em atividades de escuta. No Manual do Professor, os autores apresentam a proposta:

A interação social por meio da linguagem oral envolve, portanto, práticas de linguagem com foco na produção oral, na capacidade de se comunicar com autonomia e de ler em voz alta, na compreensão por meio da escuta e no reconhecimento e uso de recursos linguísticos apropriados a diferentes gêneros, na mobilização de elementos paralinguísticos e cinésicos em interações mais formais e controladas. Envolve ainda a oralização de textos escritos e práticas de linguagem desenvolvidas em atividades coletivas que incluem fala e escuta entre pares no respeito aos turnos de réplica e tréplica (JLP, 2022, p. XXV).

Os autores da coleção percebem a oralidade como uso da linguagem oral para se expressar, uma prática social inerente ao humano, sem desconsiderar que o estudo desse eixo envolve a “criação de situações de escuta (áudio e vídeo)” (p. XII), bem como a associação entre oralização e fluência. No volume do 9º ano, além da seção “Atividade de Escuta”, os conteúdos específicos abordados, na seção “Oralidade” (que aparece em quatro das oito unidades), são os seguintes: conversa, síntese e apresentação de resultados, escuta e apresentação de *raps*, fluência e expressividade.

Dessa forma, a análise sobre a perspectiva de oralidade nos livros didáticos evidenciou que, em sua maioria, os livros não focalizam a escuta como parte integrante do estudo do eixo oralidade, o qual aparece mais associado à fala do que à compreensão. Vimos também que os manuais analisados trazem, predominantemente, o estudo do eixo oralidade de forma transversal aos outros eixos de estudo, havendo apenas uma coleção que traz uma seção exclusiva aos estudos de oralidade e principalmente uma seção destinada à escuta.

#### 4.1.2 A perspectiva de escuta apresentada no Manual do Professor

Todas as obras analisadas fazem referência à escuta no Manual do Professor pelo menos uma vez. Ela aparece, em geral, no binômio “leitura/escuta”, tal como aparece na BNCC. Mas

também com referência à escuta respeitosa e ativa. Vejamos uma dessas perspectivas no trecho abaixo:

Como esta coleção foi inteiramente concebida para falar com e sobre os pré-adolescentes e adolescentes, há nela, como já mencionamos, uma série de oportunidades para a promoção de debates e de bate-papos (em Fala aí!, E se a gente...?, Conversa com arte, Fora da caixa, por exemplo), estratégias importantes para a promoção de uma **escuta ativa e respeitosa** por parte dos estudantes e para a realização de ações colaborativas, ligadas à expressão artística e cidadã (SLL, 2022, p. XXI).

Aqui observamos a escuta relacionada aos momentos de discussão e conversa sobre os textos, a partir das temáticas desenvolvidas, réplica de uma prática social importante, mas que tem se perdido no mundo agitado em que vivemos. Citando Larrosa (2002), os autores associam a escuta à prática de experienciar o mundo: “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toques, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar [...]” (SLL, 2022, p. XXIII). Oportunizar momentos de escuta em sala de aula é certamente uma oportunidade para cultivar o crescimento pessoal, a ampliação da visão de mundo e valores como o respeito e a empatia.

Quanto ao par leitura/escuta, a coleção assume:

Para a exploração de algumas semioses, o ideal é que o professor tenha acesso a equipamentos para reproduzir sons e imagens e usar a internet. Sabemos, no entanto, que muitas escolas não dispõem desses recursos e que nem sempre é possível contar com equipamentos pessoais dos alunos. Por isso, procuramos, dentro dos limites do livro impresso, alternativas que proporcionassem a realização das atividades. No caso de texto oral, optamos pelas transcrições [...]. (SLL, 2022, p. XXVIII).

A obra assume que as escolas não possuem os equipamentos necessários para o estudo de textos orais e, por isso, não há investimento em atividades de escuta. Optaram por usar transcrições, termo que corresponde, na coleção, “à *ação de transpor para o papel o texto oral, mantendo parte significativa de suas marcas originais*: repetições, hesitações, marcadores conversacionais, abandono de estruturas iniciadas, entre outras.” (SLL, 2022, p. XXXV). A transcrição é feita tentando representar aspectos paralinguísticos e acrescentam-se imagens ou ilustrações para representar aspectos cinésicos. Contudo, no Manual em U aparece a sugestão para que, sempre que possível, os textos sejam ouvidos.

Já os livros PC&U/JLP, como dito acima, apresentam uma seção destinada especificamente à escuta, a qual aparece em sete das oito unidades, com “foco na construção

composicional, reconhecimento de recursos linguísticos e semióticos e na apreciação e réplica” (PC&U p. XVI). Os autores apresentam entre os objetivos gerais para o estudo na área de linguagem:

[...]trabalhar com gêneros e tipos textuais, quer no que se refere às práticas de compreensão e/ou escuta, quer no que se refere à oralidade e produção (oral ou escrita) e à análise linguística e semiótica; [...] explorar o texto (oral, escrito, multissemiótico) em sua temática, organização composicional, recursos linguísticos, discursivos e semióticos; desenvolver, ampliar e aperfeiçoar a habilidade de escuta responsiva e de leitura em voz alta com autonomia, fluência e expressividade em diferentes situações de comunicação, com diferentes propósitos; [...] abordar, organizar e aprofundar os conhecimentos linguísticos e semióticos de modo a propiciar [...] maior proficiência em leitura, escuta e produção de textos escritos e orais; [...] propor situações de aprendizagem que levem os alunos a refletir sobre o uso da modalidade oral da língua, no que se refere à sua produção e às suas características em práticas de escuta; ampliar o conhecimento a compreensão e a produção de gêneros orais, enfatizando o uso de estratégias discursivas e recursos paralinguísticos e/ou cinésicos; [...] proporcionar a escuta responsiva de gêneros multimodais como *podcast*, palestra, apresentação oral, entrevista, resenha digital, entre outros.” (PC&U, p. XIV-XV; JLP, XLIV)

Notam-se várias referências à escuta, compreensão e análise de gêneros orais, na dimensão do conteúdo, das características, função social e aspectos linguísticos da composição desses textos.

Quanto ao livro S&P (2018) / NS&P (2022), a escuta é citada no Manual do Professor, sobretudo atrelada aos momentos de conversa orientada em sala de aula. Por exemplo, ao explicar os pressupostos teórico-metodológicos que baseiam a obra, os autores mencionam que há “momentos em que o que mais importa será a troca, a discussão oral, visando ao exercício da **escuta respeitosa** de um lado e de outro, ao posicionamento sustentado, de modo a desenvolver o pensamento crítico e a postura ética.” (p. VII, destaques nossos). Logo, percebemos que a escuta se dá nos momentos em que se propicia a discussão em sala de aula, o que vai depender da orientação do professor e do seu domínio de sala para que os alunos respeitem os turnos de fala e ouçam com atenção. Outra forma de referência à escuta é quando aparece junto aos eixos de ensino:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em **atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses**. (Baltazar e Goulart, 2022, p. VII - grifos do autor)

Contudo, tanto no SLL como no S&P, atividades de compreensão de textos orais ocorreram apenas nas orientações para uso do conteúdo audiovisual, o qual foi cancelado no PNLD 2024, havendo, assim, mais apagamento da escuta no contexto da sala de aula. No livro

impresso em si, a escuta é apenas sugerida como atividade extraclasse para o aluno, ou no Manual em U, sugerida para o professor com bastante modalização. Vejamos alguns exemplos:

“Se desejar exiba para eles um exemplo de animação” - SLL (2018) , p. 28

“Se possível, apresente o áudio disponível em: [https:// bandnewsfm.band.uol.com.br/podcast/27102017-para-ter-umcachorro-em-casa-nao-basta-soo-filho-querer/](https://bandnewsfm.band.uol.com.br/podcast/27102017-para-ter-umcachorro-em-casa-nao-basta-soo-filho-querer/) (acesso em: 28 mar. 2022) e peça aos estudantes que o ouçam sem o acompanhamento da transcrição. Faça perguntas sobre o conteúdo do texto: quem é a ouvinte que se dirige ao programa de rádio? O que ela deseja? Qual é o ponto de vista da psicóloga? Como ela o defende? Verifique também se compreenderam por que a apresentadora e a psicóloga riem da pergunta feita pela criança. Em seguida, apresente novamente o áudio para que o acompanhem com a transcrição. Caso não seja possível ouvi-lo, assuma a leitura, procurando reproduzir as marcas de oralidade. Questione-os sobre o conteúdo. - SLL (2018), p. 138.

[...] seria bastante interessante selecionar trechos do documentário **Língua – Vidas em português** (2003), com direção do cineasta Victor Lopes [...] e promover a apreciação compartilhada, ou, então, preparar questões de orientação para que, com autonomia, os(as) estudantes possam assistir a ele integralmente, com apreciação focada e orientada, e participar de uma roda de conversa depois, para trocas de suas percepções e reflexões. (S&P, 2018, p. 38/ NS&P, 2022, p. 42).

“[...] Na perspectiva dos multiletramentos, é bastante importante que você, como atividade complementar a esta aqui proposta, providencie recursos para a turma ouvir as interpretações de Clementina e promova a percepção de como os recursos expressivos da música se integram aos versos [...]. Como experiência de oralidade seria altamente interessante você também convidar a turma para cantar os versos, construindo os versos com as palmas. (S&P, 2018, p. 152/ NS&P, 2022, p. 169).

De fato, a compreensão do texto oral é mesmo secundária e apresentada como uma possibilidade, a depender muito do desejo do professor de levar o texto na modalidade oral como atividade extra. Ainda que a modalização utilizada seja um forte incentivo, as atividades de escuta, nestes casos, estão à margem da sequência pensada para a unidade ou capítulo.

No livro do aluno, a escuta aparece como possibilidade para o discente, a depender mesmo da curiosidade dele, através de muitos boxes, os quais exemplificamos a seguir.

No livro SLL, “Biblioteca cultural” aparece 15 vezes referente a vídeo ou áudio:

“Biblioteca Cultural”: Assista a um programa que mostra como descendentes de Patativa do Assaré ajudam a perpetuar o trabalho do poeta em <http://g1.globo.com/ceara/pelo-cariri/videos/v/descendentes-de-patativa-do-assare-ajudam-a-manter-o-legado-do-poeta/4861669/>. (2018, p. 76)

“Biblioteca Cultural”: Assista a uma entrevista em que Adriana Falcão conta sua trajetória profissional. Disponível em: <https://vimeo.com/26955436>. Acesso em: 21 mar. 2022 p. 193

No livro S&P e NS&P, o boxe Vale a pena ver/ouvir aparece 15 vezes relacionados à escuta.

“Vale a pena ver” - “Tempos modernos”, direção de Charlie Chaplin. Estados Unidos, 1936. O filme retrata a famosa personagem de Chaplin, Carlitos, como operário em uma linha de montagem que exige dele ações repetitivas, levando-o a ter um colapso. O filme é considerado por muitos uma forte crítica à exploração dos trabalhadores, ao capitalismo desenfreado, ao neonazismo e ao imperialismo. (2024, p. 15)

Vale a pena ouvir - “Você tem meia hora/ Pra mudar a minha vida” são versos da canção “Vambora”, de Adriana Calcanhotto. No romance, ela é cantada por Talita, uma personagem brasileira que vive em Portugal e trabalha como empregada doméstica da avó de Branca. Talita será a referência de amizade e afeto ao longo dos seis anos que a adolescente passará na casa. Você pode assistir ao clipe dessa música neste link: <https://youtu.be/Hsmp8yR-AK8> (acesso em: 29 abr. 2022). (2024, p. 116)

No Livro PC&U e JLP, na versão de 2018 é o boxe “Não deixe de ver”, na versão de 2022, “Fica a dica”, aparecem 3 vezes, por exemplo:

Coraline e o mundo secreto, direção de Henry Selick. Estados Unidos: Universal Pictures, 2009. 100 min. Animação com base no livro de Neil Gaiman. Coraline encontra, em sua casa, uma porta secreta que dá acesso a outra versão de sua própria vida, parecida com a que leva, porém melhor. Mas ela percebe que há algo errado quando seus pais alternativos tentam aprisioná-la nesse novo mundo. (PC&U, 2018, p. 243; JLP, 2022, p. 231).

Nota-se que os boxes apresentam como estratégia para aguçar a curiosidade do estudante o resumo do vídeo ou áudio, dessa forma ele pode relacioná-lo à temática que está sendo desenvolvida no capítulo e há a sugestão de que ele aprecie o conteúdo por meio de verbos no imperativo, como fez a coleção SLL, utilizando “assista”.

Portanto, observamos a referência à escuta no MP nas páginas iniciais e no formato em U, mencionada ora junto aos outros eixos de ensino – sobretudo ao do eixo leitura, formando um binômio tal como ocorre na BNCC –, ora relacionada à interação oral em sala de aula, réplica da prática de conversação social, momento em que se destaca a necessidade da escuta respeitosa. No primeiro caso, quando a escuta é relacionada ao eixo leitura, destacamos a utilização de transcrições como estratégia de estudo do texto oral, método que dificulta o estudo de aspectos paralinguísticos e cinésicos. Percebemos, principalmente, que no MP em formato U e no livro do aluno a escuta é uma sugestão, não fazendo parte da sequência didática principal dos capítulos.

#### 4.1.3 O conteúdo audiovisual no manual do professor

A priori, importa destacar que o conteúdo audiovisual em língua portuguesa é uma exigência do edital para o PNLD 2020, que não se repetiu no PLND de 2024. Esse fato, implica uma perda considerável de dados para a análise e dificulta ainda mais a recepção de gêneros orais em sala de aula. Como demonstraremos no tópico seguinte o conteúdo audiovisual está relacionado ao exercício da escuta com um fim em si mesma.

Nas páginas iniciais do MP impresso, apenas uma coleção – PNLD 2020 – apresenta um tópico específico para falar sobre o material digital. Trata-se da obra *Se Liga na Língua*. Nela, são apresentados, por bimestre, quais os conteúdos audiovisuais a serem trabalhados e o tipo de mídia: áudio, audiovisual. Depois, no manual em U, aparece a referência ao conteúdo audiovisual e às orientações específicas existentes no material digital, o qual contém perguntas para compreensão do texto oral. Os livros S&P/NS&P e PC&U/JPL apresentam indicação do conteúdo audiovisual apenas no Manual em U, mas não na parte inicial do MP.

Quanto às orientações para o trabalho com o conteúdo audiovisual, três livros, apresentam, no material digital, perguntas de compreensão do texto oral. Ou seja, disponibilizam o texto na modalidade oral (áudio ou vídeo) e um documento com as orientações



de trabalho com ele, havendo questionamentos para o professor desenvolver com a turma, conforme pode ser observado no anexo A e ilustrado na imagem seguinte<sup>20</sup>.

Imagem 7 – Orientação para o uso do conteúdo audiovisual no material digital do livro S&P

### ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

#### Material Digital Audiovisual

<b>Título:</b>	Trinchas de <i>Meia Noite para mudar a minha vida</i> , de Alice Vieira
<b>Formato:</b>	Áudio
<b>Descrição:</b>	O áudio apresenta a escritora portuguesa Alice Vieira, autora do romance <i>Meia Noite para mudar a minha vida</i> do qual foram extraídos os trechos lidos em seguida no objeto digital. Na introdução, são fornecidas informações relevantes sobre a carreira profissional dessa escritora, que é conhecida como uma das mais importantes autoras de literatura infantojuvenil de língua portuguesa.
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer trechos do romance <i>Meia Noite para mudar a minha vida</i>, ampliando assim as leituras do romance, presentes no capítulo 2.</li> <li>• Esse trabalho pode servir como um elemento motivador para que os alunos possam se tornar leitores das obras de Alice Vieira e outros escritores contemporâneos portugueses.</li> <li>• Desenvolver as habilidades de leitura expressiva, atentando para os recursos parafrásticos e cêntricos que valorizam a leitura em voz alta.</li> </ul>
<b>Conteúdos abordados:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A obra: <i>Meia Noite para mudar a minha vida</i>.</li> <li>• Retomada de elementos da narrativa: personagem, espaço, tempo e narrador.</li> <li>• Intertextualidade.</li> <li>• Leitura expressiva.</li> </ul>
<b>Habilidades:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF6LP4) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nessas textos formas de estabelecer múltiplos diálogos sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</li> <li>• (EF6LP4) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, música e de filmes, cineclube, festivais de vídeo, saraus, além de descobertas, redes sociais temáticas (de leituras, de cinefília, de música etc.), dentre outros, tomando, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vídeo e produção cultural (literatura, cinema, teatro, música, <i>playback</i> comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanzinhos, fanclips, <i>podcasts</i> em <i>Áudiopop</i>, <i>podcasts</i> honestos, vídeo-minuta, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</li> <li>• (EF6LP4) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos pontos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</li> </ul>

**Habilidades:**

- (EF6LP4B) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de textos de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

**Sugestões de uso**

O áudio pode ser apresentado aos alunos entre a primeira e a segunda **Leitura** para que os(as) estudantes possam estabelecer uma sequência lógica entre as ações que correspondem a gravidez, parto e momentos iniciais da vida da personagem.

A audição do texto permitirá aos alunos um contato com o romance de forma diferente, possibilitando a exploração de outros sentidos para apreciar a leitura que, além de expressiva, será intercalada com efeitos de sonoplastia.

**Coletivo**

- Execute o áudio, sem pausas, para que os(as) estudantes conheçam o conteúdo.
- Para ampliar e aprofundar o estudo iniciado no capítulo 2, converse com a turma sobre o enredo da obra e o estilo da autora. Para avaliar a compreensão do enredo, peça que relatem a sequência de ações e procure relacioná-las com o “Prólogo” lido no capítulo. Retorne as inferências feitas pelos alunos após a leitura do texto.
- Converse sobre as características das personagens e os nomes delas. Peça aos(as) estudantes que criem imagens sobre as personagens para que, após a leitura de trechos do capítulo 3 de *Meia Noite para mudar a minha vida*, possam avaliar suas hipóteses e atribuir mais sentidos ao texto. Leve os(as) estudantes a refletirem sobre o narrador: Quem é? Possui consciência ou não? Explore o tempo e a linearidade da narrativa. Sempre que necessário retorne a leitura proposta no capítulo do livro didático.
- Reflitam sobre a intertextualidade com o teatro de Gil Vicente.

**Duplas**

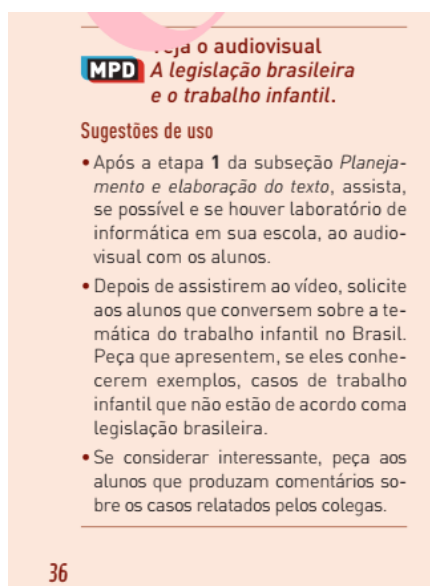
- Como fechamento, proponha que, em duplas, os(as) estudantes façam uma nova audição do objeto digital para apreciarem a expressividade da leitura e os efeitos obtidos com a sonoplastia.
- Sugira um exercício de leitura, utilizando as estratégias de ritmos, entonação e pausas exploradas no áudio e façam para o(a) colega da dupla a leitura expressiva de um dos trechos fornecidos no livro didático. A função do(a) colega será apreciar a leitura e ajudar a sanar possíveis inadequações.

Fonte: Conteúdo digital no DVD que acompanha o manual do professor do livro S&P.

Já o livro GA, na versão 2018, orienta o uso do conteúdo audiovisual apenas no manual em U, havendo ou não perguntas de compreensão do texto, como ilustra a imagem a seguir. Mas não apresenta exercício de compreensão do texto oral em formato digital.

<sup>20</sup> Mais adiante, na seção “A escuta com um fim em si mesma”, será feita a análise das habilidades e questionamentos que direcionam o estudo do conteúdo audiovisual relacionado a essa orientação. Por hora, o objetivo foi demonstrar de que forma são apresentadas essas as orientações no material digital.

Imagem 8 – Referência ao conteúdo audiovisual no PNLD 2020, no livro GA.



Fonte: Livro didático “Geração Alpha”, 2018, p. 36.

Observa-se o uso de modalização “se possível, se houver laboratório, se considerar interessante” para o uso do vídeo, sobre o qual os alunos vão conversar, mas não há perguntas de direcionamento da compreensão do texto. Dessa forma, a autonomia do professor em direcionar a compreensão do texto oral torna-se positivamente ainda mais necessária. Se o professor tiver bem em mente a necessidade de aprimorar as habilidades de escuta de seus educandos, poderá então elaborar ele mesmo os questionamentos pertinentes ao texto e às necessidades da turma. Obviamente, esse papel é imprescindível em qualquer atividade de compreensão de texto e ainda mais em atividades dessa natureza.

A tabela abaixo apresenta a lista do conteúdo audiovisual nas obras analisadas:

Quadro 13 – Conteúdo audiovisual em livros do 9º ano do PNLD 2020

Obra Analisada	Conteúdo audiovisual disponível	
	Formato	Descrição
Se Liga na Língua – leitura, produção de texto e linguagem (SLL)	Vídeo	Entrevista com o grafiteiro Celso Gitahy
	Vídeo	Uma carta aberta – pessoas de várias culturas, sexto e faixa etária dizem cada uma a seu tempo uma parte do texto.
	Vídeo	Trecho do filme “O menino do pijama listrado”
	Vídeo	Entrevista com o autor de ficção científica e fantasia Ale Santos
	Áudio	Entrevista com a tradutora, intérprete e audiodescritora Ana Júlia Perrotti-Garcia.
	Áudio	

	Áudio Vídeo	Entrevista com o autor João Anzanello Carrascoza. Entrevista com a autora de ficção científica Lady Sybylla Pirula, vlogueiro e biólogo, explica como fazer um <i>vlog</i> de divulgação científica.
Geração Alpha Língua Portuguesa (GA)	Vídeo Vídeo Vídeo Vídeo Vídeo Vídeo Vídeo	Explicação (imagem e áudio) sobre trabalho infantil Explicação (imagem e áudio) sobre a evolução no compartilhamento de vídeos. Explicação (imagem e áudio) sobre equidade salarial entre homens e mulheres. Explicação (imagem e áudio) sobre <i>fake news</i> e pseudociência. Descrição e explicação (imagem e áudio) dos papéis sociais em um júri criminal. Explicação (imagem e áudio) sobre os elementos de uma dramatização Explicação (escrita apenas, semelhante a mapa mental) sobre os elementos gráficos de anúncios publicitários. Entrevista com o crítico de cinema Vítor Búrigo sobre como fazer resenha em vídeo.
Português – Conexão e Uso (PC&U)	Vídeo Vídeo Vídeo Vídeo	Videoaula sobre a trajetória histórico-social da mulher negra do Brasil. Videoaula sobre o surgimento do <i>rap</i> no Brasil. Videoaula sobre a origem do dia internacional da mulher. Videoaula sobre a literatura gótica.
Singular e Plural – leitura, produção e estudos de linguagem (S&P)	Vídeo Áudio Áudio Vídeo Áudio Vídeo Áudio Áudio	Entrevista com Pirula, vlogueiro e biólogo, sobre a produção de seus vídeos de divulgação científica. Podcast com trechos do romance infantojuvenil “Meia hora para mudar a minha vida”, de Alice Vieira. Podcast sobre educação para sexualidade na adolescência. Videoaula sobre articulação das ideias do texto. Podcast sobre artigo de opinião – entrevista com Leonardo Sakamoto, jornalista e cientista político. Documentário – jongo dos Guaianás. Podcast sobre projeto de vida com o depoimento de alguns adolescentes. Podcast – leitura dramatizada de trecho de <i>Auto da feira</i> , de Gil Vicente.

Fonte: Elaboração própria

No quadro, apresentam-se vinte vídeos e oito áudios. Há, portanto, uma preferência a textos que envolvem imagem e áudio e não apenas áudio. Mais uma indicação de que o exercício exclusivo da escuta precisa de mais espaço nas aulas de língua portuguesa.

Neste tópico, demonstramos que o conteúdo audiovisual está presente no PNLD 2020 e sua indicação acontece no MP nas páginas iniciais, mas, principalmente no formato em U. Pode ou não haver perguntas de compreensão do texto oral nas sugestões de trabalho com o conteúdo audiovisual. Demonstramos também que há elementos linguísticos de modalização na orientação sobre o uso do conteúdo audiovisual. No tópico a seguir, analisamos como as habilidades da BNCC são apresentadas e fomentadas nas obras analisadas.

## *4.2 AS HABILIDADES DE ESCUTA NO LIVRO DIDÁTICO*

Encontramos muitas referências às habilidades da BNCC no manual do professor e, por isso, elaboramos um quadro sintético delas, o qual apresentamos abaixo em duas categorias que emergem dos dados: a escuta com o fim em si mesma e a escuta como atividade coadjuvante. A partir do quadro quantitativo das habilidades referenciadas no MP em U, temos uma visão geral de quais habilidades são recorrentes e quais são pouco recorrentes em cada eixo de ensino. Fazemos algumas considerações a partir da leitura desse quadro. Em seguida, passamos a demonstrar algumas atividades de escuta nos livros didáticos a fim de atender ao objetivo III deste trabalho, a saber: analisar como as habilidades de escuta propostas pela BNCC são mobilizadas nas atividades dos livros didáticos.

### *4.2.1 A escuta com o fim em si mesma*

Esta seção aborda as atividades que são destinadas explicitamente à escuta de textos orais. Ocorrem na seção “Atividades de escuta” no livro PC&U e nas orientações digitais para o professor quanto ao uso do conteúdo audiovisual do PNLD 2020. Nestas orientações aparecem perguntas de compreensão/sugestões de abordagem a serem feitas aos alunos, as quais só podem ser respondidas mediante a apreciação e análise do áudio/vídeo. Como dito na seção anterior, apenas os livros PC&U e JLP trazem uma seção exclusiva para o trabalho com a oralidade, ao passo que os demais optaram por uma abordagem transversal aos outros eixos. Dessa maneira, atividades de exercício explícito de compreensão de texto oral, isto é, a escuta com um fim em si mesma, apareceram em número menor. E são ainda mais escassas se

considerarmos a exclusão do conteúdo audiovisual para os livros didáticos de língua portuguesa no PNLD 2024.

O quadro abaixo mostra quantitativamente quais as habilidades mencionadas no MP em U ou nas orientações digitais, distribuídas em duas colunas: habilidades recorrentes e habilidades pouco recorrentes. Foram organizadas por livro analisado e por eixo de ensino, conforme sejam habilidades de leitura, oralidade ou análise linguística.

Quadro 14 – A escuta com o fim em si mesma (como atividade primária)

Livro	Eixo de Ensino	Habilidades recorrentes	Habilidades pouco recorrentes
Conexão e Uso / Jornadas Língua Portuguesa	Leitura	-----	EF89LP32
	Oralidade	EF69LP11 2x EF89LP28 2x	EF69LP13 EF69LP14 EF69LP15 EF89LP27
	Análise Linguística e Semiótica	-----	EF69LP19
Se Liga na Língua	Leitura	EF69LP46 2x	EF69LP29 EF69LP34 EF89LP32 EF89LP34
	Oralidade	-----	EF69LP12
	Análise Linguística e Semiótica	-----	-----
Singular e Plural	Leitura	EF69LP46 3x	EF69LP29 EF69LP32 EF69LP34
	Oralidade	EF89LP27 2x EF89LP28 2x	EF69LP11 EF69LP16
	Análise Linguística e Semiótica	-----	-----
Geração Alpha <sup>21</sup>	Leitura	-----	-----
	Oralidade	-----	-----
	Análise Linguística e Semiótica	-----	-----

<sup>21</sup> Geração Alpha não apresenta atividades de escuta com fim em si mesma, isto é, não há atividades de compreensão de texto oral, nem no livro do aluno, nem no Material Digital destinado ao professor. O conteúdo audiovisual disponível no PNLD 2020 apresenta-se no Manual do Professor no formato em U. Nas páginas em que aparecem, são dadas as orientações de quando apresentar o conteúdo e como relacioná-lo às atividades do livro do aluno, mas não há descrição das habilidades da BNCC associadas explicitamente ao conteúdo. Por esse motivo, as lacunas não foram preenchidas.

Fonte: Elaboração própria

A leitura do quadro evidencia maior quantidade de habilidades de oralidade (11) e de leitura (10), ao passo que há apenas uma habilidade em análise linguística. A habilidade EF69LP46 de leitura é a única recorrente, ocorrendo cinco vezes no total, duas vezes no livro SLL e três vezes no livro S&P. Surpreendentemente não aparece em PC&U/JLP, o único livro com seção específica de escuta. Essa habilidade do campo artístico literário aborda o compartilhamento de recepção de obras literárias, apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, bem como de gêneros digitais como *vlogs*, *fanzine*, *e-zine*, fanvídeo, fanclipe, *trailer* honesto e vídeo-minuto, tecendo comentários de ordem estética e afetiva. No livro SLL, as duas atividades nas quais essa habilidade é mencionada são de análise de entrevistas, uma em vídeo e outra em áudio, com autores de textos literários. Ou seja, os gêneros previstos no texto da BNCC não são mobilizados. Já no livro S&P encontramos uma mobilização que nos parece coerente com o indicado pela habilidade, conforme demonstramos abaixo.

A atividade (apresentada no ANEXO A e ilustrada na imagem 7) focaliza um podcast que apresenta um trecho da obra “Meia hora para mudar a minha vida”, romance infantojuvenil de Alice Vieira<sup>22</sup>. Relaciona-se com o capítulo 2 da obra impressa, que traz trechos desse romance para leitura e análise. A sugestão é que o áudio seja apresentado entre a leitura dos textos 1 (o prólogo) e texto 2 (o capítulo 3), pois, nessa ordem, os alunos conhecerão as ações da narrativa na sequência cronológica. Dentre as sugestões de trabalho com o áudio, a habilidade EF69LP46 é retomada da seguinte forma:

- Para ampliar e aprofundar o estudo iniciado no capítulo 2, converse com a turma sobre o enredo da obra e o estilo da autora. Para avaliar a compreensão do enredo, peça que relatem a sequência de ações e procure relacioná-las com o “Prólogo” lido no capítulo. Retome as inferências feitas pelos alunos após a leitura do texto.

Nesse trecho, observamos a relação entre o conteúdo audiovisual e o material impresso de forma complementar. A orientação para “conversar com a turma sobre o enredo da obra e o estilo da autora” possibilita que os discentes expressem suas impressões pessoais sobre o trecho ouvido, o que é um exercício de avaliação do enredo e das escolhas estilísticas da autora, o que

---

<sup>22</sup> Uma adaptação dessa atividade integra o catálogo que compõe o próximo capítulo. Com a adaptação, ela poderá ser vivenciada mesmo sem o material impresso.

leva a comentários de ordem estética e afetiva, mesmo que de forma intuitiva por parte dos alunos. Atividade que exige mediação do professor para conduzir uma apreciação da arte literária por parte dos alunos que, em geral, não têm muito embasamento teórico para isso. A formação básica do professor em teoria literária deverá dar suporte para a realização de uma atividade dessa natureza, o que exige qualidade na formação do professor.

Outra ação que exige a escuta atenta por parte dos estudantes é o relato das ações que ocorrem no enredo e a compreensão de como o texto ouvido se relaciona com o texto lido. Na orientação seguinte, observamos o direcionamento da compreensão do texto voltado para os elementos da narrativa, conforme destacado a seguir:

- Converse sobre as características das personagens e os nomes delas. Peça aos(as) estudantes que criem imagens sobre as personagens para que, após a leitura de trechos do capítulo 3 de *Meia hora para mudar a minha vida*, possam avaliar suas hipóteses e atribuir mais sentidos ao texto. Leve os(as) estudantes a refletirem sobre o narrador: Quem é? Possui onisciência ou não? Explore o tempo e a linearidade da narrativa. Sempre que necessário retome a leitura proposta no capítulo do livro didático.

Verificamos no excerto acima que o exercício de criar imagens [mentais] sobre as personagens ocorre mediante a escuta não só do conteúdo linguístico, mas também de aspectos paralinguísticos atrelados à interpretação dos leitores que produziram o áudio. É importante que o professor ressalte esse aspecto ao trabalhar esse questionamento. Depois, refletir sobre o narrador e o tempo da narrativa também é um exercício que promove a percepção de como os elementos da narrativa são desenvolvidos pela autora, oportunidade para o professor trabalhar a apreciação estética da obra. Mais uma vez, ressalta-se a relevância da formação do professor para a eficiência desse processo. Nas orientações seguintes, o foco volta-se para aspectos paralinguísticos, tal como apresentado a seguir:

- ✓ Como fechamento, proponha que, em duplas, os(as) estudantes façam uma nova audição do objeto digital para apreciarem a expressividade da leitura e os efeitos obtidos com a sonoplastia.
- ✓ Sugira um exercício de leitura, utilizando as estratégias de ritmos, entonação e pausas exploradas no áudio e façam para o(a) colega da dupla a leitura expressiva de um dos trechos fornecidos no livro didático. A função do(da) colega será apreciar a leitura e ajudar a sanar possíveis inadequações.

A execução dessas duas orientações atende em parte a duas outras habilidades não mencionadas pelos autores: EF69LP12 – atenta para adequação da modulação da voz,

entonação, ritmo, altura, intensidade, respiração em textos orais; EF69LP52 – considera aspectos linguísticos e paralinguísticos da fala (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade) na caracterização dos personagens. É elogiável que antes de propor a leitura expressiva de trecho da obra, os autores tenham fornecido um exemplar de uma boa leitura.

Visando agora ao eixo oralidade, temos três habilidades recorrentes: EF69LP11, EF89LP27 e EF89LP28. A primeira ocorre nos livros PC&U/JLP (2x) e no S&P (uma vez – pouco recorrente). Demonstraremos abaixo, como os livros PC&U/JLP mobilizam o desenvolvimento dessa habilidade.

Imagem 9 – Atividade de escuta como atividade primária no livro PC&U (2018)/JLP (2022)<sup>23</sup>



Fonte: Livros didáticos “Português Conexão e Uso”, 2018 p.127 e “Jornadas Língua Portuguesa, 2022, p. 123.

A habilidade EF69LP11 é do campo jornalístico midiático e requer a identificação e análise de posicionamentos em entrevistas, discussões e debates. A atividade de escuta do livro PC&U<sup>24</sup> analisa uma entrevista com João Marcelo Bôscoli, o qual fala sobre seu trabalho como produtor de música. A identificação e análise do posicionamento defendido no texto e o próprio posicionamento do educando frente ao que é dito é mobilizada pelas questões 2 e 4, transcritas a seguir:

<sup>23</sup> Ver anexos B e C.

<sup>24</sup> A atividade completa pode ser visualizada no capítulo CATÁLOGO DE ATIVIDADES DE ESCUTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.



2. No primeiro trecho da entrevista, João Marcello Bôscoli comenta sobre como era sua vida em família como filho de uma cantora de música popular brasileira. Do que ele conta a William Corrêa, que aspecto mais chama a atenção de vocês?
4. O que vocês pensam da opinião de Bôscoli sobre a qualidade musical brasileira? Comparem com o que discutiram antes de assistir ao vídeo e conversem com a turma e o professor.

Verificamos nas perguntas 2 e 4 que o estudante deve identificar a opinião do entrevistado e se posicionar frente ao que é dito, como revelam os trechos: “Do que ele conta a William Corrêa, que aspecto mais chama a atenção de vocês?” e “O que vocês pensam da opinião de Bôscoli sobre a qualidade musical brasileira?”. O que ele conta e qual a opinião dele sobre a qualidade musical brasileira não é explicitado, então, para responder à questão, o aluno tanto tem que reportar o que o entrevistado disse como emitir sua própria opinião sobre o tema.

Outras perguntas destacam: a estrutura composicional do gênero (“Há uma apresentação inicial?”); aspectos paralinguísticos (“Como é o volume e a velocidade da voz dos participantes da entrevista? E sobre o tom da entrevista, o que é possível perceber?”); e cinésicos (“Como é a interação do entrevistador e do entrevistado em relação aos espectadores/ouvintes quanto a: entonação, ritmo, expressão facial, gestualidade?”); o contexto de produção (“Qual é o formato da entrevista, ou seja, de que forma ela acontece?”), de modo que esse questionamento atende também às habilidades EF69LP12 e EF69LP52, as quais não são mencionadas pelas autoras.

As duas outras habilidades recorrentes no eixo oralidade são: EF89LP27 e EF89LP28. Ambas são do campo das práticas de estudo e pesquisa. A primeira ocorre duas vezes no livro S&P e ainda uma vez no PC&U. Essa habilidade envolve a escuta respeitosa, visto que propõe tecer considerações e formular problematização em momento de aula, apresentação oral ou seminário. Tal prática só pode ocorrer diante de interlocutores atentos que façam uso da escuta responsiva. Já a segunda habilidade requer a tomada de nota a partir de videoaulas, aulas digitais, apresentações midiáticas, vídeos de divulgação científica e documentário. Foi mencionada também pelos livros S&P (2x) e PC&U/JLP (2x). Abaixo, demonstramos como essas duas habilidades são mobilizadas em uma única atividade.

No livro S&P, o conteúdo audiovisual apresenta um vídeo intitulado “Divulgação científica em vlog”, em que o apresentador “Pirula”<sup>25</sup> explica os processos pelos quais passa para produzir os vídeos para seu canal no YouTube e dá dicas de como fazê-lo. As orientações para o professor sugerem que o vídeo seja apresentado antes da seção “Produzindo o texto”, a qual propõe a produção de uma reportagem de divulgação científica impressa ou multimodal sobre *fake news* (assunto do capítulo 1). Assim, percebemos que o conteúdo do vídeo está intrinsecamente relacionado ao assunto abordado no capítulo e ao gênero requeridos para produção de texto. Abaixo apresentamos as perguntas indicadas para discussão após apreciação do vídeo.

- ✓ Quais motivos levaram Pirula a publicar vídeos?
- ✓ O biólogo diz que há muita informação errada sendo transmitida às pessoas. Você já se deparou com alguma situação dessas? Na sua opinião, o que deve ser feito para evitar que isso aconteça?
- ✓ Você acha que os produtores de conteúdo para a internet preocupam-se menos com a veracidade das informações do que os que produzem para a televisão ou para jornais impressos, por exemplo?
- ✓ Canais como o de Pirula conquistam um número expressivo de espectadores que se inscrevem e acompanham fielmente as publicações. A que você atribui esse sucesso?
- ✓ O biólogo diz que tenta produzir vídeos que ensinem alguma coisa, mas não tem certeza de as pessoas conseguem aprender. Você acha que é possível aprender usando vídeos como os elaborados por Pirula?
- ✓ Quando vai assistir a um vídeo, você procura saber a formação de quem o produziu? Procura saber se as informações estão embasadas em fontes científicas? Você acha isso importante?

As perguntas predominantemente exigem do educando um posicionamento frente ao assunto (Na sua opinião, o que deve ser feito [...] Você acha que os produtores de conteúdo para a internet preocupam-se [...] A que você atribui esse sucesso? [...] Você acha que é possível aprender [...] Você acha isso importante?), contribuindo assim para o desenvolvimento da habilidade EF89LP27 (“tecer considerações e formular problematização em momento de aula”), uma vez que a presença de notícias falsas é um tema que gera discussões na sociedade atual. As perguntas incentivam o estudante a pensar sobre o problema e se posicionar frente a ele.

O formato do vídeo – uma mistura de entrevista e tutorial –, e a pergunta do tipo identificação de informação específica (Quais motivos levaram Pirula a publicar vídeos?), por sua vez, bem como o tema abordado (a produção de vídeos de divulgação científica) favorecem

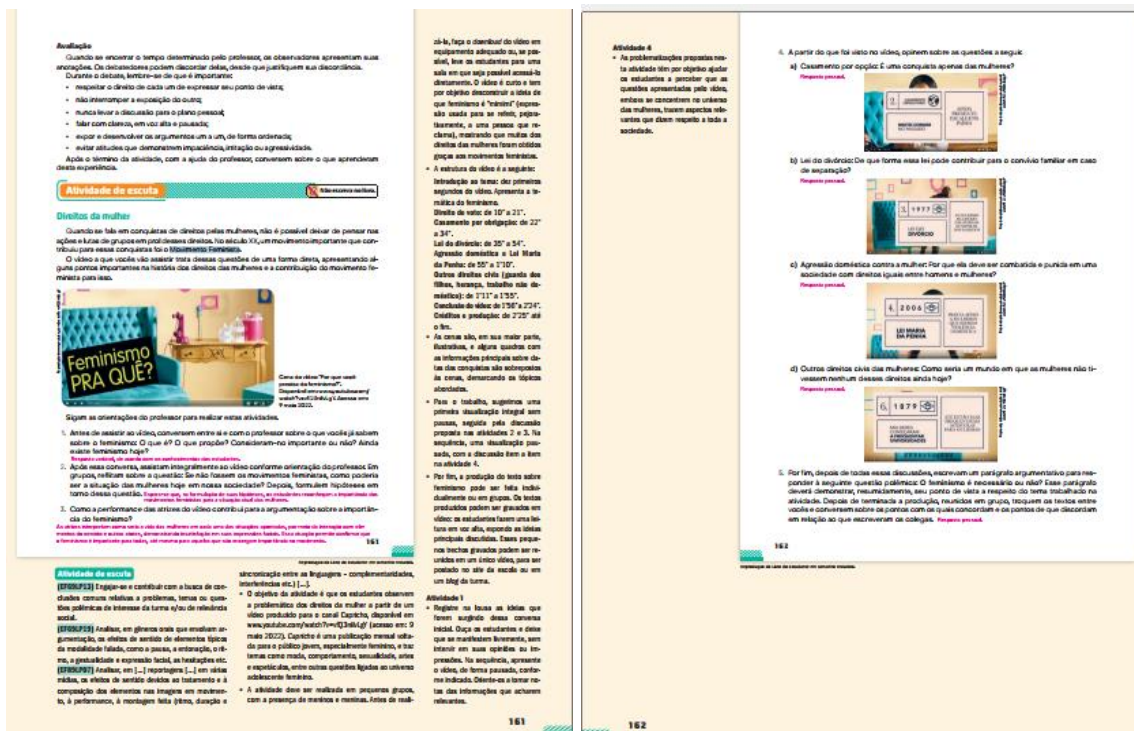
<sup>25</sup> Paulo Miranda Nascimento possui graduação em Biologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2003), mestrado e doutorado em Zoologia pela Universidade de São Paulo (2008). Atualmente trabalha como youtuber, gravando vídeos sobre ciência, religião e evolução. Seu canal denomina-se Canal Pirula.

o desenvolvimento da habilidade EF89LP28 (tomar nota a partir de videoaulas, aulas digitais, apresentações midiáticas, vídeos de divulgação científica e documentário).

Voltamos agora nossa atenção para as habilidades pouco recorrentes. O baixo quantitativo de atividades em que a escuta se dá com um fim em si mesma parece explicar o porquê de as habilidades pouco recorrentes serem em maior número. Se tivéssemos mais atividades de escuta, talvez essas habilidades se repetissem. Mas de fato são poucas, de modo que algumas habilidades aparecem uma única vez.

As habilidades pouco recorrentes ocorrem no eixo leitura (oito vezes), no eixo oralidade (sete vezes), e no eixo análise linguística apenas uma vez. Visto que três das obras analisadas afirmaram que o estudo da oralidade se daria de forma transversal aos outros eixos, inclusive no eixo análise linguística, a análise desse dado mostra-se contrastante, pois observamos limitações no exercício da escuta voltado para o eixo AL/S. Abaixo, apresentamos a atividade que mobiliza a habilidade EF69LP19, do eixo análise linguística e semiótica, a única citada nas atividades de escuta com um fim em si mesma.

Imagem 10 – Atividade de escuta como atividade primária no livro JLP (2022)<sup>26</sup>



Fonte: Livro didático Jornadas Língua Portuguesa, 2022, p. 2022.

<sup>26</sup> A atividade integral aparece transcrita no capítulo CATÁLOGO DE ATIVIDADES DE ESCUTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA e a imagem aparece ampliada como anexo D para melhor visualização do leitor.

O exemplo ilustrado acima encontra-se na seção “Atividade de escuta” do livro JLP (2022). Trata-se do estudo de um vídeo, disponível no canal do Youtube, da revista Capricho, sobre o Movimento Feminista, o qual amplia a temática em torno do papel da mulher na sociedade, tema da unidade 5. O vídeo mostra como o movimento feminista contribuiu para algumas conquistas das mulheres como o direito ao voto, a escolha de com quem se casar, divórcio, trabalho, entre outros. Há três atrizes que atuam como protagonistas em um cenário único constituído de sofá, mesinha, telefone e molduras de quadros penduradas na parede. Sobreposta às cenas mudas, uma voz apresenta fatos e argumentos para defender que feminismo não é falatório vão. A atividade é composta de 5 questões que indagam sobre: o conhecimento prévio do aluno (questão 1); a opinião do discente sobre o tema (questão 2); aspectos cinésicos (questão 3); opinião com base em informação específica do vídeo (questão 4) e produção de parágrafo argumentativo sobre a questão: O feminismo é necessário ou não? (questão 5).

A questão 3 é a que atende ao texto da habilidade EF69PL19 que reza: “Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.”. A questão diz: “Como a performance das atrizes do vídeo contribui para a argumentação sobre a importância do feminismo?”. No vídeo, o tom de voz, as pausas, a entonação da interlocutora e as expressões faciais, gestos e movimentos corporais das atrizes coadunam como importantes recursos para convencer o interlocutor da tese de que o feminismo foi e é um movimento importante para a conquista de direitos femininos. De fato, essa pergunta a respeito de um texto multimodal argumentativo é uma boa opção para desenvolver essa habilidade. Vale ressaltar que a questão foi acrescida à versão do livro de 2022, portanto um avanço no estudo de aspectos paralinguísticos e cinésicos. Contudo, identificamos, no total dos dados, a necessidade de maior enfoque nas habilidades de análise linguística a partir da escuta de textos orais/multimodais.

A seguir apresentamos mais uma atividade em que habilidades pouco recorrentes são mobilizadas, uma do eixo leitura, outra do eixo oralidade. Trata-se de uma atividade do livro SLL<sup>27</sup> com base na videoaula “Como fazer um vlog de divulgação científica”. Vale destacar que tanto o livro S&P quanto o SLL são da editora Moderna, sendo assim, a organização das orientações para o professor no conteúdo digital e a própria estrutura do conteúdo audiovisual

---

<sup>27</sup> A atividade completa aparece no capítulo CATÁLOGO DE ATIVIDADES DE ESCUTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

são bem semelhantes, como exemplifica a imagem 11 abaixo<sup>28</sup> em comparação com a imagem 7. Além disso, a videoaula em questão apresenta o mesmo cenário e o mesmo interlocutor do vídeo “Divulgação científica em vlog”, do livro S&P, analisado anteriormente.

### Imagem 11 – Orientação para uso do conteúdo audiovisual apresentando habilidade pouco recorrente

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR	
Material Digital Audiovisual	
<b>Título:</b>	Como fazer um vlog de divulgação científica.
<b>Formato:</b>	Videaula
<b>Descrição:</b>	Princ. vídeo e áudio, apresenta sete passos necessários para fazer um vlog de divulgação científica.
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e analisar os aspectos que constituem um vlog de área de ciência.</li> <li>• Estabelecer relação de causa e consequência das escolhas feitas para o vlog de divulgação científica.</li> <li>• Melhorar o debate em sala sobre as especificidades do gênero vlog de passo a passo apresentado no vídeo.</li> </ul>
<b>Conteúdos abordados:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as características de um vlog de divulgação científica.</li> <li>• Conhecer as causas e as consequências da divulgação de notícias falsas na área de ciência.</li> <li>• O contexto de circulação dos vlogs de divulgação científica.</li> </ul>
<b>Habilidades:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF6LP7) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto (produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral), imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semântica empregada e aos contextos, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesenho e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acionamentos/desligamentos, ordenamentos etc.</li> <li>• (EF6LP22) Descrever, usar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesenho (mesmo que 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 gênero, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, sêntese e ênfase, respiração etc., os elementos cênicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativas, expressão facial, contato de olho com plateia etc.</li> <li>• (EF6LP23) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impresa e digital), resenha, infográfico (estático e animado), relatório, vídeo multimedial (de campo, produzido e editado) – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.</li> <li>• (EF6LP24) Realizar pesquisas, estabelecendo o ecrim dos gêneros, usando fontes abertas e confiáveis.</li> <li>• (EF6LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc.</li> </ul>

1

#### Sugestões de uso

- 1) Apresente o vídeo aos alunos após o estudo de [nosso artigo de divulgação científica NA PRÁTICA](#).
- 2) As propostas apresentadas nessas orientações podem ser realizadas em duplas. Para a conexão, faça um sorteio ou peça a um aluno de cada dupla que leia as respostas. Permita que outras duplas acrescentem informações relevantes e façam comentários. Isso fará com que a conexão seja mais dinâmica.
- 3) Proponha aos alunos as seguintes tarefas.
 

Abra sugestões de respostas desde que conversem com as informações apresentadas no vídeo.

**a.** Uma das possibilidades de temas para um vlog de divulgação científica, segundo Princ. é sobre notícias falsas na área de ciência. Reflita sobre causas e consequências desse tipo de notícia. Na sua opinião, por que as pessoas espalham essas notícias e quais podem ser as possíveis consequências? Você conhece algum caso que possa ilustrar sua resposta?

As consequências da divulgação de notícias falsas são inúmeras. Especificamente na área de ciência, podem causar a população em geral, a desconfiança e o descrédito na ciência. Como exemplo, o professor que algum tempo mantinha as notícias falsas que circulavam em relação à eficácia das vacinas. Essas notícias podem, até mesmo, fazer de você algumas doenças que já estavam erradicadas no país.

**b.** Podemos pensar o que é importante é a seleção das fontes na preparação de um vlog de divulgação científica. Que relação é possível estabelecer entre esse aspecto e as notícias falsas sobre as quais refletimos na questão anterior?

Espero-se que os alunos informem que as fontes não foram cuidadosamente verificadas. Há notícias falsas que o vlog passar informações que não são verdadeiras e contribuir, ainda que de forma não intencional, para que notícias falsas se espalhem.

**c.** Você acha que os sete passos apresentados no vídeo são suficientes para fazer um vlog de divulgação científica? Por quê?

Respostas possíveis:

**d.** Pense em você, na sua família, em amigos, vizinhos etc. Você acha que os vlogs de divulgação científica são úteis para a sua comunidade? Por quê?

Espera-se que os alunos informem que os vlogs de divulgação científica são úteis para a sua comunidade, pois os vlogs de divulgação científica fornecem informações e fatos de maneira acessível e com recursos que facilitam a compreensão. Essa forma de disseminação de conhecimento pode ajudar a promover debates, evitar riscos desnecessários à saúde e ao meio ambiente. Nessa sentido, os vlogs de divulgação científica ajudam a fim de diminuir a distância entre o universo da pesquisa científica e o grande público.

2

Fonte: Conteúdo digital no DVD que acompanha o manual do professor do livro *Se Liga na Língua* (2018)

Na atividade acima, a orientação é para apresentar o vídeo após a seção “Nosso artigo de divulgação científica NA PRÁTICA”, presente no capítulo 8 do livro, o qual aborda o estudo do gênero artigo de divulgação científica. As habilidades de escuta mobilizadas nessa atividade são a EF69LP12 – que recomenda a 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, bem como os elementos paralinguísticos e cinésicos –, e a habilidade EF69LP29 – a qual indica a reflexão sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros. A primeira é do eixo oralidade do campo jornalístico e midiático, e a segunda do eixo

<sup>28</sup> O arquivo completo consta no anexo E.

leitura, do campo das práticas de estudo e pesquisa, mas estão correlacionadas uma vez que ambas destacam a relação entre o contexto de produção e os aspectos composicionais e estilísticos dos gêneros. Observemos nas orientações/questões propostas como essas habilidades são mobilizadas:

As propostas apresentadas nessas orientações podem ser realizadas em duplas. Para a correção, faça um semicírculo e peça a um aluno de cada dupla que leia as respostas. Permita que outras duplas acrescentem informações relevantes e façam comentários. Isso fará com que a correção seja mais dinâmica.

Nesse trecho, observamos orientação quanto à metodologia a ser utilizada para resolução e correção do exercício, a qual favorece a oralidade porque implica em acordar as respostas entre a dupla e depois em ouvir as respostas de outras duplas para acrescentar informações. Assim, coletivamente são feitas considerações a partir da apreciação do vídeo.

São feitas quatro perguntas sobre o vídeo, a saber:

- ✓ Uma das possibilidades de temas para um *vlog* de divulgação científica, segundo Pirula, é sobre notícias falsas na área da ciência. Reflita sobre causas e consequências desse tipo de ação. Na sua opinião, por que as pessoas espalham essas notícias e quais podem ser as possíveis consequências? Você conhece algum caso que possa ilustrar sua resposta?
- ✓ Podemos perceber o quão importante é a seleção de fontes na preparação de um *vlog* de divulgação científica. Que relação é possível estabelecer entre esse aspecto e as notícias falsas sobre as quais refletimos na questão anterior?
- ✓ Você acha que os sete passos apresentados na videoaula são suficientes para fazer um *vlog* de divulgação científica? Por quê?
- ✓ Pense em você, na sua família, em amigos, vizinhos etc. Você acha que os *vlogs* de divulgação científica são úteis para a sua comunidade? Por quê?

Dentre as perguntas postas, observa-se que apenas a última remete ao contexto de produção dos textos de divulgação científica, uma vez que direciona a uma reflexão quanto ao papel social do texto e quanto aos interlocutores. Contudo, é uma análise rala do contexto de produção e não há perguntas que direcionem a correlação entre aspectos composicionais e linguísticos, menos ainda para os efeitos de sentido de aspectos paralinguísticos e cinésicos. As

demais perguntas voltam-se para as informações explícitas dadas pelo interlocutor, sobre as quais o educando tece comentários de ordem pessoal.

Dessa forma, identificamos que apenas a temática tratada na videoaula e a orientação metodológica remetem ao texto das habilidades. Mas o gênero do vídeo não corresponde realmente a nenhum dos que são indicados no texto da BNCC e não ocorre de fato a avaliação do texto oral na sua relação entre o contexto de produção, estrutura composicional e estilo. Predomina o comentário acerca da temática trabalhada e não o estudo do gênero e da língua propriamente dito.

Ao longo dessa seção, consideramos como as habilidades de escuta foram mobilizadas em atividades de escuta com um fim em si mesma. Pudemos observar que há sim referências às habilidades de leitura e oralidade, mas apenas uma mobilizada do eixo análise linguística. Notamos também que as habilidades são mencionadas porque há um ou outro elemento do texto da BNCC que se relaciona ao tema ou metodologia desenvolvida para o exercício, como a resolução em dupla, porém são de fato poucas as perguntas para desenvolver a avaliação do texto oral em relação ao contexto de produção, à estrutura composicional ou à aspectos próprios da oralidade. Nesse sentido, poucos foram os gêneros midiáticos apresentados em vídeos ou áudio, havendo predominância do gênero entrevista e videoaula, não obstante os vários gêneros indicados no texto da BNCC. Os diversos gêneros da cultura digital não apareceram. O gênero *vlog* de divulgação científica foi abordado, mas o vídeo é uma entrevista com um produtor desse tipo de vídeo, não um *vlog* mesmo. Uma estratégia que preferiu falar sobre o gênero em vez de ver/ouvir um exemplar de texto. Predominaram perguntas que fazem os alunos se posicionarem frente à temática, do tipo “Na sua opinião...”, “Você acha...”.

Na próxima seção, abordaremos as atividades em que a escuta é sugerida, mas com outros propósitos, os quais serão detalhados posteriormente.

#### 4.2.2 A escuta como atividade coadjuvante.

Analisaremos agora as ocorrências em que as habilidades de escuta aparecem como coadjuvantes, ou seja, os momentos em que a escuta é sugerida com a finalidade de alimentar uma temática que está sendo desenvolvida, para compreensão de um gênero textual, cuja produção é proposta, ou para o estudo de um outro conteúdo específico de Língua Portuguesa. Essas ocorrências contemplam a análise do MP em U de todas as seções dos livros, diferentemente da seção anterior que se deteve na análise do conteúdo audiovisual e das atividades de escuta do PC&U.

O quadro abaixo quantifica as ocorrências das habilidades conforme referenciadas pelos autores dos livros analisados, distribuídas conforme o eixo de ensino e subdividem-se em habilidades recorrentes (mais de uma referência por livro) e não recorrentes (apenas uma referência por livro).

Quadro 15 – A escuta como atividade coadjuvante

Livro	Eixo de ensino	Habilidades recorrentes	Habilidades pouco recorrentes
Português Conexão e Uso (PC&U)/ Jornadas Língua Portuguesa (JLP)	Leitura	EF69LP46 2x	EF69LP02 EF89LP18 EF69LP32
	Oralidade	EF69LP14 3x EF69LP15 3x EF69LP12 2x	EF69LP24 EF69LP39 EF69LP52
	Análise Linguística e Semiótica	EF69LP27 2x	EF69LP55 EF09LP10
Se Liga na Língua (SLL)	Leitura	EF69LP32 2x EF69LP45 3x EF69LP46 5x EF89LP32 5x	EF69LP29 EF89LP07 EF89LP18
	Oralidade	EF89LP27 2x EF89LP28 3x	EF69LP12 EF69LP13 EF69LP14 EF69LP15 EF69LP26
	Análise Linguística e Semiótica	EF69LP55 2x EF09LP10 2x	EF69LP19 EF69LP40 EF69LP42 EF69LP54
Singular e Plural (S&P)/ Novo Singular e Plural (NS&P)	Leitura	EF69LP29 10x EF69LP32 5x EF69LP34 16x EF69LP45 7x EF69LP46 11x EF69LP48 4x EF89LP32 8x EF89LP34 4x	EF89LP07 EF89LP18
	Oralidade	EF69LP11 2x EF69LP12 3x EF69LP13 3x EF69LP15 2x EF69LP26 2x EF89LP22 4x EF89LP27 14x EF89LP28 8x	EF69LP14 EF69LP24 EF69LP39
	Análise Linguística e Semiótica	EF69LP16 5x EF69LP40 4x	EF69LP19



		EF69LP42 7x EF69LP54 27x EF69LP55 2x	
Geração Alpha (GA)	Leitura	EF69LP29 2x EF69LP32 3x EF69LP34 2x EF89LP34 4x EF89LP07 2x	EF69LP02 EF69LP45 EF69LP46 EF89LP32
	Oralidade	EF69LP12 3x EF69LP13 11x	EF69LP15 EF69LP24 EF69LP39 EF89LP28
	Análise Linguística e Semiótica	EF69LP16 10x EF69LP42 2x EF69PL54 3x EF69LP55 8x	EF69LP27 EF09LP10

Fonte: Elaboração própria

Analisando o quadro acima, destaca-se o surgimento de habilidades quando a escuta é coadjuvante para a realização de outras atividades. Mas esses dados exigem um olhar mais cuidadoso. Embora mencionadas pelo livro didático, nem sempre essas habilidades envolvem de fato a escuta, pois o texto da habilidade é amplo o suficiente para abarcar possibilidades de leitura de texto escrito e escuta de texto oral e análise linguística e semiótica de texto escrito e oral. Quanto às habilidades do eixo oralidade, vale destacar que muitas delas se aplicam à conversa, discussão ou compreensão oral de textos escritos e que envolvem a escuta da forma mais elementar, quando se exige prestar atenção quando o outro fala e respeitar os turnos de fala, habilidade mínima de uso oral da língua, praticada desde a tenra idade, desde o âmbito familiar. Não se trata de um ensino sistemático, visando a uma competência maior de controle da capacidade de escutar.

Feita essa ressalva, nas seções seguintes, apresentaremos abaixo um quadro síntese de quais habilidades de oralidade envolvendo escuta se mostraram frequentes ou pouco frequentes. Após o quadro, começaremos a demonstração de como as habilidades são mobilizadas de forma secundária em apoio a outros propósitos dentro do eixo oralidade. A posteriori, analisamos os eixos leitura e AL/S, distinguindo entre as ocorrências que envolvem escuta e não a envolvem. Optamos por apresentar nessa análise uma atividade de cada um dos livros didáticos como recorte de pesquisa, necessária devido à extensão das discussões já realizadas e do tempo reservado à esta pesquisa.

Cabe ainda destacar que a expressão “envolvem escuta” não implica em exigir escuta, pois, às vezes, a habilidade é desenvolvida a partir da transcrição de um trecho do áudio ou

vídeo foco do estudo, ou ainda a escuta é sugerida como atividade complementar, mas a atividade central pode ser desenvolvida sem ela.

#### 4.2.2.1 A escuta como atividade coadjuvante nas habilidades do eixo oralidade

O quadro abaixo apresenta uma síntese quantitativa de quais e quantas são as habilidades de escuta do eixo oralidade em todos os livros, com o intuito de apresentar uma visão geral dos dados.

Quadro 16 – Levantamento das habilidades de escuta do eixo oralidade como atividades secundárias

Habilidades frequentes	Habilidades pouco frequentes
EF69LP12 9x	EF69LP11 2x
EF69LP13 15x	EF69LP26 3x
EF69LP14 5x	EF69LP39 3x
EF69LP15 7x	EF69LP52
EF89LP22 4x	
EF69LP24 5x	
EF89LP27 16x	
EF89LP28 12x	

Analisaremos desse quadro as habilidades EF89LP27, a EF89LP28, e a EF69LP13 por apresentarem maior frequência. A habilidade EF89LP27 aparece 16 vezes, sendo 14 ocorrências no livro NS&P. Tal habilidade requer “tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário, etc.” Ela acontece algumas vezes junto com a habilidade EF89LP28 que intenta tomar nota de gêneros orais ou multimodais, identificando e sintetizando informações principais. Essas duas habilidades já haviam sido destacadas no tópico anterior, nas atividades em que a escuta tem um fim em si mesma, agora voltam a se destacar nas atividades em que a escuta é secundária. Abaixo apresentamos uma das ocorrências em que essas habilidades são mobilizadas:

**Atividade 2 – Leitura e roda de conversa: sexualidade e saúde**

Você e sua turma participarão agora de uma roda de leitura, seguida de uma roda de conversa, com base em três textos que abordam aspectos da adolescência e sexualidade. O objetivo dessa roda é conhecer um pouco mais das realidades de diferentes grupos de adolescentes e qual a relação existente entre sexualidade e saúde neste momento da vida.

Ao final, vocês deverão compartilhar suas leituras com o restante da turma. Para tanto, deverão produzir um esquema que servirá de apoio no momento em que forem compartilhar suas leituras e reflexões com os(as) colegas.

1. Durante a leitura do texto que você escolheu, faça anotações no caderno sobre o que considerar importante compartilhar com o restante da classe, seja porque é uma informação nova para você, seja porque você tem uma opinião sobre o assunto ou fato abordado.

2. Ao finalizar a leitura, reflita e tome nota de suas reflexões.

3. Depois, junte-se a outros(as) colegas para:

a) discutirem suas anotações e prepararem um esquema com elas, considerando que esse esquema deverá ajudá-los a apresentar as informações essenciais para que quem não leu o texto tenha uma ideia do que ele trata;

b) negociarem uma opinião sobre o texto para apresentar à turma.

4. Depois dessas reflexões, prepare-se para compartilhar com os(as) colegas o que leu e o que pensou sobre o que leu, seguindo as orientações do boxe Roda de conversa (no final do texto 3) e as do(a) professor(a).

### **Roda de conversa**

1. Chegou o momento de usar o esquema que você e seu grupo fizeram enquanto estudavam e discutiam o texto, para que a turma conheça as informações e ideias nele tratadas.

2. Fechando a roda...

a) Vocês se identificam com as questões abordadas nos textos? Os problemas de saúde em questão lhes dizem respeito?

b) O que você pensa sobre essas questões de saúde pública?

c) 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 à sua sexualidade? Em quais casos? Por que isso ocorre?

d) Concorda que os direitos sexuais de adolescentes devem estar atrelados aos direitos fundamentais à vida? Explique.

e) O Texto 3 traz informações sobre a cobertura vacinal na cidade de Campinas e região, no estado de São Paulo.

I. Você já tinha ouvido falar sobre essa vacina? Acaso foi vacinado?

II. Com base na resposta da turma, você acredita que esses dados sobre a baixa cobertura vacinal são um problema apenas nas cidades citadas no texto?

III. Quais podem ser as razões de índices baixos de vacinação, mesmo as vacinas sendo tão importantes para a saúde?

IV. Você considera de fundamental importância a participação das escolas para reforçar a adesão dos jovens à vacinação? Por quê? Como isso pode ser feito?

f) O Artigo 4o do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) diz o seguinte:

[...]

I. Qual relação é possível estabelecer entre os textos que a turma leu e esse artigo de lei?

II. Que medidas e ações podem ser tomadas, tanto por instituições públicas e privadas como por jovens como você, para promover o direito às informações necessárias que garantam a educação e a saúde sexual de adolescentes e jovens?

NS&P p. 87-86, 96-97

É possível observar que a metodologia utilizada é a de estudar um dentre três textos para posterior discussão com a turma. Como cada aluno lê apenas um texto, é preciso escutar o colega para ter conhecimento sobre o conteúdo dos demais textos. São dadas orientações para a tomada de nota e as perguntas de natureza pessoal conduzem a discussão. Expressões como “junte-se a outros(as) colegas para discutirem suas anotações [...], negociarem uma opinião”, promovem o momento de escuta responsiva entre dois estudantes. “Discutir” e “negociar” são ações que demandam escuta do outro. Por sua vez, perguntas de caráter pessoal como “Vocês se identificam com [...] Os problemas de saúde em questão lhes dizem respeito? O que você pensa sobre [...] Com relação ao que pôde ler e ouvir dos(as) colegas, você acredita que [...] Concorda que [...] Com base na resposta da turma, você acredita que [...] são exemplos que promovem o diálogo em sala de aula, logo a escuta contribui para a formação de opinião e ampliação do conhecimento.

Além disso, são propostas perguntas que mobilizam a habilidade de tecer problematização em situação de aula: “Por que isso [alguns jovens estão mais vulneráveis a problemas de saúde diante de questões ligadas à sua sexualidade] ocorre?”; “Quais podem ser as razões de índices baixos de vacinação, mesmo as vacinas sendo tão importantes para a

saúde?"; “Que medidas e ações podem ser tomadas, tanto por instituições públicas e privadas como por jovens como você, para promover o direito às informações necessárias que garantam a educação e a saúde sexual de adolescentes e jovens?”. Essas são questões não respondidas nos textos, que exigem do estudante: um posicionamento diante do tema, mobilizar conhecimento prévio e encontrar possíveis soluções para problemas sociais.

Como pode ser percebido, a habilidade EF89LP28 não é mobilizada através de texto oral/multimodal, pois a orientação para tomada de nota é a partir de textos escritos que estão reproduzidos na sequência. Contudo, o MP em U orienta que o professor conduza uma síntese das discussões no quadro, atuando como escriba: “Sugerimos que você realize o registro das conclusões da turma, promovendo um momento de escrita coletiva, atuando como escriba.” (NS&P p. 96). Ou seja, nessa atividade a escuta é coadjuvante para a compreensão dos textos escritos, e da temática abordada. Funciona mais como uma metodologia para o trabalho com o texto e não como compreensão do texto oral.

A habilidade EF69LP13 (“Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma ou de relevância social.”) ocorre 11 vezes no livro GA, atrelada a boxes que trazem problematizações a partir do assunto da unidade. Apresentamos a seguir como um desses boxes ocorrem.

Por exemplo, a unidade 2 do livro aborda os gêneros crônica e vlog de opinião. O capítulo 1 apresenta uma crônica de Artur Azevedo. E o capítulo 2 traz a transcrição do vídeo “Menas”, de Júlia Tolezano (Jout Jout). Há orientação tanto no livro do aluno quando no MP em U para que o vídeo da transcrição seja assistido. E três das perguntas do exercício de compreensão exigem que o vídeo seja visto, caso o contrário as respostas não são alcançadas, pois não são possíveis com base apenas na transcrição. Nesse feito, é mencionada também a habilidade EF69LP19 de AL/S, a qual requer a análise da composição de gêneros jornalísticos e cita, dentre eles, vídeo e gravação de áudio. São as perguntas 7, 11 e 12 que indagam sobre a edição do vídeo, expressão facial e pausa, isto é, aspectos paralinguísticos e cinésicos:

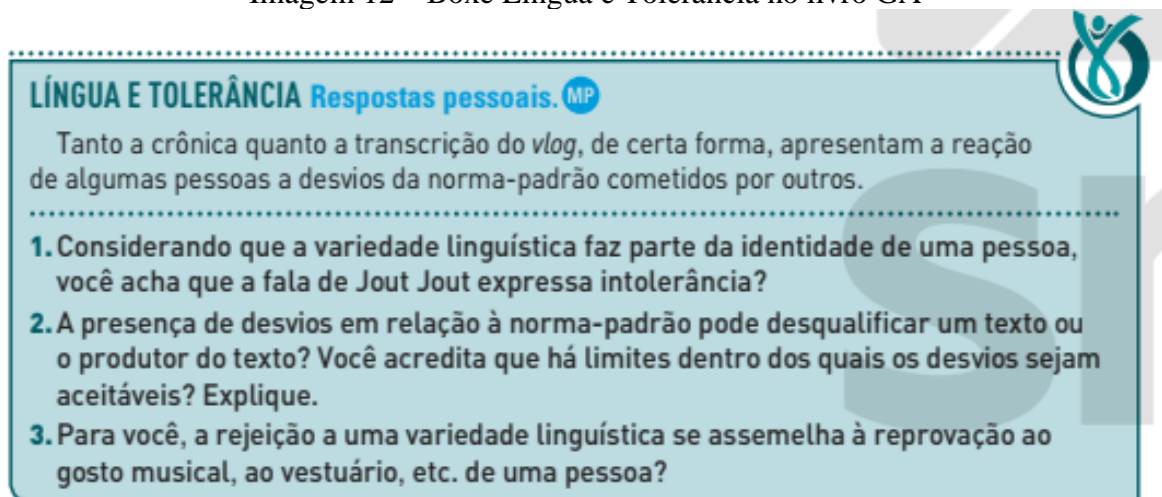
- 7) Assista ao vídeo novamente para observar os elementos que fazem parte de sua construção.
- a) Ao analisá-lo, que situações e efeitos revelam que foi necessária a realização de uma edição? b) Por que essa edição é necessária? c) O que a falta de edição poderia ocasionar?
- 11) Em uma interação oral, os gestos, a entonação, as pausas, entre outros recursos, também expressam sentido. De que forma a expressão facial da vlogueira logo no início do vídeo revela o sentimento dela diante do tema proposto? 12) Reveja o vídeo observando as pausas na fala de Jout Jout. a) A presença de pausas mais longas (marcadas pelas reticências na

transcrição) parece ter sido intencional? Que sentido esse silêncio cria no texto? b) Que outros elementos podem contribuir para a criação do sentido que você apontou na resposta do item anterior?”.

GA (2022)<sup>29</sup>, p. 60-61

Diante da problemática lançada pela autora do vlog e pelo autor da crônica (Artur Azevedo) é que se constrói o box “Língua e Tolerância”, conforme imagem abaixo:

Imagem 12 – Boxe Língua e Tolerância no livro GA



**LÍNGUA E TOLERÂNCIA** Respostas pessoais. MP

Tanto a crônica quanto a transcrição do *vlog*, de certa forma, apresentam a reação de algumas pessoas a desvios da norma-padrão cometidos por outros.

1. Considerando que a variedade linguística faz parte da identidade de uma pessoa, você acha que a fala de Jout Jout expressa intolerância?
2. A presença de desvios em relação à norma-padrão pode desqualificar um texto ou o produtor do texto? Você acredita que há limites dentro dos quais os desvios sejam aceitáveis? Explique.
3. Para você, a rejeição a uma variedade linguística se assemelha à reprovação ao gosto musical, ao vestuário, etc. de uma pessoa?

Fonte: Livro didático Geração Alpha, 2022 p. 61.

Chamamos atenção para as expressões: “você acha que”, “você acredita”, “para você”, que indicam uma tomada de posição diante do exposto, possibilitando um momento de troca de opiniões em sala de aula. Trata-se de uma questão de relevância social, uma vez que discute o preconceito contra variações linguísticas. Cabe ao professor, conduzir as discussões de modo que cada aluno possa expressar-se e ouvir o outro. Contudo, observamos que não há direcionamento específico para a construção de “conclusões comuns ao problema”. Caso o professor não esteja atento ao desenvolvimento da habilidade, esta pode ser apenas mais uma atividade em que se diz o que se pensa, mas não se reflete sobre o pensar do outro, para chegarem a um denominador comum.

Assim, podemos perceber nesse subtópico a presença de habilidades do eixo oralidade que remetem à escuta. Contudo, as habilidades mais frequentes (EF89LP27 e EF69LP13) são as que mais se parecem com as situações de conversa e discussão sobre um assunto, em que a

<sup>29</sup> O livro GA, na edição de 2018, apresenta o texto dessas perguntas reproduzidas aqui com base na transcrição. Já a versão de 2022 refere-se explicitamente ao vídeo, mudança significativa para promoção do exercício de escuta. A atividade inteira integra o catálogo que compõe o próximo capítulo.

escuta é apenas requisito mínimo para a conversação, mas não é explorada para aprimoramento, nem mesmo investigada em sua eficiência para a situação de comunicação proposta. A orientação do texto da BNCC de “busca de conclusão comum”, que exige um nível maior de interação com o dizer do outro, também não foi explorado nessa atividade. Por outro lado, vimos surgir uma habilidade de análise linguística, de forma transversal, que não se desenvolve com base na transcrição do vídeo, mostrando, assim, a importância de o professor trazer para a sala de aula gêneros orais em sua própria modalidade, o que exige também que haja equipamento que permita a apreciação de textos dessa natureza. A escuta foi considerada coadjuvante na atividade por se tratar de alimentação temática e estudo do gênero vlog de opinião, com base na transcrição do vídeo e não a partir da escuta necessariamente.

No próximo tópico analisaremos como as habilidades de leitura são mobilizadas nos livros didáticos do PNLD 2020/2024.

#### 4.2.2.2 A escuta como atividade coadjuvante nas habilidades do eixo leitura

A princípio, fizemos uma reestruturação quantitativa de como as habilidades aparecem nos livros didáticos. Agora, apresentamos dois quadros, um com as habilidades recorrentes e outro com as habilidades pouco recorrentes, especificam as habilidades que envolvem escuta e as que não envolvem escuta, bem como em quais livros e páginas elas ocorrem. Analisaremos uma das habilidades frequentes e uma das não frequentes.

Quadro 17 – Distinção entre habilidades frequentes de leitura que envolvem ou não escuta

Habilidades Frequentes de Leitura	Envolvem escuta	Não envolvem escuta
EF69LP29	NS&P p. 213, 214, 218	SLL p. 257 GA p. 114, 133 NS&P p. 27 <sup>30</sup> , 28, 33, 83, 99, 145, 181
EF69LP32	NS&P p. 227 GA p. 148	C&U 224/JLP 212 SLL p. 132, 192 NS&P p. 104, 122, 158, 181 GA p. 128, 220
EF69LP34	NS&P p. 157, 212, 214, 218, 227 GA p. 148	NS&P p. 16, 86, 87, 96, 99, 100, 142, 148, 151, 158, 206 GA p. 129
EF69LP45	SLL p. 110	SLL p. 101, 204

<sup>30</sup> Nesta tabela, a quantificação das habilidades que envolvem escuta e não envolvem escuta deteve-se no livro NS&P (2022) e não na versão anterior – o S&P (2018), pois a referência às habilidades é mais densa na última versão do livro; e nos livros GA e SLL, foram contabilizadas na versão de 2018.

	NS&P p. 170, 173, 184 GA p. 300	NS&P p. 61, 109, 122, 168
EF69LP46	C&U p. 128/JLP p. 124 C&U p. 148/JPL p. 236 SLL p. 28, 110 NS&P p. 174, 184, 247 GA p. 170	SLL p. 186, 204, 223 NS&P p. 46, 61, 116, 122, 123, 171, 173, 251
EF69LP48	NS&P p. 171, 260, 262	NS&P p. 173
EF89LP32	SLL p. 110, 154 NS&P p. 235	PC&U p. 224/JLP p.212 SLL p. 66, 122, 192 NS&P p. 15, 44, 57 (2x), 165, 251, 256 GA p. 29
EF89PL34	GA p. 298	GA p. 160, 175 NS&P p. 58, 243 (3x)

Fonte: Elaboração própria

Analisaremos a habilidade EF69LP46, pois é a que ocorre mais vezes e em todos os livros que compõem o corpus deste trabalho. Trata-se da habilidade do eixo artístico-literário que propõe a participação em práticas de compartilhamento de leitura/recepção de manifestações artísticas. O texto da habilidade exemplifica oito gêneros orais/multimodais através dos quais ela pode ocorrer: *vlogs, podcasts, fanzines, e-zines, fanvídeo, fanclipes, trailer honesto, vídeo-minuto*. Uma das ocorrências dessa habilidade está no livro JLP, na seção Cultura Digital, a qual indica a criação de uma *playlist* comentada. A atividade começa retomando a seção “Atividade de escuta”, na qual foi produzido um comentário apreciativo sobre um cantor ou grupo musical. Seguem-se as orientações e perguntas que compõem a atividade<sup>31</sup>:

<sup>31</sup> A atividade completa pode ser visualizada no capítulo CATÁLOGO DE ATIVIDADES DE ESCUTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.



Imagem 13 – Atividade em que a escuta é coadjuvante para a realização da atividade

**Cultura digital**  
Experimente fazer!

(EF99LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, [...] tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, [...] utilizando formas de expressão das culturas juvenis, como [...] playlists comentadas.

• veja nas "Orientações específicas para este volume", neste Manual do Professor, propostas de encaminhamento para o trabalho com esta seção.

**Cultura digital**  
Experimente fazer!

**Compartilhamento de músicas preferidas**

Na seção Atividade de escuta, você e seu colega de dupla fizeram um comentário apreciativo sobre um cantor ou grupo musical!

Agora vão poder compartilhar um pouco mais do gosto musical de vocês por meio de uma playlist comentada.

**Você sabia?**

**O que é uma playlist comentada?**

A expressão *playlist comentada* geralmente se refere a uma lista de reprodução de músicas ou vídeos que é acompanhada de comentários apreciativos, opinativos, afetivos, etc.

As playlists costumam ser criadas e divulgadas em plataformas de compartilhamento de vídeos ou em canais de transmissão on-line de músicas.

Nesta seção, a ideia é que utilizem um canal de transmissão on-line como esse para criar a playlist comentada de vocês. Observem as orientações do professor, o passo a passo a seguir e compartilhem suas preferências!

- 1) Reúnam-se em duplas e conversem sobre seus gostos musicais. Conte ao colega quais músicas, na sua opinião, não podem faltar na *playlist* de vocês e ouça as indicações dele. Compartilhem suas preferências com respeito e aproveitem para conhecer artistas e gêneros musicais diferentes!
- 2) Decidam quantas faixas terá a *playlist* e anotem os títulos das músicas em ordem alfabética.
- 3) Registrem, também por escrito, pequenos comentários a respeito das faixas. Neles, informem os motivos que os levaram a escolher cada música.
- 4) Criem um nome para a *playlist* de músicas de vocês e selecionem uma imagem para ilustrá-la.
- 5) Em dia e horário combinados, preparem a lista e os comentários para cada faixa em um editor de texto e digitem os títulos das músicas.
- 6) Cadastruem-se na plataforma selecionada e sigam estas etapas:
  - criem a *playlist*, preenchendo o campo indicado;
  - façam o upload dos textos e da imagem que selecionaram para a *playlist*;
  - adicionem as músicas pré-selecionadas;
  - compartilhem a *playlist* criada da maneira escolhida pelo grupo.
- 7) Decidam com o professor como divulgarão as *playlist* da turma para a comunidade escolar. Os links podem ser informados por meio de convites, recados, publicações, etc.

Se for do interesse de vocês, encorajem os futuros ouvintes a deixar comentários acerca das *playlist* elaboradas: O que acharam das seleções musicais? Há alguém que compartilha de gostos semelhantes? Há alguém que não aprecia nenhuma das seleções musicais feitas pela turma? Alguém sugere músicas que poderiam fazer parte de alguma *playlist* específica? Isso pode ser uma troca saudável e uma oportunidade de conhecer melhor os colegas de outras turmas, descobrir afinidades e criar novos laços.

124

Fonte: Livro didático Jornadas Língua Portuguesa, 2022, p.124.

1) Reúnam-se em duplas e conversem sobre seus gostos musicais.

Conte ao colega quais músicas, na sua opinião, não podem faltar na *playlist* de vocês e ouça as indicações dele. Compartilhem suas preferências com respeito e aproveitem para conhecer artistas e gêneros musicais diferentes.

2) Decidam quantas faixas terá a *playlist* e anotem os títulos das músicas em ordem alfabética.

3) Registrem, também por escrito, pequenos comentários a respeito das faixas. Neles, informem os motivos que os levaram a escolher cada música.

7) Decidam com o professor como divulgarão as *playlist* da turma para a comunidade escolar. [...] Se for do interesse de vocês, encorajem os futuros ouvintes a deixar comentários acerca das *playlist* elaboradas: O que acharam das seleções musicais? Há alguém que compartilha de gostos semelhantes? Há alguém que não aprecia nenhuma das seleções feitas pela turma? Alguém sugere músicas que poderiam fazer parte de alguma *playlist* específica? Essa pode

ser uma troca saudável e uma oportunidade de conhecer melhor os colegas de outras turmas, descobrir afinidades e criar novos laços.

JLP p. 124

Uma *playlist* de músicas é um gênero textual que, por sua natureza, implica ouvir, mas não necessariamente requer uma reflexão acerca do que se ouve. Contudo, uma vez que a atividade orienta a discussão, justificativa e elaboração de comentário escrito sobre as músicas escolhidas (“conversem”, “decidam”, “registrem pequenos comentários”, “informem os motivos”), não se trata apenas de audição despropositada, mas sim de um exercício de escuta reflexiva. Ainda assim, a escuta é coadjuvante porque visa à produção de um gênero textual da cultura digital e não tem como objetivo o aperfeiçoamento da habilidade de compreensão de um texto oral específico.

Vejam agora, no quadro abaixo, quais e em que livros apareceram habilidades de escuta pouco frequentes que envolvem ou não escuta.

Quadro 18 – Levantamento das habilidades pouco frequentes de leitura que envolvem ou não envolvem escuta

Habilidades pouco frequentes de Leitura	Envolvem escuta	Não envolvem escuta
EF69LP02	JLP p. 272 GA p. 275	
EF89LP07	GA p. 275, 286 NS&P p. 147	SLL p. 18
EF89LP18	SLL p. 82	JLP p. 57 NS&P p. 161

Fonte: Elaboração própria

Embora pouco frequentes, essas habilidades mostram-se mais numerosas (seis ocorrências) na coluna “Envolvem escuta”. Possivelmente isso ocorre porque o texto dessas habilidades é bastante restrito. No caso da habilidade EF89LP18, há a referência específica a instâncias e canais de participação social, inclusive digital, através dos quais seja possível participar do debate de ideias políticas ou projetos de leis. Nessa habilidade, como mencionado no capítulo 1 deste trabalho, não uma menção explícita à escuta, ela é uma possibilidade a depender do meio escolhido. No sítio e-cidadania, por exemplo, há vários vídeos disponíveis, tornando possível o exercício de compreensão de texto oral. Já as habilidades EF69LP02 e EF89LP07 remetem ao estudo de peças publicitárias em várias mídias, observando, entre outros, a articulação entre elas, a adequação à situação de comunicação e os efeitos de sentido

das imagens em movimento, performance e sons. A habilidade EF89LP07 faz menção também aos gêneros notícia e reportagem, mas a EF69LP02 é específica para peças publicitárias. No livro GA, as duas habilidades aparecem correlacionadas no capítulo 2 da unidade 8, o qual aborda os gêneros propaganda e anúncio publicitário.

O livro explica que uma campanha publicitária é constituída de várias peças, como cartazes e audiovisuais. Assim, Após analisar uma propaganda em formato impresso, o livro conduz a análise de um anúncio audiovisual, ambos parte da mesma campanha publicitária com o objetivo de incentivar a prática de atividades físicas. Nesse caso, compara-se o anúncio publicitário em forma de cartaz e de vídeo, promovidos pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) em 2015. Para analisar o audiovisual, a obra apresenta seis cenas do vídeo em formato de imagem. O *link* do vídeo aparece no box “Passaporte Digital” duas páginas depois. O MP em U sugere que o vídeo seja assistido após a resolução das questões impressas que analisam o assunto, a composição, o contexto de produção e a linguagem do texto. Por exemplo: “A ideia apresentada no anúncio impresso permanece na propaganda em formato audiovisual?”, “Na atividade 6, você interpretou a analogia, presente no cartaz, entre a casa e o corpo humano. Em sua opinião, essa analogia é mantida no formato audiovisual? O que os objetos representariam nessa comparação?”. Essas são perguntas que contemplam a habilidade EF69LP02, a qual requer a análise e comparação de peças publicitárias variadas. As perguntas 20a e 20d transcritas abaixo também atendem a esse propósito. Em seguida, podemos observar outras perguntas que mobilizam a habilidade EF89LP07.

12) Todas as imagens dispostas na atividade 11 são acompanhadas, no vídeo, por uma trilha sonora composta por uma música instrumental e sons que representam o ambiente, principalmente o som do vento.

a) Em sua opinião, que analogia é possível fazer entre a ideia apresentada no anúncio, que enfatiza as consequências do abandono, e o som de vento escolhido para compor a trilha sonora do vídeo?

b) O texto verbal aparece uma vez na última cena da série de imagens. Para você, que impressão a propaganda pretende causar no espectador com a escolha da ordem das cenas, da trilha sonora e do momento no qual o texto verbal aparece?

c) Em sua opinião, de que maneira as escolhas mencionadas no item anterior colaboram para o convencimento do espectador?

20) Leia, a seguir, a transcrição completa da locução que é apresentada no vídeo da campanha Move Brasil.

Tudo o que você abandona um dia estraga.

Jogue. Corra. Pedale. Nade. Pratique esporte.

Semana Move Brasil, de 19 a 27 de setembro.

Uma ação do Sesc para deixar o Brasil mais ativo.

- a) No anúncio em formato cartaz, o verbo *abandonar* assume destaque. Na locução do vídeo, outros verbos são citados. Quais?
- b) Em que modo está a maioria dos verbos presentes na transcrição?
- c) Qual é a relação entre a utilização desse modo verbal e o fato de o vídeo fazer parte de uma campanha de propaganda?
- d) Que frase, presente também no cartaz, resume o trecho destacado?
- e) As cenas disponibilizadas na atividade 11 correspondem a uma parte da propaganda em vídeo, que se relaciona à frase principal da campanha: “Tudo o que você abandona um dia estraga”. Em sua opinião, que imagens poderiam acompanhar o trecho em destaque na transcrição da locução?
- f) Ao analisar o anúncio, você observou as cores predominantes nele e a impressão de abandono que podem despertar no leitor. Em sua opinião, para acompanhar esse trecho em destaque na transcrição, que cores poderiam ser utilizadas nas cenas da propaganda, de modo a ampliar os efeitos de sentido?

GA p. 275, 276

Analisando primeiro a pergunta 12 do exercício, vemos o direcionamento para analisar o efeito de sentido provocado pela trilha sonora quando questiona “que analogia é possível fazer entre a ideia apresentada no anúncio, que enfatiza as consequências do abandono, e o som de vento escolhido para compor a trilha sonora do vídeo”. Neste caso, o som do vento é um recurso sonoro frequentemente atrelado a lugares abandonados, até mesmo proporcionando medo. O exercício também questiona que impressão a ordem das cenas, da trilha sonora e do momento no qual o texto verbal aparece pode causar no espectador, sendo assim um direcionamento para a análise da composição do texto multimodal. Nessa mesma direção estão as perguntas 20e e 20f que chamam atenção para a correlação entre os recursos visuais e o texto verbal. Tais questionamentos atentem a habilidade EF89LP07, pois analisam os “efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros,” (BRASIL, 2018 p. 177).

Questiona-se, contudo, a orientação para assistir ao vídeo apenas após a resolução das questões. Não seria um exercício de escuta mais efetivo de um texto multimodal realizar essas perguntas a partir da apreciação do texto em sua modalidade real? A opção por reproduzir as imagens e a transcrição do áudio não limita, de certa forma, a percepção dos efeitos de sentido provocados pelos recursos audiovisuais? Sendo assim, ressaltamos a produtividade e importância de exercitarmos a escuta reflexiva em sala de aula de textos orais/multimodais na própria modalidade em que ocorrem na sociedade, a fim de aperfeiçoar a compreensão de textos orais para que nossos alunos possam fazê-lo de forma eficiente enquanto receptores desses textos no mundo além dos muros da escola.

Nesta seção, demonstramos quais as habilidades de leitura que envolvem escuta são mais recorrentes e como os livros didáticos as mobilizam. Observamos maior recorrência da habilidade EF69LP46, voltada para a recepção de manifestações artísticas, exemplificada na atividade em que a escuta é coadjuvante para produção de uma *playlist* comentada, sendo necessário selecionar e justificar a escolha de canções. A justificativa pode dar-se de ordem afetiva, o que não exige um grau elevado de interpretação das canções. Vimos também as habilidades EF69LP02 e EF89LP07 sendo mobilizadas em conjunto no estudo de uma campanha publicitária, na qual a escuta foi secundária, pois o livro impresso recorreu à transcrição do texto verbal e reprodução de imagens para a resolução do exercício de compreensão. No próximo tópico, voltamos a atenção para as habilidades de análise linguística e semiótica que envolvem escuta.

#### 4.2.2.3 A escuta como atividade coadjuvante nas habilidades do eixo AL/S

Como dito anteriormente, nota-se uma recorrência menor de habilidades no eixo análise linguística. E, como demonstra o quadro abaixo, elas são ainda mais restritas na real relação com a escuta. Foram identificadas 13 ocorrências em que habilidades frequentes envolvem escuta contra 62 ocorrências em que não envolvem escuta. Esses dados apontam que a prática de análise linguística e semiótica ocorre predominantemente em texto escritos, poucas vezes em textos orais.

Quadro 19 – Levantamento das habilidades frequentes de AL/S que envolvem ou não escuta

Habilidades Frequentes de AL/S	Envolvem escuta	Não envolvem escuta
EF69LP16	GA p. 101	GA p. 16, 86, 92, 192, 197, 222, 231, 241, 252

		NS&P p. 28, 146, 150, 151, 158
EF69LP40	SLL p. 248 NS&P p. 214, 218	NS&P p. 98, 103
EF69LP42	SLL p. 248 NS&P p. 214, 218	GA p. 133, 150 NS&P p. 16, 22 (2x), 28, 33
EF69LP54	NS&P p. 174, 247 GA p. 171, 183, 184	SLL p. 18 NS&P p. 49, 58, 117 (2x), 118, 134, 171 (6x), 172 (2x), 173 (4x), 236, 242, p. 243 (2x), 256, 260, 262
EF69LP55	GA p. 101	C&U p. 256/JLP p. 243 SLL p. 30, 69 NS&P p. 100, 171 GA p. 35, 46, 48, 59, 98, 169, 202

Fonte: Elaboração própria

Analisaremos desse quadro as habilidades EF69LP54 (a mais recorrente – 4 vezes em atividades que envolvem escuta), EF69LP40 e EF69LP42 (aparecem correlacionadas em duas atividades, uma no SLL e outra no NS&P). Dessa maneira, é possível tecer comentários sobre um maior número de habilidades. A habilidade EF69LP54 propõe analisar os efeitos de sentido advindos da relação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos em declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais. Abaixo reproduzo uma imagem do boxe “Múltiplas linguagens” (p. 183) do livro GA que mobiliza essa habilidade. Ele aparece na seção “Agora é com você”, voltada para a produção de uma dramatização. Convém dizer que o gênero estudado na unidade é o roteiro de cinema/TV. Conforme o MP, o boxe Múltiplas Linguagens “propõe a análise de gêneros que circulam na sociedade e a identificação de elementos próprios da oralidade, incentivando a utilização deles nas produções orais.” (GA p. XXVII). Ou seja, é um boxe que favorece a aprendizagem dos recursos próprios de textos orais/multimodais. Segue-se a imagem que o representa:

Imagem 14 – Boxe Múltiplas Linguagens abordando a habilidade EF69LP54

**MÚLTIPLAS LINGUAGENS**

1. Assistam a uma cena de dramatização em algum canal de vídeo na internet e observem o tom de voz, as pausas e as hesitações. O texto parece decorado ou improvisado?
2. Observem, também, os gestos dos atores. Eles estão adequados ao perfil das personagens e à situação dramatizada?

Ao planejar a dramatização, construam a linguagem corporal de suas personagens, pensando como elas se movimentam em cena e se têm alguma marca peculiar em seus gestos. Além disso, ensaiem as falas considerando aspectos linguísticos, como entonação e registro de linguagem.

Fonte: Livro didático “Geração Alpha”, p. 183.

Orienta-se assistir a vídeos de dramatização aleatórios para observar o tom de voz, as pausas, as hesitações e gestos. O objetivo é conseguir aplicar esses recursos na dramatização que se propõe para o grupo de estudantes apresentarem para a turma. Observamos que a atividade chama atenção para os recursos paralinguísticos e cinésicos, mas o direcionamento é vago, por não ser com base em um texto específico para estudo, logo tal atividade demanda bastante mediação do professor e autonomia do educando e exige tempo de pesquisa e análise. Assim, embora a atividade proponha a observação de recursos paralinguísticos e cinésicos, consideramos os comandos insipientes para o desenvolvimento da habilidade. De modo que fica ao encargo do professor otimizar a efetividade da atividade.

Quanto às habilidades EF69LP40 e EF69LP42, serão analisadas na atividade do livro SLL<sup>32</sup>. Essas habilidades remetem à análise da construção composicional nos gêneros de divulgação de conhecimento. A primeira atenta para os elementos paralinguísticos e cinésicos e a segunda faz menção direta a vídeos de divulgação científica e a estruturas linguísticas como marcas de (im)personalização, presente atemporal, citações, vocabulário técnico, etc. Nessa perspectiva, o capítulo 8 do livro SLL aborda o gênero artigo de divulgação científica e, para tanto, apresenta dois textos, um da revista “Ciências hoje das crianças” e o outro a transcrição do vídeo “A biologia do Groot”, do canal Nerdologia, de Àtila Iamarino, disponível no Youtube. Sobre o segundo texto são feitas 21 perguntas, das quais reproduzo 9 abaixo<sup>33</sup>:

<sup>32</sup> A versão de 2018 menciona as habilidades EF69LP40 e EF69LP42, no Manual em U, na entrada Leitura 1 e 2. Na versão de 2022, apenas a habilidade EF69LP42 é mencionada, relacionada ao texto 1 (Por que as cidades costumam ser mais quentes do que o campo) e não mais em relação ao texto 2 “Vídeo de divulgação científica”.

<sup>33</sup> A atividade completa pode ser visualizada no capítulo CATÁLOGO DE ATIVIDADES DE ESCUTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

2) Reflita sobre a interação entre o produtor do vídeo e o receptor.

**a)** O que justifica a repetição de “Eu sou Átila”?

**b)** Essa repetição dá pistas sobre o tipo de interação que Átila terá com o conteúdo e com o público. Explique por quê.

**c)** Cite outro exemplo para confirmar o que você explicou no item anterior.

5) Releia a transcrição.

**a)** O texto é uma atividade de fala espontânea? Justifique.

**b)** A linguagem é monitorada? Justifique.

**c)** A linguagem usada tem marcas de informalidade? Justifique.

**d)** Cite três exemplos de linguagem técnica, que é comum nos textos de divulgação científica, e explique se eles dificultam a compreensão das informações transmitidas.

6) Reflita, por fim, sobre a composição do vídeo.

**a)** Descreva o conteúdo exposto nas imagens de abertura e explique qual é sua função (do começo até 17 s).

**b)** De que maneira o conteúdo da imagem vista a 1 min 22 s contribui para esclarecer a informação que está sendo transmitida?

**c)** Reveja o trecho que se estende de 5 min 38 s a 6 min 18 s. Suponha que alguém nunca tivesse visto uma figueira mata-pau. Que recurso é usado para favorecer a compreensão de como a planta atua?

**d)** Do ponto de vista da informação, qual é a função da tela vista entre 1 min 52 s a 1 min 57 s? Ela é muito ou pouco relevante? Por quê?

**e)** Qual elemento da imagem vista a 3 min 2 s revela que o produtor do vídeo aposta na leveza e no humor como estratégias para conversar com seu público? Explique como esse elemento funciona.

SLL (2018), p. 255-256

As perguntas feitas no bloco 2 referem-se à introdução do vídeo e centram-se em um aspecto paralinguístico: a repetição proposital, responsável por iniciar a intertextualidade entre o vídeo e o personagem Groot, que figura em HQs e no filme Guardiões da Galáxia. A pergunta 2a quer saber o que justifica essa repetição. Apenas um conhecimento pré-textual sobre o personagem poderá conduzir à resposta certa. Já a 2b remete à intenção do autor ao usar esse tipo de repetição para a relação locutor/interlocutor. Certamente, esse tipo de questionamento é mais relevante a partir da escuta do vídeo e não apenas da transcrição. O bloco 5 de perguntas



analisa a linguagem presente no gênero vídeo de divulgação científica, inclusive indagando sobre a linguagem técnica utilizada, mas há menção explícita à releitura da transcrição, logo, a escuta não é exigida para percepção do recurso linguístico. Já as 4 perguntas do bloco 6 só podem ser respondidas se o vídeo for assistido. Nelas predomina a análise da construção composicional com base nas imagens presentes no vídeo, o que requer a análise com base na correlação entre o texto não-verbal e verbal. Sendo assim, a fim de que esta atividade seja produtiva para a prática da escuta e favorável ao desenvolvimento das habilidades EF69LP40 e EF69LP42, caberá ao professor preferir apresentar o texto em sua multimodalidade e conduzir a compreensão da estrutura composicional, linguagem e recursos paralinguísticos a partir da apreciação do vídeo e não da transcrição dele. Se o professor tiver bem em mente esses aspectos como objetivo de seu ensino poderá mediar a compreensão deles através da discussão oral e posteriormente de forma escrita como forma de avaliar a ação.

A seguir, veremos uma última atividade em que uma habilidade pouco recorrente, envolvendo escuta é mobilizada. Antes disso, o próximo quadro apresenta quais as habilidades de escuta do eixo AL/S são pouco frequentes e se envolvem ou não escuta.

Quadro 20 – Levantamento das habilidades não frequentes de AL/S que envolvem ou não escuta

Habilidades não frequentes de Análise Linguística e Semiótica	Envolvem escuta	Não envolvem escuta
EF09LP10		SLL p. 30, 69 GA p. 212 C&U p. 259/JLP p. 256
EF69LP19	NS&P p. 147	SLL p. 66
EF69LP27		GA p. 208

Fonte: Elaboração própria

O quadro mostra que três habilidades se mostraram pouco frequentes. Diante do que tem apontado a análise destes dados, evidenciou-se menor presença de habilidades de análise linguística e, neste momento, diante desse quadro temos uma presença ainda menor de habilidades de AL/S que realmente envolvem a escuta. A habilidade EF69LP19 é uma habilidade do eixo jornalístico-midiático e requer a análise dos efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc., em gêneros orais que envolvam a argumentação. Nota-se que o texto da habilidade é bastante explícito à oralidade, aos elementos paralinguísticos e cinésicos e à argumentação. Logo, uma atividade que mobilize essa habilidade, precisa, de fato, tratar-se de

texto oral e destacar recursos linguísticos e não linguísticos próprios da oralidade. Contudo,

O livro NS&P refere-se a essa habilidade em uma atividade no boxe “Investigando campanhas de combate à corrupção e em defesa da ética”, o qual aparece no capítulo 7 do livro que tem como temática “Corrupção, como é e como se combate”. Após o estudo de uma tirinha, um capítulo de livro e um verbete, o boxe dá continuidade à temática, propondo o estudo do gênero campanha publicitária. Na introdução à atividade, explica-se que “muitas campanhas de combate à corrupção e em defesa da ética têm sido realizadas nos últimos anos por diferentes setores da sociedade (NS&P, p. 147).” Nessa perspectiva, propõe-se a formação de grupos de trabalho para a pesquisa de campanhas publicitárias com essa temática, através de busca com palavras-chave na internet.

O MP em U sugere ao professor três campanhas publicitárias que servem de modelo do gênero e que mantêm a temática. Além disso, o manual indica que mais adiante no capítulo os alunos serão motivados a criarem uma campanha publicitária sobre corrupção. Abaixo reproduzo algumas perguntas relacionadas à habilidade EF69LP19.

**3.** Depois desse momento coletivo [em que compartilham suas seleções], o grupo irá se dedicar a analisar as peças que selecionou, considerando os recursos das mídias em que elas foram criadas (para TV, *spot* de rádio, folheto, cartilha, *outdoor* etc.) e os efeitos de sentido provocados.

Para essa análise, considerem os tópicos a seguir:

**II.** A peça causou que impacto em vocês? Teria levado a turma a considerar seu argumento e aderir à ideia, mobilizando para algum tipo de ação?

**III.** As estratégias persuasivas adotadas na criação da peça foram criativas, na visão do grupo? Por quê?

- Para fundamentar essa análise observem: as escolhas lexicais e seus efeitos na composição do texto verbal, no *slogan*; o uso de metáforas, de jogos de palavras, o apelo à emoção ou à razão na composição texto e imagem. Se em vídeo, também avaliar a escolha da composição/montagem das cenas (incluindo sincronização com trilha sonora e outros efeitos) e a performance dos(as) profissionais; o ritmo e a duração do vídeo. Se em áudio, avaliar os efeitos sonoros na composição com a entonação e o ritmo na oralização do texto; a duração do áudio.

NS&P, p. 147

Justifica-se, pois, a referência à habilidade EF69LP19, uma vez que o gênero escolhido para a realização da atividade é do campo jornalístico midiático, é um texto argumentativo, já que visa a convencer o público-alvo para uma mudança de atitude e envolve escuta porque muitas das peças em uma campanha publicitária são em áudio e/ou vídeo. Tendo em vistas isso, a atividade propõe a análise da relação entre imagem e som, do ritmo e da duração do vídeo, ou, no caso do áudio, os efeitos sonoros na composição com a entonação e o ritmo e a duração do texto oral. Outras perguntas da atividade questionam se, na opinião dos alunos, a peça é convincente e que estratégias chamaram mais atenção deles.

Ou seja, o exercício promove a escuta e análise de textos de gêneros orais como alimentação temática do assunto escolhido no capítulo e como preparação para uma produção de texto. Exige, do discente, autonomia para busca de textos que se enquadrem na proposta e, do professor, boa pesquisa e preparação para conduzir a atividade de modo a promover a AL/S em gêneros orais. Caso o professor faça uma seleção prévia de textos dessa natureza e realize a análise dos elementos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos com a turma, é provável que seja mais fácil que eles mesmos consigam reproduzir as estratégias de análise em outros textos. Para isso, faz-se mister que o planejamento do professor inclua a apresentação e análise de textos na modalidade oral e que ele não negligencie essa tarefa apesar das dificuldades que possa apresentar.

Nesse subtópico, evidenciamos através dos quadros quantitativos como são poucas as referências às habilidades de AL/S que envolvem escuta e como os livros didáticos mobilizaram as habilidades EF69LP54, EF69LP40, EF69LP42 e EF69LP19. Evidenciou-se a importância de o professor preferir o estudo do texto a partir da multimodalidade para conduzir a compreensão do texto oral, exigindo do docente a procura dos textos nas mídias digitais – pois tanto na atividade sobre dramatização, quanto no estudo do gênero campanha publicitária não foram elaboradas questões com base em um texto oral específico. No caso do estudo do vlog de divulgação científica o texto fornecido recorreu à transcrição, mas demonstramos que a percepção dos efeitos de sentido de recursos paralinguísticos e cinésicos só pode ser plenamente desenvolvida através do contato com o texto em sua multimodalidade. A escuta foi considerada coadjuvante nessas atividades porque o foco do estudo é o gênero textual ou o desenvolvimento da temática abordada e não a compreensão em si do texto oral.

## 5 CATÁLOGO DE ATIVIDADES DE ESCUTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com base na análise dos livros didáticos de língua portuguesa que integraram o corpus desta pesquisa, propomos um catálogo de algumas das atividades de escuta significativas para o desenvolvimento das habilidades da BNCC. Neste trabalho, elas estão organizadas por campo de atuação e gêneros textuais/discursivos. Começamos por apresentar o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, pois é aquele que mais se relaciona com a vida estudantil do educando, aquele que promove competências intrínsecas à vida escolar, relacionadas ao aprender. Depois, o Campo Artístico-Literário, também relacionado à vida escolar, mas que exige um conhecimento ainda mais refinado dos usos da linguagem e que deveriam extrapolar a vida escolar. Por fim, o Campo Jornalístico-Midiático, pois este ocorre primeiro além dos muros da escola e só posteriormente adentra à sala de aula a fim de ser utilizado para ensino da linguagem. Não há atividades no Campo de Atuação na Vida Pública, porque não foram identificadas atividades dessa natureza no *corpus*. Há também uma versão digital deste mesmo catálogo no seguinte endereço eletrônico: <https://sites.google.com/view/aescutaempauta>

Propomos ao professor que utilize atividades desse tipo de forma regular, pois só assim as habilidades de escuta poderão ser aperfeiçoadas. Sugerimos que introduza a temática relacionada ao audiovisual antes de escutar/ver o conteúdo com a turma. Após a exibição, converse sobre o contexto de produção, objetivos e intencionalidades do texto e verifique os conhecimentos que os alunos já têm sobre o gênero. Por fim, conduza a resolução dos exercícios. O gabarito das atividades foi disponibilizado ao final de cada exercício, conforme aparecem no MP, no caso das questões copiadas do livro, ou elaborado por mim, no caso das questões acrescentadas.

### 5.1 CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

Professor, neste tópico trazemos os gêneros resenha e *vlog* de divulgação científica. Dois gêneros que permitem ao estudante dialogar com o conteúdo aprendido. A resenha permite que ele exponha e se posicione frente a um determinado conteúdo. No formato digital, fomenta o uso das tecnologias digitais e tem diversas possibilidades de compartilhamento. Por sua vez, o *vlog* de divulgação científica é um gênero relativamente novo, mas com grande adesão do público jovem como forma de adquirir novos conhecimentos e curiosidades. Dessa forma, é

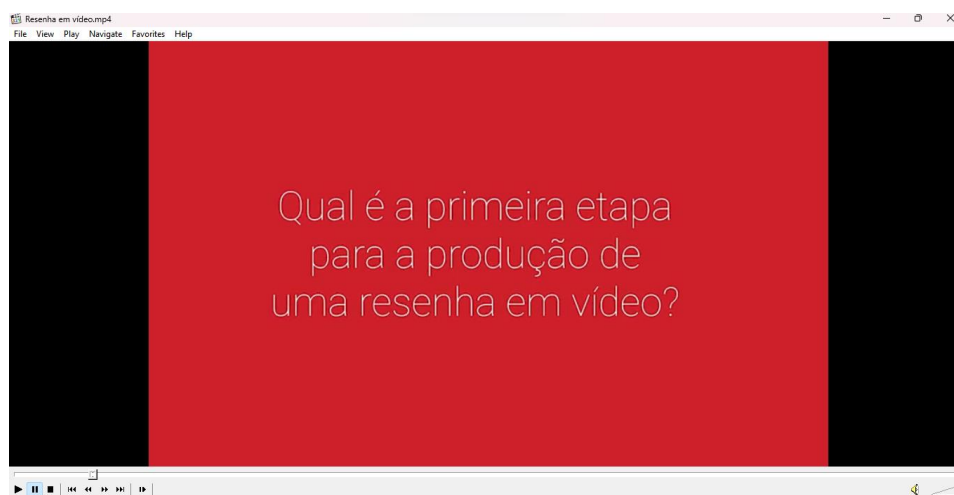
bastante proveitoso apresentar e analisar esses textos junto com os alunos. A seguir veja quais habilidades podem ser desenvolvidas em cada atividade e perguntas para conduzir a análise.

### 5.1.1 Resenha – Como fazer uma resenha em vídeo

Habilidade: 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.

Adaptada<sup>34</sup> do livro GA (2022) p. 250

Imagem 15 – Conteúdo audiovisual do livro GA, PNLD 2020



Fonte: *Print* do vídeo, disponível em DVD no Manual do Professor do livro GA (2018).

Após a exibição, promova uma conversa sobre o que os alunos acharam da entrevista, perguntando se já conheciam o trabalho do resenhista e se conhecem outros profissionais dessa área.

1. Quem é Victor Búrigo? Por que ele foi escolhido para essa entrevista?

<sup>34</sup> No livro, aparecem apenas três perguntas a serem direcionadas aos alunos, antes da exibição do vídeo, a fim de ativar o conhecimento prévio, a saber: Que características de um filme são avaliadas nas resenhas? É necessário gravar um roteiro para fazer uma resenha em vídeo? Como tornar temas técnicos do cinema acessíveis a espectadores leigos? As perguntas do exercício deste catálogo foram acrescentadas por mim, visando a uma compreensão mais centrada nas informações dadas no texto. Permitem, pois, a localização de informações explícitas e identificação do contexto de produção.

2. Qual a primeira etapa para a produção de uma resenha em vídeo?
3. Quais características de um filme são avaliadas para compor uma resenha?
4. Segundo o entrevistado, qual é o processo de preparação para gravar uma resenha em vídeo?
5. Em uma resenha é comum o uso de palavras técnicas do meio cinematográfico. Como modalizar essa linguagem para que o conteúdo se torne acessível para o público em geral?
6. Qual é a dica para quem quer se tornar um crítico de cinema?

## GABARITO

2. Segundo o entrevistado, é fundamental fazer uma pesquisa sobre o diretor, da equipe de roteiristas, dos atores.
3. Primeiramente, o gênero do filme e se ele corresponde com a proposta do que quer apresentar para o espectador. Depois, analisa-se a direção de fotografia, a direção, a direção de elenco, maquiagem, figurino, roteiro, continuidade.
4. Depois da pesquisa é importante fazer um roteiro do que você quer falar, mesmo que na hora da gravação saia um pouco do roteiro. É possível fazer tópicos, por exemplo, falar do diretor, do prêmio etc. ou as falas todas que serão ditas.
5. É preciso imaginar um público alvo e entender que usar termos muito técnicos pode afastar o público leigo, mas os especialistas podem gostar. Então, é importante utilizar termos técnicos, mas é necessário explicá-los para que todos possam entendê-los.
6. Fazer uma graduação em cinema ou jornalismo para ter referências sobre a história do cinema e das escolas de cinema que já existiram.

### 5.1.2 Vídeo de divulgação científica

Habilidades: EF69LP29 - Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, **relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos** variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às **marcas linguística características desses gêneros**, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

EF89LP28 - Tomar nota de **videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários** e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns

casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

EF69LP40 - (EF69LP40) Analisar, em **gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras**, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, **os elementos paralinguísticos** (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e **cinésicos** (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

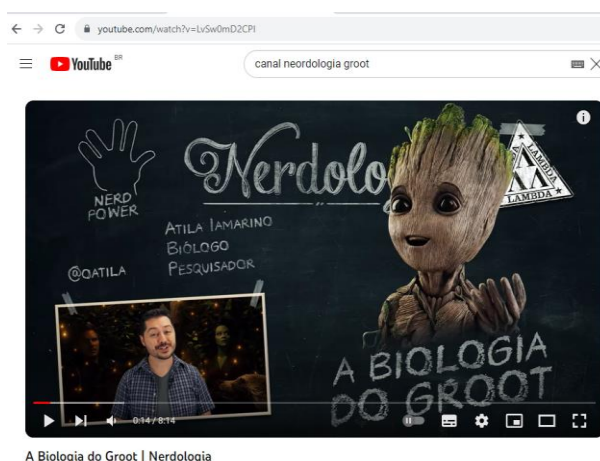
EF69LP42 – Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., **exposição**, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, **áudios, vídeos** etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns **podcasts e vídeos de divulgação científica**), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

Adaptada<sup>35</sup> do livro SLL p. 247

---

<sup>35</sup> O livro apresenta um exercício significativo de análise do conteúdo do vídeo. Contudo, fá-lo com base na transcrição do vídeo. Dessa forma, a resolução de algumas perguntas do exercício sobre aspectos extralinguísticos se torna inviável. Por isso, nesta seção fizemos a adaptação das perguntas para a minutagem do vídeo, facilitando a localização das informações com base no audiovisual e não na transcrição.

### Imagem 16 – Vídeo de divulgação científica



Fonte: Página do Youtube, canal Nerdologia. A biologia do Groot<sup>36</sup>.

1. O canal Nerdologia se propõe a explorar temáticas científicas sugeridas por filmes, HQs e games.

a) Como o produtor do texto ajuda o leitor que não conhece o personagem Groot a entender sua identidade?

b) Qual proposta de investigação o pesquisador cria com base no personagem?

c) Um artigo de divulgação científica costuma partir de um estudo, geralmente recente, que serve como fonte das informações. Isso também ocorre nesse caso?

2. Reflita sobre a interação entre o produtor do vídeo e o receptor.

a) O que justifica a repetição de “Eu sou Átila”?

b) Essa repetição dá pistas sobre o tipo de interação que Átila terá com o conteúdo e com o público. Explique por quê.

c) Cite outro exemplo para confirmar o que você explicou no item anterior.

3. O vídeo tem como estratégia central a associação das habilidades de Groot às características próprias das plantas.

a) No que diz respeito às potencialidades das células-tronco das plantas, qual aspecto foi aproveitado na composição do personagem Groot? Qual não foi?

b) De que maneira o exemplo dos eucaliptos esclarece a habilidade de Groot de modificar seu corpo?

c) Como as características peculiares da figueira-pau poderiam inseri-la em uma narrativa de ficção protagonizada por Groot? Explique.

<sup>36</sup>IAMARINO, Átila. A biologia do Groot / Nerdologia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LvSw0mD2CPI> Acesso em 26/10/2023



d) Átila confirma a possibilidade de as plantas, assim como Groot, falarem? Explique sua resposta.

4. A partir de 4min e 06s, o pesquisador amplia e aprofunda as informações sobre a comunicação das plantas, relacionando-as à ideia de inteligência.

a) Por que tomar Groot como exemplo isolado já não é suficiente para a explicação?

b) Explique o que é *wood wide web*

5. Escute novamente o vídeo prestando mais atenção à linguagem utilizada.

a) O texto é uma atividade de fala espontânea? Justifique.

b) A linguagem é monitorada? Justifique.

c) A linguagem usada tem marcas de informalidade? Justifique.

d) Cite três exemplos de linguagem técnica, que é comum nos textos de divulgação científica, e explique se eles dificultam a compreensão das informações transmitidas.

6. Reflita, por fim, sobre a composição do vídeo.

a) Descreva o conteúdo exposto nas imagens de abertura e explique qual é sua função (do começo até 17s).

b) De que maneira o conteúdo da imagem vista a 1 min 22 s contribui para esclarecer a informação que está sendo transmitida?

c) Reveja o trecho que se estende de 5 min 38 s a 6 min 18 s. Suponha que alguém nunca tivesse visto uma figueira mata-pau. Que recurso é usado para favorecer a compreensão de como a planta atua?

d) Do ponto de vista da informação, qual é a função da tela vista entre 1 min 52 s a 1 min 57 s? Ela é muito ou pouco relevante? Por quê?

e) Qual elemento da imagem vista a 3 min 2 s revela que o produtor do vídeo aposta na leveza e no humor como estratégias para conversar com seu público? Explique como esse elemento funciona

#### Desafio da linguagem

Agora, escreva um parágrafo de análise explicando como um vídeo multimodal, isto é, que reúne várias linguagens, pode favorecer a transmissão de certos conhecimentos científicos.

Antes de iniciar, se possível, reveja o vídeo, tomando nota das informações que considerar importantes. Observe também de que modo elementos como a postura do apresentador, o tom de voz e as expressões faciais contribuem para a finalidade do vídeo. Depois, inicie a produção do texto. Siga o roteiro.

- No primeiro período, apresente o foco de sua análise: as vantagens da associação de várias linguagens para a transmissão e a compreensão do conteúdo.

- Nos períodos seguintes, desenvolva essa introdução, explorando exemplos que comprovem o que foi dito.
- Na conclusão, relacione o aspecto multimodal aos hábitos atuais do público.

## GABARITO

1. a) O texto informa que se trata de uma planta humanoide dos quadrinhos dos Guardiões da Galáxia.
1. b) O pesquisador vai investigar se seria possível atribuir a uma planta as características de pensar, andar e falar.
1. c) Sim. O pesquisador tem como fonte o livro “A vida secreta das árvores”, de Peter Wohlleben.
2. a) O fato de Groot repetir sempre a mesma frase: “Eu sou Groot”.
2. b) A repetição mostra que o produtor do texto fará relações entre o personagem escolhido e o conteúdo da apresentação usando um tom bem-humorado.
3. a) A capacidade de regeneração das plantas foi aproveitada, mas não a capacidade de se propagar por meio de uma parte, o que poderia gerar um “exército inteiro de Groots”.
3. b) O pesquisador explica que os eucaliptos crescem retos e atingem grande altura porque são plantados juntos, ou seja, eles adaptam seu tronco às necessidades, mesmo princípio das modificações de Groot.
3. c) A figueira-pau nasce no alto de uma árvore e suas raízes cercam e estrangulam o tronco original. Essa característica poderia fazer dessa árvore um antagonista para Groot.
3. d) Átila usa o termo falar com o sentido de comunicar-se e afirma essa possibilidade, já que as plantas emitem cheiros para avisar às demais sobre um perigo ou para atrair predadores que podem livrá-las de seus próprios predadores
4. a) A explicação levará em conta uma rede entre plantas, já que elas costumam estar interligadas.
4. b) Wood wide web é uma rede de comunicação entre as árvores criada por fibras de fungos que atuam na redistribuição dos nutrientes entre as plantas e na transmissão de informações, como aquelas que se referem aos predadores.
5. a) Não. Isso pode ser constatado pela ausência de pausas, hesitações, reformulações ou marcadores de conversa que revelem o planejamento. O texto que se apresenta está finalizado. Ocorrem, porém, alguns encurtamentos típicos da pronúncia (tão em lugar de estão, por exemplo).

5. b) Sim. Não há desvios significativos em relação a aspectos como a concordância ou a regência, e algumas construções revelam atenção a construções usadas em contextos mais formais, como “comê-la por dentro”.

5. c) Sim. Há algumas poucas expressões informais, como predador pentelho e lagarta folgada.

5. d) O pesquisador vale-se de termos técnicos como meristemas, neurônios e micorrizas. Os termos não dificultam a compreensão da mensagem, uma vez que são explicados e estão em um contexto acessível.

6. a) Elas contextualizam o vídeo, informando o nome do canal e de seu produtor; a formação deste, dado importante para a confiabilidade; e o tema abordado. A imagem de Groot contribui para a identificação do personagem que é o tema da exposição.

6. b) As fotos incluídas mostram como a luminosidade, o vento e os limites impostos pelo asfalto interferem no crescimento das plantas e, assim, confirmam a ideia de que elas se adaptam ao ambiente.

6. c) O vídeo apresenta uma sequência de imagens que revela o processo realizado pela planta.

6. d) Do ponto de vista da informação, ela é pouco relevante, pois apenas sintetiza o que está sendo dito, mas mudanças frequentes na imagem ao fundo contribuem para manter a atenção do público.

6. e) O símbolo na parte inferior da tela é usado como um aviso de imagens que costumam provocar o nojo, o que é uma provocação bem-humorada para o público.

## 5.2 CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO

Professor, neste tópico, apresentamos os gêneros “Leitura dramatizada” – trecho de um romance infantojuvenil – e “filme” – cenas iniciais de “O menino do pijama listrado”. Espera-se que a escuta desses textos estimule a apreciação das obras na íntegra. As perguntas das atividades favorecem a compreensão e análise de aspectos paralinguísticos e cinésicos e de variedade linguística.

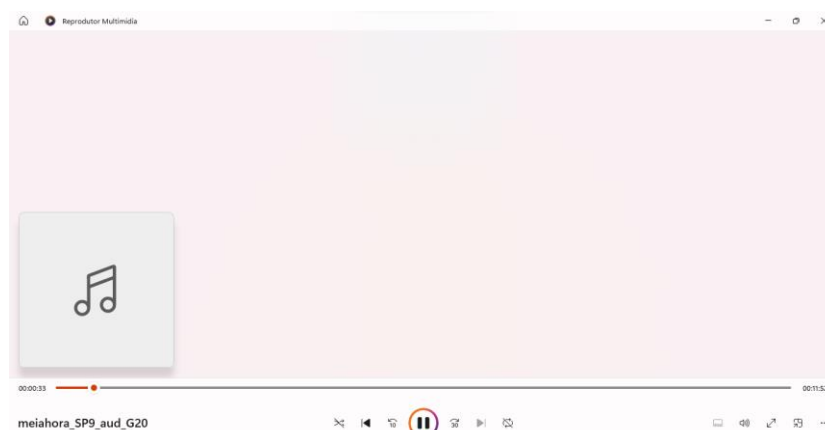
### 5.2.1 *Leitura dramatizada – “Meia hora para mudar minha vida”*

Habilidade: EF69LP46 – Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de

ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

Adaptada<sup>37</sup> do conteúdo audiovisual do livro didático Singular e Plural, 2018.

Imagem 17 – Áudio de leitura dramatizada de trecho de livro<sup>38</sup>



Fonte: *Print* da execução do áudio disponível no DVD que acompanha o MP do livro S&P (2018).

Execute o áudio, sem pausas, para que os(as) estudantes conheçam o conteúdo.

1. O áudio começa com informações sobre a autora Alice Vieira. Que informações são dadas sobre ela e qual a importância de serem dadas essas informações?
2. Adriana Calcanhoto iniciou sua trajetória artística em meados dos anos 1980. Ganhou vários prêmios importantes na música e fez centenas de shows pelo Brasil e pela Europa. Fez residência artística e deu aulas na Universidade de Coimbra, Portugal. A música “Vambora”, cujo trecho aparece no áudio, foi lançada no álbum “Marítimo”, de 1998<sup>39</sup>. A música tem uma letra poética e faz referências a outros livros de literatura: Dentro da noite veloz, de Ferreira Gullar e A cinza das horas, de Manuel Bandeira. Se possível, escute a música. O que pode justificar a referência a essa música no livro?

<sup>37</sup> A maioria das perguntas desta atividade foram elaboradas por mim. A versão original pode ser visualizada no anexo A.

<sup>38</sup> A transcrição do áudio, conforme o conteúdo digital disponível em DVD, está no anexo F.

<sup>39</sup> **ADRIANA** Calcanhoto. 2020. Disponível em: <https://adrianacalcanhoto.com.br/sobre-adriana-calcanhoto/> Acesso em: 16 nov. 2023

3. Quem é “Branca-a-Brava” e por que esse nome?

4. Leia a transcrição de um trecho do áudio:

[Branca-a-Brava]: E foi sempre assim que na Feira nos chamaram às duas. De cada vez que alguém gritava (na Feira toda a gente falava aos gritos, como bem se compreende).

>> [Todas as vozes]: [Simulando o som de várias vozes] – Branca-a-Brava!

>> [Branca-a-Brava]: logo a minha mãe respondia

>> [Mãe]: – Sim?

>> [Branca-a-Brava] e eu em coro – Sim? E eles em coro

>> [Todas as vozes]: [Simulando o som de várias vozes] – A mãe!

>> [Branca-a-Brava]: ou então

>> [Todos as vozes]: [Simulando o som de várias vozes] – A filha!

>> [Branca-a-Brava]: Mas era quase sempre pela minha mãe que eles chamavam. A mim todos tinham pouca coisa para dizer. Sempre fui uma pessoa a quem toda a gente sempre teve pouca coisa para dizer. E, quando queriam que eu cantasse, bastava gritarem:

>> [Todas as vozes]: [Simulando o som de várias vozes] – A miúda!

>> [Branca-a-Brava]: Porque a miúda era sempre eu. Só podia ser eu.

Segundo o dicionário Bechara (2011), leia o verbete “miúdo”.

Miúdo (mi.ú.do.) adf. 1 Muito pequeno; diminuto. [Antôn: graúdo.] § miúdo *sm.pl.* 2 Víceras de animal para alimento, p.ex., moela, fígado, rim. ☞ Trocar em miúdos Explicar de forma clara, detalhada. \* [Do lat. *Minutus*, *a, um*, por via pop.]

Em que sentido a palavra é usada por Branca-a-Brava? O que isso revela sobre as características físicas da personagem?

5. Mercúrio era o diretor da peça na qual a mãe de Branca-a-Brava trabalhava. No dia em que a criança nasceu, que pedido a atriz fez ao diretor da peça? Ela foi atendida no seu pedido?

6. Analise o tom de voz dos intérpretes nos trechos: “Mete-te nessa silveira que eu daqui hei de espreitar”; e “Pois casei em má...”. Qual o efeito de sentido produzido pelo tom de voz dos intérpretes nesses trechos?

7. O que é o “telemóvel” mencionado no áudio? Explique o processo de formação dessa palavra.

8. A protagonista diz em certo trecho que “a voz de Amâncio era um trovão em noite de tempestade.” Que figura de linguagem é usada nesse trecho? Explique-o.

9. Escute novamente o áudio com atenção para os recursos de sonoplastia. Que sons você identifica e que efeito de sentido eles produzem?

10. Sobre o narrador: Quem é? Possui onisciência ou não?

11. O áudio tem 12m e 25s, mas quanto tempo de enredo da narrativa ele aborda?
  12. Façam uma nova audição da leitura dramatizada para apreciarem a expressividade da leitura e os efeitos obtidos com a sonoplastia. Você se interessou em ler o livro através deste áudio?
  13. Façam um exercício de leitura expressiva, utilizando as estratégias de ritmos, entonação e pausas exploradas no áudio. Leiam juntos um texto teatral. Escolham um capítulo de livro. Separem os personagens entre os colegas para que cada leia a fala de um personagem. Preparem-se em casa para ler em voz alta na sala.
- Professor, se o tempo permitir, façam a gravação da leitura, e acrescentem efeitos sonoros, utilizando um aplicativo de edição de áudio.

### GABARITO

1. Nascida em Lisboa em 1943, a escritora portuguesa, Alice Vieira, trabalhou em diversos jornais e em programas de televisão para crianças. Escreve prosa e poesia para adultos. Além de ser uma das mais importantes autoras de literatura infantojuvenil em língua portuguesa.
2. O título do livro é uma referência a um verso da música: “Você tem meia hora para mudar a minha vida.”
3. Branca-a-Brava é o nome da personagem de uma peça teatral vivida pela mãe da protagonista e o nome da própria protagonista. Ela recebeu esse nome, porque nasceu nos bastidores da encenação de uma peça de Gil Vicente, quando sua mãe deveria estar atuando. Segundo a mãe, “no fim de tudo, ela ficou “tão tonta, tão fraca, tão a tremer, tão cheia de dores, que nem sequer tinha tido cabeça para escolher outro nome.”
4. A palavra é usada no primeiro sentido: pequeno, diminuto, visto que, a criança nasceu antes do tempo previsto e era, talvez por isso, bem pequena. Também, como tinha o mesmo nome da mãe, “miúda” era a referência à criança, o que a distinguia.
5. A atriz pediu para adiar a apresentação, mas não foi atendida em seu pedido, pois o diretor considerou que era um mal-estar passageiro. Além disso, uma outra pessoa afirma que ainda não havia chegado o tempo de a criança nascer.
6. O primeiro intérprete de Amâncio Vaz fala alto porque está atuando, e aumenta cada vez mais o tom de voz para indicar que é a hora da outra personagem entrar. Seu tom de voz indica chamamento. Já a voz de Branca-a-Brava, indica que ela estava fraca, com dores e não conseguia falar.
7. É um celular. A palavra foi formada por composição: tele- de telefone + móvel = telemóvel. Trata-se de uma variação linguística diatópica, pois em Portugal costuma-se usar telemóvel, ao passo que no Brasil diz-se celular.

8. Um trovão em noite de tempestade é uma metáfora, figura de linguagem que denota uma comparação implícita. A voz de Amâncio foi forte assim como é forte o som de um trovão.

9. Som de campainha de teatro: marca o início da narrativa pela protagonista; som de tique-taque do relógio – acompanha o início da narrativa e causa expectativa em relação ao que vai acontecer, como um grande acontecimento; som de várias vozes: simula a plateia que assiste a peça ou a multidão da feira; som de sino: marca o relato sobre o nascimentos de Branca-a-Brava, como um grande anúncio, também gera expectativa; som de palmas e ovações: simula a plateia do teatro. O som de muitas pessoas traz mais realismo à narrativa, como se de fato estivesse acontecendo.

10. O narrador é personagem, não possui onisciência. Na verdade, ela relata o que lhe foi contato, e seus próprios pensamentos.

11. A narrativa é sobre o dia em que Branca-a-Brava nasceu, era levada junto com a mãe para o palco quando ela estava trabalhando e de quando ia para a feira com a mãe. Logo, a narrativa é sobre dias diferentes.

### 5.2.2 Filme – “O menino do pijama listrado”

Habilidades: EF89LP34 – Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os **sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos** que sustentam sua realização como **peça teatral, novela, filme** etc.

Adaptada<sup>40</sup> do livro SLL (2018) – conteúdo audiovisual

---

<sup>40</sup> A adaptação constitui-se de acréscimo de questões (1, 3 e 4) e simplificação das questões 2, 5 e 6, cuja ideia central é originária do material digital. O objetivo foi direcionar a atenção para aspectos paralinguísticos e cinésicos e informações mais específicas do vídeo em comparação com o texto escrito. As perguntas originais foram consideradas bastante genéricas, exigindo muita mediação do professor. Por exemplo, uma das três perguntas originais do material era: “Como pudemos observar, no filme, o personagem Bruno descobre sobre a mudança da família de forma diferente daquela em que lemos no excerto do capítulo 1 do livro *O menino do pijama listrado* apresentado na **Leitura 2**. A partir disso, quais considerações podemos fazer quanto à adaptação da linguagem do livro para a linguagem do cinema?” Essa pergunta inspirou a criação das perguntas 5 e 6 de forma a direcionar a atenção para momentos específicos das narrativas: o corrimão e a reação da mãe do personagem, a fim de facilitar aos estudantes de ensino fundamental a percepção de aspectos da adaptação da obra literária para o cinema.

Imagem 18 –Trecho do filme “O menino do pijama listrado”



Fonte: *Print* da execução do vídeo disponível no DVD que acompanha o MP do livro SLL (2018)

1. Descreva o que acontece no trecho do filme que você assistiu.
2. O filme do qual o fragmento a que assistimos foi extraído é baseado no romance O menino do pijama listrado, de John Boyle. Nos romances, é comum a sondagem psicológica dos personagens. Por que você acha que esses aspectos são importantes? O que se pode inferir sobre as características psicológicas do personagem Bruno a partir da cena? Considere em sua resposta as expressões faciais do ator que interpreta Bruno.
3. Justifique esta afirmação: O comentário da avó de Bruno, Nataly, não foi bem visto pelo avô e por Ralph, o comandante, pai de Bruno. O que ela diz e que detalhes denunciam a ironia?
4. Compare o fundo musical que perpassa as cenas finais do trecho que você assistiu: o momento em que os meninos estão brincando e depois quando a mãe de Bruno o chama para ir embora. Descreva e explique a mudança na música de fundo.
5. Como pudemos observar, nas cenas, o personagem Bruno descobre sobre a mudança da família. No capítulo 1 do livro “O menino do pijama listrado”, também conta-se sobre isso, mas a linguagem do cinema é diferente da linguagem escrita, pois ambas contam com recursos diferentes. Leia alguns trechos do capítulo 1 do livro<sup>41</sup> e faça observações sobre a adaptação da linguagem do livro para a linguagem do cinema? Observe especialmente, no trecho do livro, o momento em que Bruno pondera sobre o corrimão da escada de sua casa e confronte o fragmento com a cena do filme em que o personagem olha para sua casa pela última vez.

<sup>41</sup> O trecho do livro está disponível no anexo H deste trabalho.



6. Uma adaptação de uma obra de arte é uma nova criação artística, mas com inspiração na obra anterior e envolve escolhas e mudanças por parte da pessoa que faz a adaptação. Sabendo disso, compare e descreva a atitude da mãe de Bruno, na cena do filme a que você assistiu e no trecho do capítulo 1 do livro.

## GABARITO

1. Bruno chega em casa e estranha a movimentação na casa. A mãe explica que eles darão uma festa para comemorar a promoção que o pai de Bruno recebeu. Depois, o pai conta-lhe que eles vão se mudar por causa do trabalho dele. A festa acontece e o *Herr Comandante* é recebido com palmas. Em seguida, Bruno se despede dos amigos e da casa.

2. Espera-se que os alunos respondam que os aspectos psicológicos são explorados para dar coerência à trama e, de certa forma, justificar os comportamentos de seus personagens. Além disso, o romance tem uma narrativa mais extensa e, por isso, é necessário que os personagens sejam melhor desenvolvidos. Pelas cenas que foram reproduzidas, podemos inferir que Bruno é um garoto sensível e observador.

3. O olhar de Nataly é de tristeza cada vez que se fala da mudança. Ela usa as palavras “culpa minha” (o que dá a entender que o que está acontecendo é algo ruim) e “faz você se sentir especial”, como uma ironia. O tom de voz com que o avô pronuncia seu nome quando ela começa a falar é de repreensão. E o filho, Ralph, diz que o fato de ela expressar sua opinião em público pode trazer-lhe problemas.

4. No momento em que as crianças estão brincando, o fundo musical é alegre com notas empolgantes. A partir do momento em que a mãe de Bruno o chama, a música de fundo passa a ser triste com notas melancólicas, para expressar a tristeza de Bruno ao deixar a casa.

5. Espera-se que os alunos observem que a linguagem do livro, estritamente verbal, demanda de seu autor o uso de passagens descritivas para estabelecer cenários, características físicas de personagens, ações, passagem do tempo etc. Quando transportada para o cinema, uma história e seus contadores (diretores, roteiristas, produtores, etc.) dispõem de outras linguagens, como imagens, cores e sons, para contar a mesma trama, agora adaptada. É comum nas adaptações que sejam cortados personagens da trama para que ela se adapte ao tempo de exibição da película, como acontece na cena em que Bruno chega à casa e, no livro, encontra a governanta da família, Maria, fazendo suas malas; no filme, encontra um grupo de funcionários fazendo a mudança. Maria é uma personagem coadjuvante, tem nome e ações dentro da história; os empregados que fazem a mudança já não têm esse peso para a trama, são figurantes que ajudam a compor o cenário da mudança.

O narrador descreve o corrimão da escada da casa de Bruno de forma detalhada e melancólica. É uma narrativa que expõe claramente em palavras a tristeza do garoto diante da mudança. Essa melancolia e tristeza do garoto no filme é representada em uma cena na qual Bruno está de pé, em frente à escada, diante da casa vazia. O personagem não diz nenhuma palavra, mas a expressão em seu rosto e a música de fundo deixam claro, em poucos segundos, toda tristeza e melancolia do menino que também podemos perceber na narrativa escrita.

6. No trecho do livro, a descrição do narrador sobre o comportamento da mãe não é positiva em relação à mudança. Expressões como: “ela estava retorcendo as mãos em sinal de nervosismo, como se houvesse algo que ela não quisesse falar ou alguma coisa que não quisesse acreditar” e “ela não devia ter aplicado corretamente a maquiagem naquela manhã, pois as órbitas dos olhos estavam mais avermelhadas do que de costume, como os seus próprios olhos ficavam quando ele criava confusão e se metia em encrenca e acabava chorando” revelam isso. Já no trecho do filme, ela aparece sempre sorridente e animada.

### 5.3 CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

Professor, o campo jornalístico-midiático se mostrou o mais produtivo dentre os campos aqui estudados, isto é, é nesse campo que os livros didáticos mais apresentam atividades de compreensão e análise de textos, por isso o número de atividades aqui é maior. Apresento uma orientação para produção de *playlist* comentada em que configura-se a escuta, compreensão de *podcast*, entrevista, reportagem multimidiática, *vlog* de opinião e propaganda. Os exercícios são longos, mas abordam a configuração do gênero, a compreensão da temática abordada e alguns aspectos linguísticos relevantes no texto.

#### 5.3.1 *Playlist comentada*

Habilidade: EF69LP46 - Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-

minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

Retirada do livro JLP (2022), p. 124

1) Reúnam-se em duplas e conversem sobre seus gostos musicais.

Conte ao colega quais músicas, na sua opinião, não podem faltar na *playlist* de vocês e ouça as indicações dele. Compartilhem suas preferências com respeito e aproveitem para conhecer artistas e gêneros musicais diferentes.

2) Decidam quantas faixas terá a *playlist* e anotem os títulos das músicas em ordem alfabética.

3) Registrem, também por escrito, pequenos comentários a respeito das faixas. Neles, informem os motivos que os levaram a escolher cada música.

4) Criem um nome para a *playlist* de músicas de vocês e selecionem uma imagem para ilustrá-la.

5) Em dia e horário combinados, preparem a lista e os comentários para cada faixa em um editor de texto e digitem os títulos das músicas.

6) Cadastrem-se na plataforma selecionada e sigam estas etapas:

\* Criem a *playlist*, preenchendo o campo indicado;

\* façam o *upload* dos textos e da imagem que selecionaram para a *playlist*;

\* adicionem as músicas pré-selecionadas;

\* compartilhem a *playlist* criada, selecionando a forma de compartilhamento desejada.

7) Decidam com o professor como divulgarão as *playlist* da turma para a comunidade escolar.

Os *links* podem ser informados por meio de convites, recados, publicações, etc.

Se for do interesse de vocês, encorajem os futuros ouvintes a deixar comentários acerca das *playlist* elaboradas: O que acharam das seleções musicais? Há alguém que compartilha de gostos semelhantes? Há alguém que não aprecia nenhuma das seleções feitas pela turma? Alguém sugere músicas que poderiam fazer parte de alguma *playlist* específica? Essa pode ser uma troca saudável e uma oportunidade de conhecer melhor os colegas de outras turmas, descobrir afinidades e criar novos laços.

### 5.3.2 Podcasts

Habilidades: EF69LP29 – Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, **relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos** variados

de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às **marcas linguística características desses gêneros**, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

EF69LP34 – Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (**ou tomar notas em outro suporte**), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.

EF69LP40 – Analisar, em **gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras**, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, **os elementos paralinguísticos** (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e **cinésicos** (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

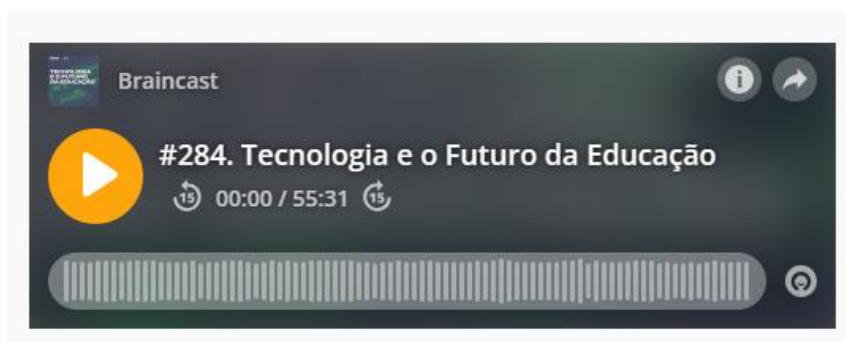
EF69LP42 – Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., **exposição**, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, **áudios, vídeos** etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns **podcasts e vídeos de divulgação científica**), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

EF89LP27 – Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de **aulas, apresentação oral, seminário** etc.

EF89LP28 – Tomar nota de **videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários** e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

Adaptada<sup>42</sup> do livro NS&P (2022), p. 214-222

Imagem 19 – *Podcast*: “Tecnologia e o futuro da educação”



Fonte: Página do *Podcast* sobre tecnologia e educação<sup>43</sup>.

Sugere-se o seguinte recorte de minutagem: 00'00"-1'47''; 06'20''-07'16''; 07'32''- 08'48''; 9'54''-12'31''; 13'10''-13'35''; 34'16''-36'13''; 55'20''-55'31''.

1. Sobre o que o *podcast* está tratando? Quais os tópicos da conversa?
2. Qual a visão que a *host* Juliana demonstra ter sobre tecnologia na educação e educação no futuro? Você concorda com ela? Por quê?
3. Quem são os participantes e como atuam durante o programa?
4. Como você acha que os(as) participantes se preparam para atuar em um programa como esse?
5. Escute novamente o trecho em que Alexandre Maron inicia a sua fala usando a gíria “Legal” (entre 9'44'' e 10'35'')

<sup>42</sup> A atividade original do livro é feita com base na transcrição do texto, logo as questões são relacionadas a linhas e parágrafos do texto. Aqui, são dadas as minutagens correspondentes à informação requerida, a fim de facilitar o estudo com base exclusivamente na escuta do texto em sua modalidade multimodal, dando maior relevo aos aspectos paralinguísticos e cinésicos.

<sup>43</sup> BRAINCAST. Tecnologia e o Futuro da Educação. 30 ago 2018. Disponível em: <https://www.b9.com.br/shows/braincast/braincast-284-tecnologia-e-o-futuro-da-educacao/?highlight=educa%C3%A7>. Acesso em 26/10/2023

a) Como você avalia essa participação do *podcaster*: ele fez uma colocação que ajudou a continuar a discussão ou ele tentou corrigir o percurso porque achou que o convidado fugiu do assunto? Explique.

b) A fala de Juliana logo depois dessa fala de Alexandre confirma a sua resposta anterior? Explique.

6. Qual o registro adotado na linguagem utilizada pelos(as) participantes: formal ou informal? Como você pode comprovar sua resposta?

7. Aponte as características próprias da linguagem, considerando que se trata de um texto oral.

8. No áudio foi possível ouvir palavras como *braincasters*, *glamour*, *inputs*, *players* e *game*.

a) Essas palavras são chamadas de estrangeirismos. O que significa isso?

b) Você acredita que o uso delas é totalmente necessário ou poderíamos pensar em usar equivalentes em língua portuguesa?

c) O que pode significar *braincasters* no contexto em que a palavra foi usada:

“Gustavo, se apresente. Quem é você ‘na fila do pão’? Porque os *braincasters* ainda não te conhecem.”

A seguir você vai ouvir o *podcast* “Juventude, protagonismo e transformação social”, que faz parte da série “9 *podcasts* de educação para se inspirar”, produzida pelo Porvir, em 2016.

9. Durante a escuta, procure observar as semelhanças e diferenças entre esse *podcast* e o anterior em relação ao:

a) formato do programa;

b) público a que se destina e à finalidade do programa.

### Imagem 20 – *Podcast*: “Juventude, protagonismo e transformação social”



Fonte: Página do *Podcast* sobre juventude e transformação social<sup>44</sup>.

<sup>44</sup>PORVIR. Podcast Juventude Protagonismo e transformação social. Disponível em: <https://soundcloud.com/porvir/podcast-juventude-protagonismo-e-transformacao-social> Acesso em 24/11/2023

10. Junte-se a um(a) colega e façam os registros das suas reflexões sobre as questões abaixo.

a) O que você achou do assunto abordado no *podcast*? Que tipo de experiência os(as) estudantes do Ensino Médio estão vivendo? Você gostaria de viver algo assim também nos próximos anos? Por quê?

b) E então, o que você observou, de modo geral, sobre esse programa: é organizado do mesmo modo que o primeiro *podcast*? Explique.

c) A seguir, você vai encontrar um quadro que propõe a comparação dos dois *podcasts*. Copie-o no caderno e volte a ouvi-los, se necessário, para analisá-los em relação aos aspectos propostos no quadro.

	<i>Podcast 1</i>	<i>Podcast 2</i>
1. Qual o assunto tratado e a que público se destina?		
2. Qual é a finalidade do programa?		
3. Como o programa se organiza: como é a abertura do programa, como o assunto é desenvolvido e como é finalizado?		
4. Qual o formato adotado para o programa?		
5. Em que material a equipe se apoiou para o desenvolvimento do programa?		
6. Qual é o papel de cada participante no programa?		
7. O que cada formato de programa exigiu de seus(suas) produtores(as) e participantes?		
8. Qual a diferença entre os dois <i>podcasts</i> no que se refere à linguagem usada? Como você explica essa diferença?		

d) O que você pode concluir sobre o modo como os *podcasts* podem ser organizados?

#### GABARITO

1) Os participantes começam a conversar sobre as mudanças provocadas pela tecnologia na educação ao longo do tempo. Passam a falar sobre o uso das novas tecnologias para apoiar o(a)

professor(a) a coletar dados, interpretá-los e utilizá-los para replanejar suas ações junto aos(às) estudantes. Em seguida, a conversa é redirecionada para a discussão sobre a resistência da escola às mudanças, destacando os responsáveis (pais e mães) e os(as) professores(as) que no novo contexto assumem um papel diferente – o de orientador(a).

Finalmente a *host* (aquela que “dirige” a conversa) fala das suas expectativas sobre o futuro da educação e sobre uma mudança de comportamento do(a) estudante que não mais estudará por obrigação, mas pelo prazer de sempre aprender mais.

2) Juliana comenta que sempre se espera que a tecnologia vá provocar disruptões, revolucionar as relações e a comunicação no mundo (como o rádio, a TV, a sala de aula, o cinema), e que a revolução nunca é como se esperava no que tange à educação. Segundo ela, a escola parece ser um dos lugares menos permeáveis à mudança. Mas acredita em um futuro inspirador, com base no resgate do encantamento de descobrir coisas novas na escola com o(a) professor(a).

3) São quatro participantes: os *podcasters* Juliana Wallauer, Luiz Yassuda e Alexandre Maron e o convidado Gustavo Reis.

4) Espera-se que façam referência a: (1) definir o que será objeto de discussão no programa (a pauta), (2) preparar-se pesquisando sobre o assunto a ser tratado, (3) no caso da *host*, levantar possibilidades de perguntas para os(as) convidados(as).

5a) Maron retomou o tema tecnologia e educação no viés que planejaram abordar: como a tecnologia está sendo usada dentro da escola/da sala de aula, no dia a dia, de forma revolucionária. O convidado mudou o percurso ao comentar sobre o uso de tecnologia na avaliação (uma das etapas finais do processo pedagógico), e Maron explica que pretende discutir o que vem antes (“eu tenho que discutir toda uma abordagem que vem antes da avaliação”).

5b) Sim, Juliana retoma o tema tecnologia com foco nas mudanças que ela provoca ao longo do tempo, mas que parecem ter menos impacto na escola.

6. Espera-se que os(as) estudantes percebam que a interação acontece em um clima de conversa mais descontraída, sem tanta formalidade como em programas televisivos, por exemplo. O registro é mais informal, com uso de gírias (legal), onomatopeias (tarará) e de reduções (cê/você; tava/estava).

7) Registro informal, em que ocorrem oscilações e retomadas no fluxo da conversa. Exemplo de um trecho em que tudo isso ocorre: Legal. [gíria] O ponto aqui é, eu tenho que discutir toda uma abordagem que vem antes da avaliação que é: o que é que eu vou falar antes... É... [oscilação] eu vou fazer ensino focado em projeto? Eu vou desmontar aquelas trilhas em que você aprendia matemática, biologia, tarará... [onomatopeia] tudo separadinho e vou começar a



misturar isso? Não, não vou... não sei que... Quer dizer [oscilação/retomada], qual é a metodologia... quer dizer... tem uma discussão metodológica supercomplexa e que a escola não decide sozinha... quer dizer... é uma discussão que vai num nível, em geral, vai no nível do governo federal, ministério, e tal... que precisa ser feita, que é supercomplexa, que é superdifícil. E aí, eu acho que é legal a gente tentar ver o que vocês estão “cozinhando” [gíria] lá...

8a) Chama-se de estrangeirismo o uso de palavra, expressão ou frase de língua estrangeira em texto falado ou escrito.

8b) Resposta pessoal

8c) *Braincasters* podem ser considerados(as) todos(as) aqueles(as) que trabalham no canal de notícias e podcasts *Braincast*.

9a) O *podcast 1* se assemelha mais a uma conversa em que os apresentadores expressam seus pontos de vista sobre o assunto. O *podcast 2* apresenta o relato de projetos que desenvolveram ações a favor do meio ambiente, direitos humanos e engajamento político, intercalando a descrição às falas dos estudantes que participaram do projeto.

9b) No *podcast 1* o público-alvo é principalmente adultos educadores. O *podcast 2* tem um público mais amplo, envolvendo educadores e educandos.

10a) Resposta Pessoal

10b) Espera-se que os(as) estudantes percebam que o primeiro *podcast* é formatado como mesa de discussão/debate; o segundo, como reportagem.

10c) **Questão 1** – *Podcast 1*: O assunto é tecnologia e sua aplicação na Educação, e destina-se ao público jovem e adulto que se interesse pelo tema. *Podcast 2*: O tema é o protagonismo dos(as) jovens e suas ações promotoras de transformação social, e destina-se a público jovem e adulto que se interesse pelo tema. **Questão 2** – *Podcast 1*: Divulgar informações sobre tecnologia e sua influência sobre o futuro da Educação. *Podcast 2*: Divulgar os projetos e o perfil dos vencedores do Desafio Criativos da Escola. **Questão 3** – *Podcast 1*: O áudio começa com os(as) *podcasters* se apresentando, e o convidado também. Em seguida, a host Juliana introduz o tema do programa e passa a palavra para o convidado especialista, e o desenvolvimento se desenrola em forma de conversa informal. A host Juliana despede-se e finaliza o programa. *Podcast 2*: O áudio começa com trechos de entrevista de três jovens. Só depois a apresentadora introduz o tema da reportagem. Ao longo do desenvolvimento, intercalam-se trechos das entrevistas com falas da apresentadora, que vão dando liga aos conteúdos. Ao final, a apresentadora se apresenta, despede-se e convida para que visitem o site do canal para conhecer outros projetos. **Questão 4** – *Podcast 1*: Mesa de discussão/ debate.

*Podcast 2: Reportagem. Questão 5* – Respostas pessoais. **Questão 6** – *Podcast 1: O pauteiro sugere a pauta, o “fio condutor” do programa. Podcasters, equipes de gravação e edição e convidados que serão entrevistados reúnem-se para a conversa e a gravação do programa. O(A) podcaster seleciona trechos da gravação que deverão ser aproveitados (ou cortados), organiza o roteiro de edição e o encaminha para a equipe que fará o áudio final e o levará ao ar. O(A) técnico(a) de edição edita de acordo com o roteiro, usando o aplicativo de edição. Podcast 2: O pauteiro sugere a pauta, o “fio condutor” do programa. Podcasters e equipe de gravação saem a campo para produzirem as entrevistas em áudio. O(A) podcaster seleciona trechos das entrevistas, elabora os textos que serão lidos por ele (off) e organiza o roteiro de edição. O(A) editor(a) ajusta ou aprova o roteiro e o encaminha para a equipe que fará o áudio final e o levará ao ar. O(A) técnico(a) de edição edita de acordo com o roteiro, usando o aplicativo de edição. Questão 7 – *Podcast 1: Pesquisa sobre o tema. Elaboração da pauta. Convite a especialista da área. Gravação do programa. Montagem do roteiro e edição do áudio. Podcast 2: Pesquisa sobre o tema. Elaboração da pauta. Coleta de entrevistas. Análise do material coletado para elaboração do roteiro de edição. Redação e gravação das falas da apresentadora e recursos sonoros. Edição do áudio. Questão 8* – *Podcast 1: A interação acontece em um clima de conversa mais descontraído sem tanta formalidade como em programas televisivos, por exemplo. O registro é mais informal, com uso de gírias (legal), onomatopeias (tarará) e de reduções (cê/você; tava/estava). Podcast 2: Há intercalação de textos mais formais (falas da apresentadora) e textos menos formais (falas dos(as) entrevistados(as)), porém, por se tratar de entrevistas, percebe-se o cuidado dos(as) entrevistados(as) com a clareza e escolha de palavras, o que não acontece na mesa de discussão, em que o ambiente é mais descontraído.**

10d) Resposta pessoal.

### 5.3.3 Entrevista

Habilidades: 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.

Retirada do Livro JLP 2022 p. 123

### Imagem 21 – Vídeo em formato de entrevista com um produtor musical



Fonte: Página do Youtube, canal TV Cultura. Giro com William Corrêa / João Marcelo Bôscoli, Produtor Musical. #07<sup>45</sup>.

O vídeo a que você e seus colegas vão assistir é edição de uma *websérie* produzida por uma emissora de televisão brasileira. Nele, o jornalista William Corrêa conversa com João Marcello Bôscoli, produtor musical.

Reúnam-se em duplas para assistir atentamente ao vídeo, conforme orientado pelo professor. Em seguida, conversem entre si, levando em conta as questões a seguir. Preparem-se para formular uma síntese e socializar as opiniões com seus colegas.

1. Analisem a apresentação.

a) Há uma apresentação inicial?

b) Como é o volume e a velocidade da voz dos participantes da entrevista? E sobre o tom da entrevista, o que é possível perceber?

c) Como é a interação do entrevistador e do entrevistado em relação aos espectadores/ouvintes quanto a: entonação, ritmo, expressão facial, gestualidade?

d) Qual é o formato da entrevista, ou seja, de que forma ela acontece?

2. No primeiro trecho da entrevista, João Marcello Bôscoli comenta sobre como era sua vida em família como filho de uma cantora de música popular brasileira. Do que ele conta a William Corrêa, que aspecto mais chama a atenção de vocês?

3. No segundo trecho, o entrevistado fala sobre a qualidade da música brasileira atual. Que gêneros musicais ele cita? Vocês conhecem exemplos de artistas desses estilos musicais?

<sup>45</sup>TV CULTURA. Giro com William Corrêa/ João Marcelo Bôscoli, Produtor Musical #07. Youtube, 21 jul 2016. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=PtAwkiG\\_Oy0](https://www.youtube.com/watch?v=PtAwkiG_Oy0) Acesso em 26/10/2023

4. O que vocês pensam da opinião de Bôscoli sobre a qualidade musical brasileira? Comparem com o que discutiram antes de assistir ao vídeo e conversem com a turma e o professor.

5. A partir da síntese das discussões a respeito do que a turma considera que seja boa música, cada dupla deverá:

- fazer uma pesquisa sobre algum cantor ou grupo dos gêneros musicais preferidos ou lembrados por todos;
- selecionar trechos de músicas em sites ou plataformas de vídeo na internet;
- preparar para os colegas um comentário apreciativo sobre alguma música do artista ou gênero selecionado, explicando e justificando o motivo da escolha;
- em dia combinado com o professor, cada dupla compartilhará com a turma as informações coletadas e o comentário apreciativo.

## GABARITO

1) a) Sim, o jornalista apresenta o entrevistado.

1. b) Espera-se que os alunos respondam que a voz de ambos os participantes da entrevista tem volume médio e velocidade adequada; o tom é descontraído.

1. c) Espera-se que os alunos respondam que, quanto à entonação, o entrevistado apresenta pouca variação no tom de voz, mas o entrevistador utiliza um tom mais alto sempre que quer dar ênfase a determinados pontos da fala, principalmente nas perguntas; o ritmo é adequado na troca de turnos de fala; entrevistador e entrevistado dirigem-se para os ouvintes, olhando diretamente para a câmera; a expressão facial de ambos é descontraída, e fazem poucos gestos.

1. d) A entrevista acontece dentro de um carro, durante um passeio pela cidade de São Paulo.

2) Resposta Pessoal

3) Ele cita alguns gêneros musicais: funk, sertanejo universitário, samba, choro. Resposta Pessoal.

4) Resposta pessoal.

### 5.3.4 Reportagem

Habilidades: 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.

EF89LP07 – Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as

linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

EF69LP19 – Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

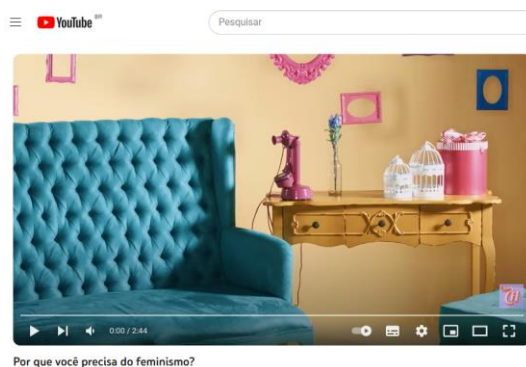
Retirada do Livro JLP (2022) p. 123.

### Direitos da mulher

Quando se fala em conquistas de direitos pelas mulheres, não é possível deixar de pensar nas ações e lutas de grupos em prol desses direitos. No século XX, um movimento importante que contribuiu para essas conquistas foi o Movimento Feminista.

O vídeo a que vocês vão assistir trata dessas questões de uma forma direta, apresentando alguns pontos importantes na história dos direitos das mulheres e a contribuição do movimento feminista para isso.

#### Imagem 22 – Reportagem multimidiática sobre direitos das mulheres



Fonte: Página no Youtube, canal Capricho. Porque você precisa do feminismo<sup>46</sup>.

1. Antes de assistir ao vídeo, conversem entre si e com o professor sobre o que vocês já sabem sobre o feminismo: O que é? O que propõe? Consideram-no importante ou não? Ainda existe feminismo hoje?
2. Após essa conversa, assistam integralmente ao vídeo conforme orientação do professor. Em grupos, reflitam sobre a questão: “Se não fossem os movimentos feministas, como poderia ser

<sup>46</sup> CAPRICHOS, Por que você precisa do feminismo. Youtube, 08 mar 2016. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=vfQ3nilvLgY> Acesso em 24/08/2023

a situação das mulheres hoje em nossa sociedade?”. Depois, formulem hipóteses em torno dessa questão.

3. Como a performance das atrizes do vídeo contribui para a argumentação sobre a importância do feminismo?

4. A partir do que foi visto no vídeo, opinem sobre as questões a seguir.

a) Casamento por opção: É uma conquista apenas das mulheres?

b) Lei do divórcio: De que forma essa lei pode contribuir para o convívio familiar em caso de separação?

c) Agressão doméstica contra a mulher: Por que ela deve ser combatida e punida em uma sociedade com direitos iguais entre homens e mulheres?

d) Outros direitos civis das mulheres: Como seria um mundo em que as mulheres não tivessem nenhum desses direitos ainda hoje?

5. Por fim, depois de todas essas discussões, escrevam um parágrafo argumentativo para responder à seguinte questão polêmica: O feminismo é necessário ou não? Esse parágrafo deverá demonstrar, resumidamente, seu ponto de vista a respeito do tema trabalhado na atividade. Depois de terminada a produção, reunidos em grupo, troquem os textos entre vocês e conversem sobre os pontos com os quais concordam e os pontos de que discordam em relação ao que escreveram os colegas.

Gabarito:

1 – Respostas pessoais

2 - Espera-se que, na formulação de suas hipóteses, os estudantes reconheçam a importância dos movimentos feministas para a situação atual das mulheres.

3 - As atrizes interpretam como seria a vida das mulheres em cada uma das situações apontadas, por meio da interação com elementos do cenário e outros atores, demonstrando insatisfação em suas expressões faciais. Essa atuação permite confirmar que o feminismo é importante para todas, até mesmo para aquelas que não enxergam importância no movimento.

4 a) – Respostas pessoais

4 b) – Respostas pessoais

4 c) – Respostas pessoais

4 d) – Respostas pessoais

5 – Respostas pessoais

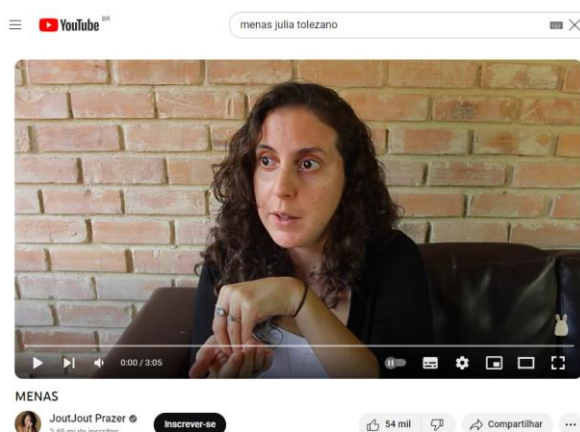
### 5.3.5 Vlog de opinião

Habilidades: EF69LP55 - Reconhecer as **variedades da língua falada**, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

EF69LP19 – Analisar, em **gêneros orais** que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da **modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.**

Adaptada<sup>47</sup> do livro GA (2022) p. 61

Imagem 23 – Vlog de opinião “Menas”



Fonte: Página do Youtube, canal JoutJout Prazer. Menas<sup>48</sup>.

1. Antes de assistir ao vídeo, levante hipóteses com base no título: do que a *vlogueira* irá tratar? Depois de assistir, responda: O assunto que você imaginou com base no título foi tratado no texto? Explique.

2. No vlog de opinião “Menas”, Julia Tolezano (Jout Jout) aborda uma questão relativa à língua portuguesa e a situa no espaço da internet.

a) Ela faz referência a “pessoas que têm total domínio da língua portuguesa” e a pessoas que não o têm. É possível um falante ter total domínio de sua língua? Justifique.

<sup>47</sup> A atividade original no livro é desenvolvida com base na transcrição do texto. Aqui, ela poderá ser desenvolvida diretamente a partir do texto na sua modalidade multimodal. Assim, as perguntas 1, 7, 10, 11 e 12 foram alteradas para explorar melhor esses recursos da multimodalidade. Por exemplo, a pergunta 11: “Em uma interação oral, os gestos, a entonação, as pausas, entre outros recursos, também expressam sentido. No caso da transcrição, como alguns desses elementos foram marcados?” se transformou em: “Em uma interação oral, os gestos, a entonação, as pausas, entre outros recursos, também expressam sentido. De que forma a expressão facial da *vlogueira* logo no início do vídeo revela o sentimento dela diante do tema proposto?”

<sup>48</sup> Tolezano, Júlia. Menas. Youtube, 10 dez 2015. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=BU5m2Sp9c1U> Acesso em: 26/10/2023

b) O conflito descrito pela *vlogueira* restringe-se à comunicação pela internet?

3. A *vlogueira* se irrita com a estratégia que pessoas usam para discutir na internet.

a) Que estratégia é essa? Registre o trecho de fala ilustra essa estratégia.

b) Essa estratégia revela a falta de argumento dessas pessoas. Por quê?

4. Para comprovar seu ponto de vista, a *vlogueira* Julia Tolezano faz um raciocínio.

Acompanhe-o no quadro a seguir.

Raciocínio	Trecho
Um interlocutor que não “domina” a língua portuguesa não pode debater porque ele comete desvios...	A
... e as pessoas citadas não discutem com quem os comete.	B
As pessoas citadas já cometeram/cometem desvios.	C
É impossível não cometê-los.	D
Então as pessoas citadas também não podem debater. O resultado é que ninguém pode debater.	E

• Associe cada trecho a seguir a uma parte do raciocínio de Julia.

I. Porque erros de português vão acontecer na internet... principalmente no Twitter, que você não pode, você não tem caracteres o bastante pra acertar no português, né?

II. “Eu não discuto com quem separa sujeito de predicado com vírgula, eu não discuto com quem escreve... ‘ação’ com dois s, eu não discuto com quem escreve ‘seje’, eu não discuto com quem escreve ‘menas’.”

III. Isso sugere QUE uma pessoa que talvez não teve o acesso que essa outra pessoa teve à educação não pode entrar na discussão de nada.

IV. E provavelmente essas pessoas que não discutem com quem cometeu erro de português já cometeram erro de português.

V. E aí comé que resolve essa questão?

5. Copie, no caderno, a alternativa correta. O *vlog* de opinião é mais próximo:

I. da narrativa de ficção, com enredo e personagens.

II. de um texto expositivo-argumentativo.

6. O *vlog* que você assistiu está publicado em uma plataforma de compartilhamento de vídeos na internet.

a) Essa forma de registro ofereceu à *vlogueira* uma oportunidade de planejar sua fala? Justifique.



b) Algumas ocorrências, como hesitação e retificação, provavelmente seriam editadas ou regravadas se o vídeo se destinasse a outra finalidade. O que a opção por mantê-las pode revelar?

c) Você imagina que Jout Jout elaborou um roteiro para orientá-la na gravação e, na sequência, editou o vídeo? Explique.

7. Assista ao vídeo novamente para observar os elementos que fazem parte de sua construção.

a) Ao analisá-lo, que situações e efeitos revelam que foi necessária a realização de uma edição?

b) Por que essa edição é necessária?

c) O que a falta de edição poderia ocasionar?

8. Relembre esta fala:

Hoje eu vou falar sobre uma coisa que me deixa muito irritada...

a) A passagem pode sugerir que o *vlog* de opinião vai abordar uma experiência extremamente pessoal. Isso se confirma? Justifique.

b) Por que o assunto tratado no vídeo “Menas”, do canal JoutJout Prazer, pode interessar ao público em geral?

9. Na página do canal em que o vídeo “Menas” foi publicado, é possível encontrar informações sobre número de visualizações, comentários e compartilhamento. Observe esses dados e depois responda:

a) O que esses dados permitem concluir sobre o interesse do público pelo *vlog* de opinião?

b) As ferramentas de comentar e compartilhar esse vídeo poderiam ser usadas com qual objetivo? Explique.

10. Ao assistir ao *vlog* de opinião de Julia, foi possível identificar que ela emprega predominantemente qual registro de linguagem?

11. Em uma interação oral, os gestos, a entonação, as pausas, entre outros recursos, também expressam sentido. De que forma a expressão facial da *vlogueira* logo no início do vídeo revela o sentimento dela diante do tema proposto?

12. Reveja o vídeo observando as pausas na fala de Jout Jout.

a) A presença de pausas mais longas parece ter sido intencional? Que sentido esse silêncio cria no texto?

b) Que outros elementos podem contribuir para a criação do sentido que você apontou na resposta do item anterior?

## GABARITO

1. Resposta pessoal. Professor, retome as hipóteses levantadas pelos estudantes antes da escuta.

2. a) Não. A língua apresenta diversas variedades e o falante domina algumas – não é possível ter total domínio de todas. Professor, aceite outras justificativas que sejam pertinentes.

2. b) Não. Em diversas esferas, as variedades linguísticas populares são desqualificadas, tanto na modalidade oral quanto na escrita. De maneira preconceituosa, alguns chegam a desacreditar das pessoas por conta da variedade que utilizam.

3. a) A estratégia consiste em apontar os desvios de seu interlocutor em relação à norma-padrão e deixar subentendido que eles inviabilizam a discussão. Trecho: “eu não discuto com quem separa sujeito de predicado com vírgula, eu não discuto com quem escreve... ‘ação’ com dois ‘s’, eu não discuto com quem escreve ‘seje’, eu não discuto com quem escreve ‘menas’”.

3. b) Porque dizer que não discutem com pessoas que cometem desvios em relação à norma-padrão não é um argumento válido para encerrar uma discussão sobre qualquer tema.

4. D, B, A, C, E

5. II

6. 6. a) Sim, a *vlogueira* teve possibilidade de criar uma pauta sobre o que falaria.

6. b) Pode revelar maior informalidade, o que aproxima o espectador do *vlogueiro*.

6. c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a linguagem do vídeo sugere que a fala foi mais espontânea, sem muito planejamento, já que há interrupções, pausas, etc. No entanto, provavelmente houve roteiro e edição para manter a concisão do vídeo e a clareza das ideias.

7. a) A presença de vinheta, os cortes bruscos e rápidos ocorridos ao longo do vídeo e a distorção na voz.

7. b) Geralmente, os *vlogueiros* editam seus vídeos para eliminar partes que podem comprometer a fluência do texto, ruídos externos ou acidentes, para melhorar a qualidade do áudio e do vídeo e para adicionar efeitos. Professor, é interessante que os estudantes percebam como o exercício de edição de um vídeo pode se assemelhar à edição na escrita.

7. c) A falta de edição tornaria o vídeo cansativo e pouco organizado, além de deixar evidente os eventuais problemas ocorridos durante a filmagem.

8. a) Não. A apresentadora não menciona que teria vivido essa situação pessoalmente ou que alguém próximo tenha passado por ela.

8. b) Porque é um tema polêmico e recorrente na internet. Dessa forma, as pessoas que seguem Jout Jout provavelmente se interessam pelo que ela tem a dizer sobre o assunto ou já passaram por situações que ela relata.

9. a) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que, pelo número de visualizações, de curtidas (em relação às não curtidas) e de comentários, o público se interessou bastante por esse *vlog* de opinião – e gostou dele.

9. b) Para marcar ou ratificar a opinião de alguém ou para convidar uma pessoa para uma discussão sobre o assunto na área de comentários do vídeo ou em outra rede social (por meio da ferramenta de compartilhar).

10. Julia emprega predominantemente o registro de linguagem informal, pois a *vlogueira* é bastante descontraída e deseja criar um ambiente mais próximo com as pessoas que a assistem. Além disso, há marcas de oralidade que caracterizam uma linguagem mais próxima do dia a dia, como as expressões né e aí, abreviações como tá, cê, pra, digressões, etc.

11. A expressão facial de Julia revela um descontentamento diante de algo, no caso, ela se mostra incomodada com o fato de as pessoas serem julgadas pela maneira como escrevem e falam no dia a dia.

12. a) Sim, a presença de pausas parece ter sido intencional. O silêncio provocado por elas cria o sentido de que a *vlogueira* fica “sem palavras” diante de hipóteses como a de que os desvios em relação à norma-padrão são mais importantes numa discussão do que os argumentos usados nela.

12. b) Falas que mostram contrariedade e indignação em relação àquele conteúdo, expressões faciais, gestos, tom de voz, etc.

### 5.3.6 Campanha publicitária vídeo multimidiático/spot

Habilidades: EF69LP02 – Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

EF89LP07 – Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

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.

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.

EF69LP15 – Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

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).

EF69LP19 – Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

Adaptada<sup>49</sup> do livro Novo Singular e Plural (2022) pág. 147

Professor, considere separar a sala em grupos para que cada um analise uma peça publicitária diferente e apresente a análise aos demais com base no roteiro de perguntas. Sugiro começar introduzindo a temática com uma pergunta para ativar os conhecimentos prévios: O que lhe vem à mente quando se fala de corrupção? Você se considera uma pessoa corrupta? Será que você já fez algo corrupto na vida? Afinal, o que é corrupção? As três perguntas iniciais valem para todos os grupos, as demais se referem a textos específicos e podem ser distribuídas nos grupos.

1. Você já viu alguma campanha publicitária? Lembra-se de alguma?
2. Será que campanhas publicitárias de conscientização têm engajamento do público? São muito comentadas, compartilhadas, curtidas?
3. Onde circulam?

---

<sup>49</sup> A atividade original aparece em um box (Ver anexo I) e tem uma orientação genérica para qualquer campanha publicitária que os estudantes possam achar através de uma pesquisa na internet. Integra o capítulo 7 do livro, com o tema “Corrupção: o que é e como se combate?” Dessa forma, no manual em U, são sugeridos alguns sites que possuem campanha dessa natureza, dentre os quais os sugeridos aqui. As perguntas foram adaptadas de modo a se referirem especificamente aos textos aqui mencionados. O livro não traz o gabarito, portanto, o que está disponibilizado neste trabalho é de minha autoria.

## GABARITO

- 1) Respostas pessoais
- 2) Respostas pessoais
- 3) Campanhas publicitárias circulam em vários veículos de comunicação a depender do suporte. Vídeos circulam especialmente em meios digitais como páginas da internet e televisão. Áudios costumam circular em rádios e aplicativos de escuta de músicas e *podcasts* e cartazes circulam também em páginas da internet, jornais, revistas e paredes de lugares públicos.

Escute e assista às seguintes peças publicitárias depois analise-as.

Texto 1: Campanha publicitária contra corrupção em vídeo.

Imagem 24 – Campanha publicitária contra corrupção em vídeo



Fonte: Página do Youtube, canal Portal Gazeta. Todos contra a corrupção<sup>50</sup>.

4. Qual o enfoque da campanha/da peça? Que ideia ela quer propagar?
5. A peça causou que impacto em vocês? Acredita que ela possa levar o público a considerar seu argumento e aderir à ideia, mobilizando para algum tipo de ação?
6. As estratégias persuasivas adotadas na criação da peça foram criativas, na visão do grupo? Por quê?

<sup>50</sup> PORTAL GAZETA. Todos contra a corrupção. Youtube, 27 mai 2015. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=2XNCb\\_Rg\\_YY](https://www.youtube.com/watch?v=2XNCb_Rg_YY) Acesso em 24/11/2023

7. Observem a escolha da composição/montagem das cenas (incluindo sincronização com trilha sonora e outros efeitos) e a performance dos(as) profissionais; o ritmo e a duração do vídeo. Como esses aspectos contribuem para prender a atenção do público?

8. Observem na página do Youtube em que o vídeo está disponível as seguintes informações:

a) Número de curtidas.

b) Número de visualização da página

c) Um comentário que chamou a atenção do grupo

d) Com base nessas informações, é possível afirmar que houve engajamento do público na campanha? Se sim, como foi?

9. É possível saber quem são os autores responsáveis pelo vídeo? Se sim, quem são?

### GABARITO

4) O enfoque é o combate à corrupção. Propaga a ideia de que todos têm uma parcela nesse combate por negar todo e qualquer ato de corrupção por menor que seja e denunciar ao Ministério Público caso se depare com algum caso.

5) Respostas Pessoais

6) Espera-se que o grupo reconheça a criatividade da produção da peça: ao fundo, várias cenas de combate à corrupção e de várias pessoas aderindo à campanha por utilizar o *slogan*, ao passo que o locutor traz uma mensagem para convencer os que assistem ao vídeo.

7) A princípio a imagem de urbanização e som de suspense, lembrando cenas de filmes de ação, geram uma expectativa de que algo sério vai acontecer, depois a música segue, ao fundo, em uma única cadência até o final. Depois a sobreposição de vozes dizendo ‘Não’, inclusive um homem e uma mulher que gritam, um professor que bate no quadro ao passo que soletra “não”, outras vozes de tom firme, uma mulher que faz um gesto com as mãos de acabou ao mesmo tempo que afirma “não” e vários atores com expressões faciais e gestos de reprovação. Ao mesmo tempo das vozes ao fundo, o locutor cria uma possibilidade através da construção “E se de repente ninguém mais aceitasse, ninguém mais deixasse passar?” Tudo contribui para prender a atenção do público.

8<sup>51</sup>. a) 156

b) 9 mil e 500 visualizações

c) Respostas pessoais

---

<sup>51</sup> Essas informações variam ao longo do tempo. As respostas dadas foram identificadas em 21/03/2024

d) Espera-se que os alunos reconheçam que o número de curtidas e de visualizações foi relativamente baixo em relação a outros vídeos de menos relevância social que ganham muitas visualizações na internet. Mas o número de visualizações é considerável.

9) As últimas informações do vídeo apresentam as siglas MPF (Ministério Público Federal) e AIAMP (Associação Ibero Americana de Ministérios Público), as quais identificam os responsáveis pelo vídeo que traz a campanha.

Texto 2 – Spot da campanha publicitária Combate à corrupção do Ministério Público da Bahia.

Imagem 25 – Peças publicitárias de combate à corrupção



Fonte: Página do Ministério Público do Estado da Bahia. Combate à corrupção<sup>52</sup>.

4. O spot da campanha começa citando algumas práticas corruptas. Quais são?

5. A peça causou que impacto em vocês? Acredita que ela possa levar o público a considerar seu argumento e aderir à ideia, mobilizando para algum tipo de ação?

6. As estratégias persuasivas adotadas na criação da peça foram criativas, na visão do grupo? Por quê?

7. Spots como o que você acabou de ver, são textos publicitários veiculados principalmente em programas de rádio. São textos curtos que duram em média 2 minutos ou menos. O spot que você ouviu dura apenas 30 segundos? Qual o motivo e a intenção por trás desse curto intervalo de tempo?

<sup>52</sup> MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA. Combate à corrupção. Disponível em: <https://combateacorrupcao.mpba.mp.br/pagina-exemplo/campanha-o-que-voce-tem-a-ver-com-a-corrupcao-2/pecas-publicitarias/> Acesso em 09 nov 2023

8. Spot são textos oralizados, isto é, a produção oral a partir de textos escritos, no caso, um roteiro que orienta a fala. Nesse sentido, avaliem
9. Há no áudio a presença de música de fundo. O que você consegue ouvir? Qual a intenção por trás dos ritmos escolhidos?
10. Quais as informações finais do *spot*?
11. Observem a página em que o spot está abrigado. Podemos afirmar que a campanha teve grande abrangência, ou seja, apresentou peças diversificadas para diferentes espaços de circulação?

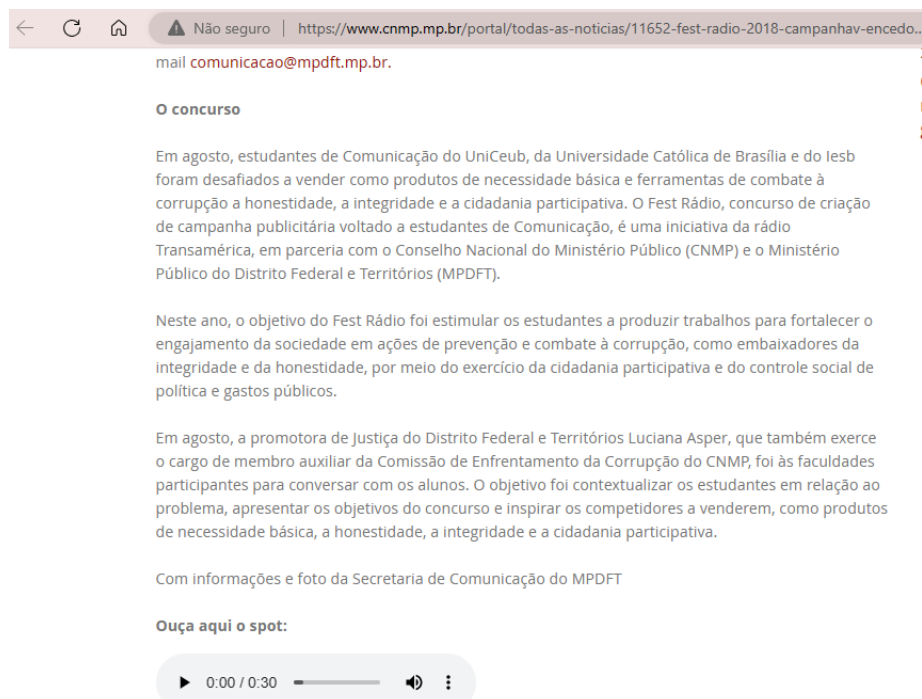
### GABARITO

- 4) Usar transporte público para fins particulares, usar atestado médico falso no trabalho, falsificar carteira de estudante, comprar ou vender vales em filas de atendimentos ao público, colar nas avaliações escolares, pedir benefício para votar em algum candidato.
- 5) Respostas pessoais
- 6) Espera-se que os alunos reconheçam que citar essas atitudes de algumas pessoas em forma de pergunta é uma estratégia criativa para conseguir a adesão do grupo à ideia transmitida, possibilitando uma autorreflexão.
- 7) Na agitação do mundo moderno, as pessoas não dedicam muito tempo de atenção a uma só coisa e podem mudar rapidamente de canal ou emissora se achar uma determinada programação entediante, então os *spots* se adequam a essa agilidade de informações do mundo contemporâneo para conseguirem transmitir uma mensagem de conscientização de forma sucinta e não perder a atenção do ouvinte.
- 8) A voz do locutor apresenta uma entonação interrogativo exclamativo no começo levando o ouvinte a uma autorreflexão e depois um tom imperativo ao indicar as ações que se espera que o interlocutor exerça: agir diferente e denunciar. O locutor fala pausadamente, mas com entonação firme.
- 9) Os sons ao fundo transmitem, primeiro, uma ideia de decepção, de algo que dá errado. O som de guitarra contribui para a construção desse sentido e ocorre durante as perguntas que remetem a práticas corruptas, depois há uma pausa e muda para um ritmo mais animado quando a voz do locutor assume tom imperativo.
10. No final, é mencionado uma página da internet [www.oquevoctemavercomacorrupcao.com](http://www.oquevoctemavercomacorrupcao.com) – forma pela qual a pessoa pode se engajar na campanha por fazer denúncias. Também, é informado quem é o responsável pela campanha: Ministério Público do Estado da Bahia.



11) Sim, há várias peças publicitárias como cartaz, folder, spot e vídeo, o que indica que diferentes peças circularam em diferentes veículos de comunicação.

### Imagem 26 – Spot de campanha publicitária contra a corrupção



Fonte: Página do Conselho Nacional do Ministério Público<sup>53</sup>.

4. Que situação é apresentada inicialmente no áudio? Que ideia ela quer propagar?
5. A expressão “aquele esquema lá” é formal ou informal? Qual o efeito de sentido da escolha dessa expressão.
6. A peça causou que impacto em vocês? Acredita que ela possa levar o público a considerar seu argumento e aderir à ideia, mobilizando para algum tipo de ação?
7. As estratégias persuasivas adotadas na criação da peça foram criativas, na visão do grupo? Por quê?
8. Spots como o que você acabou de ver, são textos publicitários veiculados principalmente em programas de rádio. São textos curtos que duram em média 2 minutos ou menos. O spot que você ouviu dura apenas 30 segundos? Qual o motivo e a intenção por trás desse curto intervalo de tempo?

<sup>53</sup> CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Fest Rádio 2018: campanha vencedora de combate à corrupção será veiculada em mais quatro emissoras 19 out 2018. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/todas-as-noticias/11652-fest-radio-2018-campanhav-encedora-de-combate-a-corrupcao-serave-iculada-em-mais-quatro-emissoras> Acesso em 09 nov 2023

9. *Spot* são textos oralizados, isto é, a produção oral a partir de textos escritos, no caso, um roteiro que orienta a fala. Nesse sentido, avaliem a entonação e o ritmo na oralização do texto.
10. Há no áudio a presença de música de fundo. O que você consegue ouvir?
11. Quais as informações finais do *spot*?

## GABARITO

- 4) Duas pessoas conversam: uma pergunta a outra se ela conseguiu “aquele esquema lá”, ou seja, algo mencionado em outra conversa; a segunda pessoa nega dizendo que “não vai dá”, ou seja não será possível porque é proibido. Então a pessoa um incentiva o outro a dar “aquele jeitinho brasileiro, mas este se recusa. A situação propaga a ideia de que a corrupção ocorre rotineiramente e que é preciso se recusar a participar em práticas corruptas.
- 5) A expressão é informal e há muitas possibilidades de significado, correspondendo a muitas práticas corruptas que existem na sociedade, de modo que o ouvinte vai associar as que lhe são familiares.
- 6) Respostas pessoais
- 7) A estratégia persuasiva constituiu em reproduzir um discurso entre “amigos” em que um incita um comportamento corrupto, mas mostra que é possível barrar esse tipo de comportamento com uma postura firme e honesta diante da situação. Espera-se que os alunos reconheçam tal estratégia como criativa.
- 8) Na agitação do mundo moderno, as pessoas não dedicam muito tempo de atenção a uma só coisa e podem mudar rapidamente de canal ou emissora se achar uma determinada programação entediante, então os *spots* se adequam a essa agilidade de informações do mundo contemporâneo para conseguirem transmitir uma mensagem de conscientização de forma sucinta e não perder a atenção do ouvinte.
- 9) No início o tom de voz da pessoa 2 parece tímida, como se a pessoa estivesse envergonhada, depois ela apresenta um tom de voz mais firme ao se posicionar contra a prática corrupta. Por sua vez, a pessoa 1 também usa um tom de voz amigável e tenta ser convincente. Por fim, uma terceira pessoa usa um tom imperativo para mover o ouvinte a uma ação.
- 10) Um som constante de suspense que se intensifica ao longo do áudio. No final há o som do slogan da rádio “Transamérica”.
- 11) No final do *spot*, é informado quem são os responsáveis pela mensagem que está sendo divulgada, isto é, pelo *spot*: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, Conselho Nacional do Ministério Público, Rádio Transamérica

Professor, encerramos aqui a seleção de textos e atividades que podem ser significativas para o desenvolvimento de habilidades de escuta. Mas o trabalho está longe de acabar. Exercitar a escuta em sala de aula deve ser uma atividade frequente, não só no sentido de incentivar o respeito pela fala do outro, mas também em aprimorar as capacidades de compreensão e análise do conteúdo que ouvimos, uma vez que os gêneros multimidiático estão cada vez mais presentes nas mídias digitais. Espero, que as atividades aqui catalogadas sejam um norte para teu trabalho em sala de aula e uma inspiração para a elaboração de mais questões dessa natureza. De minha parte, há a disposição para a elaboração de mais questões, as quais poderão ser vistas posteriormente na página já mencionada acima: <https://sites.google.com/view/aescutaempauta>

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho enfatizamos a necessidade de se exercitar a escuta, entendida como atividade socio-psicolinguística que envolve uma atitude colaborativa, um esforço intelectual consciente de interpretação do dizer do outro. A escuta é fundamental para o acesso ao conhecimento e a descobertas, para a comunicação assertiva, resultando em um convívio social pacífico. É demonstração de valores como empatia e respeito. E o exercício da escuta precisa fazer parte do contexto escolar.

Enfatizando dessa maneira a importância da escuta é que buscamos responder à pergunta: “como as habilidades de compreensão (escuta) de gêneros orais, apresentadas pela BNCC, são mobilizadas por livros didáticos de língua portuguesa do 9º ano, aprovados no PNLD 2020 e 2024?” Para isso, primeiro identificamos na literatura acadêmica o conceito de oralidade e de escuta na perspectiva da linguística aplicada.

Identificamos que a perspectiva sociointeracionista da língua admite a oralidade como objeto riquíssimo de conhecimentos e significados. Leva em conta o oral como objeto de ensino, sobretudo nas situações formais de uso, através de gêneros textuais/discursivos, considerando as peculiaridades do texto oral: as condições de produção ou contexto de enunciação, a análise do conteúdo, da intenção, valores e preconceitos disseminados, da estrutura composicional e dos recursos linguísticos que se adequam tanto ao gênero quanto às escolhas do enunciador. Nessa perspectiva, trabalhar oralidade não é só trabalhar a produção oral, inicia-se por trabalhar a compreensão auditiva, isto é, a escuta.

Apontamos que o texto oral tem elementos não linguísticos, como meios paralinguísticos, cinésicos, posição dos interlocutores, aspecto exterior e disposição de lugares (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004), cujos efeitos de sentido podem ser mais bem percebidos na modalidade oral. Também aspectos prosódicos (entonação, acentuação e ritmo) só podem ser apreendidos no oral, ou orais como nos ensina Schneuwly (2004). É nesse sentido que o oral é diferente da oralização, pois esta apresenta em sua essência as características do texto escrito, ao passo que aquela tem suas próprias peculiaridades. De modo que, a compreensão de gêneros orais requer que sejam apresentados aos discentes textos na modalidade oral, conservando o contexto sociodiscursivo, para poderem explorar todas as especificidades que o texto apresenta. Outro aspecto importante é desmistificar a superioridade da escrita em relação à fala e assumir que ambas as modalidades são importantes e adequadas conforme a situação de comunicação, admitindo um olhar não prescritivo e desprovido de preconceito. Feito isso, haverá mais espaço para o estudo de textos orais na escola.

Em segundo lugar, buscamos identificar, na BNCC, as habilidades de escuta como objeto de ensino em língua portuguesa para o 9º ano do ensino fundamental. Entendemos a BNCC como currículo emergente das tensões entre conhecimento escolar e científico e questões de poder e controle. Reconhecemos que o documento, corolário dos PCNs, propõe a escuta como objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, o documento incentiva a compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais. Há valorização de gêneros multimodais da cultura digital, fruto dos avanços nas TDIC. Para a compreensão desses gêneros exige-se multiletramentos, favorecendo o uso das tecnologias digitais de forma crítica e ética. O ensino de multiletramentos permite articular elementos linguísticos e multissemióticos, ou seja, o verbal com outras linguagens. A BNCC incentiva o uso de tecnologias digitais e toma como premissa que os jovens brasileiros realmente têm acesso a todas essas possibilidades tecnológicas.

No documento, a escuta aparece pouco de forma explícita, mas é bem frequente de forma implícita. De forma explícita ela aparece na habilidade EF69LP11, que requer a análise de posicionamentos defendidos e refutados através da escuta, em entrevistas, discussões e debates de modo a se posicionar frente a eles. Ocorre também de forma explícita nas orientações gerais que precedem a lista de habilidades, sobretudo no binômio leitura/escuta e como objeto de conhecimento do eixo oralidade. Em geral ela é implícita, sendo deduzida a partir de palavras do campo semântico da escuta como verbos (discutir, concordar, discordar), substantivos (som, ritmo, argumento, contra-argumento), e principalmente na referência a gêneros orais como apresentação oral, apresentações musicais, aulas, debate, detonado, discussão, documentário, entrevista, espetáculos, exposições, *e-zine*, fanclipes, fanvídeo, filme, teatro, *gameplay*, *machinima*, música, palestra, paródias, *playlist* comentada, *podcast*, programas políticos, propaganda política, relato multimidiático de campo, saraus, seminário, *slams*, *spot*, *jingle*, *trailer* honesto, *vidding*, vídeo de divulgação científica, videoaulas, vídeo-minuto, *vlog*, *walkthrough*.

Outra observação relevante é a de que a escuta é sugerida mais no bloco de habilidades de 6º a 9º ano, do que nas de 8º a 9ª e identificamos apenas uma habilidade no bloco específico ao 9º ano. O aspecto positivo desse dado é entender que o aprimoramento da competência auditiva, na sua complexidade, requer continuidade e aprofundamento ao longo de vários anos e não uma atividade pontual. O perigo é não ser explorado em nenhum ano específico de ensino e ser sempre uma atividade secundária. Desejamos que as discussões desenvolvidas neste trabalho contribuam para evitar essa lacuna.

Observamos também que as habilidades de análise linguística são em menor número em relação à escuta, pois não há referências explícitas a gêneros orais. Ainda assim, identificamos habilidades em que se pede explicitamente o estudo de pausas, entonação, ritmo, gestualidade, expressão facial, aspectos prosódicos e variação linguística. É preciso que o docente atente para esses aspectos ao levar textos na modalidade oral para sala de aula, bem como para os efeitos de sentido decorrentes dos elementos linguísticos, de modo que o estudo de gêneros orais não seja superficial.

O terceiro objetivo intentado neste trabalho foi analisar como habilidades de escuta propostas pela BNCC são mobilizadas nas atividades dos livros didáticos. Para isso, utilizamos uma metodologia de cunho interpretativista, descritiva e documental. Foram analisados quatro livros do PNLD 2020 e as versões correspondentes desses mesmos livros no PNLD 2024 – versão manual do professor. Primeiro olhamos para as orientações introdutórias, momento em que identificamos a perspectiva de oralidade nos livros didáticos: mais associada à fala do que à compreensão de texto. Vimos que os manuais analisados trazem, predominantemente, o estudo do eixo oralidade de forma transversal aos outros eixos de estudo. E embora todos os livros façam menção à escuta nas orientações gerais ao professor, apenas uma coleção apresentou uma seção específica destinada à escuta, a saber o livro Português Conexão e Uso (2018) /Jornadas Língua Portuguesa (2022).

Depois olhamos para as orientações no manual em U e no material digital através dos quais contabilizamos as habilidades mencionadas pelas obras. As categorias emergentes da análise de dados foram “a escuta com um fim em si mesma” e a “escuta como coadjuvante”. A primeira categoria envolveu a análise do conteúdo audiovisual do PNLD 2020 e da seção “Atividade de escuta” do livro mencionado acima. Notamos no conteúdo audiovisual uma predominância de vídeos em relação a áudios. Um dado que reforça a necessidade de multiletramentos para a compreensão do texto. Uma das coleções não apresenta exercício de compreensão do texto oral. Dessa forma, fica ao encargo do professor conduzir a compreensão deles. O conteúdo audiovisual está correlacionado ao conteúdo impresso do livro, sendo complementar, mas não essencial, de modo que há elementos linguísticos de modalização na orientação sobre o uso desse conteúdo (se desejar, se possível, seria bastante interessante). Identificamos como gêneros predominantes nesse material: videoaulas, entrevistas e *podcasts*. O conteúdo audiovisual não se repete no PNLD 2024, constituindo grande perda de oportunidade de o professor agregar atividades de escuta às sequências trabalhadas nos livros didáticos. Novamente, é de suma importância que os professores estejam cientes da necessidade

de trabalhar a compreensão de gêneros orais, considerando a especificidade linguística dessa modalidade da língua e criar oportunidades para isso.

Contudo, reconhecemos que o *corpus* do conteúdo audiovisual, possibilita uma análise mais profunda, como identificar outras habilidades além das sugeridas pelos autores no material digital de orientação ao professor e investigar a adequação dos gêneros escolhidos para o desenvolvimento das habilidades propostas. Ou seja, uma metodologia inversa a que foi adotada neste trabalho: olhar para os textos e reconhecer as possibilidades para desenvolver habilidades e não partir das habilidades já sugeridas para os exercícios. Dessa forma, várias habilidades mencionadas pelos autores, mas que não estavam no recorte deste trabalho, poderiam ser avaliadas, bem como identificar habilidades não mencionadas por eles. Outra perspectiva poderia ser analisar como o conteúdo audiovisual serve de suporte para a produção de texto, visto que muito do *corpus* estava relacionado às seções de produção textual.

Na seção “Atividade de escuta” pudemos observar que há sim referências às habilidades de leitura e oralidade, mas apenas uma mobilizada do eixo análise linguística. Poucos foram os gêneros midiáticos apresentados em vídeos ou áudio, havendo predominância do gênero entrevista e videoaula. As perguntas presentes nessa seção visam à identificação de informações explícitas, principalmente sobre identificação da temática trabalhada, e formação de opinião dos educandos, havendo poucas perguntas para desenvolver a avaliação do texto oral em relação ao contexto de produção, à estrutura composicional ou a aspectos próprios da oralidade. A análise linguística de textos orais se mostrou escassa.

Na categoria “Atividade de escuta como coadjuvante” a escuta é sugerida com a finalidade de alimentação temática ou compreensão de características estruturais do gênero cuja produção está sendo requerida. Na atividade do livro NS&P (2022) ela aparece como metodologia para compreensão de textos escritos. As habilidades predominantes de oralidade (EF89LP27 e EF69LP13) são as que mais se parecem com as situações de conversa espontânea, o que faz pensar nas contribuições da Escola Nova quando, nas décadas de 40 a 50, indicou a conversação em sala de aula como metodologia de ensino. Nessa a escuta é apenas requisito mínimo para o diálogo, mas não é explorada para aprimoramento, nem mesmo investigada em sua eficiência para a situação de comunicação proposta. A orientação do texto da BNCC de “busca de conclusão comum” (EF69LP13) exige um nível maior de interação com o dizer do outro, e apareceu significativamente no livro GA em boxes que promovem a discussão sobre questões polêmicas, mas não identificamos comandos relevantes para propiciar a escuta.

No eixo leitura, investigamos quais as habilidades que envolvem escuta são mais recorrentes e como os livros didáticos as mobilizam. As habilidades EF69LP46 e EF69LP02 e

EF89LP07 ficaram em evidência. A primeira está voltada para a recepção de manifestações artísticas, e no livro PC&U/JLP ela foi mobilizada na produção de uma *playlist* comentada, porém as questões propostas não exigem um grau elevado de interpretação das canções. Vimos também as habilidades EF69LP02 e EF89LP07 sendo mobilizadas em conjunto no estudo de uma campanha publicitária, no qual a escuta foi secundária, pois o livro impresso recorreu à transcrição do texto verbal e reprodução de imagens das cenas do vídeo para a resolução do exercício de compreensão.

Em AL/S, vimos surgir uma habilidade de forma transversal, em uma atividade de pesquisa de dramatizações (EF69LP54), com vistas à produção de um teatro, na leitura dos gêneros vlog de divulgação científica (EF69LP40, EF69LP42) e campanha publicitária (EF69LP19). Defendemos que os efeitos de sentido advindos de aspectos paralinguísticos e cinésicos não são facilmente apreendidos com base na transcrição de textos, mostrando, assim, a importância de o professor trazer para a sala de aula gêneros orais em sua própria modalidade, o que exige também que haja equipamento que permita a apreciação de textos dessa natureza. Evidenciamos através dos quadros quantitativos como são poucas as referências às habilidades de AL/S que envolvem escuta e como os livros didáticos mobilizaram essas habilidades.

Assim, acreditamos ter alcançado o objetivo geral deste trabalho que foi analisar como as habilidades de escuta da BNCC são trabalhadas nos livros didáticos do 9º ano de língua portuguesa – aprovados no PNLD 2020 e 2024. Esperamos que os professores da educação básica que façam uso dessas coleções possam atentar para os aspectos destacados através dessa pesquisa e dar mais atenção ao aperfeiçoamento da escuta nas aulas de língua portuguesa. Para isso, é preciso ter em consideração a existência do conteúdo audiovisual das coleções do PNLD 2020 que ainda estão presentes no PNLD 2024 e não ignorar as sugestões de trabalho com gêneros orais. No MP, algumas dessas sugestões que levam ao desenvolvimento de habilidades de escuta como atividade extra exigem do professor um olhar atento para a tese defendida neste trabalho, pois como não estão dentro da sequência de atividades no livro do aluno podem passar despercebidas, e com isso o aprender a escutar fica à margem do desenvolvimento.

É preciso reservar tempo para localização desses textos, possibilitar a apreciação e o estudo deles, não só do conteúdo temático, mas também dos aspectos composicionais e efeito de sentido dos recursos linguísticos e não linguísticos. É também necessário fazer dos momentos de conversação – mais do que espaço para expor ideias – ambiente de escuta para busca de soluções comuns. E que a compreensão de gêneros orais também preceda a produção desses mesmos gêneros.



Evidenciou-se a importância de o professor preferir o estudo do texto a partir da multimodalidade para conduzir a compreensão do texto oral, exigindo do docente a procura dos textos nas mídias digitais. Para isso, faz-se mister que o planejamento do professor inclua a apresentação e análise de textos na modalidade oral e que ele não negligencie essa tarefa apesar das dificuldades que possa apresentar. Exige-se, do professor, boa pesquisa e preparação para conduzir a atividade de modo a promover a AL/S em gêneros orais, atento aos efeitos de sentido que as peculiaridades dos recursos extralinguísticos e linguísticos próprios do oral trazem ao texto.

A fim de contribuir para isso é que sistematizamos as atividades dos livros didáticos que promovem escuta em um catálogo com fins pedagógicos para auxiliar professores do ensino fundamental anos finais. Dessa forma, a escuta pode ser orientada por meio de roteiros. A fim de propagar com mais facilidade essas atividades é que o catálogo desenvolvido através dessa pesquisa está também disponível no site <https://sites.google.com/view/aescutaempauta>. Esperamos que os professores façam uso recorrente desse material, pois acreditamos que ensinar a escutar é educar para a vida.

No catálogo não constam gêneros do campo de atuação na vida pública, como assembleia, apresentação, debate, discussão, palestra, programas políticos, propaganda política, pois não foram localizadas atividades com textos específicos de nenhum desses gêneros. Também o campo das práticas de estudo e pesquisa apresentou poucas atividades com gêneros dessa esfera de comunicação, por exemplo, constatamos que não houve atividades de escuta de seminários, gênero tão intrínseco à esfera escolar, mas que os alunos produzem sem antes poderem estudar as características composicionais e linguísticas através da escuta. De modo que, identificamos a necessidade de produção de material didático voltado para o estudo e desenvolvimento da competência comunicativa nessas esferas de atividade humana. Ao passo que o campo jornalístico-midiático foi mais produtivo. Dessa forma, refletimos sobre o porquê de gêneros próprios da vida estudantil e da vida pública não serem mais amplamente estudados nas aulas de língua portuguesa e enfatizamos a necessidade de fazer ouvir atentamente um gênero textual antes de pedir aos alunos que o produzam, de modo que uma pesquisa ação voltada para a escuta de gêneros dessa natureza parece profícua. Também parece haver muito espaço para pesquisa e produção de material visando aos gêneros digitais, pois bem poucos mostraram-se presentes nos dados. Sendo assim, acreditamos que a pesquisa aqui desenvolvida apoia o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que justifica o trabalho com a escuta em sala de aula e apresenta uma curadoria de atividades que visam à compreensão de gêneros

orais. Além disso, as discussões aqui desenvolvidas poderão contribuir para futuras pesquisas acadêmicas no âmbito do ensino de oralidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português - encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ALVIM, Vanessa Titonelli; MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação**. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; FERREIRA, Caroline Souza. *Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa*. Araraquara: Letraria, 2019.

ARAÚJO, Denise Lino de; et all. **A BNCC de ensino fundamental - anos finais e a proposta para o componente língua portuguesa: um documento caleidoscópico**. Currículo e Docência. Vol.02. Nº. 02. Ano 2020 p. 46-65

ARAÚJO, Denise Lino de. RAFAEL, AMORIM. **Estudos de oralidade: o ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente**. In: ARAÚJO; SILVA (orgs) *A oralidade em Foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl] –2 ed. São Paulo: Martins Fontes 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

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

BALTHASAR , Marisa; GOULART, Shirley. **Novo Singular e Plural - leitura, produção e estudos de linguagem**. São Paulo: Moderna, 2022.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. Postulados do paradigma interpretativista. In: **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008 p. 31-40

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.

BRASIL. Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**: Brasília: Mec, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020**: apresentação – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa) Acesso em 23 de jan. de 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CABRERA, Simone Maria Pires. **Sons e gestação**: implicações no ambiente sonoro sobre a saúde da gestante e do feto. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/95115>>. Acesso em: 19 jan 2023.

CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Manual de Expressão oral e escrita**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANAZART, Claudinei Aparecido. **O livro didático “Português Linguagens”**: a oralidade no ensino de língua portuguesa no 8º ano do ensino fundamental II. In: MAGALHÃES, Tânia & CRISTOVÃO, Vera (orgs). *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR., Celso. **Oralidade na educação básica - o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

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

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CRUZ, Carlos Mauricio da. **Atividades de escuta no Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa**: por que e como realizá-las. 2018. 213 f. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/5948> Acesso em: 03 jan. 2023

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz Barbosa de. **Português - Conexão e Uso**. São Paulo: Saraiva, 2018.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz Barbosa de; CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Jornadas: Novos Caminhos – Língua Portuguesa** (livro digital). São Paulo: Saraiva, 2022.

DESLAURIÉS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ,

Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

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

Editora Saraiva. **PNLD 2020**. [s.d]. Disponível em: <https://editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2020/> Acesso em: 04 mai. 2023

FERREIRA JÚNIOR, Edson Gomes. **A Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para o ensino fundamental – anos finais**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido. Mossoró, 2020. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/posensino-dissertacoes-2018/arquivos/5488edson\\_gomes\\_ferreira\\_dissertacao.pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/posensino-dissertacoes-2018/arquivos/5488edson_gomes_ferreira_dissertacao.pdf) Acesso em: 10 jan. 2023

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Concepções de aprendizado na BNCC: bases ideológicas e efeitos no ensino de português. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. 2ed rev. e ampl. Campinas: São Paulo, Pontes Editores, 2022.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental na Pesquisa Qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigações. UNAD**, Bogotá, vol. 14, nº 02, p. 55-73, jul-dez. 2015.

LEAL, Telma Ferraz. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. **Veredas** 26, nº 01, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37801> Acesso em: 27 jun. 2022.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. **História e Memória**. 4 ed. Campinas: Unicamp, 1996. Disponível em <http://ahr.upf.br/download/TextoJacquesLeGoff2.pdf> Acesso em: 23 mar. 2023

LEITE, Marli Quadros Leite. O Lugar Da Oralidade Nos Livros Didáticos. In: **Oralidade e Ensino**. São Paulo: FFLCH, 2020. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/550> páginas 31 a 91. Acesso em: 27 jun. 2022.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). O livro didático de Português. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. (2012). **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. Trabalhos Em Linguística Aplicada, 30. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270> . Acesso em: 28 jun. 2022



PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Curricular Comum: algumas reflexões com base na pedagogia histórico-crítica. In: **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, p.78-102, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Pesquisa científica in: **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane & BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIRA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I, jul, 2009

SAUSSURE, Ferdinand. Objeto da Linguística. In: **Curso de Linguística Geral**. São Paulo Cultrix, 1975. p. 15-25.

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

STUTZ, Lidia; CACILHO, Marco Antonio. Oralidade em PNLD de Língua Portuguesa para o ensino médio. In: MAGALHÃES, Tânia; CRISTOVÃO, Vera. **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes, 2018. p. 185-215

TEIXEIRA, L. (2012). **Gêneros orais na escola**. *Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso*, 7(1), Port. 240–252 / Eng. 239. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8953/7565> Acesso em 27 jun. 2022.

TÍLIO, Rogério. **A Base Nacional Curricular Comum e o contexto brasileiro**. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (orgs) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. 2ed rev. e ampl. Campinas: São Paulo, Pontes Editores, 2022.

## ANEXO A – Orientação para o uso do conteúdo audiovisual no material digital

**ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR****Material Digital Audiovisual**

<b>Título:</b>	Trechos de <i>Meia hora para mudar a minha vida</i> , de Alice Vieira
<b>Formato:</b>	Áudio
<b>Descrição:</b>	O áudio apresenta a escritora portuguesa Alice Vieira, autora do romance <i>Meia hora para mudar a minha vida</i> do qual foram extraídos os trechos lidos em seguida no objeto digital. Na introdução, são fornecidas informações relevantes sobre a carreira profissional dessa escritora, que é conhecida como uma das mais importantes autoras de literatura infantojuvenil de língua portuguesa.
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer trechos do romance <i>Meia hora para mudar minha vida</i>, ampliando assim as leituras do romance, presentes no capítulo 2.</li> <li>• Esse trabalho pode servir como um elemento motivador para que os alunos possam se tornar leitores das obras de Alice Vieira e outros escritores contemporâneos portugueses.</li> <li>• Desenvolver as habilidades de leitura expressiva, atentando para os recursos paralinguísticos e cinésicos que valorizam a leitura em voz alta.</li> </ul>
<b>Conteúdos abordados:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A obra: <i>Meia hora para mudar minha vida</i>.</li> <li>• Retomada de elementos da narrativa: personagem, espaço, tempo e narrador.</li> <li>• Intertextualidade.</li> <li>• Leitura expressiva.</li> </ul>
<b>Habilidades:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</li> <li>• (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, <i>slams</i>, canais de <i>booktubers</i>, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, <i>blogs</i> e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas, <i>fanfics</i>, fanzines, <i>e-zines</i>, fanvídeos, fanclipes, <i>posts</i> em <i>fanpages</i>, <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</li> <li>• (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e</li> </ul>



	<p>expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</li> </ul>
--	---

## Sugestões de uso

O áudio pode ser apresentado aos alunos entre a primeira e a segunda **Leitura** para que os(as) estudantes possam estabelecer uma sequência lógica entre as ações que correspondem a gravidez, parto e momentos iniciais da vida da personagem.

A audição do texto permitirá aos alunos um contato com o romance de forma diferente, possibilitando a exploração de outros sentidos para apreciar a leitura que, além de expressiva, será intercalada com efeitos de sonoplastia.

### Coletivo

- Execute o áudio, sem pausas, para que os(as) estudantes conheçam o conteúdo.
- Para ampliar e aprofundar o estudo iniciado no capítulo 2, converse com a turma sobre o enredo da obra e o estilo da autora. Para avaliar a compreensão do enredo, peça que relatem a sequência de ações e procure relacioná-las com o “Prólogo” lido no capítulo. Retome as inferências feitas pelos alunos após a leitura do texto.
- Converse sobre as características das personagens e os nomes delas. Peça aos(as) estudantes que criem imagens sobre as personagens para que, após a leitura de trechos do capítulo 3 de *Meia hora para mudar a minha vida*, possam avaliar suas hipóteses e atribuir mais sentidos ao texto. Leve os(as) estudantes a refletirem sobre o narrador: Quem é? Possui onisciência ou não? Explore o tempo e a linearidade da narrativa. Sempre que necessário retome a leitura proposta no capítulo do livro didático.
- Reflitam sobre a intertextualidade com o teatro de Gil Vicente.

### Duplas

- Como fechamento, proponha que, em duplas, os(as) estudantes façam uma nova audição do objeto digital para apreciarem a expressividade da leitura e os efeitos obtidos com a sonoplastia.
- Sugira um exercício de leitura, utilizando as estratégias de ritmos, entonação e pausas exploradas no áudio e façam para o(a) colega da dupla a leitura expressiva de um dos trechos fornecidos no livro didático.  
A função do(da) colega será apreciar a leitura e ajudar a sanar possíveis inadequações.

## ANEXO B – Atividade de escuta no livro Português – Conexão e Uso (2018)

### Atividade de escuta

! Não escreva no livro!

#### Entrevista com produtor musical

O vídeo a que você e seus colegas vão assistir é edição de uma *websérie* produzida por uma emissora de televisão brasileira. Nele, o jornalista William Corrêa conversa com João Marcello Bôscoli, produtor musical.

Reúnam-se em duplas para assistir atentamente ao vídeo, conforme orientado pelo professor. Em seguida, conversem entre si, levando em conta as questões a seguir. Preparem-se para formular uma síntese e socializar as opiniões com seus colegas.

- Analise a apresentação.
  - Há uma apresentação inicial?  
*Sim, o jornalista apresenta o entrevistado.*
  - Como é o volume e a velocidade da voz dos participantes da entrevista? E sobre o tom da entrevista, o que é possível perceber?
  - Como é a interação do entrevistador e do entrevistado em relação aos espectadores/ouvintes quanto a: entonação, ritmo, expressão facial, gestualidade?
  - Qual é o formato da entrevista, ou seja, de que forma ela acontece?
- No primeiro trecho da entrevista, João Marcello Bôscoli comenta sobre como era sua vida em família como filho de uma cantora de música popular brasileira. Do que ele conta a William Corrêa, que aspecto mais chama a atenção de vocês?  
*Resposta pessoal.*
- No segundo trecho, o entrevistado fala sobre a qualidade da música brasileira atual. Que gêneros musicais ele cita? Vocês conhecem exemplos de artistas desses estilos musicais?  
*Ele cita alguns gêneros musicais: funk, sertanejo universitário, samba, choro. Resposta pessoal.*
- O que vocês pensam da opinião de Bôscoli sobre a qualidade musical brasileira? Comparem com o que discutiram antes de assistir ao vídeo e conversem com a turma e o professor.  
*Resposta pessoal.*
- A partir da síntese das discussões a respeito do que a turma considera que seja boa música, cada dupla deverá:
  - fazer uma pesquisa sobre algum cantor ou grupo dos gêneros musicais preferidos ou lembrados por todos;
  - selecionar trechos de músicas em *sites* ou plataformas de vídeo na internet;
  - preparar para os colegas um comentário apreciativo sobre alguma música do artista ou gênero selecionado, explicando e justificando o motivo da escolha;
  - em dia combinado com o professor, cada dupla compartilhará com a turma as informações coletadas e o comentário apreciativo.



Guilherme Galvão/Grupo de autores

1. b) Espera-se que os alunos respondam que a voz de ambos os participantes da entrevista tem volume médio e velocidade adequada; o tom é descontraído.

1. c) Espera-se que os alunos respondam que, quanto à entonação, o entrevistado apresenta pouca variação no tom de voz, mas o entrevistador utiliza um tom mais alto sempre que quer dar ênfase a determinados pontos da fala, principalmente nas perguntas; o ritmo é adequado na troca de turnos de fala; entrevistador e entrevistado dirigem-se para os ouvintes, olhando diretamente para a câmera; a expressão facial de ambos é descontraída, e fazem poucos gestos.

1. d) A entrevista acontece dentro de um carro, durante um passeio pela cidade de São Paulo.

Unidade 4 127

#### Atividade de escuta

##### Competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

**[EF69LP11]** Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões [...], e se posicionar frente a eles.

**[EF89LP24]** Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

- Na entrevista, João Marcello Bôscoli fala sobre alguns aspectos da música brasileira e sua evolução. O vídeo tem, ao todo, 11'43", mas, para as atividades sugeridas, indicamos a audição de dois trechos da entrevista: do início a 2'35" e de 4'40" a 6'05".

O vídeo pode ser acessado pelo link <[https://m.youtube.com/watch?v=PtAwkiG\\_Oy0&t=625s](https://m.youtube.com/watch?v=PtAwkiG_Oy0&t=625s)> [acesso em: 18 set. 2018].

- Antes de realizar a atividade, faça o *download* do vídeo em equipamento adequado e já tenha os trechos a serem trabalhados previamente decupados, ou então leve os alunos para um local da escola em que seja possível acessar diretamente o vídeo. A atividade deve ser realizada em duplas.
- Caso não seja possível apresentar o vídeo, ainda assim as atividades 3 e 5 podem ser realizadas.
- Sugerimos que, antes de apresentar o vídeo, converse com a turma sobre os gostos e preferências musicais dos alunos e os estilos e gêneros que mais os atraem. Pergunte se, na opinião deles, existe música "boa" e música "ruim", ou é apenas o gosto musical de quem ouve que define o que é uma boa música. Ouça as ponderações dos alunos e, se julgar pertinente, registre na lousa as ideias que forem surgindo dessa conversa inicial. Deixe os alunos se manifestarem livremente, sem intervir em suas opiniões ou impressões, mas insistindo sempre na importância de respeitar o gosto dos demais.

#### Atividade 5

- O trabalho de seleção de vídeos a partir de pesquisa autônoma dos alunos é uma atividade importante de curadoria de vídeos. Sugerimos que seja realizada dentro de um tempo hábil para que os alunos consigam acessar plataformas de vídeo e selecionar os trechos que lhes parecem mais pertinentes de serem exibidos. Como desdobramento dessa atividade, trechos das músicas selecionadas poderão ser lidos e analisados em sala de aula, e, ao final, é possível compor, por exemplo, um álbum ou portfólio musical da turma. Se houver uma rádio na escola, essa seleção musical poderá compor um programa comandado pelos alunos do 9º ano, em que eles comentem sobre os artistas pesquisados e sobre as músicas selecionadas.

## ANEXO C – Atividade de escuta no livro JLP (2022)

### Atividade de escuta

**Não escreva no livro.**

#### Entrevista com produtor musical

O vídeo a que você e seus colegas vão assistir é edição de uma *websérie* produzida por uma emissora de televisão brasileira. Nele, o jornalista William Corrêa conversa com João Marcello Bóscoli, produtor musical.

Reúnam-se em duplas para assistir atentamente ao vídeo, conforme orientação do professor. Em seguida conversem, levando em conta as questões a seguir. Preparem-se para formular uma síntese e socializar as opiniões com seus colegas.

- Analisem a apresentação.
  - Há uma apresentação inicial?  
*Sim, o jornalista apresenta o entrevistado.*
  - Como é o volume e a velocidade da voz dos participantes da entrevista? E sobre a condução da entrevista, o que é possível perceber?
  - Como é a interação do entrevistador e do entrevistado em relação aos espectadores/ouvintes quanto a: entonação, ritmo, expressão facial, gestualidade?
  - Qual é o formato da entrevista, ou seja, de que forma ela acontece?  
*A entrevista acontece dentro de um carro, durante um passeio pela cidade de São Paulo.*
- No primeiro trecho da entrevista, João Marcello Bóscoli comenta como era sua vida em família como filho de uma famosa cantora de música popular brasileira. Do que ele conta a William Corrêa, que aspecto mais chamou a atenção de vocês?  
*Resposta pessoal.*
- No segundo trecho, o entrevistado fala sobre a qualidade da música brasileira atual.
  - Que gêneros musicais ele cita?  
*Ele cita alguns gêneros musicais: funk, sertanejo universitário, samba, choro.*  
*Resposta pessoal.*
  - Vocês conhecem exemplos de artistas desses estilos musicais?
- O que vocês pensam da opinião de Bóscoli sobre a qualidade musical brasileira? Comparem com o que discutiram antes de assistir ao vídeo e conversem com a turma e o professor.  
*Resposta pessoal.*
- A partir da síntese das discussões a respeito do que a turma considera que seja boa música, cada dupla deverá: *Resposta pessoal.*
  - fazer uma pesquisa sobre algum cantor ou grupo dos gêneros musicais preferidos ou lembrados por todos;
  - selecionar trechos de músicas em sites ou plataformas de vídeo na internet;
  - preparar para os colegas um comentário apreciativo sobre alguma música do artista ou gênero selecionado, explicando e justificando o motivo da escolha;
  - em dia combinado com o professor, cada dupla compartilhará com a turma as informações coletadas e o comentário apreciativo.



Curtis Chaves/Arquivo da Editora

**1. c)** Espera-se que os estudantes respondam que, quanto à entonação, o entrevistado apresenta pouca variação no tom de voz, mas o entrevistador utiliza um tom mais alto sempre que quer dar ênfase a determinados pontos da fala, principalmente nas perguntas; o ritmo é adequado na troca de turnos de fala; entrevistador e entrevistado dirigem-se para os ouvintes, olhando diretamente para a câmera; a expressão facial de ambos é descontraída e eles gesticulam pouco.

123

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Atividade de escuta

**(EF69LP11)** Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões [...], e se posicionar frente a eles.

**(EF89LP24)** Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

- Na entrevista, João Marcello Bóscoli fala sobre alguns aspectos da música brasileira e sua evolução. O vídeo tem, ao todo, 11'43", mas, para as atividades sugeridas, indicamos a audição de dois trechos da entrevista: do início a 2'35" e de 4'40" a 6'05". O vídeo pode ser acessado pelo link [https://www.youtube.com/watch?v=PtAwkiG\\_Oy0&](https://www.youtube.com/watch?v=PtAwkiG_Oy0&) (acesso em: 6 maio 2022).

- Antes de realizar a atividade, faça o **download** do vídeo em equipamento adequado e já tenha os trechos a serem trabalhados previamente decupados, ou então leve os estudantes para um local da escola em que seja possível acessar diretamente o vídeo. A atividade deve ser realizada em duplas.
- Caso não seja possível apresentar o vídeo, ainda assim a atividade 5 pode ser realizada.
- Sugerimos que, antes de apresentar o vídeo, converse com a turma sobre os gostos e as preferências musicais dos estudantes e os estilos e gêneros que mais os atraem. Pergunte se, na opinião deles, existe música "boa" e música "ruim" ou é apenas o gosto musical de

123

quem ouve que define o que é uma boa música. Ouça as ponderações dos estudantes e, se julgar pertinente, registre na lousa as ideias que forem surgindo dessa conversa inicial. Deixe os estudantes se manifestarem livremente, sem intervir em suas opiniões ou impressões, criando um ambiente propício à pluralidade de ideias, mas insistindo sempre na importância de respeitar o gosto dos demais. É natural que estudantes com diferentes perfis e experiências culturais diversas tenham gostos diferentes.

- Outra forma de ordenação dos conteúdos desta seção é pedir aos estudantes que façam a atividade de escuta antes da aula, em casa ou em horário agendado no laboratório de informática da escola se houver. Oriente-os a assistir ao vídeo, responder às questões 1 a 4 e elaborar contribuições para a discussão em sala de aula. Esse movimento favorece o protagonismo dos estudantes ao mobilizar a metodologia ativa **Sala de aula invertida**.

#### Atividade 5

- O trabalho de seleção de vídeos a partir de pesquisa autônoma dos estudantes é uma atividade importante de curadoria de vídeos. Sugerimos que seja realizada dentro de um tempo hábil para que os estudantes consigam acessar plataformas de vídeo e selecionar os trechos que lhes parecerem mais pertinentes de serem exibidos. Como desdobramento dessa atividade, trechos das músicas selecionadas poderão ser lidos e analisados em sala de aula, e, ao final, é possível compor, por exemplo, um álbum ou portfólio musical da turma. Se houver uma rádio na escola, essa seleção musical poderá compor um programa comandado pelos estudantes do 9º ano, em que eles comentem os artistas pesquisados e as músicas selecionadas.

## ANEXO D – A escuta como atividade primária no livro JLP (2022)

### Avaliação

Quando se encerrar o tempo determinado pelo professor, os observadores apresentam suas anotações. Os debatedores podem discordar delas, desde que justifiquem sua discordância. Durante o debate, lembre-se de que é importante:

- respeitar o direito de cada um de expressar seu ponto de vista;
- não interromper a exposição do outro;
- nunca levar a discussão para o plano pessoal;
- falar com clareza, em voz alta e pausada;
- expor e desenvolver os argumentos um a um, de forma ordenada;
- evitar atitudes que demonstrem impaciência, irritação ou agressividade.

Após o término da atividade, com a ajuda do professor, conversem sobre o que aprenderam desta experiência.

### Atividade de escuta



### Direitos da mulher

Quando se fala em conquistas de direitos pelas mulheres, não é possível deixar de pensar nas ações e lutas de grupos em prol desses direitos. No século XX, um movimento importante que contribuiu para essas conquistas foi o Movimento Feminista.

O vídeo a que vocês vão assistir trata dessas questões de uma forma direta, apresentando alguns pontos importantes na história dos direitos das mulheres e a contribuição do movimento feminista para isso.



Cena do vídeo "Por que você precisa do feminismo?". Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=vfQ3nllvLgY](http://www.youtube.com/watch?v=vfQ3nllvLgY). Acesso em: 9 maio 2022.

Sigam as orientações do professor para realizar estas atividades.

1. Antes de assistir ao vídeo, conversem entre si e com o professor sobre o que vocês já sabem sobre o feminismo: O que é? O que propõe? Consideram-no importante ou não? Ainda existe feminismo hoje?  
*Resposta variável, de acordo com os conhecimentos dos estudantes.*
2. Após essa conversa, assistam integralmente ao vídeo conforme orientação do professor. Em grupos, relictam sobre a questão: Se não fossem os movimentos feministas, como poderia ser a situação das mulheres hoje em nossa sociedade? Depois, formulem hipóteses em torno dessa questão. *Espera-se que, na formulação de suas hipóteses, os estudantes reconheçam a importância dos movimentos feministas para a situação atual das mulheres.*
3. Como a *performance* das atrizes do vídeo contribui para a argumentação sobre a importância do feminismo?

*As atrizes interpretam como seria a vida das mulheres em cada uma das situações apontadas, por meio da interação com elementos do cenário e outros atores, demonstrando insatisfação em suas expressões faciais. Essa atuação permite confirmar que o feminismo é importante para todas, até mesmo para aquelas que não enxergam importância no movimento.*

161

### Atividade de escuta

**(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.

**(EF69LP19)** Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

**(EF89LP07)** Analisar, em [...] reportagens [...] em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e

sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) [...].

- O objetivo da atividade é que os estudantes observem a problemática dos direitos da mulher a partir de um vídeo produzido para o canal Capricho, disponível em [www.youtube.com/watch?v=vfQ3nllvLgY](http://www.youtube.com/watch?v=vfQ3nllvLgY) (acesso em: 9 maio 2022). *Capricho* é uma publicação mensal voltada para o público jovem, especialmente feminino, e traz temas como moda, comportamento, sexualidade, artes e espetáculos, entre outras questões ligadas ao universo adolescente feminino.
- A atividade deve ser realizada em pequenos grupos, com a presença de meninos e meninas. Antes de reali-

zã-la, faça o *download* do vídeo em equipamento adequado ou, se possível, leve os estudantes para uma sala em que seja possível acessá-lo diretamente. O vídeo é curto e tem por objetivo desconstruir a ideia de que feminismo é "mimimi" (expressão usada para se referir, pejorativamente, a uma pessoa que reclama), mostrando que muitos dos direitos das mulheres foram obtidos graças aos movimentos feministas.

- A estrutura do vídeo é a seguinte:

**Introdução ao tema:** dez primeiros segundos do vídeo. Apresenta a temática do feminismo.

**Direito de voto:** de 10" a 21".

**Casamento por obrigação:** de 22" a 34".

**Lei do divórcio:** de 35" a 54".

**Agressão doméstica e Lei Maria da Penha:** de 55" a 1'10".

**Outros direitos civis (guarda dos filhos, herança, trabalho não doméstico):** de 1'11" a 1'55".

**Conclusão do vídeo:** de 1'56" a 2'24".

**Créditos e produção:** de 2'25" até o fim.

- As cenas são, em sua maior parte, ilustrativas, e alguns quadros com as informações principais sobre datas das conquistas são sobrepostos às cenas, demarcando os tópicos abordados.
- Para o trabalho, sugerimos uma primeira visualização integral sem pausas, seguida pela discussão proposta nas atividades 2 e 3. Na sequência, uma visualização pausada, com a discussão item a item na atividade 4.
- Por fim, a produção do texto sobre feminismo pode ser feita individualmente ou em grupos. Os textos produzidos podem ser gravados em vídeo: os estudantes fazem uma leitura em voz alta, expondo as ideias principais discutidas. Esses pequenos trechos gravados podem ser reunidos em um único vídeo, para ser postado no site da escola ou em uma *blog* da turma.

### Atividade 1

- Registre na lousa as ideias que forem surgindo dessa conversa inicial. Ouça os estudantes e deixe que se manifestem livremente, sem intervir em suas opiniões ou impressões. Na sequência, apresente o vídeo, de forma pausada, conforme indicado. Oriente-os a tomar notas das informações que acharem relevantes.

161

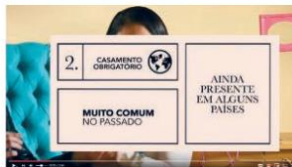
**Atividade 4**

- As problematizações propostas nesta atividade têm por objetivo ajudar os estudantes a perceber que as questões apresentadas pelo vídeo, embora se concentrem no universo das mulheres, trazem aspectos relevantes que dizem respeito a toda a sociedade.

4. A partir do que foi visto no vídeo, opinem sobre as questões a seguir.

- a) Casamento por opção: É uma conquista apenas das mulheres?

Resposta pessoal.



- b) Lei do divórcio: De que forma essa lei pode contribuir para o convívio familiar em caso de separação?

Resposta pessoal.



- c) Agressão doméstica contra a mulher: Por que ela deve ser combatida e punida em uma sociedade com direitos iguais entre homens e mulheres?

Resposta pessoal.



- d) Outros direitos civis das mulheres: Como seria um mundo em que as mulheres não tivessem nenhum desses direitos ainda hoje?

Resposta pessoal.



5. Por fim, depois de todas essas discussões, escrevam um parágrafo argumentativo para responder à seguinte questão polêmica: **O feminismo é necessário ou não?** Esse parágrafo deverá demonstrar, resumidamente, seu ponto de vista a respeito do tema trabalhado na atividade. Depois de terminada a produção, reunidos em grupo, troquem os textos entre vocês e conversem sobre os pontos com os quais concordam e os pontos de que discordam em relação ao que escreveram os colegas. Resposta pessoal.

**ANEXO E – Orientação para uso do conteúdo audiovisual apresentando habilidade pouco recorrente**

## ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

### Material Digital Audiovisual

<b>Título:</b>	Como fazer um <i>vlog</i> de divulgação científica.
<b>Formato:</b>	Videoaula
<b>Descrição:</b>	Pirula, vlogueiro e biólogo, apresenta sete passos necessários para fazer um <i>vlog</i> de divulgação científica.
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e analisar os aspectos que constituem um <i>vlog</i> da área da ciência.</li> <li>• Estabelecer relação de causa e consequência das escolhas feitas para o <i>vlog</i> de divulgação científica.</li> <li>• Motivar o debate em sala sobre as especificidades do gênero <i>vlog</i> e do passo a passo apresentado na videoaula.</li> </ul>
<b>Conteúdos abordados:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as características de um <i>vlog</i> de divulgação científica.</li> <li>• Conhecer as causas e as consequências da divulgação de notícias falsas na área da ciência.</li> <li>• O contexto de circulação dos <i>vlogs</i> de divulgação científica.</li> </ul>
<b>Habilidades:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.</li> <li>• (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> (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.</li> <li>• (EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, <i>podcasts</i> e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características</li> </ul>

	<p>desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.</li> <li>• (EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, <i>vlogs</i> científicos, vídeos de diferentes tipos etc.</li> </ul>
--	---

## Sugestões de uso

- 1) Apresente o vídeo aos alunos após o estudo da seção **Nosso artigo de divulgação científica NA PRÁTICA**.
- 2) As propostas apresentadas nessas orientações podem ser realizadas em duplas. Para a correção, faça um semicírculo e peça a um aluno de cada dupla que leia as respostas. Permita que outras duplas acrescentem informações relevantes e façam comentários. Isso fará com que a correção seja mais dinâmica.

- 3) Proponha aos alunos as questões abaixo.

*Aceite variações de respostas desde que coerentes com as informações apresentadas na videoaula.*

- a. Uma das possibilidades de temas para um *vlog* de divulgação científica, segundo Pirula, é sobre notícias falsas na área da ciência. Reflita sobre causas e consequências desse tipo de ação. Na sua opinião, por que as pessoas espalham essas notícias e quais podem ser as possíveis consequências? Você conhece algum caso que possa ilustrar sua resposta?

*As consequências da divulgação de notícias falsas são inúmeras. Especificamente na área da ciência, podem colocar a população em sérios riscos e comprometer a saúde pública. Como exemplo, é provável que algum aluno mencione as notícias falsas que circulam em relação à eficiência das vacinas. Essas notícias podem, até mesmo, trazer de volta algumas doenças que já estavam erradicadas no país.*

- b. Podemos perceber o quão importante é a seleção de fontes na preparação de um *vlog* de divulgação científica. Que relação é possível estabelecer entre esse aspecto e as notícias falsas sobre as quais refletimos na questão anterior?

*Espera-se que os alunos infiram que, se as fontes não forem cuidadosamente escolhidas, há sérios riscos de o *vlog* passar informações que não são verdadeiras e contribuir, ainda que de forma não intencional, para que notícias falsas se espalhem.*

- c. Você acha que os sete passos apresentados na videoaula são suficientes para fazer um *vlog* de divulgação científica? Por quê?

*Respostas pessoais.*

- d. Pense em você, na sua família, em amigos, vizinhos etc. Você acha que os *vlogs* de divulgação científica são úteis para a sua comunidade? Por quê?

*Embora a resposta seja de cunho pessoal, espera-se que os alunos respondam que são úteis, pois os *vlogs* de divulgação científica transmitem informações e fatos de maneira ágil, didática e com recursos que facilitam a compreensão. Essa forma de disseminação de conhecimento pode ajudar a prevenir doenças, evitar riscos desnecessários à saúde e ao meio ambiente. Nesse sentido, os *vlogs* de divulgação científica atuam a fim de diminuir a distância entre o universo da pesquisa científica e o grande público.*

## ANEXO F – Seção Cultura Digital apresentando atividade de escuta como coadjuvante

### Cultura digital

#### Experimente fazer!

**(EF69LP46)** Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, [...] tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, [...] utilizando formas de expressão das culturas juvenis, como [...] *playlists* comentadas.

- Veja nas “Orientações específicas para este volume”, neste Manual do Professor, propostas de encaminhamento para o trabalho com esta seção.



### Cultura digital Experimente fazer!

#### Compartilhamento de músicas preferidas

Na seção *Atividade de escuta*, você e seu colega de dupla fizeram um comentário apreciativo sobre um cantor ou grupo musical.

Agora vão poder compartilhar um pouco mais do gosto musical de vocês por meio de uma *playlist* comentada.

#### Você sabia?

#### O que é uma *playlist* comentada?

A expressão ***playlist* comentada** geralmente se refere a uma lista de reprodução de músicas ou vídeos que é acompanhada de comentários apreciativos, opinativos, afetivos, etc.

As *playlists* costumam ser criadas e divulgadas em plataformas de compartilhamento de vídeos ou em canais de transmissão *on-line* de músicas.

Nesta seção, a ideia é que utilizem um canal de transmissão *on-line* como esse para criar a *playlist* comentada de vocês. Observem as orientações do professor, o passo a passo a seguir e compartilhem suas preferências!

- 1 Reúnam-se em duplas e conversem sobre seus gostos musicais. Conte ao colega quais músicas, na sua opinião, não podem faltar na *playlist* de vocês e ouça as indicações dele. Compartilhem suas preferências com respeito e aproveitem para conhecer artistas e gêneros musicais diferentes!
- 2 Decidam quantas faixas terá a *playlist* e anotem os títulos das músicas em ordem alfabética.
- 3 Registrem, também por escrito, pequenos comentários a respeito das faixas. Neles, informem os motivos que os levaram a escolher cada música.
- 4 Criem um nome para a *playlist* de músicas de vocês e selecionem uma imagem para ilustrá-la.
- 5 Em dia e horário combinados, preparem a lista e os comentários para cada faixa em um editor de texto e digitem os títulos das músicas.
- 6 Cadastrem-se na plataforma selecionada e sigam estas etapas:
  - criem a *playlist*, preenchendo o campo indicado;
  - façam o *upload* dos textos e da imagem que selecionaram para a *playlist*;
  - adicionem as músicas pré-selecionadas;
  - compartilhem a *playlist* criada da maneira escolhida pelo grupo.
- 7 Decidam com o professor como divulgarão as *playlists* da turma para a comunidade escolar. Os *links* podem ser informados por meio de convites, recados, publicações, etc. Se for do interesse de vocês, encorajem os futuros ouvintes a deixar comentários acerca das *playlists* elaboradas: O que acharam das seleções musicais? Há alguém que compartilha de gostos semelhantes? Há alguém que não aprecia nenhuma das seleções musicais feitas pela turma? Alguém sugere músicas que poderiam fazer parte de alguma *playlist* específica? Essa pode ser uma troca saudável e uma oportunidade de conhecer melhor os colegas de outras turmas, descobrir afinidades e criar novos laços.

124

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



**ANEXO G – Transcrição de trechos de Meia Hora para mudar a minha vida, de Alice Vieira.<sup>54</sup>**

[Vinheta]

>> [LOCUTOR]: Trechos de Meia Hora para mudar a minha vida, de Alice Vieira

>> [Locutor]: [Tom de apresentação] Nascida em Lisboa, em 1943, a escritora portuguesa Alice Vieira trabalhou em diversos jornais e em programas de televisão para crianças. Escreve prosa e poesia para adultos, além de ser uma das mais importantes autoras de literatura infanto-juvenil em língua portuguesa.

>> [Locutor]: A seguir, você ouvirá trechos dos capítulos iniciais de seu livro Meia hora para mudar a minha vida, publicado em 2010. Nele, a protagonista, Branca-a-Brava, nos conta sobre sua vida, entre uma canção de Adriana Calcanhoto e uma peça de Gil Vicente.

>> [Adriana Calcanhoto]: [Trecho da canção “Vambora”, de Adriana Calcanhoto] “Entre por essa porta agora e diga que me adora. Você tem meia hora para mudar a minha vida...”

[Som de campainha de teatro]

>> [Branca-a-brava]: [Início de som de tique-taque do relógio] Durante muito tempo pensei que me chamava Branca-a-Brava. Assim exatamente. Não apenas Branca. Nem sequer Branquinha, como seria normal, diante de um bebê. Ainda por cima um bebê tão pequeno como eu, nascido fora de tempo. Nada disso. Branca-a-Brava. Como se as duas palavras fossem uma só. Brancabrava.

Branca-a-Brava – porque esse era o nome da minha mãe na noite em que eu decidi aparecer. E ela estava sempre a dizer que, no fim de tudo, tinha ficado tão tonta, tão fraca, tão a tremer, tão cheia de dores (“mais para lá que para cá”) que nem sequer tinha tido cabeça para escolher outro nome.

[Som de plateia]

>> [Todas as vozes]: [Simulando o som de várias vozes] – Branca-a-Brava! Viva Branca-a-Brava!

>> [Branca-a-Brava]: – tinham gritado todos, no meio de muitas palmas, quando tudo já estava terminado. Então ela olhou para mim e só teve forças para repetir:

>> [Mãe]: [Murmurando] – Branca-a-Brava...

>> [Branca-a-Brava]: E foi sempre assim que na Feira nos chamaram às duas.

De cada vez que alguém gritava

---

<sup>54</sup> Conforme fornecido pelo material digital do livro Singular e Plural (2018).

(na Feira toda a gente falava aos gritos, como bem se compreende).

>> [Todas as vozes]: [Simulando o som de várias vozes] – Branca-a-Brava!

>> [Branca-a-Brava]: logo a minha mãe respondia

>> [Mãe]: – Sim?

>> [Branca-a-Brava] e eu em coro – Sim? e eles em coro.

>> [Todas as vozes]: [Simulando o som de várias vozes] – A mãe!

>> [Branca-a-Brava]: ou então

>> [Todos as vozes]: [Simulando o som de várias vozes] – A filha!

>> [Branca-a-Brava]: Mas era quase sempre pela minha mãe que eles chamavam. A mim todos tinham pouca coisa para dizer. Sempre fui uma pessoa a quem toda a gente sempre teve pouca coisa para dizer. E, quando queriam que eu cantasse, bastava gritarem:

>> [Todas as vozes]: [Simulando o som de várias vozes] – A miúda!

>> [Branca-a-Brava]: Porque a miúda era sempre eu. Só podia ser eu. Naquele tempo não havia lá mais nenhuma. Agora não sei. Quando penso neles – e penso todos os dias – sinto às vezes assim uma espécie de ciúme, quando imagino que possa lá haver agora outra “miúda” como eu. Gostava de ter sido a única, mas sei que é estúpido pensar assim. Não há pessoas únicas. Sai uma, entra outra, como Justina estava sempre a avisar.

(“Se cê tivesse ficado lá, já tava na televisão!” diz Talita, sempre que eu falo nisto. Talita sonha com a televisão e com o dia que há-de cantar com a Adriana Calcanhotto.) Durante muito tempo pensei que era destino das filhas terem sempre o mesmo nome das mães. [...]

[Fim de som de tique-taque do relógio]

[Som de sino]

>> [Branca-a-Brava]: Na noite em que eu nasci, a minha mãe estava na Feira, de braço dado com Marta-a-Mansa. Naquele dia tinha acordado muito maldisposta, mas trabalho era trabalho, e ela sabia que Justina só esperava o mínimo sinal de fraqueza da parte dela para saltar e apanhar o seu lugar. Branca-a-Brava era um grande papel. Por isso Justina estava sempre a refilear:

>> [Justina]: – Só digo duas palavras... Quem é que alguma vez vai reparar em quem só diz duas palavras?

>> [Mercúrio]: – Todas as mulheres falam pouco nesta peça!

>> [Branca-a-Brava]: – respondia-lhe Mercúrio.

>> [Justina]: – Com o mal dos outros posso eu bem...

>> [Branca-a-Brava]: – refileava ela.

Mas nesse dia a má disposição da minha mãe não abrandava.

Então foi ter com Mercúrio e disse:

- >> [Mãe]: [Em tom cansado] – Hoje acordei pior. Se calhar era melhor adiarmos.
- >> [Branca-a-Brava]: Mas a minha mãe já devia saber que Mercúrio tinha sempre muito em que pensar, e coisas importantes para resolver, e nunca se preocupava com estas ninharias:
- >> [Mercúrio]: [Em tom bravo] – Adiar? Estás doida!
- >> [Branca-a-Brava]: – exclamou ele.
- >> [Mercúrio]: [Tom bravo] – E o que é que se dizia às pessoas?
- >> [Mãe]: [Em dúvida, tentando explicar] – Então...dizia-se que eu...Então...que eu...
- >> [Branca-a-Brava]: E de repente explodiu:
- >> [Mãe]: [Tom irritado] – Então, as pessoas que olhem para mim! Não são precisas muitas explicações! Ou são?
- >> [Branca-a-Brava]: Mercúrio tentou acalmá-la:
- >> [Mercúrio]: – Vais ver que não é nada... Já na semana passada também te sentiste pior, e afinal não aconteceu nada.
- >> [Doroteia]: [Voz gritada ao fundo] – E o seu tempo ainda não chegou!
- >> [Branca-a-Brava] – gritou Doroteia, do fundo da cozinha. A minha mãe respirou muito fundo. Se calhar eles tinham razão. Se calhar eram apenas aquelas dores que iam e vinham, e nada mais do que isso. E tudo começou à hora certa. As pessoas sentaram-se, começaram todas a tossir, que é sempre o que as pessoas guardam para fazer nestas alturas, e esperaram. Mas como Mercúrio não queria que o acusassem de ser insensível aos problemas dos outros (e como minha mãe não entrava logo no princípio), chamou o Serafim e pediu-lhe que arranjasse uma esteira e umas almofadas, para que ela pudesse ficar deitada enquanto não chegava a sua vez. E a minha mãe lá ficou, de olhos fechados, a tentar disfarçar as dores que não passavam – até àquela altura em que Amâncio Vaz, do fundo do palco, em voz muito forte, disse para seu companheiro Dinis Lourenço:
- >> [Amâncio]: – “Mete-te nessa silveira que eu daqui hei de espreitar!”
- >> [Branca-a-Brava]: Era a deixa. A deixa a que a minha mãe, em noites normais, imediatamente respondia, dirigindo-se a Marta-a-Mansa:
- >> [Mãe]: [Tom irritado] – “Pois casei em má hora, e com tal marido...”
- >> [Branca-a-Brava]: Mas passaram-se e não se ouviu nada. Amâncio, com voz ainda mais forte, repetiu:
- >> [Amâncio]: [Tom enfático] – “Mete-te nessa Silveira que eu daqui hei de espreitar!!”
- >> [Branca-a-Brava]: Nada.
- >> [Amâncio]: [Tom ainda mais enfático] – “QUE EU DAQUI HEI DE ESPREITAR!”

>> [Branca-a-Brava]: A voz de Amâncio era um trovão em noite de tempestade. O pessoal já estava todo a rir, até porque a maioria já sabia o texto de cor. E então começaram a fazer coro com ele e a bater palmas a compasso.

>> [Todas as vozes]: [Simulando o som de várias vozes] – QUE EU DAQUI HEI DE ESPREITAR.

– QUE EU DAQUI HEI DE ESPREITAR.

– QUE EU DAQUI HEI DE ESPREITAR.

>> [Branca-a-Brava]: Mercúrio começou a não gostar da brincadeira, e fez um sinal para Marta-a-Mansa, que estava ao lado da minha mãe, a fazer-lhe festinhas na mão e a abaná-la. Então de repente a minha mãe levantou-se, muito pálida, gotas de suor a escorrerem pela cara abaixo, as mãos a ampararem a barriga.

Ainda conseguiu virar-se na direção de Marta-a-Mansa e balbuciar:

>> [Mãe]: [Fraca, tendo contrações] – “Pois casei... em má...”

>> [Branca-a-Brava]: Mas já não foi capaz de dizer mais nada.

Ou melhor, curvou-se o mais que pôde e berrou:

>> [Mãe]: [Em grito] – Chamem uma ambulância!!

>> [Todas as vozes]: [Simulando o som de várias vozes] – Chamem uma ambulância!

– Chamem uma ambulância!

– Chamem uma ambulância!

>> [Branca-a-Brava]: porque pensaram que aquilo era assim mesmo, que aquela era uma das noites em que Mercúrio decidia fazer teatro moderno, e lhes pedia que repetissem em coro o que os atores diziam no palco. Geralmente três vezes.

O Diabo ainda perguntou, aos berros:

>> [Diabo]: [Em tom anasalado] – Há algum médico na sala?

>> [Homem da plateia]: [Tom irônico] – Serralheiro, serve?

>> [Branca-a-Brava]: – respondeu alguém da assistência, e logo todos desataram a rir. Então o Serafim, meio atarantado, pediu o telemóvel para chamar os bombeiros, mas ninguém o encontrava, porque o telemóvel estava sempre a ser largado por toda a gente nos lugares mais incríveis, e teve de pedir um emprestado ao público.

Mercúrio achou melhor descer o pano, trazer mais umas almofadas para a minha mãe ficar mais confortável, e veio à boca de cena explicar às pessoas que era melhor voltarem para suas casas porque, naquela noite, a Feira ficava por ali. Mas as pessoas não arredaram pé.

>> [Homem da plateia]: [Em tom de revolta] – Era o que faltava!

>> [Branca-a-Brava]: – disseram.

>> [Homem da plateia]: [Tom de revolta] Não vamos daqui embora sem isto ter acabado!

>> [Branca-a-Brava]: Sentaram-se todos diante da cortina fechada, e lá foram passando a tarde, ainda mal refeitos das emoções da véspera, em que o Benfica empatara com o Bayer Leverkusen [...]. e, ouvindo por detrás da cortina, os berros da minha mãe, as asneiras que o Diabo ia dizendo pelo meio, Amâncio Canito a ladrar que nem um louco, Teodora a dar ordens a toda a gente, e os passos das pessoas de um lado para o outro.

Felizmente foi tudo muito rápido e sem problemas. Quando a ambulância chegou, eu já tinha nascido. [Início do som de palmas e ovações] No meio de uma chuva de palmas e com toda a gente a gritar:

>> [Todas as vozes]: – Viva Branca-a-Brava! Viva Branca-a-Brava! [Fim do som de palmas e ovações]

>> [Branca-a-Brava]: E, uma semana depois, já ela me levava, dentro da alfofa, embrulhada numa data de cobertores por causa das correntes de ar.

A minha mãe pegava numa asa e Marta-a-Mansa pegava na outra, e as pessoas achavam muita graça, embora não percebessem muito bem o sentido daquilo, porque no palco a minha mãe passava o tempo a queixar-se do homem que tinha lá em casa, mas nunca ninguém falava em criança nenhuma. Mas a minha mãe tinha medo de me deixar sozinha, dentro da alfofa, lá atrás, entre os andaimes e as tábuas e os pregos e as latas de tinta, e as correntes de ar, e o Amâncio Canito ainda sem perceber quem era aquela coisa estranha, e as pessoas todas a entrar e a sair. E disse a Mercúrio que ou levava a criança com ela para o palco ou a carreira de Branca-a-Brava acabava já ali. Nesse momento nem sequer pensou em Justina.

(E diga-se em seu abono, Justina também não pensou em aproveitar-se disso.)

[Som de campainha de teatro]

[♪ vinheta de encerramento ♪]

>> [Locutora]: Apresentação e narração: Carô Carvalho

>> [Locutora]: Efeitos sonoros

>> [Locutor]: Música: "Vambora", de Adriana Calcanhoto, álbum Marítimo, Sony BMG, 1998.

>> [Locutora]: Som de campainha: klangkonservierung, Freesound, Creative Commons, Zero 1.0 Universal.

>> [Locutora]: Som de relógio: Bansemer, Freesound, Creative Commons, Zero 1.0 Universal.

>> [Locutora]: Som de plateia: BeeProductive, Freesound, Creative Commons, Zero 1.0 Universal.

>> [Locutora]: Som de conversa: SamuelGremaud, Freesound, Creative Commons, Zero 1.0 Universal.

>> [Locutora]: Som de murmúrios: Audio Library, Youtube Audio Library, Creative Commons 3.0 Global.

>> [Locutora]: Estúdio: Núcleo de Criação Produções em Áudio

## CRÉDITOS

### EDITORA MODERNA

#### Organizadora

Ivonete Darci Lucírio Gonzaga

Bacharela em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pelo Instituto Metodista de Ensino Superior (São Bernardo do Campo – SP). Mestra em História da Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuei como jornalista. Editora.

#### Elaboradoras

Luciana Saito

Bacharela em Comunicação Social, com habilitação em Editoração, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (São Paulo – SP). Editora.

Marcela Rosa Mastrocola

Bacharela em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Faculdade Cásper Líbero (São Paulo – SP), e em Letras, com habilitação em Português e Francês, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (São Paulo – SP). Editora.

#### Edição de conteúdo

Marcela Rosa Mastrocola

#### Revisão técnica

Yuri Ortin Elste Bileski

#### Revisão de texto

Ramiro Morais Torres

Assistência editorial

Cinthia Santos Galarza, Elizangela Gomes Marques

Coordenação de arte

Eduardo Reche Bertolini

Edição de arte

Diogo de Assis Macedo

Assistência de arte

Ana Maria Totaro Delgado

Iconografia

Fabiana Manna da Silva, Renate Hartfiel

Coordenação de produção

Leonardo Miranda Ribeiro

Programação

Renato Frias Rocha Ibiapina

Assistência de programação

Cauê Guimarães, Rodrigo Vieira Benfica Amancio

Assistência de produção e checagem

Caia Amoroso, Fabiana Aparecida Martins, Natália Lamucio Andrade, Paula Pelisson Petri,  
Renata Campos Michelin

Locução

Carô Carvalho

Produção

Núcleo de Criação Produções em Áudio

EDITORA MODERNA

Rua Padre Adelino, 758 – Belenzinho

São Paulo, SP – Brasil – CEP 03303-904

[www.moderna.com.br](http://www.moderna.com.br)

Produzido no Brasil



**ANEXO H – Capítulo de “O Menino do Pijama Listrado”<sup>55</sup>***I**Bruno faz uma descoberta*

Certa tarde, quando Bruno chegou em casa vindo da escola, surpreendeu-se ao ver Maria, a governanta da família – que sempre mantinha a cabeça abaixada e jamais levantava os olhos do tapete –, de pé no seu quarto, tirando todos os seus pertences do guarda-roupa e arrumando-os dentro de quatro caixotes de madeira, até mesmo aquelas coisas que ele escondera no fundo e que pertenciam somente a ele e não eram da conta de mais ninguém.

“O que você está fazendo?”, ele perguntou tão educadamente quanto pôde, pois, embora não estivesse contente por chegar em casa e descobrir alguém remexendo nas suas coisas, sua mãe sempre lhe dissera para tratar Maria com respeito e não simplesmente imitar a maneira com que seu pai a tratava. “Tire as mãos das minhas coisas.”

Maria sacudiu a cabeça e apontou para a escada atrás dele, onde a mãe de Bruno acabara de aparecer. Era uma mulher alta, de longos cabelos ruivos, presos numa espécie de rede atrás da cabeça; ela estava retorcendo as mãos em sinal de nervosismo, como se houvesse algo que ela não quisesse falar ou alguma coisa em que não quisesse acreditar.

“Mãe”, disse Bruno, marchando em direção a ela, “o que está acontecendo? Por que a Maria está mexendo nas minhas coisas?”

“Ela está fazendo suas malas”, a mãe explicou.

“Fazendo minhas malas?”, ele perguntou, repassando rapidamente os eventos dos últimos dias para avaliar se fora um mau menino ou se dissera em voz alta as palavras que ele sabia não poder dizer e, por isso, estava sendo mandado embora. Mas não conseguiu pensar em nada que justificasse tal pensamento. Na verdade, durante os últimos dias ele se comportara de maneira perfeitamente decente com todos e não conseguia se lembrar de ter criado nenhuma confusão. “Por quê?”, ele perguntou então. “O que eu fiz?”

A mãe já havia entrado em seu próprio quarto a essa altura, mas Lars, o mordomo, estava lá, fazendo as malas dela também. Ela suspirou e jogou as mãos para o ar em sinal de frustração antes de marchar de volta à escada, seguida por Bruno, que não ia deixar o assunto morrer sem uma explicação satisfatória.

“Mãe”, ele insistiu. “O que está havendo? Estamos de mudança?”

---

<sup>55</sup> O texto foi retirado do livro *Se liga na língua* (2022), pág. 34 a 38.

“Venha comigo até o andar de baixo”, disse ela, levando-o até a ampla sala de jantar onde o Fúria estivera para comer com eles na semana anterior. “Conversaremos lá embaixo.”

Bruno desceu as escadas correndo e até a ultrapassou na descida, de maneira que já estava esperando pela mãe na sala de jantar quando ela chegou. Ele observou-a sem dizer nada por um momento e pensou consigo que ela não devia ter aplicado corretamente a maquiagem naquela manhã, pois as órbitas dos olhos estavam mais avermelhadas do que de costume, como os seus próprios olhos ficavam quando ele criava confusão e se metia em encrenca e acabava chorando.

“Veja, Bruno, não há motivo para se preocupar”, disse a mãe, sentando-se na cadeira na qual se sentara a bela mulher loira que viera jantar acompanhando o Fúria e que acenara para ele quando o pai fechou a porta. “Na verdade, acho que será uma grande aventura.”

“Que aventura?”, ele perguntou. “Estão me mandando embora?”

“Não, não é apenas você”, ela disse, parecendo que ia abrir um sorriso momentâneo, mas mudando de ideia. “Todos nós vamos embora. Seu pai e eu, Gretel e você. Todos os quatro.”

Bruno pensou a respeito e franziu o cenho. Não o incomodava em especial se Gretel fosse mandada embora, porque ela era um Caso Perdido e só o metia em encrencas. Mas parecia um pouco injusto que todos tivessem que acompanhá-la.

“Mas para onde?”, ele perguntou. “Aonde vamos exatamente? Por que não podemos ficar aqui?”

“É o trabalho do seu pai”, explicou a mãe. “Sabe como isto é importante, não sabe?”

“Sim, é claro”, disse Bruno, acenando com a cabeça, pois sempre havia na casa muitos visitantes – homens em uniformes fantásticos, mulheres com máquinas de escrever das quais ele deveria manter longe as mãos sujas –, e eram todos sempre muito educados com o pai e diziam que ele era um homem para ser observado e que o Fúria tinha grandes planos para ele.

“Bem, às vezes, quando uma pessoa é muito importante”, prosseguiu a mãe, “o homem que o emprega lhe pede que vá a outro lugar, porque lá há um trabalho muito especial que precisa ser feito.”

“Que tipo de trabalho?”, perguntou Bruno, porque, se fosse honesto consigo mesmo – e ele sempre tentava ser –, teria de admitir que não sabia ao certo qual era o trabalho do pai.

[...]

“É um trabalho muito importante”, disse a mãe, hesitando por um momento. “Um trabalho que precisa ser feito por um homem muito especial. Você consegue entender isso, não é?”

“E todos nós temos que ir também?”, indagou Bruno.

“Claro que sim”, disse a mãe. “Você não gostaria que seu pai fosse até o novo trabalho e se sentisse solitário lá, gostaria?”

“Acho que não”, disse Bruno.

[...]

“Mas e quanto à nossa casa?”, perguntou Bruno. “Quem vai cuidar dela enquanto estivermos longe?”

A mãe suspirou e olhou o quarto ao redor, como se nunca mais fosse vê-lo novamente.

Era uma casa muito bonita e tinha ao todo cinco andares, se incluirmos o porão, onde o cozinheiro preparava toda a comida e Maria e Lars sentavam-se à mesa discutindo um com o outro e chamando-se de nomes que não se deviam empregar. E se considerássemos o pequeno quarto no topo da casa, que tinha as janelas oblíquas através das quais Bruno conseguia ver até o outro lado de Berlim, se ficasse na ponta dos pés e segurasse firme no parapeito.

“Teremos que fechar a casa por enquanto”, disse a mãe. “Mas voltaremos algum dia.”

“Mas e quanto ao cozinheiro?”, perguntou Bruno. “E Lars? E Maria? Eles não vão ficar morando aqui na casa?”

“Eles vêm conosco”, explicou a mãe. “Mas agora basta de perguntas. Talvez seja melhor você subir e ajudar Maria a fazer as malas.”

[...]

Ele foi vagarosamente até as escadas, segurando o corrimão com uma das mãos, e se perguntou se a casa nova, onde seria o novo trabalho, tinha um corrimão tão bom de escorregar quanto aquela. Pois o corrimão daquela casa vinha desde o andar mais alto – começava do lado de fora do pequeno quarto onde, se ele ficasse na ponta dos pés e segurasse firme no parapeito da janela, era possível ver até o outro lado de Berlim – até o piso térreo, bem diante das duas enormes portas de carvalho. E o que Bruno mais gostava de fazer era subir a bordo do corrimão no andar de cima e escorregar pela casa toda, fazendo barulho de vento ao longo do caminho.

[...]

O corrimão era a melhor coisa da casa – além do fato de vovô e vovó morarem tão perto –, e quando pensou nisso ele se perguntou se eles também viriam até o emprego novo e acreditou que sim, pois seria impossível deixá-los para trás. Ninguém precisava muito de

Gretel, porque ela era um Caso Perdido – seria bem mais fácil se ela ficasse para tomar conta da casa –, mas vovô e vovó? Aí já era outra história.

## ANEXO I – Orientação para pesquisa e análise de campanhas publicitárias no livro NS&P (2022)

### Vale a pena investigar!

#### Investigando campanhas de combate à corrupção e em defesa da ética

Você acabou de discutir um texto sobre ética na vida. Na seção seguinte, vai discutir mais a relação desse tema com a corrupção. Ambos os temas estão relacionados e têm presença constante, tanto em conversas do nosso cotidiano quanto em debates que acontecem na vida pública. Eles têm tanto impacto na sociedade que muitas campanhas de combate à corrupção e em defesa da ética têm sido realizadas nos últimos anos por diferentes setores da sociedade.

Você já viu alguma campanha desse tipo? Lembra-se de alguma? Será que campanhas dessa natureza têm engajamento do público? São muito comentadas, compartilhadas, curtidas? Onde circulam? Que tal investigar isso?

1. Sob a orientação do professor, forme grupos de trabalho. Organizem-se internamente para a busca na internet de campanhas e peças publicitárias em diferentes mídias relacionadas aos temas. Vocês poderão pesquisar, por exemplo, ética no trabalho, ética nas relações pessoais, combate à corrupção etc.

Será necessário definir palavras-chave ou *hashtags* para filtrar mais os resultados. Outros filtros podem ser usados, como, por exemplo, combinar a palavra-chave e selecionar a opção de busca somente de imagens ou somente de vídeos. Lembrem-se de que pode também combinar palavras-chave com os tipos de peças publicitárias que queira pesquisar. Por exemplo: combate à corrupção + *spot* de rádio.

2. Em data marcada, os grupos deverão compartilhar suas seleções e, caso mais de um grupo tenha selecionado campanhas e/ou peças de propaganda iguais, vocês deverão negociar com quem elas ficarão, de modo que apenas um grupo fique responsável pela análise desse material.

3. Depois desse momento coletivo, o grupo irá se dedicar a analisar as peças que selecionou, considerando os recursos das mídias em que elas foram criadas (para TV, *spot* de rádio, folheto, cartilha, *outdoor* etc.) e os efeitos de sentido provocados.

Para essa análise, considerem os tópicos a seguir:

I. Qual o enfoque da campanha/da peça? Que ideia ela quer propagar?

II. A peça causou que impacto em vocês? Teria levado a turma a considerar seu argumento e aderir à ideia, mobilizando para algum tipo de ação?

III. As estratégias persuasivas adotadas na criação da peça foram criativas, na visão do grupo? Por quê?

• Para fundamentar essa análise observem: as escolhas lexicais e seus efeitos na composição do texto verbal, no *slogan*; o uso de metáforas, de jogos de palavras, o apelo à emoção ou à razão na composição texto e imagem. Se em vídeo, também avaliar a escolha da composição/montagem das cenas (incluindo sincronização com trilha sonora e outros efeitos) e a performance dos(as) profissionais; o ritmo e a duração do vídeo. Se em áudio, avaliar os efeitos sonoros na composição com a entonação e o ritmo na oralização do texto; a duração do áudio.

IV. A campanha teve grande abrangência, ou seja, circulou em vários espaços, apresentou peças diversificadas para esses diferentes espaços? Ela causou algum impacto na mídia, foi comentada nos jornais?

V. É possível verificar se houve o engajamento do público na campanha? Se sim, como foi? (No caso de campanhas que foram para as redes sociais, é possível verificar número de curtidas, de visualização da página, de compartilhamentos, reação nos comentários.)

4. Em data marcada, os grupos utilizarão esses mesmos tópicos para organizar e realizar suas apresentações. Lembrem-se de mostrar à turma a propaganda analisada. Após a apresentação da análise do grupo, os demais grupos poderão comentar a análise, concordando ou discordando dela. Por isso, enquanto um grupo apresenta, será importante que os demais tomem nota do que considerar relevante na apresentação, para usarem essas notas na formulação de seus comentários sobre as análises.

### Vamos lembrar

Uma **campanha publicitária** é um conjunto de peças publicitárias articuladas em torno de uma mesma ideia ou um mesmo objetivo, planejadas para serem divulgadas em um tempo determinado. As diferentes peças publicitárias podem ser pensadas para atender a diferentes mídias. Por exemplo, é possível produzir *outdoors*, folhetos, cartilhas, *spots* de rádio ou anúncios para revistas, jornais e TV, bem como *flyers* ou panfletos para serem enviados por *e-mail*, em mala direta (pelo correio) ou mesmo divulgados por telefone. Quando a campanha visa **engajar o público em certas causas ou orientar algo**, costuma ser chamada de **campanha social e educativa**.

### Vale a pena investigar!

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02, EF69LP04, EF69LP11, EF69LP13, EF69LP15, EF69LP17, EF69LP19, EF69LP26, EF69LP38, EF89LP06, EF89LP07)**

Professor(a), leia com os(as) estudantes a proposta de investigação, sanando eventuais dúvidas sobre o processo de busca e de análise. Avalie a pertinência de, antes de partirem para as análises, realizarem coletivamente a análise de um cartaz, um *spot* de rádio e uma propaganda para TV, utilizando os mesmos critérios apresentados no boxe. Sugerimos as seguintes peças:

1. Campanha “Chega de jeitinho, mu- de o Brasil”, desenvolvida por alunos de Comunicação e premiada no Fest Rádio, concurso de criação de campanha publicitária voltado a estudantes de Comunicação, uma iniciativa da rádio Transamérica em parceria com o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT). *Spot* de rádio, disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/todas-as-noticias/11652-fest-radio-2018-campanha-vencedora-de-combate-a-corrupcao-sera-veiculada-em-mais-quatro-emissoras>.

2. Campanha #CORRUPÇÃO NÃO (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UqkEe6SFaSE&t=40s>). Saiba mais sobre a campanha em: <https://osbrasil.org.br/campanha-anti-corrupcao-do-mpf-e-realizada-com-mais-20-paises/>.

3. Campanha de Combate à corrupção (peças de 2014). Você poderá escolher uma das peças impressas, disponíveis em: <https://combateacorrupcao.mpba.mp.br/pagina-exemplo/pecas-publicitarias/>. Sugerimos especialmente o cartaz destinado às escolas, no link: <https://combateacorrupcao.mpba.mp.br/wp-content/uploads/2014/08/combate-a-corrupcao-outdoor-cartaz-para-escolas.jpg>.

Acessos em: 16 ago. 2022.

Esta atividade, bem como todo o capítulo, pode ser planejada e desenvolvida em parceria com o professor de História.

Mais adiante, no capítulo, sugerimos que a turma se organize para produzir uma campanha de combate à corrupção.