

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Maria Amanda de Aquino Leão

O eixo de oralidade em materiais didáticos: por uma defesa do oral autônomo

Juiz de Fora

2025

Maria Amanda de Aquino Leão

O eixo de oralidade em materiais didáticos: por uma defesa do oral autônomo

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Dr. Carolina Alves Fonseca

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Aquino Leão, Maria Amanda.

O eixo de oralidade em materiais didáticos: por uma defesa do oral autônomo / Maria Amanda de Aquino Leão. -- 2025.

151 p. : il.

Orientador: Carolina Alves Fonseca

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

1. Gêneros de texto orais. 2. Oralidade. 3. Capacidades de linguagem. 4. Material didático. 5. Vídeo-resenha. I. Alves Fonseca, Carolina, orient. II. Título.

Maria Amanda de Aquino Leão

O eixo de oralidade em materiais didáticos: por uma defesa do oral autônomo

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Dr. Carolina Alves Fonseca

Ocorrida em 24 de abril de 2025

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Carolina Alves Fonseca - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Natália Sathler Sigiliano
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Dalve Oliveira Batista
Universidade Federal do Tocantins



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Fonseca, Professor(a)**, em 25/04/2025, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dalve Oliveira Batista Santos, Usuário Externo**, em 25/04/2025, às 14:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natalia Sathler Sigiliano, Coordenador(a)**, em 28/04/2025, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Amanda de Aquino Leão, Usuário Externo**, em 28/05/2025, às 11:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2302240** e o código CRC **EAD4825F**.

AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento é Àquele que concede a graça. Cada uma. Todas elas. Sem Ele, nada neste mundo haveria de ter sentido. A Deus, a Jesus nascido, a Nossa Senhora, todas as honras deste momento. Nenhuma linha do meu texto seria possível sem a companhia dEle.

Agradeço aos meus pais, meus grandes amores. Nunca haverá ninguém, nesta vida, que mais me apoie em TUDO e mais me ame do que vocês me amam. Toda vitória que eu viver será sempre por vocês.

À minha irmã, Fernanda, a luz que mais me ilumina, meu amor profundo, e à família linda dela que é lugar de amor puro, e que cuidam de mim em cada desejo de parar pra sempre seguir e conseguir.

À minha filha, minha metade, a pessoa que viu cada noite mal dormida, e que me acolheu sempre que precisei. Meu pedacinho de amor é ela, toda, para sempre.

À minha irmã de outras vidas, Patrícia, que vibrou comigo do início ao fim pra que eu conquistasse esse momento.

Ao Thalles, que sempre soube o quanto esse sonho valeria cada esforço.

À minha psicóloga Eliane. Cada nó desfeito é um dia a mais pra ser feliz.

À minha orientadora, a Dra. Carolina Alves Fonseca, que me faz acreditar que calma, sabedoria e conhecimento podem coexistir, e isso é parte do processo que "já deu certo!". Obrigada, prof.!

Aos professores do programa PROFLETRAS, que iluminaram nossas quintas e sextas, e nos mostraram que o saber é bonito, e a Língua Portuguesa e a Literatura são mesmo, infinitamente, adoráveis.

Aos caros colegas do Profletras que vivenciaram caminhos de muito estudo e que tinham propósitos tão importantes quanto os meus para ficarmos firmes nesse objetivo. Conseguimos, Nívea, minha dupla tão especial desde o começo, e Janice pela disponibilidade!

Aos meus alunos, os que são e os que sempre serão, obrigada por me fazerem querer a sala de aula nos meus dias.

Ao Colégio Tiradentes da PMMG de Barbacena, por ser história de orgulho no meu sangue, na minha família e na minha vida profissional. Eu amo esta escola!

Aos meus amigos, sempre poucos, mas sempre meus. Entenderam cada ausência, e estiveram numa torcida de muito amor.

Aos que chegaram carinhosamente no meio da caminhada e me lembraram que eu nunca estive sozinha, e que "Deus não escolhe os capacitados, mas capacita os escolhidos".

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa-ação (Thiollent, 2011), produzida no contexto do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Juiz de Fora. A pesquisa pretende, de forma geral, discutir o trabalho com a oralidade na educação básica. Para tanto, objetiva-se analisar as sequências de atividades com os gêneros orais do material do Colégio Tiradentes da PMMG (CTPM), identificando em que medida a apostila adotada está de acordo com a proposta de abordagem oral autônoma. Aliada a essa análise, pretende-se investigar indícios de desenvolvimento de capacidades de linguagem comparando produções iniciais e finais de vídeo-resenhas produzidas por discentes do 7º ano da instituição. As produções iniciais foram produzidas após as atividades propostas pelo material didático adotado pela escola e as finais após a construção do material didático próprio desenvolvido pela professora-pesquisadora, a partir do diagnóstico feito das primeiras produções. Essas atividades compõem o Caderno Pedagógico, que acompanha esta dissertação. A pesquisa se alicerça na perspectiva de linguagem do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006), nas reflexões sobre o ensino do oral autônomo (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004; Cavalcante, 2007; Cristóvão, 2013; Magalhães, 2021; Marcuschi, 2004;) e no conceito de capacidades de linguagens (Cristóvão, Stutz, 2011; Dolz, 2004). Inicialmente, a pesquisa centrou-se na análise dos gêneros orais do material didático já referido, em que foi possível, entre as etapas pesquisadas, reconhecer a pouca abordagem com os aspectos constituintes da oralidade. O material trabalha com 8 gêneros orais. Desses, apenas 25% (Entrevista jornalística e Resenha oral) apresentam texto modelar na modalidade oral da língua, e, ainda assim, em apenas uma das etapas desenvolvidas para sistematização dos gêneros. Na etapa de preparação do gênero, apenas o *Spot* radiofônico – 12,5% – apresentou abordagem considerada satisfatória quanto aos aspectos da oralidade como os cinésicos, linguísticos paralinguísticos e extralinguísticos. Esse valor se repete na etapa 3, de produção, uma vez que somente o gênero *Podcast* de divulgação científica traz, na sistematização do gênero, abordagem dos aspectos da oralidade. Por meio da análise das produções iniciais, realizadas após aplicação da sequência do gênero vídeo-resenha apresentado pelo material didático dos estudantes, bem como das produções finais, posterior à aplicação das atividades do material desenvolvido pela docente pesquisadora, foi possível fazer o levantamento para comparações dos dados, o qual sugeriu que os estudantes apresentaram indícios de avanços, especialmente na capacidade de linguagem multissemiótica, a qual contempla operações que envolvem aspectos constituintes da oralidade. Com relação à operação de linguagem que avaliou a utilização de cenário condizente com a proposta de produção das vídeo-resenhas, os dados apontam um salto de 1 aluno (8,3%) que se preocupou com o ambiente de gravação na produção inicial para 6 alunos (50%), na produção final. Há indícios de avanços ainda maiores na operação de linguagem que analisou a inserção de trilha sonora nas vídeo-resenhas, já que, na produção inicial, 91,3% dos alunos não utilizaram qualquer música de fundo, mas na produção final esse dado caiu para apenas 2 alunos (16,6%), demonstrando que os estudantes tornaram conscientes aspectos sonoros e visuais que envolvem os textos multimodais. Nas demais capacidades, como na de ação e na discursiva, os dados não sofreram alteração significativa, uma vez que as operações se compunham de aspectos que se mostraram consolidados aos estudantes da classe pesquisada desde a primeira produção. Acerca das capacidades de significação e da linguístico-discursiva, percebeu-se que a alteração dos dados se deu de forma evolutiva, já que os textos finais apresentaram índices melhores, no geral, em relação aos iniciais. Assim, além de esse estudo se propor a contribuir com o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes, conforme resultados da pesquisa, também se propôs a favorecer o ensino do oral autônomo, ainda pouco reverenciado pela teoria linguística e materiais didáticos do país, e apresentado, de forma lacunar, na coleção

analisada. O propósito desta pesquisa, portanto, também foi discutir as maneiras de o docente ressignificar o material didático de uso obrigatório, tornando mais legítimo o trabalho com a oralidade e contribuindo para a formação continuada docente.

Palavras-chave: Gêneros de texto orais. Oralidade. Capacidades de linguagem. Material didático. Vídeo-resenha.

ABSTRACT

This dissertation is the result of an action research study (Thiollent, 2011) conducted within the context of the Professional Master's Program in Letters – PROFLETRAS – at the Federal University of Juiz de Fora. The research aims, in general, to discuss the work with orality in basic education. To this end, the objective is to analyze the activity sequences involving oral genres in the teaching material of Colégio Tiradentes of PMMG (CTPM), identifying to what extent the adopted workbook aligns with the autonomous oral approach proposal. In addition to this analysis, the study seeks to investigate signs of language capacity development by comparing the initial and final productions of video reviews created by 7th-grade students from the institution. The initial productions were carried out after the activities proposed by the school's adopted teaching material, while the final ones were produced following the development of a customized teaching resource by the teacher-researcher, based on the diagnosis of the first productions. These activities comprise the Pedagogical Notebook that accompanies this dissertation. The research is based on the language perspective of Socio-Discursive Interactionism (Bronckart, 2006), reflections on the teaching of autonomous orality (Dolz, Schneuwly; Haller, 2004; Cavalcante, 2007; Cristóvão, 2013; Magalhães, 2021; Marcuschi, 2004), and the concept of language capacities (Cristóvão, Stutz, 2011; Dolz, 2004). Initially, the research focused on analyzing the oral genres present in the aforementioned teaching material, revealing that, among the studied stages, there was little emphasis on the constitutive aspects of orality. We found that the genres listed for study in the material presented gaps, in view of the autonomous oral perspective, in the stages that make up the orality section in the collection. The material works with 8 oral genres. Of these, only 25% (Journalistic Interview and Oral Review) present a model text and this occurs in only one of the stages developed for the systematization of the genres. In the genre preparation stage, only the Radio Spot – 12.5% – presented an approach considered satisfactory regarding the aspects of orality such as kinesics, linguistics, paralinguistics and extralinguistics. This value is repeated in stage 3, production, since only the Podcast genre for scientific dissemination brings, in the systematization of the genre, an approach to the aspects of orality. Through the analysis of the initial productions—created after the application of the video review sequence presented in the students' teaching material—and the final productions—developed after the application of activities from the material designed by the teacher-researcher—it was possible to compare data. The results suggested that students showed signs of progress, particularly in multisemiotic language capacity, which encompasses operations related to the constitutive aspects of orality. The data indicate that the indexes for the multisemiotic capacity that involved the use of background and music in the production of video reviews jumped, respectively, from 1 student (8.3%) who was concerned with the initial recording environment to 6 students (50%), as well as 91.3% of the students who had not planned to use background music in the first text and we advanced the data to only 2 students (16.6%) who continued not to use music in their video reviews. However, in other capacities, such as action and discursive capacities, the data did not show significant changes, as these operations involved aspects that were already consolidated among the students from the first production. Regarding the capacities of signification and linguistic-discursive aspects, the data evolved progressively, as the final texts presented overall better indicators compared to the initial ones. Thus, besides aiming to contribute to the development of students' language capacities, as evidenced by the research results, this study also seeks to promote the teaching of autonomous orality, which remains largely overlooked in linguistic theory and teaching materials in Brazil and is only marginally addressed in the analyzed collection. Furthermore, our goal is to discuss ways in which teachers can reinterpret

mandatory teaching materials, making the work with orality more legitimate and contributing to their continuous professional development.

Keywords: Oral text genres. Orality. Language capacities. Teaching material. Video review.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1	A organização interna do texto: os três estratos do folhado textual	29
Esquema 2	Categoria de capacidades de linguagem	30
Esquema 3	Fala e escrita no contínuo dos gêneros de texto	36
Esquema 4	Representação do cotidiano dos gêneros de texto na fala e na escrita	37
Esquema 5	Eixos de Língua Portuguesa nos PCN	48
Organograma 1	Organograma dos Campos de estudo na BNCC	62
Ilustração 1	Atividade inicial <i>spot</i> radiofônico	68
Ilustração 2	Atividades de leitura sobre o roteiro de produção de um <i>spot</i> radiofônico	69
Ilustração 3	Atividades sobre o roteiro de produção de um <i>spot</i> radiofônico	69
Ilustração 4	Atividade sobre o roteiro do <i>spot</i>	70
Ilustração 5	Atividade escrita sobre o roteiro de produção de um <i>spot</i> radiofônico	70
Ilustração 6	Atividade sobre som de fundo ou <i>background</i>	71
Ilustração 7	Enunciado de solicitação de criação de um <i>spot</i> radiofônico	71
Ilustração 8	Atividades de preparação do <i>spot</i> radiofônico	72
Ilustração 9	Atividades de produção	73
Ilustração 10	Ficha de constatação do gênero	74
Ilustração 11	Conceito do gênero exposição oral	75
Ilustração 12	Orientações para organização da apresentação da exposição oral	76
Ilustração 13	Atividades de produção do gênero exposição oral	77
Ilustração 14	Ficha de constatação do gênero exposição oral	78
Ilustração 15	Conceituação de diálogo argumentativo	79
Ilustração 16	Atividade 1 de preparação para o diálogo argumentativo	81
Ilustração 17	Texto informativo de fato ou opinião	81
Ilustração 18	Atividade 2 de preparação para o diálogo argumentativo	80
Ilustração 19	Atividade de produção do diálogo argumentativo	83

Ilustração 20	Dicas para diálogo argumentativo	83
Ilustração 21	Ficha de constatação do gênero diálogo argumentativo	84
Ilustração 22	Regras de produção da atividade de Conversação dirigida	86
Ilustração 23	Contextualização da atividade de conversação dirigida	86
Ilustração 24	Atividade inicial de conversação dirigida	87
Ilustração 25	Ficha de constatação do gênero conversação dirigida	89
Ilustração 26	Contextualização da entrevista jornalística oral	90
Ilustração 27	Reprodução de imagens do texto modelar e atividades do aplicativo digital	91
Ilustração 28	Atividades sobre aspectos da oralidade na entrevista	93
Ilustração 29	Atividades de escrita no gênero entrevista oral	94
Ilustração 30	Atividades de aspectos do oral para entrevista jornalística oral	96
Ilustração 31	Ficha de constatação para Entrevista jornalística oral	96
Ilustração 32	Atividades digitais com o gênero resenha oral	97
Ilustração 33	Atividade escritas de preparação para resenha oral	99
Ilustração 34	Box de orientação aos alunos	95
Ilustração 35	Atividade com aspectos do oral para resenha oral	100
Ilustração 36	Box de orientação aos alunos	101
Ilustração 37	Ficha de constatação do gênero resenha oral	102
Ilustração 38	Contextualização do gênero exposição oral com apoio de slides	104
Ilustração 39	Atividades do gênero exposição com apoio de <i>slides</i>	104
Ilustração 40	Contextualização do gênero exposição oral com apoio de slides	105
Ilustração 41	Atividades do gênero exposição com apoio de <i>slides</i>	105
Ilustração 42	Contextualização do gênero <i>podcast</i> de divulgação científica	107
Ilustração 43	Atividades de preparação do gênero	108
Ilustração 44	Atividade de roteiro para produção de podcast	109
Ilustração 45	Atividades sobre aspectos do oral	110

Ilustração 46	Ficha de constatação para o gênero podcast de divulgação científica	110
Figura 45	Atividades sobre aspectos do oral	108
Figura 46	Ficha de constatação para o gênero podcast de divulgação científica	109
Gráfico 1	Capacidade de significação	135
Gráfico 2	Capacidade de ação	137
Gráfico 3	Capacidade linguístico-discursiva	139
Gráfico 4	Capacidades CM1 e CM2	141
Gráfico 5	Capacidades CM3 e CM4	142
Gráfico 6	Capacidades CM5 e CM6	147

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Perguntas de análise das etapas de Oralidade no material didático	21
Quadro 2	Categorias de análise	22
Quadro 3	Capacidades de linguagem	30
Quadro 4	Aspectos para sistematização e avaliação de gêneros orais	44
Quadro 5	Produção de textos escritos e de textos orais	49
Quadro 6	BNCC e a oralidade	52
Quadro 7	Procedimento escuta ativa na escola	54
Quadro 8	Organização didática das seções do material	57
Quadro 9	Organização didática das seções do material	59
Quadro 10	Gêneros de texto propostos pelo material para sistematização	60
Quadro 11	Perguntas para análise das etapas da seção Oralidade no material	62
Tabela 1	Etapa 1: Reconhecimento do gênero	64
Tabela 2	Etapa 2: Preparação	64
Tabela 3	Etapa 3 – Produção	66
Tabela 4	Etapa 4 – Avaliação	66
Tabela 5	Etapa 1: texto modelar	68
Tabela 6	Etapa 2: análise da preparação	72
Tabela 7	Etapa 3: aspectos do oral	73
Tabela 8	Etapa 4: aspectos do oral	74
Tabela 9	Etapa 1: texto modelar	75
Tabela 10	Etapa 2: análise da preparação	76
Tabela 11	Etapa 3: aspectos do oral	77
Tabela 12	Etapa 3: aspectos do oral	78
Tabela 13	Etapa 1: texto modelar	80
Tabela 14	Etapa 2: análise da preparação	80
Tabela 15	Etapa 3: aspectos do oral	82
Tabela 16	Etapa 4: aspectos do oral	84
Tabela 17	Etapa 1: texto modelar	85

Tabela 18	Etapa 2: análise da preparação	87
Tabela 19	Etapa 3: aspectos do oral	88
Tabela 20	Etapa 4: aspectos do oral	89
Tabela 21	Etapa 1: texto modelar	92
Tabela 22	Etapa 2: análise da preparação	92
Tabela 23	Etapa 3: aspectos do oral	94
Tabela 24	Etapa 4: aspectos do oral	74
Tabela 25	Etapa 1: texto modelar	97
Tabela 26	Etapa 2: análise da preparação	99
Tabela 27	Etapa 3: aspectos do oral	100
Tabela 28	Etapa 4: aspectos do oral	101
Tabela 29	Etapa 1: texto modelar	102
Tabela 30	Etapa 2: análise da preparação	103
Tabela 31	Etapa 3: aspectos do oral	104
Tabela 32	Etapa 4: aspectos do oral	105
Tabela 33	Etapa 1: texto modelar	106
Tabela 34	Etapa 2: análise da preparação	108
Tabela 35	Etapa 3: aspectos do oral	109
Tabela 36	Etapa 4: aspectos do oral	110
Tabela 37	Capacidade de significação	113
Tabela 38	Capacidade de ação	116
Tabela 39	Capacidade discursiva	118
Tabela 40	Capacidade linguístico-discursiva	122
Tabela 41	Capacidade multissemiótica	125
Tabela 42	Descrição/avaliação dos vídeos iniciais dos alunos a6 e a12	129
Tabela 43	Descrição/avaliação dos vídeos iniciais gerais	130
Tabela 44	Descrição das vídeo-resenhas finais em relação às iniciais	143
Tabela 45	Descrição/avaliação das músicas de fundo das produções finais	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CTPMMG – Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

LP- Língua Portuguesa

PCN - Parâmetros Nacionais Curriculares

TDIC - Tecnologias digitais da informação e comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ESCOLHAS METODOLÓGICAS	18
2.1	ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO	20
2.2	DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DISCENTES	21
3	APORTE TEÓRICO	25
3.1	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – A RELAÇÃO INTRÍNSECA ENTRE LINGUAGEM, ENSINO E GÊNEROS DE TEXTO	25
3.2	ORALIDADE: A PERSPECTIVA DO <i>CONTINUUM</i>	32
3.3	A CENTRALIDADE DOS GÊNEROS DE TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	38
3.3.1	Gênero de texto oral como objeto de ensino	40
3.4	A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: SEU ESPAÇO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	47
3.4.1	Pela defesa da escuta ativa como atividade sistematizada de ensino	55
4	ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO 7º ANO - EFII	59
4.1	ANÁLISES GERAIS POR ETAPA	63
4.1.1	Etapa 1 – Reconhecimento do gênero	63
4.1.2	Etapa 2 – Preparação	64
4.1.3	Etapa 3 – Produção	66
4.1.4	Etapa 4 – Avaliação	66
4.2	ANÁLISE DAS ETAPAS EM CADA GÊNERO	67
4.2.1	O gênero de texto oral <i>Spot</i> radiofônico	67
4.2.2	O gênero de texto oral Exposição oral	75
4.2.3	O gênero de texto oral Diálogo argumentativo	79
4.2.4	O gênero de texto oral Conversação dirigida	85
4.2.5	O gênero de texto oral Entrevista jornalística oral	90
4.2.6	O gênero de texto oral Resenha oral	96
4.2.7	O gênero de texto oral Exposição oral com o apoio de <i>slides</i>	102

4.2.8	O gênero de texto oral <i>Podcast</i> de divulgação científica	106
5	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DISCENTES	112
5.1	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS	112
5.1.1	Capacidade de significação	113
5.1.2	Capacidade de ação	116
5.1.3	Capacidade discursiva	118
5.1.4	Capacidade linguístico-discursiva	121
5.1.5	Capacidade multissemiótica	125
5.2	ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PRODUÇÕES INICIAL E FINAL	130
5.2.1	Capacidade de significação	130
5.2.2	Capacidade de ação	132
5.2.3	Capacidade de discursiva	133
5.2.4	Capacidade linguístico-discursiva	134
5.2.5	Capacidade multissemiótica	135
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
7	REFERÊNCIAS	158

1 INTRODUÇÃO

Enquanto o futuro não se decide, o agora me parece uma boa opção (Vaz, 2021, p.34)

Iniciar esta dissertação com uma citação de Sérgio Vaz, poeta brasileiro defensor da arte periférica, é, assim como seu trabalho, um ato de coragem. Há 16 anos, sou professora, e, há 12, leciono da Rede CTPM – rede do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. Minha rotina é semelhante à da maioria do professorado brasileiro: realizo as aulas com o material didático adotado pela escola (há 7 anos, ele deixou de ser fornecido pelo governo e passou a ser adquirido pelos alunos de forma particular, mesmo o colégio sendo público); preencho diários e planilhas para cumprimento da rotina documental escolar; sigo os protocolos que me são devidos diante das instruções próprias do sistema de que sou funcionária.

Faço a mediação da construção do conhecimento dos meus alunos diariamente, que ora são avaliados pelos meus próprios instrumentos avaliativos, ora por provas e recursos produzidos pela editora do material didático, em consonância com o plano de ensino tratado entre a rede e a editora dos livros. Nesse caso, é fundamental seguir a sequência de aulas e, inclusive, a quantidade de horários estipulada para elas, planejados pela equipe de gestão escolar. É necessário ajustar, com frequência, a inclusão de projetos que envolvam não só a Língua Portuguesa (LP), mas também demandas de participações em Feiras, Exposições Culturais e concursos, tanto de Literatura, como de Redação, ocasionando constantes reformulações e reorganizações dos conteúdos previstos para o ano. O grande volume das matrizes curriculares tem sido *status* inerente a muitos materiais didáticos e, nos segmentos nos quais leciono, não é diferente, fazendo-nos refletir, diariamente, se é possível, na prática, desenvolver o que se pretende considerando o tempo de aula disponibilizado para tal. É nesse contexto que essa pesquisa se insere.

Ao decidir dar início à minha formação continuada, passei a problematizar essa rotina de trabalho antes por mim naturalizada. As reflexões foram ficando cada vez maiores, principalmente, ao participar da disciplina “Oralidade e ensino”, ministrada pela professora Dr^a Carolina Fonseca, minha orientadora nesta pesquisa. Comecei a me questionar: há espaço para o trabalho com gêneros de texto orais no material adotado pela rede? Se há espaço, como os gêneros de texto orais são abordados com a turma? A proposta do material e, especialmente, o número de aulas destinadas ao trabalho com o oral é suficiente? Após essas perguntas, questionei-me ainda mais: caso o material apresente lacunas, como eu, professora pesquisadora

desta rede, conseguiria torná-lo significativo para os discentes de modo que estes se sintam, de fato, capazes de produzir gêneros orais públicos e, assim, desenvolvam sua cidadania plena?

É em busca dessas respostas, num ato também de coragem, interessada em colaborar com o presente, com vistas a melhorar o futuro – enquanto ele “não se decide” – que iniciei minha pesquisa de mestrado. Afinal, tenho tanto minhas inquietações como docente, que precisa contemplar esta principal função de ensinar com qualidade, quanto meu interesse em investigar e pesquisar a oralidade, de forma a contribuir não só com minhas próprias práticas, mas com aqueles professores que também queiram se voltar para os estudos dos gêneros orais, o que compõe um presente que se expande nesta pesquisa e que pretende conquistar resultados em um futuro.

Diversos autores apontam para o fato de que a oralidade é ainda pouco trabalhada em sala de aula se comparada com o trabalho com a escrita (Alvim; Magalhães, 2018; Dolz; Schneuwly, 2004; Magalhães; Carvalho, 2018; Marcuschi, 2001, 2005). Revisitando minha formação anterior ao mestrado, não encontrei circunstâncias de estudo que propusessem uma sistematização mais assertiva a respeito dos gêneros orais, mesmo sendo parte do currículo previsto nas Diretrizes Nacionais da Educação (2010), que me preparasse para a docência. Minha formação foi condicionada a preparar aulas para que meus alunos desenvolvessem leitura e escrita, afinal. Assim como eu,

[...] muitos professores ficam inseguros sobre como intervir de forma produtiva no processo comunicativo em sala de aula e intervêm, por vezes, de forma estigmatizada em relação à fala do aluno, considerando “erro” aquilo que é apenas diferença entre os “falares”, ou seja, variedades da língua relacionadas aos antecedentes sociolinguísticos (Assunção et al., 2013, P. 171 *apud* Bortoni-Ricardo, 2005).

Quando convidados pelas propostas didáticas a sistematizar os gêneros orais, sentimos que lacunas se expõem, tanto entre o material e o professor, quanto entre este e o estudante, e o resultado é um trabalho que nem sempre diz respeito ao ensino dos gêneros orais de forma autônoma¹ como é preciso ser, uma vez que as atividades de linguagem oral são realizadas sem o devido preparo para sistematização do gênero. Além do mais, as abordagens recaem sobre outras atividades como leitura em voz alta, indicações como “converse com a turma ou com seu professor”, ou ainda, sugestões de rodas de conversas sem as devidas orientações

¹ O trabalho com a oralidade na perspectiva do oral autônomo significa abordar os aspectos constituintes dessa modalidade da língua – cinésicos, acústicos, visuais, paralinguísticos -, considerando-os como objetos de ensino de fato, e não apenas trabalhar com o oral como percurso de passagem para o aprimoramento da escrita (Dolz e Schneuwly, 2004)

necessárias, na confiança de que se está sistematizando a oralidade. Esses pontos são discutidos por Dolz e Schneuwly (2004) ao demonstrarem dados de uma pesquisa realizada por De Pietro e Wirthner (1996), atestando a tese de que o oral permanece, muitas vezes, alheio à compreensão dos professores:

1. o oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita;
2. os professores analisam o oral a partir da escrita;
3. o oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
4. a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados). (Pietro, Wirthner 1996, p. 132, apud Dolz, Schneuwly, 2004, p. 167)

Dados semelhantes foram encontrados por Dolz et al (2004), os quais constataram, na Suíça, que 51% dos professores dizem recorrer a seminários com frequência como forma de atividade oral, mas de maneira não sistematizada, com foco apenas na temática. Além disso, abordagens que não correspondem à análise de um gênero oral em si, mas são de oralização, como a leitura em voz alta, correspondem a 70% do trabalho com oralidade. A compreensão oral de narrativa está em 68%, enquanto a compreensão de instruções e de manuais de utilização assume um valor de 65% no trabalho com o oral. Embora sejam de 1996, esses resultados ainda se fazem presentes nas salas de aula.

Baumgärtner (2015) constata, em sua atuação de cursos de formação continuada na região sul do Brasil, que os professores entendem que, ao fazerem exposição oral de seus conteúdos – mesmo que sem planejamento – e oportunizarem participações orais de seus estudantes em eventos na sala de aula, estariam sistematizando a oralidade. Magalhães e Lacerda (2019) e Galvão e Azevedo (2015), em pesquisas com professores, constataram a dificuldade de se trabalhar com gêneros orais. Os entrevistados demonstraram incongruências na definição de gênero de texto oral – consideraram leitura em voz alta como um gênero oral, por exemplo –, e relataram não trabalhar com a oralidade com frequência devido a diversos fatores, dentre os principais: a falta de formação e a dificuldade em utilizar equipamentos eletrônicos.

Mais recentemente, Caiado e Cavalcante (2024) identificaram certa carência de práticas voltadas para a oralidade nas escolas, justificada pela crença docente de que os usos orais da língua são automaticamente adquiridos no dia a dia. Storto et al (2025), por sua vez, reconhecem os avanços nas pesquisas sobre oralidade, que culminaram no seu reconhecimento como eixo de ensino nos documentos que parametrizam a prática docente, embora reconheçam que

Esses avanços, no entanto, também geram a necessidade de mais pesquisas e reflexões, uma vez que, diferentemente da escrita, amplamente explorada em diversos aspectos, as situações de comunicação mobilizadas para o ensino da oralidade, os gêneros textuais orais como unidades de ensino e as características da multimodalidade oral que definem cada gênero no ensino da língua ainda suscitam muitas questões para um debate: como tomar em consideração a voz e as capacidades de linguagem dos alunos; quais gêneros propor nos diferentes níveis escolares; como explorar as temáticas aliadas às questões de gênero; em que momentos priorizar e diferenciar a escuta ou a compreensão; que dimensões da oralidade explorar; que características linguísticas ou multimodais precisam ser tratadas; entre outras indagações. (Storto et al, 2025, p.1)

Seja na Suíça ou no Brasil, as atividades de linguagem oral geralmente não se efetivam, assim, o ensino do oral autônomo serve apenas para que os estudantes exponham conteúdos previamente estudados/lidos, sob a forma de oralização da escrita. No entanto, a sistematização dos gêneros orais deve ocorrer de modo que se relevem as dimensões ensináveis da oralidade – aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos – a fim de que se determine a autonomia da oralidade em relação à escrita, posicionando-se tão relevante quanto ela.

Os documentos oficiais que parametrizam o trabalho docente já sinalizam a importância do ensino dos gêneros orais há vários anos, seguindo os resultados de pesquisas acadêmicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incluíram em seu texto a defesa do ensino do eixo da oralidade. Nessa esteira, a Base Nacional Comum Curricular foi mais específica, trazendo uma lista de habilidades para se trabalhar com gêneros orais. Mas mudanças significativas na incorporação dessas práticas em sala precisam de mais do que oficialização de documentos que parametrizam o trabalho docente. É preciso investir na formação inicial e continuada e, principalmente, apresentar modelos que indiquem um caminho para o ensino de gêneros orais de forma significativa.

De modo a contribuir, então, com essa necessidade, esta pesquisa pretende, de forma geral, discutir o trabalho com a oralidade na educação básica. Para tanto, objetiva-se analisar as sequências de atividades com os gêneros orais do material do CTPM, identificando em que medida a apostila adotada está de acordo com a proposta de abordagem da oralidade de forma autônoma. Aliado a essa análise, pretende-se investigar indícios de desenvolvimento de capacidades de linguagem comparando produções iniciais e finais de vídeo-resenhas produzidas por discentes do 7º ano da instituição. As produções iniciais foram feitas após as atividades propostas pelo material didático e as finais após a construção do material didático

desenvolvido pela professora-pesquisadora, a partir do diagnóstico feito das primeiras. Essas atividades compõem o Caderno Pedagógico que acompanha esta dissertação.

Para tanto, este trabalho se organiza da seguinte forma: no segundo capítulo, apresentamos nossa metodologia: a pesquisa-ação (Thiollent, 1986), delineando os passos que pretendemos traçar durante o trabalho; no terceiro, discutimos nosso aporte teórico central – o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999; 2006), definindo nossas concepções de linguagem e de ensino de língua, além de apresentamos as reflexões sobre o ensino do oral autônomo (Cavalcante, 2007; Cristóvão, 2013; Magalhães, 2021; Marcuschi, 2004; Dolz, Schneuwly e Haller, 2004) e sobre o conceito de capacidades de linguagens (Dolz, 2004; Cristóvão; Stutz, 2011); no quarto capítulo, apresentamos o resultado da análise do material didático do 7º ano da rede pesquisada, bem como das produções textuais dos discentes no 5º capítulo e, por fim, seguimos para as considerações finais deste trabalho.

2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

“A ciência é construída de fatos, assim como a casa é construída de pedras; mas uma coleção de fatos não é uma ciência, assim como um monte de pedras não é uma casa” (Poincaré, 1902)

Abrir nosso capítulo de escolhas metodológicas com essa citação é afirmar a importância da metodologia para estruturar e garantir rigor e confiabilidade ao processo de nossa pesquisa, lembrando que desafios exigem abordagens cuidadosas e estruturadas e que a organização confere valor e unidade à complexidade do que estamos pesquisando. Traçar nosso percurso metodológico vai além de simplesmente detalhar as regras que seguimos em busca de nossos objetivos; trata-se de identificar como podemos desenvolver uma abordagem crítica e reflexiva para alcançar o conhecimento por meio da análise de um material didático.

É nesse sentido que as escolhas metodológicas a que submetemos nossa pesquisa serão apresentadas neste capítulo. Nossa escolha pela pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1986), é condicionada pelo fato dessa pesquisa ser no meu ambiente de trabalho, com o material didático com o qual trabalho diariamente. Sua abordagem metodológica une prática e pesquisa em processo cíclico de reflexão, planejamento, intervenção e avaliação. A importância das proposições do autor suprarreferido se destaca por oportunizar uma transformação social, já que não se limita à produção de conhecimento, mas também busca gerar mudanças práticas e imediatas na realidade estudada. Além disso, a pesquisa-ação envolve diretamente os participantes no processo de pesquisa, que valoriza o conhecimento local e as perspectivas daqueles que estão diretamente afetados pelo objeto em estudo, inclusive o pesquisador.

Após minha inserção no Mestrado Profissional em Letras, passei a encarar com mais credibilidade o espaço escolar e especialmente o material didático com o qual trabalho. Minhas análises parciais, enquanto professora da turma, geraram a hipótese de que a apostila do 7º ano do ensino fundamental apresentava defasagens de constituição teórica e prática no eixo de oralidade. A partir da constatação desse problema, delimitamos meu objeto de pesquisa: sequências didáticas com gêneros de texto orais presentes no material. Assim, nosso enquadre metodológico na pesquisa-ação se justifica pelo objetivo de interferir na realidade vivenciada pelo pesquisador, a fim de modificá-la, percorrendo as etapas metodológicas as quais intencionam identificar o problema, planejar uma ação, implementar intervenções e avaliar os resultados (Thiollent, 1986).

Uma vez delimitado o objeto de pesquisa, bem como seus objetivos, realizamos a primeira etapa de análise desta pesquisa-ação. Foi feita então uma análise documental do material didático adotado pela rede Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais.

A análise documental é, conforme Sá Silva, Almeida e Guindani, “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (2009, p. 5). Dessa forma, a análise documental pode ser feita a partir de variadas fontes, de diferentes documentos, como o material didático pesquisado, por exemplo.

A coleção de livros se compõe de 4 volumes anuais para o 7º do ensino fundamental, sendo cada volume composto de 4 unidades didáticas, em que são abordados os eixos de Leitura, Escrita, Análise Linguística e Oralidade. Realizamos a análise dos materiais, por meio de uma análise quanti-qualitativa (Creswell; Plano Clark, 2011), o que significa “a classe de pesquisa em que o pesquisador mistura ou combina técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa, métodos, abordagens, conceitos ou linguagem em um único estudo” (Johnson; Onwuegbuzie, 2004, p. 17). A intenção é que pudéssemos, a partir da correlação dos dados, levantar não só o quantitativo de trabalho com gêneros de texto orais nas apostilas do 7º ano, mas, principalmente, analisar a abordagem dada ao trabalho com a oralidade – verificando se está na perspectiva do oral autônomo - e, a partir dessas informações, elaborar uma proposta interventiva complementar à seção de práticas de ensino dos gêneros orais do livro didático da pesquisa para o gênero Resenha oral, e desenvolvê-la com a turma pesquisada.

Assim, seguimos a proposição de Thiollent (2011) de que na pesquisa-ação deve-se identificar o que “precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema” (Thiollent, 2011, p. 80). Isso, porque, o trabalho está vinculado ao Mestrado Profissional – PROFLETRAS, cujo objetivo central é oferecer formação continuada a professores de ensino fundamental da rede pública brasileira. Assim, este trabalho de pesquisa pretende propor práticas interventivas de ensino de oralidade para complementar o material didático analisado, para efetivação em nossa sala de aula, como também proporcionar sugestões para práticas de sistematizações dos gêneros orais no geral. Diante do que sugere o documento do PROFLETRAS:

[...]A pesquisa deverá ser de natureza obrigatoriamente interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da sala de aula da Educação Básica em que atua mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa/ Literatura e Língua Estrangeira (Conselho Gestor Profletras, 2018).

Tal proposta se materializa na produção de cadernos pedagógicos, produto constituído a partir de nossas reflexões e formulações, com intuito de viabilizar o ensino dos gêneros orais pela perspectiva do oral autônomo.

A metodologia de análise do material será explicada na seção seguinte.

2.1 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

O material didático analisado pertence ao segundo segmento do ensino fundamental, desenvolvido para o 7º ano. A análise foi feita sobre o componente de Língua Portuguesa, especificamente no eixo de oralidade, na seção da obra por eles designadas às práticas do ensino dos gêneros orais. A coleção de obras de cada ano é composta de 4 livros. Em cada um deles, a seção de oralidade compõe o material em apenas duas unidades de ensino

Cada seção de oralidade do material foi dividida em 4 etapas, quais sejam:

- i. Etapa 1 – Reconhecimento do gênero;
- ii. Etapa 2 – Preparação;
- iii. Etapa 3 – Produção;
- iv. Etapa 4 – Avaliação.

Baseadas em nosso aporte teórico, que fundamentou toda esta pesquisa sobre o ensino da oralidade autônoma, e considerando as matrizes curriculares dos documentos oficiais e a grade curricular da escola em questão, desenvolvemos perguntas norteadoras para identificar possíveis inconsistências. Com base nas respostas obtidas, planejamos ações visando à implementação das intervenções necessárias, contribuindo para o ensino de nossos estudantes na sistematização dos gêneros orais. Assim, chegamos à última etapa da pesquisa-ação: a divulgação dos resultados. A comunicação desses se dará, sobretudo, pela dissertação, e também por meio do caderno pedagógico, como produto de nossa pesquisa, em que constarão as intervenções constituídas.

As perguntas norteadoras da análise foram:

Quadro 1 – Perguntas de análise das etapas de Oralidade no material didático

SEÇÃO ANALISADA	PERGUNTAS NORTEADORAS
ETAPA 1 – RECONHECIMENTO DO GÊNERO	→ Apresenta texto modelar para reconhecimento do gênero?
ETAPA 2 - PREPARAÇÃO	→ Há texto modelar na etapa de preparação? → Há análise do texto modelar? → São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos? → Há atividades de escuta ativa?
ETAPA 3 - PRODUÇÃO	→ Há orientação ao aluno sobre a produção, considerando os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?
ETAPA 4 - AVALIAÇÃO	→ Há orientação ao aluno sobre a avaliação, considerando os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos?

Fonte: Quadro produzido pelas autoras (2024)

Para todas as etapas analisadas, fixamos três respostas às questões de análise: “sim”, “não” e “em parte”, cujos parâmetros estarão devidamente desenvolvidos ao longo da análise posterior.

Os dados foram, portanto, analisados de forma quanti-qualitativa (Creswell, 2014), de forma que pudemos, a partir das constatações das análises, construir as intervenções necessárias, pautadas em nosso aporte que se seguirá adiante no texto de nossa pesquisa.

2.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DISCENTES

Em consonância com a proposta do programa Profletras, o qual prevê o alinhamento entre os nossos objetivos de pesquisa com intenção de ação com vistas à modificação de nossa

realidade, no caso a sala de aula, esta “pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005, p. 445).

Assim, a construção da intervenção pedagógica se deu em conjunto, a partir da pesquisa sobre o eixo de oralidade e da análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, os quais têm propostos 8 gêneros orais a serem sistematizados ao longo do ano letivo, quais sejam: *Spot* radiofônico, Exposição oral, Diálogo argumentativo, Conversação dirigida, Entrevista jornalística oral, Resenha oral, Exposição oral com apoio de *slides* e *Podcast* de divulgação científica.

Entre esses, ficou estabelecido que a proposta interventiva se daria a partir do desenvolvimento de atividades pedagógicas as quais constituíram um estudo complementar ao material didático do gênero Resenha oral com objetivo de produção de vídeo-resenhas.

Estando definido a metodologia, o gênero e o ambiente em que se deu o desenvolvimento da pesquisa, concluímos que o intento principal da análise das produções teria como foco avaliar os indícios de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes por meio de operações de linguagem que compuseram as 5 categorias, elencadas a seguir:

Quadro 2 - Categorias a serem analisadas

(continua)

Capacidade de ação
A resenha oral produzida atingiu o objetivo comunicativo do gênero?
O/A estudante adequou a linguagem empregada ao meio de circulação do gênero, ou seja, ao público escolar?
Capacidade de significação
O/A estudante engajou-se na produção da atividade de linguagem de produção do gênero Resenha oral?
O/A estudante relacionou a obra resenhada com sua realidade, posicionando-se acerca da relação texto e sociedade?
Capacidade discursiva
O/A estudante demonstrou domínio de compreensão do plano geral do gênero, iniciando com uma abertura, seguida da apresentação do título do livro resenhado, nome do autor e personagens principais, uma sinopse com apreciação crítica, indicação do público alvo da obra e encerramento do vídeo?

(conclusão)

Capacidade discursiva
O/A estudante apresentou opinião fundamentada em argumentos para avaliação da obra resenhada?
Capacidade linguístico-discursiva
O/A estudante construiu enunciados com modalizadores discursivos para conduzir sua resenha?
O/A estudante utilizou operadores lógico-argumentativos (mas também, porém, por isso) e descritivo-narrativos (em seguida, depois, por fim) para construir enunciados conectados entre si, garantido a coesão textual.
Capacidade multissemiótica
O/A estudante modulou a voz em uma altura adequada, demonstrando segurança na argumentação?
O/A estudante apresentou boa articulação na fala, demonstrando domínio do conteúdo, uma preparação prévia?
O/A estudante apresentou boa entonação, indicando fala espontânea, embora planejada?
O/A estudante posicionou a câmera de maneira adequada e voltou o olhar para a gravação?
O/A estudante posicionou-se em um cenário condizente para a produção de uma resenha escolar?
A utilização de vinheta ou música de fundo, quando houver, foi adequada ao gênero proposto e não prejudicou a audição do booktuber?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

As operações de linguagem, as quais consideramos perguntas norteadoras, têm como critério de análise os quesitos “sim”, “não” e “em parte”, que balizaram as decisões analíticas que serão elencadas no capítulo de análise das produções textuais. Por meio da seleção adequada de determinadas ferramentas, conseguimos, de forma eficaz, obter informações consistentes e relevantes acerca daquilo que estamos pesquisando.

Inicialmente, a sequência de atividades que compõem o gênero Resenha oral, explanado pelo volume 3 da obra do 7º ano, foi aplicada aos estudantes como prevê o calendário da grade de conteúdos estabelecido pela instituição. Após aplicação, e como parte final dela, os alunos produziram uma vídeo-resenha, a fim de que fosse possível avaliar indícios de desenvolvimento de capacidades de linguagem diante da sequência de atividades nas etapas do livro didático.

A partir da entrega das produções iniciais, foi feita a análise dos textos e, então, foram desenvolvidas atividades que buscassem complementar o material didático com vistas a constituir práticas que procurassem atender aos aspectos da oralidade, com foco no oral

autônomo. Assim, foi produzida uma sequência que tinha como atividade central e final a produção de uma nova vídeo-resenha.

Tanto a produção a que chamamos de inicial, quanto a final, foram feitas de forma autônoma pelos estudantes em suas casas, de modo que não havia obrigatoriedade na execução dos produtos – as vídeo-resenhas – e foram enviadas virtualmente ao docente pesquisador. Todos os cuidados com os direitos do aluno e com a ética da pesquisa foram tomados, os termos de consentimento e assentimento, aprovados no comitê de ética conforme processo 85939125.4.0000.5147, que foram lidos e explicados em sala, de forma a tentar minimizar qualquer constrangimento discente a participar do projeto. A banca examinadora teve acesso restrito e temporário ao *drive* em que se alocam as vídeo-resenhas para que a defesa fosse efetivada a partir da leitura da dissertação com acompanhamento dos vídeos, de modo que as análises e constatação dos dados fossem atestadas. Embora as vídeo-resenhas não tenham sido aqui publicadas por meio de acesso a *links* como forma de preservação da imagens dos estudantes, as produções circularam no ambiente escolar, expostas via *QR-Code* para acesso no mural da Biblioteca, garantindo a circulação das produções, como postulam Dolz e Schneuwly (2004).

A coleta de dados das duas produções e suas comparações se deu por meio de observação, análise e descrição dos elementos constitutivos dos textos, para cada operação, sob os critérios estabelecidos. Eles serão expostos no capítulo de análise através de tabelas quantitativas e gráficos numéricos, acompanhados de considerações qualitativas das análises efetuadas. Para dar suporte a todas as análises, haverá a descrição das imagens e dos sons utilizados, uma vez que temos a intenção de contemplar a multissemiose na explicação, ainda que por meio de descrições, já que não houve publicação dos trabalhos discentes nesta pesquisa.

3 APORTE TEÓRICO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Freire, 1997, p.79)

Este capítulo pretende apresentar os conceitos centrais que fundamentam este trabalho e que demonstram o caminho que percorri ao ingressar em um curso de formação continuada de professores. Nele, pude ressignificar a docência, refazer meu caminho, retocar meu sonho. Para tanto, iniciamos discutindo nossas concepções de linguagem, ensino e gênero de texto, discutindo a profunda relação entre eles. Feito isso, apresentamos a arquitetura textual, bem como as capacidades de linguagens, as quais todo falante mobiliza para construir produções textuais. Na seção seguinte, definimos gêneros de texto oral defendendo o *continuum* entre oralidade e escrita. Também elencamos as dimensões ensináveis do gênero oral. Por fim, analisamos o espaço da oralidade, bem como da escuta ativa nos documentos oficiais que parametrizam o trabalho do professor de língua.

3.1 – O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – A RELAÇÃO INTRÍNSECA ENTRE LINGUAGEM, ENSINO E GÊNEROS DE TEXTO

No Interacionismo Sociodiscursivo, Bronckart (2004) declara serem os gêneros de texto

[...] produtos da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de texto que apresentam características relativamente estáveis. (Bronckart, 2004, p. 137)

Quando Bronckart (2004) propõe que os gêneros de texto compõem a “linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais”, fica evidenciado que os textos são compreendidos em sua estrutura global com seus elementos de textualização e, socialmente, são conhecidos pelo compilado de suas características. Chamamos, assim, esse reconhecimento de *arquitexto*, “conjunto de gêneros de texto elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente reorientados pelas formações sociais contemporâneas.” (Bronckart, 2004, p.100). O *arquitexto* é

o produto da produção verbal de gerações de uma determinada sociedade, sempre atualizados de acordo com as situações de comunicação e as intenções de provocar efeitos de sentido entre os usuários de uma língua. (Baltar, 2010)

Diante dessa conceituação, é notável que a sociedade, a qual se desenvolve na e pela linguagem, deva ser preparada constante e sistematicamente para conhecer e reconhecer os gêneros de texto que utiliza, ainda que não seja possível nem plausível que ela tenha acesso a todos eles, já que se encontram sempre em processo de alteração (Bronckart, 1999). Cabe, então, ao docente de Língua Portuguesa, tomar os gêneros de texto como objeto de ensino, conforme norteiam os documentos educacionais, já que, segundo Machado (2005), os gêneros podem ser considerados ferramentas de ação da linguagem.

Para o ISD, a linguagem é legitimada pela prática social discursiva e essa condição social da interação verbal não seria possível “se, a cada vez, precisássemos criar ou inventar inteiramente os meios para agir nessas situações de linguagem” (Dolz; Haller; Schneuwly, 2004). Assim, os gêneros e sua capacidade de serem “formas relativamente estáveis de texto que funcionam como intermediárias entre o locutor e o destinatário” (Dolz; Haller; Schneuwly, 2004) tornaram-se, para o quadro conceitual do ISD, os mediadores de interesse do desenvolvimento da linguagem e é por meio deles que se deve instrumentalizar os estudantes, permitindo, conjuntamente, a produção de texto e sua compreensão e ação social coletiva (Bronckart, 2009).

Os sujeitos, de forma intuitiva, apresentam conhecimento a respeito de vários gêneros em seus arquitextos, como aqui já referidos. No entanto, cabe à escola propor as situações de ação da linguagem para que os gêneros sejam sistematizados, conforme preveem nossos documentos curriculares oficiais, a fim de que as práticas discursivas se efetivem sobre esses objetos de ensino, ponto de referência concreto para os alunos (Dolz; Haller; Schneuwly, 2004), desenvolvendo o letramento escrito e oral dos estudantes.

Centremo-nos, então, na perspectiva de que a comunicação se dá por produções discursivas textuais em socialização e, portanto, ela é dinâmica e heterogênea. Confirmamos essa reflexão dentro do quadro do ISD, quando Bronckart (2009) teoriza que essa socialização é um produto das ações de linguagem do homem. Acerca disso, pensar a função do ensino da Língua Portuguesa para desenvolver as capacidades de linguagem dos indivíduos é fundamental, sendo a linguagem um lugar de interação do homem, conforme também afirma Geraldi (1984).

Para esta pesquisa, acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa se torna mais eficiente e fundamentado quando a sistematização é guiada pelas bases teóricas do discurso sociointeracionista, que defendem a promoção do ensino por meio dos gêneros de texto.

Vale destacar que o enfoque teórico de considerar a atividade linguística sob a forma textual pertence ao ISD e seus linguistas, e essa definição poderá ser empregada em produções escritas ou orais em seus âmbitos verbais e não verbais. Assim, o discurso sociointeracionista considera o texto como um agregado de unidades semióticas e comunicativas coerentes e contextualizadas em interação com seu destinatário e que são, assim, distribuídas em gêneros de texto. Isso se distingue da corrente de Bakhtin, ainda que ramificado dela, e vale elucidar a diferenciação na análise de Rojo (2005):

[...] constatamos que podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei teoria do discurso ou discursivo e teoria dos gêneros de texto ou textuais. Ambas as vertentes se encontravam enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo nos estudos das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de texto –, na descrição da materialidade textual (Rojo, 2005, p.185).

Para Dolz e Schneuwly (2004), aliados à perspectiva do ISD,

[...] na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema prática de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim o trabalho com os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e recepção dos textos (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004).

Assim, esses conjuntos de relativa estabilidade de características que constituem os textos transformam-se em objetos concretos e empíricos (Dolz; Schneuwly, 2004), pelos quais os estudantes exploram a língua e trabalham em sala de aula os gêneros de texto, fazendo sentido a eles. Para esses mesmos autores, os gêneros de texto são instrumentos que não só viabilizam a comunicação, mas que a facilitam, uma vez que servem de modelos para a interação.

Para Magalhães e Carvalho (2018),

fundamentando-se em uma concepção interacionista de linguagem, consideram-se os gêneros como objetos de ensino, que carregam significações sociais e orientam a ação de linguagem. Na escola, para que seja possível ampliar as capacidades de linguagem dos alunos, os gêneros trazem a possibilidade de aprendizagem por meio de situações discursivas reais (Magalhães; Carvalho, 2018, p.111).

Logo, tomar como centro do ensino o gênero de texto é capacitar nossos alunos para interações orais e escritas por meio da linguagem adequada a cada situação comunicativa, e não por meio de palavras ou frases soltas (Bueno, 2009).

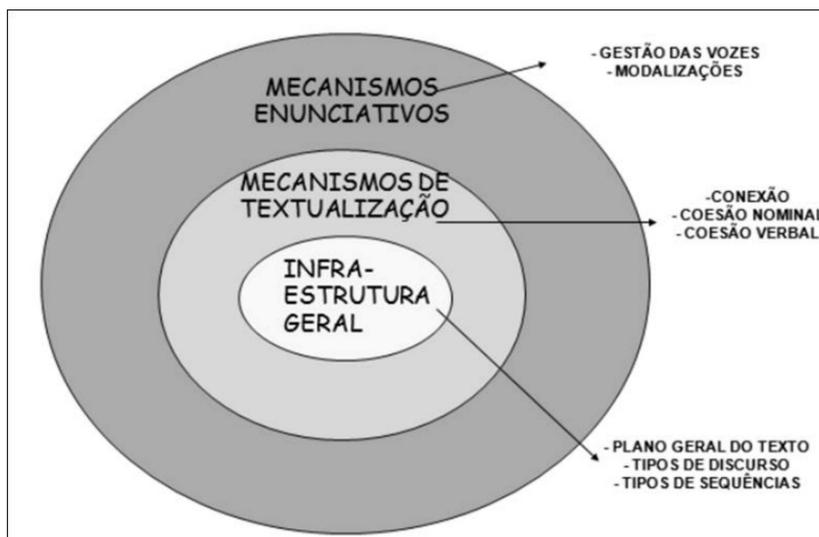
E se um gênero de texto é um instrumento pelo qual conseguimos ensinar os próprios gêneros, entende-se que ele é um *megainstrumento*, pois, na medida que ele serve como um instrumento de comunicação, em um segundo momento, ele serve de ferramenta de ensino-aprendizagem para desenvolver as capacidades de linguagem.

Pensando que um dos principais objetivos da aula de Língua Portuguesa é aumentar as condições do nosso aluno nas práticas sociais de comunicação, desenvolver suas capacidades de linguagem viabiliza ações languageiras. Para Cristóvão (2009), as capacidades de linguagem formam “[...] conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem” (Cristóvão, 2009, p.319).

Nesse sentido, se as capacidades de linguagem “são aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p.164), temos que, ao buscar desenvolvê-las em nossos estudantes, estamos contribuindo para capacitar nossos alunos a práticas de linguagens em diferentes contextos de uso da língua.

As capacidades de linguagem são classificadas da seguinte forma, conforme Dolz (2004), Cristóvão e Stutz (2011): capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. A capacidade de ação é aquela em que o sujeito apresenta habilidade de ajustar sua linguagem ao contexto comunicativo e seu assunto; a capacidade discursiva passa pela capacidade de o indivíduo se manifestar discursivamente de forma adequada a uma determinada ação; e a capacidade linguístico-discursiva refere-se à competência de operações psicolinguísticas essenciais para produzir um discurso específico. Esse agregado de capacidades compõe a arquitetura de um texto, mecanismos de textualização e de enunciação, com centro na infraestrutura geral do texto, que, para o ISD, denomina-se Folhado Textual, assim exemplificado:

Esquema 1 – A organização interna do texto: os três estratos do folhado textual



Fonte: Nascimento (2012 apud Barreto; Corrêa, 2021, p.9)

Se concluirmos que um texto é, portanto, a composição de sua significação em várias camadas – ou folhas – conforme se vê acima, compreendemos que ele é um compilado de ideias que precisam ser analisadas em seu conjunto e contexto, estabelecendo de vez que palavras e frases não são, assim, o caminho apropriado de análise textual, mas esse arranjo de significantes e significados que, materializados, constituem os gêneros de texto.

Conhecendo as “folhas” para compreendermos o agregado a que chamamos texto, consideramos que as capacidades de linguagem estão intimamente relacionadas às condições de compreensão textual, seja na ação ou na recepção.

Mas, como a análise de um texto não se constitui apenas de seus elementos de ação, discursivos e linguísticos, Cristóvão e Stutz (2011) também consideraram o suporte escolhido para veiculação textual, o contexto sócio-histórico, os objetivos de produção, bem como o papel social do produtor e do receptor textual, passando a elencar nova capacidade de linguagem: a de significação (CS). Acerca dela, revelam:

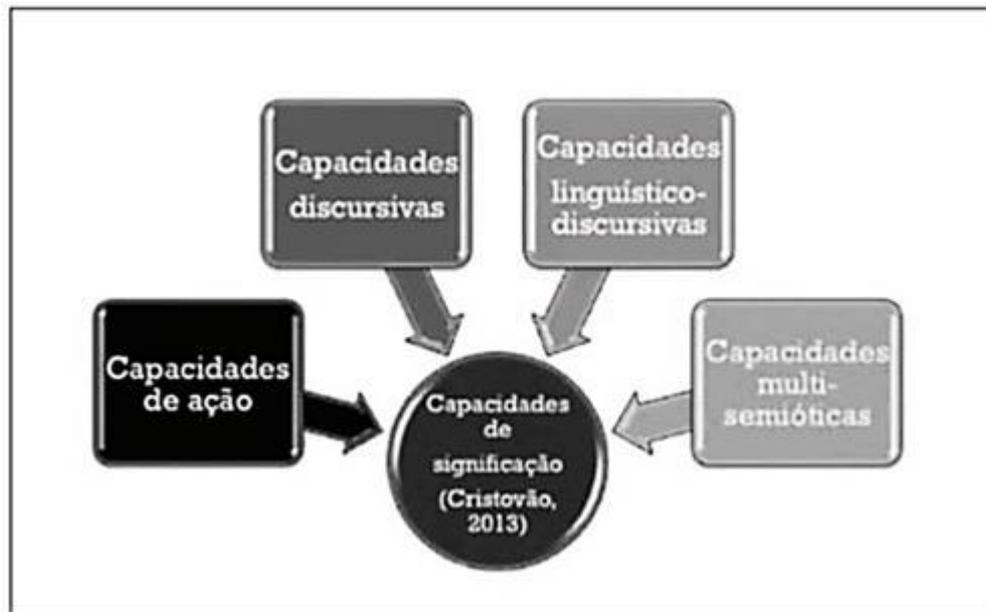
Possibilitam um indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre as práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (Cristóvão; Stutz, 2011, p.22)

Dito isso, considera-se que o conjunto das capacidades é interconectado e desenvolvido no usuário da língua, tornando o sujeito agente no mundo. Ampliando as reflexões acerca delas, em 2015, Dolz projeta para seus estudos as inerentes multimodalidade e semiose dos textos, buscando, assim, incluir nova capacidade ao grupo das já teorizadas: a capacidade

multissemiótica (CMS), que fecha as categorias de capacidades, as quais, trabalhadas em suas relações, tendem a levar o falante a práticas sociolinguageiras mais conscientes e desenvolvidas.

Dá-se, dessa forma, o organograma das categorias das capacidades de linguagem a partir de Dolz, em 2015:

Esquema 2 – Categoria de capacidades de linguagem



Fonte: Dolz (2015)

Cristóvão e Stutz (2011) propuseram em seguida as disposições das capacidades de linguagem com os seguintes critérios cada uma delas:

Quadro 3 – Capacidades de linguagem

CATEGORIAS	CRITÉRIOS
CS (Capacidades de Significação)	(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
CA (Capacidades de Ação)	(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
CD (Capacidades Discursivas)	(1CD) Reconhecer a organização do texto como <i>layout</i> , linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.; (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.

CLD (Capacidades linguístico-discursivas)	(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo); (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo); (4CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo); (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto; (10CLD) Identificar a relação entre os anunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas; (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor; (12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo).
CMS (Capacidades Multissemióticas) Citadas por Dolz(2015) e categorias por Cristóvão e Lenharo (no prelo)	(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero; (2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens; (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos; (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca; (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Elencadas as capacidades de linguagem, é notável que elas são destinadas ao desenvolvimento tanto em gêneros escritos como em gêneros orais. Conforme as bases teóricas já tratadas, o ISD propõe o trabalho de legitimação da linguagem por meio das práticas sociais discursivas e, dentro desta proposta de pesquisa, nosso foco está voltado para os estudos dos gêneros de texto orais, com vistas a desenvolver no estudante a autonomia linguística no eixo de oralidade. Nas próximas seções, teremos um panorama acerca de seu espaço, definição, dimensões, perspectivas e atuação.

3.2 ORALIDADE: A PERSPECTIVA DO *CONTINUUM*

Largos e firmes passos foram dados no caminho em que se pavimentou a real e necessária aproximação entre oralidade e escrita, via essa que leva à não dicotomização das duas modalidades, tão distanciadas durante anos no ensino da língua. Não se fala em ponto de chegada de uma a outra, mas da “estrada” que as liga, de um percurso que ainda tem muito a apresentar acerca da importância de não relegar o ensino do oral à intuição, mas ao trabalho sistematizado, associado a práticas de linguagem agregadas à escrita.

A oralidade vem sendo objeto de discussão há muitos anos, especialmente enquanto letramento, uma vez que a linguística vislumbrou para ela uma posição de valor ao lado da escrita. Para alguns teóricos e pensadores da língua – que não pretendiam considerar o oral tão determinante nas práticas sociocomunicativas quanto a escrita no mundo de hegemonia desta – isso se tornou um movimento de desconstrução de rígidos e preconceituosos pensamentos sobre a importância da oralidade.

Sobre a oralidade, Oliveira (2008) diz que

Encarada por muitos como primitiva (no sentido negativo ou depreciativo da palavra), a oralidade chegou a ser bem sufocada, pois era interpretada como um aspecto bárbaro – neste ponto, o debate também engloba o conflito entre barbárie e civilização. Essa última, por sua vez, consagrando ideais iluministas, apresenta a escrita como uma das condições para atingir o progresso, a evolução, a educação e a razão (Oliveira, 2008, p. 3).

Para Miranda (2005), a suposta supremacia da escrita em detrimento da pobreza vinculada à oralidade gerou reflexões linguísticas muito sérias a respeito da “concepção que temos de nós mesmos como sujeitos alfabetizados e civilizados”, que, de forma “narcisa”, contribui negativamente para a formação de indevidas e inapropriadas conclusões como

[...] a perpetuação do ponto de vista de que os analfabetos são criaturas patéticas e carentes; de que o analfabetismo é um problema social comparável à miséria, à desnutrição à doença com os quais é sempre associado; de que os membros das sociedades sem escrita são selvagens ignorantes; de que as crianças que não conseguem aprender a ler são ineducáveis; de que os que não frequentaram a escola pouco poderão saber que valha a pena (Olson, 1997, p. 35).

Muitos estudos se interessaram em compreender a oralidade a partir da sua relação com a escrita dentro de uma cultura. Autores como Havelock e Ong constituem alguns campos de pesquisas para essa modalidade da língua, bem como outros estudiosos, ainda que a intenção inicial de pesquisas realizadas fossem, na verdade, demarcar características que “confirmavam” a escrita como prática superior à do oral. Ong, em 1996, afirmou:

[...] as culturas orais produzem realizações verbais impressionantes e belas, de alto valor artístico e humano, que já não são sequer possíveis quando a escrita se apodera da psique. Contudo, sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. Nesse sentido, a oralidade precisa e está destinada a produzir a escrita. A cultura escrita, como veremos, é imprescindível ao desenvolvimento não apenas da ciência, mas também da história, da filosofia, ao entendimento analítico da literatura e de qualquer arte e, na verdade, à explicação da própria linguagem (incluindo a falada) (Ong, 1996, p. 23).

Para esse autor e outros estudiosos de pesquisas contemporâneas, como McLuhan (1962), Lévi-Strauss (1962), Jack Goody e Ian Watt (1963) e Eric Havelock (1963), a oralidade não era passível de sistematização, uma vez que não a consideravam um objeto autônomo de ensino. Referendava-se, assim, a dicotomia fala/escrita, a qual se perpetuou por longas décadas, necessitando passar por mais análises e processos de pressuposições para novas constatações. No entanto, durou a ideia de a linguagem oral ser um modo de pensar mais agregativo e menos analítico, sempre relegando a oralidade a um papel de pouca originalidade e muita redundância (Ong, 1996). Enquanto se acreditou que a linguagem determinava o pensamento, Ong buscou aspectos da psicodinâmica das culturas de oralidade “primária” para provar o caráter conservativo e tradicionalista do oral. Ele entendia que é mais engessada a sociedade de caráter oral, uma vez que demanda muita energia manter viva uma cultura de geração a geração, sem o registro escrito. Essa concepção é fundada na crença de que aquelas sociedades ágrafas inibiriam fruições intelectuais, já que a mente não seria usada para experimentações e especulações, mas sim para conservação de memórias e histórias.

Para Street (2014),

As características do mundo oral que Ong descobre usando esse método é que ele é “formulaico”, conservador, “próximo do mundo vital humano”, “com tónus agonístico”, empático, homeostático, situacional e envolve memorização por fórmulas em vez de verbatim. O mundo letrado é o oposto de tudo isso: é abstrato, analítico, distanciado, objetivo e separativo. A consequência dessas diferenças entre oralidade e letramento é que se torna possível distinguir entre duas grandes formas culturais na história do desenvolvimento humano — o que Ong chama de culturas “verbomotoras” e culturas “de alta tecnologia” (Street, 2014, p.178).

Tanto Ong, com seus mitos iniciais, quanto outros teóricos linguistas, antes de recondicionarem suas reflexões a respeito da polarização entre fala e escrita, iam ao encontro do Mito do letramento: [...] sustentado pela grande divisão, de um lado a oralidade como imprecisão, pensamento concreto, conservadorismo, primitivismo, atraso, miséria; de outro, a escrita como precisão, pensamento abstrato, inovação, desenvolvimento social, econômico e científico (Miranda, 2005, p. 21).

Essa polarizada divisão entre o oral e o escrito com a supremacia da escrita tinha apoio na concepção de que estudar oralidade seria investigar os desdobramentos do letramento em sociedades orais. Todavia, oralidade é a consideração da prática oral de linguagem a ser sistematizada, através de sua autonomia linguística, portanto, como objeto autônomo de ensino, posicionando as duas modalidades da língua lado a lado na aprendizagem e não elevando uma em detrimento de outra.

O tratamento da oralidade no ensino ainda permanece sem a merecida extensão, pois é um desafio superar uma série de questões conceituais relacionadas à linguagem nos seus aspectos sociais, políticos, ideológicos e históricos. A dissociação entre o oral e o que é considerado letramento tem bases na dificuldade de compreendermos, como cultura letrada, os abundantes recursos de sociedades formadas pela oralidade primária (Street, 2014). Quando Ong (1998) postula ser a escrita uma mera representação de sons, a desconsideração de outros aspectos relacionados ao evento comunicativo minimiza características culturais, históricas e sociais envolvidas na formação de uma sociedade. Isso fez prosperar o inadequado conceito de uma modalidade linguística ser superior à outra, atrasando o estabelecimento de teorias atuais alinhadas e atualizadas de estudos que, adequadamente, tratam escrita e fala como processos de *continuum* comunicativo.

Marcuschi (2010), teórico caro a essa mudança de perspectiva em direção à aproximação oral/escrita, afirma que

Esta mudança de visão operou-se a partir dos anos 80, em reação aos estudos das três décadas anteriores em que se examinavam a oralidade e a escrita como opostas, predominando a noção da supremacia cognitiva da escrita dentro do que Street (1984) chamou de "paradigma da autonomia". Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais. Hoje (...) predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais (Marcuschi, 2010, p.16).

Ainda que tenham ocorrido avanços nesse cenário de proximidade entre oralidade e letramento, a empreitada em busca de um equilíbrio entre as modalidades linguísticas é rija, uma vez que superar estruturas diversas como novas formações de professores e, conseqüentemente de suas mentalidades, é um processo complexo, afinal elas

revelam ainda concepções condizentes com o mito da supremacia da escrita, com a relação entre fala e escrita, como (in)formalidade, bem como ausência de uma concepção discursiva de linguagem em que os usos sociais e a reflexão sobre a língua são objetivos do ensino da língua portuguesa (Magalhães; Lacerda, 2019, p.5)

Da mesma forma que se percebe que os próprios educadores não estão plenamente preparados para atuar no campo linguístico reservando condições de equidade para as modalidades da língua, os materiais didáticos também se apresentam muito aquém do desejável. Dentro dos livros, a composição de propostas curriculares para as práticas de oralidade em sala de aula são defasadas, e uma das possíveis justificativas reside no fato de que, diante de tantas distorções a respeito do ensino dos gêneros orais e toda a dicotomização envolvendo o oral e a escrita, os próprios documentos norteadores padeceram do prejuízo tanto do atraso, como da superficialidade de suas diretrizes para o ensino dessas práticas em sala de aula. Ensinar oralidade, com toda a sua importância, necessitou – e ainda necessita – de maior robustez baseada em pesquisas, as quais também ainda são escassas, de forma a se estabelecer o ensino do oral por uma perspectiva reflexiva e não dicotômica, no contínuo que cabe às linguagens.

As modificações desse cenário começaram a ocorrer a partir da década de 80, com análises mais detidas a respeito das semelhanças e diferenças das linguagens oral e da escrita. O "paradigma da autonomia" referido por Street (1984) abordava a escrita como variedade linguística suprema nas práticas sociais, assim como outras incontáveis teorias que versam sobre a mesma "supremacia", e foram repensadas para que se concebesse, então, interação e complementaridade ente oralidade e letramento.

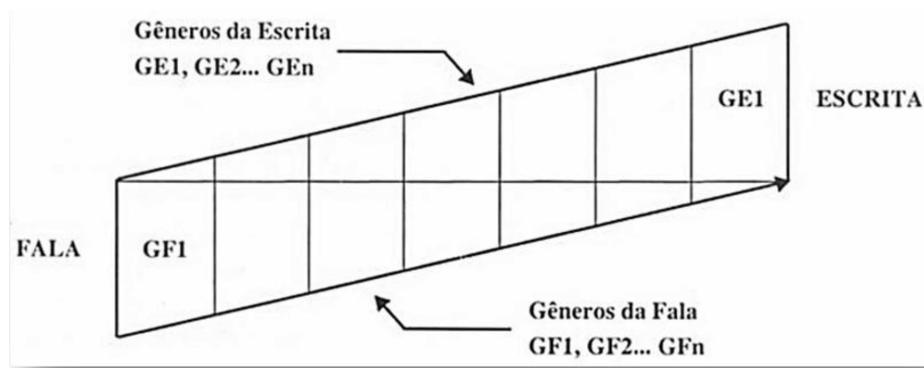
Depois de ser elevada a objeto empírico, os textos oficiais curriculares de ensino no país se voltaram para teóricos que apresentavam pesquisas e construtos ideológicos a respeito da língua oral e iniciou-se uma era de consideração da perspectiva do *continuum*, interação e complementaridade das modalidades oral e escrita da língua. Marcuschi (2010) teoriza, dizendo que

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia (Marcuschi, 2010, p.17).

Assim, entende-se que o viés válido pelo qual se deve relacionar as modalidades é o do *continuum* que existe entre oralidade e escrita, com ressalvas às características inerentes a cada prática social. É preponderante levar em consideração a flexibilidade e a não linearidade que cabem aos sistemas, uma vez que são mecanismos dinâmicos de um dos fenômenos mais variáveis que compõem uma sociedade: a língua.

É possível ver o contínuo no esquema divulgado por Marcuschi (2010):

Esquema 3: Fala e escrita no contínuo dos gêneros de texto



Fonte: Marcuschi (2010, p.38)

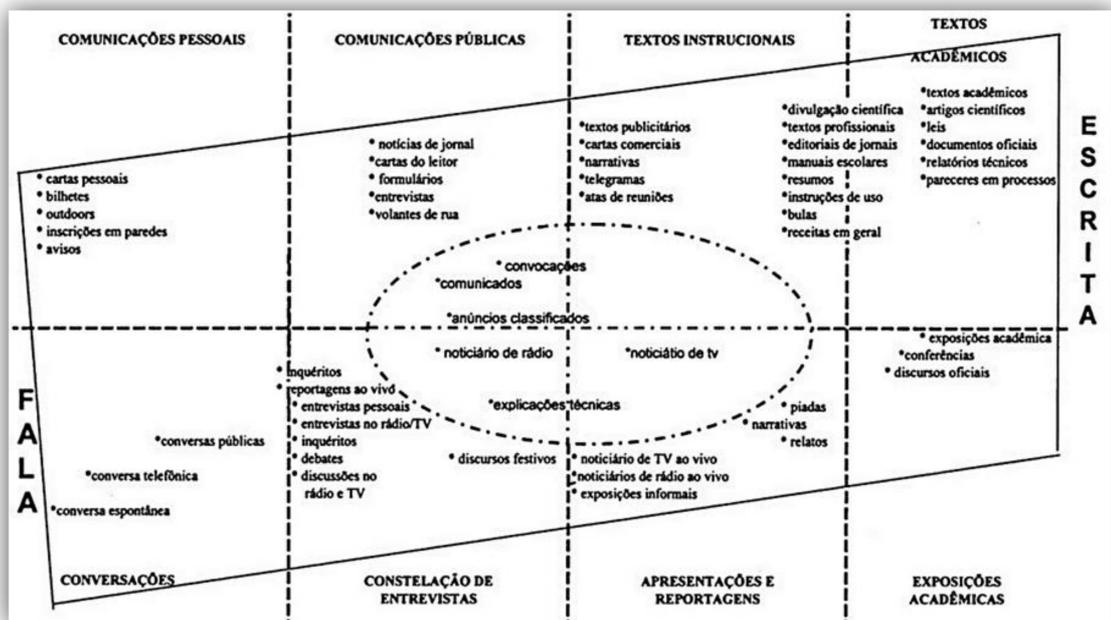
A figura apresenta duas modalidades linguísticas – FALA (à esquerda) e ESCRITA (à direita) – e, nelas, estão distribuídos os gêneros de texto (G) na formação de um campo. No centro dele, demonstra-se o continuum existente entre um domínio e outro (seta retilínea posicionada entre as linhas dos gêneros GE1, GE2... GEN; GF1, GF2...GFn) a qual perpassa o

espaço de relação deles, evidenciando a especificidade (maior ou menor) de cada gênero, e essa continuidade possível entre a fala e a escrita, evocando interrelações e interações plausíveis no contínuo. Marcuschi (2010), para isso, afirma que

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (Marcuschi, 2010, p. 42)

Dessa maneira, Marcuschi (2010) propôs a difusão de um esquema do *continuum* tipológico gerado por Douglas Biber (1988), em que nele podemos ver estruturadas semelhanças dos vários gêneros tipográficos da escrita e da oralidade.

Esquema 4: Representação do cotidiano dos gêneros de texto na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2010, p.41)

Aqui, reforça-se a concepção de que trabalhar com o oral em sala de aula é, “antes de tudo, trabalhar a imensa riqueza e variedade de usos da linguagem oral no cotidiano” (Cavalcante; Melo, 2006, p.77). Portanto, faz-se necessário abrir espaço para que possíveis explicações conceituais sejam feitas, de modo que os gêneros orais sejam abordados com as adequadas definições que eles requerem.

3.3 A CENTRALIDADE DOS GÊNEROS DE TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

As significativas mudanças pelas quais passou o ensino da Língua Portuguesa assumiram um cenário mais estável quando as contribuições advindas da Sociolinguística consagraram o interacionismo como um campo fértil para a construção das práticas de ensino da linguagem. Sabe-se que a aplicação real das teorias não se dá de forma homogênea e efetiva em todo o território nacional, mas o primeiro passo para se consolidar essas bases foi a organização de parâmetros e currículos que regulassem e regulamentassem o direito às novas concepções de ensino, norteando de modo avançado e margeado o trabalho com os componentes curriculares em sala de aula, especialmente o de LP, seara de nossa pesquisa.

A renovação das proposições de ensino foi necessária, pois era notável que a evolução das práticas pedagógicas estava atravessada por entraves políticos, ideológicos, históricos e sociais. Assim, novas diretrizes foram calculadas e as mudanças na educação foram inevitáveis, desde a formação dos professores à dos discentes. A mais importante lei brasileira para a Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (nº 9.394/1996), forjou em seu cerne o interesse da ampliação do acesso educacional aos brasileiros e instituiu maior organização e determinações ao ensino no país, ainda que saibamos das dificuldades inerentes ao estabelecimento de projetos, leis e teorias nas práticas educativas nacionais.

Surgiram posteriormente, então, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento do final da década de 90 que reunia intenções de uniformizar o currículo brasileiro sem descaracterizar as necessidades específicas das escolas. Como todo documento que serve às políticas públicas, há questionamentos a serem feitos desde a intenção de sua criação, passando pelas propostas lá elencadas, mas, neste espaço, vamos nos deter a refletir sobre as ideias gerais de direcionamentos para a Língua Portuguesa a fim de chegarmos à Base Nacional Comum Curricular, também nesse componente, sobre o qual recai esta pesquisa.

Os PCN inovaram em seu texto e avançaram na perspectiva do olhar para o ensino da língua, haja vista o deslocamento da preocupação com a construção de sentido não mais no nível da frase em situações estanques e sem vivência, mas agora com foco no que há de mais adequado que é o estudo da linguagem pelo seu discurso em interação, em situações comunicativas reais. No texto em uso:

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza

no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato (Brasil, 1998, p. 35).

Sabe-se que entre uma proposição conceitual e sua realização prática existe um espaço de tempo e de lugar para a consolidação, mas o passo dado foi muito importante para os estudos linguísticos pela direção atualizada por onde se pautou o documento, nas teorias que hoje sabemos serem decisivas para o frutífero ensino de LP no Brasil. Como documento norteador, os PCN serviram de guia para as construções de mudanças que só foram possíveis porque professores e livros didáticos tiveram (têm e sempre terão) que se reelaborar para suas práticas pedagógicas, o que nem sempre foi nem será fácil ou facilitado no país, mas que tem sido busca incessante de municípios e estados comprometidos com a Educação. Em Língua Portuguesa, o tripé USO – REFLEXÃO – USO se tornou a nova concepção para o trabalho com a linguagem.

Isso se solidificou e foi amplificado por documento posterior, a recém compilada Base Nacional Comum Curricular – a BNCC – publicado em 2018 no Brasil. Para ela, o texto assume de vez a centralidade do trabalho em Língua Portuguesa, sendo ele

uma unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar o texto a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidade ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p.67).

O texto é, para a base curricular, o centro de referência na definição dos conteúdos, competências e habilidades, amálgama dos gêneros de texto que ocupam todos os campos e esferas refletidos pelo documento. O componente de Língua Portuguesa deve, dentro do esperado pela redação das propostas, desenvolver suas práticas de linguagem envolvendo os gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos (Brasil, 2018) em favor da formação do estudante e do futuro profissional de seu trabalho, com a finalidade de letrá-lo e torná-lo crítico e consciente de sua atuação cidadã, por meio dos eixos estruturantes da Educação.

Sabe-se que as práticas discursivas nos campos de atuação (da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública) têm “uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social” (Brasil, 2018, p.85) e precisam explorar os eixos de Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, centrados no

objeto de ensino da língua: o gênero de texto. Na Base Nacional Comum Curricular, as diretrizes norteadoras do trabalho docente em LP propõem conferir ao usuário/discendente da língua/linguagem condições de se comunicar, identificar, analisar, refletir, inferir, manejar, produzir, desenvolver, proceder, oralizar, configurar, disponibilizar, replicar, interagir entre outras inúmeras ações nos cenários reais e virtuais, particulares e públicos, formais e informais, reais e digitais, anacrônicos e tecnológicos, atuando em sociedade com seus pensamentos e atitudes.

3.3.1 Gênero de texto oral como objeto de ensino

Desenvolver habilidades na prática de uma língua requer efetivar o uso da diversidade de produções linguísticas que se denominam textos, dos quais são “autenticadas” suas regularidades e estabilidades características em domínio particular da atividade humana e que são considerados “gêneros de texto” (Bronckart, 1999; Schneuwly, 1994). O presente trabalho compreende a importância deles em serem “referência essencial para abordar a infinita variedade de práticas de linguagem e o meio de tratar a heterogeneidade constitutiva das unidades textuais” (Dolz; Haller; Schneuwly, 2004), conforme já tratado na seção dos gêneros de texto.

Já abordamos nesta pesquisa que, como megainstrumentos, os gêneros de texto mediam a atividade de linguagem comunicativa e compõem um vasto grupo de objetos empíricos, formais e não formais a serem sistematizados no ambiente escolar, quando tornados objetos de ensino. Sabemos que tanto os gêneros escritos como os orais figuram seus espaços de essencialidade na composição dos documentos oficiais – resguardadas as devidas defasagens e problemas já citados – e que cada modalidade, a sua maneira e espaço, tem suas diretrizes organizadas para a constituição da aprendizagem.

Os materiais didáticos com propostas em conformidade com a redação dos textos oficiais da educação no país inserem os gêneros de texto em seus currículos, de modo a promover o ensino com e por meio deles, sendo que “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem” (Dolz; Schneuwly, 2004, p.80).

Acerca dos gêneros escritos, de modo geral, vê-se que são amplamente elencados pela BNCC e PCN, e distribuídos de forma volumosa na maioria dos materiais didáticos que atendem às diretrizes, estruturados em sequências didáticas com possíveis condições de autonomia no ensino de seus aspectos, embora saibamos que suas sistematizações ainda

permanecem com comprometimentos. Schneuwly e Dolz (2004) constatam que o tratamento dado aos gêneros não é plenamente efetivo em razão de fatores aqui já tratados como, por exemplo, o texto, muitas vezes, ser usado somente como pretexto para trabalho gramatical, ou a abordagem dos gêneros ser distanciada do uso dotado de reflexão, ou mesmo a lacunar formação dos docentes para suficiente proveito profissional, pontos que corroboram para os entraves educacionais dos componentes de linguagens.

Em se tratando do ensino de gêneros orais, foco de nossa pesquisa, a abordagem e sistematização ganham contornos mais prejudicados de modo geral nos mesmos materiais, tal fato se dá uma vez que se segue uma série de adversidades e reverses no ensino, desde a não formação de sequência didática dos gêneros nos livros para trabalho com o eixo pesquisado, até distorções conceituais, quando se considera oralidade sinônimo de oralização. No entanto, com o avanço dos estudos e pesquisas acerca desse eixo, os cenários desfavoráveis serão, e já estão, otimistamente modificados e melhorados.

Para Travaglia (2013), [...] gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita. (Travaglia, 2013, p.17)

Assim, os gêneros orais compõem as práticas de oralidade que devem considerá-los como objetos de ensino e aprendizagem em si, e não como uma passagem para outras práticas, sejam elas linguísticas ou não (Dolz; Schneuwly, 2004). Marcuschi compreende a oralidade como “uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros de texto que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 1997, p.126). Isso posto, sistematizar oralidade não corresponde a ensinar estudantes a falar, como já referido neste trabalho, mas ampliar sua capacidade comunicativa, a partir do desenvolvimento de habilidades que constituem os gêneros de texto orais públicos, por meio de propostas autônomas (Magalhães, Lacerda, 2019).

As características composicionais dos gêneros, sejam eles orais ou escritos, formais ou informais, constituem um *corpus* de elementos variáveis, porém relativamente estáveis, que, mesmo que constituam “uma base importante para definir um objeto a ensinar e suas dimensões ensináveis, não poderão ser diretamente transpostos à sala de aula” (Dolz; Haller, Schneuwly, 2004, p.179). Logo, o ensino do gênero oral autônomo, ou de qualquer texto, ao sair de seu ambiente de circulação, necessita de adaptação, seja para adequá-lo às capacidades de linguagens que se visa desenvolver nos discentes, seja para não o descaracterizar de sua essência, ultrajando-o de mero modelo textual a ser reproduzido.

Para Bronckart (2000), deslocar o gênero para o lugar de objeto a ser analisado, inserindo-o numa situação comunicativa autêntica é, então, ensinar gêneros orais, de fato. E uma vez que os estudantes já dominam formas de falar cotidianas, cabe aos docentes enveredarse na preparação de seus alunos para lidarem com gêneros da comunicação pública formal. Dolz, Haller e Schneuwly (2004) postulam que “o papel da escola é levar os discentes a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (Dolz; Haller, Schneuwly, 2004, p.175).

Conforme os autores citados, “[...] os gêneros formais públicos constituem objetos autônomos para o ensino do oral” (Dolz; Haller, Schneuwly, 2004, p.175). Eles têm objetivos prévios definidos, são apoiados nas relações sociais de comunicação e “não constituem passagem para aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não linguísticos” (Dolz; Haller, Schneuwly, 2004, p.177).

Para Cavalcante e Melo (2006),

[...] há gêneros orais públicos que servem à aprendizagem escolar em língua portuguesa e em outras disciplinas (exposição, relato de experiência, entrevista, discussão em grupo, apresentação de seminário etc.). É importante que os alunos dominem os gêneros da escola porque, em algum momento do ano letivo, eles, com certeza, receberão de algum professor a tarefa de desenvolver um seminário, preparar a apresentação da feira de ciências, feira de conhecimento, feira de cultura etc. (Cavalcante; Melo, 2006, p.80)

Oferecer aos estudantes condições de conhecerem e dominarem gêneros orais formais é oportunizar a eles ampliação de sua cidadania, uma vez que serão expandidas possibilidades de participações sociais discursivas (Cavalcante, Melo, 2006). Nesse sentido, seus comportamentos são relacionados às reflexões conscientes e autorreguladas, sendo esse falante/ouvinte um indivíduo que se organiza pelas convenções ligadas ao funcionamento desses gêneros orais públicos previamente “preparados” (Dolz; Haller, Schneuwly, 2004, p.175). É indiscutível, mais uma vez, a importância do papel do docente de Língua Portuguesa, que, se bem preparado e com acesso a materiais didáticos e paradidáticos suficientes, pode tornar o aluno familiarizado com as características dos gêneros propostos para o ensino, com orientações acerca dos contextos sociais de uso, em conjuntos de atividades que abordem as dimensões ensináveis dos gêneros – aqui, detidamente, interessando-nos os orais.

Um dos grandes questionamentos de Dolz, Haller e Schneuwly (2004) é sobre como tornar o oral ensinável. O primeiro desafio a ser transposto diz respeito à, ainda, legitimidade não assegurada do oral. Para os autores, a elaboração consciente e reflexiva desse objeto de

ensino é extremamente decisiva para a sistematização do oral que, enquadrado nas perspectivas do ensino comparável à do texto escrito (com sua tradição secular), parece ser o procedimento mais adequado (Dolz; Haller; Schneuwly, 2004, p.151).

Para superar essa dificuldade, as práticas de oralidade devem tomar como central os gêneros de forma sistemática, permanente e gradual, envolvendo propostas de produção reais atreladas à reflexão sobre a linguagem, de maneira que os alunos desenvolvam um comportamento consciente sobre os usos linguísticos (Magalhães; Callian, 2021, p. 5).

Isso requer delimitar os elementos a serem considerados no processo de ensino-aprendizagem, os objetivos pedagógicos envolvidos e a adequação do gênero para o público discente a que se propõem os estudos. Para esta pesquisa, as dimensões ensináveis dos gêneros orais são determinantes na construção dos atributos e aspectos a serem considerados a fim de que a sistematização alcance o êxito pretendido.

É fundamental, diante disso, que sejam destacadas as categorias de análises pelas quais os gêneros orais devem ser ensinados e avaliados. Visualizam-se, assim, os aspectos que os professores podem sistematizar nos mais variados textos, com dimensões próprias da oralidade. Agrupando essas categorias analíticas, Cavalcante e Melo (2007) as enquadram em “Aspectos extralinguísticos”, “Aspectos Linguísticos” e “Aspectos paralinguísticos e cinésicos”, ao passo que Araújo e Suassuna (2020) renomeiam as categorias chamadas “Aspectos discursivos”, “Aspectos textuais” e “Aspectos acústicos”. De modo a elencá-los unidos, os quadros a seguir apresentam os aspectos das duas referências com suas devidas correspondências demonstrando que estão em complementaridade:

Quadro 4 - Aspectos para sistematização e avaliação de gêneros orais

(continua)

Aspecto analisável	Categoria	Descrição da categoria
Aspectos extralinguísticos ou discursivos	Grau de publicidade	Número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa; conhecimento entre os participantes;
	Grau de intimidade dos participantes	Conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;
	Grau da participação emocional	Afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
	Proximidade física dos parceiros de comunicação	Comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos;
	Grau de cooperação/ organização dos turnos	Possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido a distância;
	Grau de espontaneidade/fixação temática	Comunicação preparada previamente ou não;
	Reconhecimento do contexto cultural	Adaptação dos recursos linguísticos a situações vivenciadas em espaços culturais diversificados;
	Estratégias de polidez	Atos de fala com conotação positiva (elogiar, agradecer, aceitar...) ou negativa (discordar, recusar, ofender, xingar...).

Quadro 4 - Aspectos para sistematização e avaliação de gêneros orais

(continua)

Aspecto analisável	Categoria	Descrição da categoria
Aspectos linguísticos ou textuais	Marcadores conversacionais	Unidades típicas da fala que funcionam como articuladoras da conversação.
	Repetições	Duplicação de algum elemento que veio antes.
	Paráfrases	Reformulação de algo que veio antes.
	Correções	Substituição de algum elemento que é retirado do enunciado.
	Hesitações	Expressões indicadoras de insegurança por parte do falante.
	Digressões	Suspensão temporária de um tópico retomado adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento.
	Expressões formulaicas	Idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas, entre outros.
	Uso de modalizadores	Termos ou expressões que apontam um posicionamento do enunciador diante do texto.
	Fixação temática	Tema fixado ou não com antecedência
Aspectos paralinguísticos, cinésicos e acústicos	Qualidade da voz	Aguda, baixa, rouca, grave, sussurrada, infantilizada
	Intensidade	Volume da voz em decibéis (alta, baixa...)
	Altura	Frequência da onda vocal em hertz (aguda, grave...)
	Gestos	Mexer com as mãos, gestos ritualizados como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim e de bom

Quadro 4 - Aspectos para sistematização e avaliação de gêneros orais

(conclusão)

Aspecto analisável	Categoria	Descrição da categoria
Aspectos paralinguísticos, cinésicos e acústicos	Entoação	Variação de altura de fala que pode ocorrer em determinada palavra ou oração
	Dicção	Pronúncia correta das palavras
	Elocução/pausas	Respirações durante a emissão (curtas, longas...)
	Interrupções	Emissão de ruído distinto de enunciados verbais (riso, choro, soluço, suspiro...)
	Postura	Disposição do corpo em relação a outros interlocutores
	Gestos	Movimentações feitas pelas articulações (principalmente mãos e cabeça)
	Expressão facial	Mímicas faciais que acompanham a fala
	Olhares	Movimentação dos olhos durante a elocução
	Movimentação	Deslocamento dos interlocutores no espaço comunicativo

Fonte: Magalhães, Sigiliano, Garcia-Reis (2024) baseada em Cavalcante e Melo (2007, p.97-98) e Araújo e Suassuna (2020, p.105)

Tornar analisáveis esses aspectos na sistematização dos gêneros orais e, conseqüentemente, em suas avaliações, constitui estabelecer a autonomia da oralidade para seus objetos de ensino, de modo que a abordagem deste eixo presente, de fato, dimensões ensináveis independentes da modalidade escrita, fortalecendo o oral, interesse central de nossa pesquisa.

Dentre os objetivos de o ensino do oral ser balizado pelos aspectos que podem ser analisáveis para sistematizar e avaliar os gêneros, um deles é possibilitar ao estudante

reconhecer que elementos mais se destacam nos textos orais, sejam eles autorais ou não, e fazer com que reflitam sobre a construção de sentido do texto e como é importante a adequação de vários aspectos para a composição de um gênero.

3.4 A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: SEU ESPAÇO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Passamos o começo de nossa vida dedicados a ouvir e a falar para nos comunicarmos. Fazemo-nos entender com nosso pouco e irregular léxico infantil, balbuciando palavras como bem as entendemos e ouvimos outras que só, provavelmente, usaremos muitos anos depois. Interagimos. Crescemos falando, ouvindo e chegamos à escola para, inicialmente, continuarmos trabalhando essas habilidades. No entanto, logo somos transformados em leitores e redatores também. Consideram-nos sujeitos “letrados”, ainda que talvez consigamos ser apenas codificadores e decodificadores da língua. Falar e ouvir tornam-se habilidades menos “decisivas” para a avaliação do conhecimento do que a leitura e a escrita.

Entretanto, esse cenário tem vivido transformações diante das análises e reflexões frequentemente elaboradas para o mundo da educação – desde os PCN, particularmente – mediante os estudos do oral, os quais têm fortalecido a modalidade relegada à intuição por muito tempo: a falada. Assim, a oralidade vem alcançando melhores espaços como eixo de ensino previsto e ela é fundamental, uma vez que as capacidades de linguagem a serem trabalhadas para desenvolvimento linguístico dos estudantes estão fortemente vinculadas às condições de comunicação oral, especialmente por meio de gêneros de texto mais formais, que é o que a escola pretende refinar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), desde suas oficializações, têm previsto o trabalho com os gêneros de texto orais como necessidade nos currículos. Os PCNs, como pioneiros nesse reconhecimento da importância da oralidade, colaboraram para a adoção de novas concepções de linguagem na sistematização do ensino da Língua Portuguesa, buscando parâmetros norteadores para a formação dos estudantes por meio da associação das habilidades de ler, escrever, falar e escutar. Mas, para isso, é preciso pensar na “ponta inicial” desse fio condutor de conhecimento, que é a formação docente, para ministrar com subsídios teóricos e práticos seu papel de educador de LP, já que para boas atuações curriculares é preciso um ator competente – o professor.

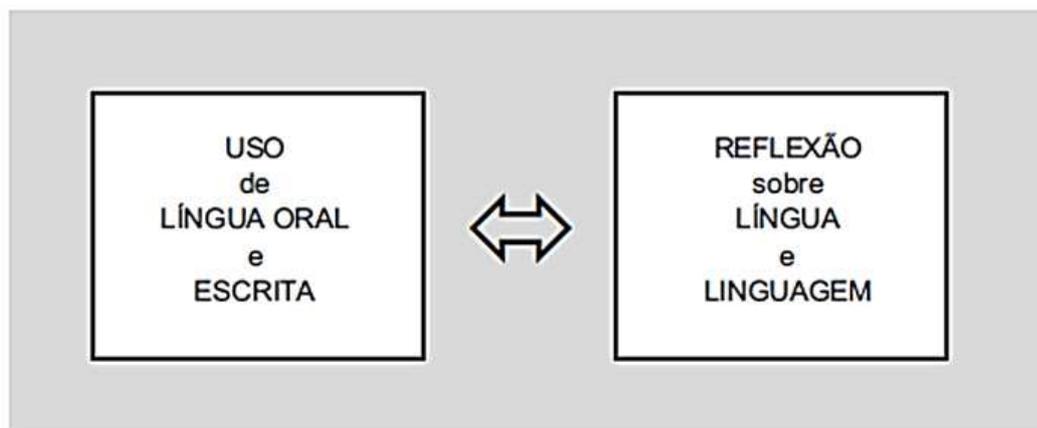
Acerca do letramento docente, Kleiman (2008) reflete sobre a importância da formação do educador visando ao universo real da escola. Segundo a autora,

Mais do que a aprendizagem de determinados conceitos e procedimentos analítico-teóricos, que mudam com as mudanças das teorias linguísticas e pedagógicas, [nos] interessa instrumentalizar o professor para ele continuar aprendendo ao longo de sua vida e, dessa forma, acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la. Assim, a relação do professor com os conteúdos curriculares se transforma: o currículo deixa de ser a camisa de força do trabalho escolar e passa a ser visto como uma organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar (e que podem mudar), que levam em conta a realidade local, seja ela da turma, da escola ou da comunidade e que se estruturam segundo a prática social (Kleiman, 2008, p. 19).

Assim, é preciso salientar que as diretrizes dos documentos da educação devem ser refletidas pelos docentes de modo que as orientações previstas sejam adaptadas às suas realidades, buscando sempre as adequações mais propícias ao trabalho com os eixos e modalidades estabelecidos.

Os PCNs centram-se na reflexão linguística pelo oral e pela escrita em seus aspectos sociais de interação, e a BNCC irá resguardar e expandir essas ações.

Esquema 5 - Eixos de Língua Portuguesa nos PCN



Fonte: Brasil (1998, p.34)

Para Marcuschi (1999), embora a relação representada acima tenha sido um avanço ao se incorporarem ao documento noções de linguagem como atividade social e cognitiva no ensino da língua, rompendo a dicotomia entre fala e escrita, de forma que o oral tenha se tornado valorizado, “o resultado geral não é animador, particularmente sob o ponto de vista prático, pois não há definição clara da oralidade, nem uma sugestão adequada ao seu tratamento empírico” (Marcuschi, 1999, p.114).

Dentro dos PCNs, o tratamento da oralidade, embora defasado, é indiscutível, especialmente quando a língua falada e a língua escrita são dadas na relação “de contexto contínuo no contexto dos gêneros textuais” (Marcuschi, 1999, p.119). O autor defende que a escrita não pode nem deve ser vista como mera transposição do oral. Todavia, a força da escrita ainda se destaca no documento diante das lacunas visualizadas para a oralidade nos parâmetros.

Observa-se, por exemplo, que os modelos de gêneros orais elencados pelo documento, sejam para produção, sejam para práticas de escuta e leitura são restritos, bem como as diretrizes para o trabalho, nas quais não há extensão nem profundidade, sendo perceptível nos quadros abaixo:

Quadro 5 – Produção de textos escritos e orais

<ul style="list-style-type: none"> • redação de textos considerando suas condições de produção: <ul style="list-style-type: none"> * finalidade; * especificidade do gênero; * lugares preferenciais de circulação; * interlocutor eleito; • utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto: <ul style="list-style-type: none"> * estabelecimento de tema; * levantamento de idéias e dados; * planejamento; * rascunho; * revisão (com intervenção do professor); * versão final; • utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios: <ul style="list-style-type: none"> * de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; * de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; * de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; * de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; 	<ul style="list-style-type: none"> * de avaliação da orientação e força dos argumentos; * de propriedade dos recursos lingüísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto; • utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual: <ul style="list-style-type: none"> * título e subtítulo; * paragrafação; * periodização; * pontuação (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências); * outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses); • utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lâpis, caneta, máquina de escrever, computador): <ul style="list-style-type: none"> * fonte (tipo de letra, estilo – negrito, itálico –, tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, cor); * divisão em colunas; * caixa de texto; * marcadores de enumeração; • utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção.
--	--

Fonte: Brasil (1998, p.58)

- planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
- emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;
- ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.

Fonte: Brasil (1998, p.58)

Comparando os quadros, constatamos que as propostas para a escrita são muito mais encorpadas em volume e quantidade do que para aquelas destinadas ao ensino dos gêneros orais, e é presumível que essa baixa representatividade da oralidade reforça os próprios PCNs, quando concluem que o “trabalho com a modalidade oral encontra muitas resistências no interior da escola” (Brasil, 2000).

Desde a indefinição do que seja oralidade, passando por problemas de caracterização dela, apresentando menor quantidade de gêneros orais sugeridos, chegando a pouco ou nenhum modelo de textos orais, tem-se um conjunto de pontos negativos sobre o modo como o trabalho é proposto:

Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão (Brasil, 1998, p. 47).

[...] Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas (Brasil, 1998, p 68).

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (Brasil, 1998, p. 67).

Ainda que a intenção dos PCNs seja desbancar o equívoco da dicotomia entre fala e escrita, na parte 1 citada, percebe-se um desacordo com a ideia de contínuo tipológico quando se afirma que os “textos escritos mais complexos” estão mais afastados da oralidade. Inclusive, é válido repensar o que seriam os “textos escritos mais complexos”, atentando-se à imprecisão da expressão, que pode esbarrar em um conceito de diferenciação preconceituosa entre composições textuais, minimizando algumas em detrimento de outras.

O trecho 2 é uma amostra do que é constante em vários pontos do documento: não se explica sobre “escuta orientada”, ao que é confirmado por Marcuschi, quando ele afirma que “O documento peca pela falta de detalhamento técnico e ausência de exemplificação” (Marcuschi, 1999, p.120). Essas lacunas incidem diretamente na manutenção da escassez de teoria que a maioria dos professores têm acerca de elementos do ensino do oral como a escuta ativa ou orientada.

Por fim, no trecho 3, vemos textos que poderiam ser trabalhados tanto no eixo da escrita como no do oral, faltando especificações melhores do trabalho com a oralidade, sem que esta seja reduzida à atividade de oralização, a qual também é importante no desenvolvimento do eixo, mas que não pode ser comparada ou confundida em sua elaboração de ação para o ensino-aprendizagem.

Reitera-se, todavia, a importância dos degraus que os PCNs subiram na escalada do desenvolvimento de parâmetros norteadores do ensino no geral e, aqui, especialmente os de Língua Portuguesa enfocados, tratando-se de “uma iniciativa elogiável e cheia de sugestões interessantes e prometedoras, particularmente sob o aspecto teórico” (Marcuschi, 1999, p.128). Contudo, suas diretrizes encontram embargos na transposição para a prática efetiva de suas teorias, por razões já mencionadas como, por exemplo, a falta de capacitação ofertada aos professores de modo que pudessem pisar o terreno da oralidade com mais confiança em suas sistematizações diárias, além da falta de recursos técnicos/tecnológicos apropriados para execução de gêneros orais em sala de aula, fomentando o desânimo na incursão no trabalho com os textos orais que às vezes necessitam de aparato digital para exploração.

O investimento em um novo documento norteador trouxe definições de mais aprendizagens para a sistematização do ensino da oralidade. A Base Nacional Comum Curricular – a BNCC – homologada em 2017, apresentou um conjunto de investidas mais consistente quanto ao desenvolvimento dos campos de conhecimento, de habilidades e competências dos eixos de ensino e isso inclui reflexões e diretrizes para a oralidade, como é concebida e quais são suas possibilidades de trabalho, segundo as novas orientações.

O que se vê, na redação geral do texto, são propostas de atualização das perspectivas de abordagem da linguagem, agora centradas no enunciado/discurso, com a concepção de língua como um instrumento social, com novas definições a respeito do objeto de ensino, voltadas para o texto em sua composição de gêneros, dos mais formais aos mais informais, sempre em contexto de uso nas práticas sociais de interação. Vale frisar que o novo texto de diretrizes não perde de vista os ganhos advindos das reflexões estruturadas nos PCNs, mas as atualiza de diversas formas, especialmente em razão do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Acerca da oralidade, a BNCC compõe-se de 30 objetos de conhecimento para esse eixo, com 49 habilidades abarcando todos os anos do Ensino Fundamental, contempladas pelas 10 competências de Língua Portuguesa e as 6 específicas de Linguagens a serem norteadoras do ensino-aprendizagem. A proposta do currículo considera a variedade de gêneros orais adequada para cada ano escolar, respeitando o nível de competência e habilidades discentes dentro dos campos de atuação previstos, como é possível visualizar a seguir um recorte de habilidades do eixo de oralidade para 6º e 7º anos, e, posteriormente, um recorte do 8º e 9º ano:

Quadro 6 - BNCC e a oralidade

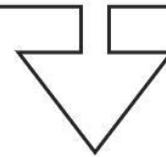
LÍNGUA PORTUGUESA - 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		6º ANO	7º ANO
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO			
Oralidade	Planejamento e produção de entrevistas orais	(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.	

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

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		8º ANO	9º ANO
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO			
Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados	(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.	
	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais	(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.	



(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.

(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

Fonte: Brasil (2018, p.181).

Ainda que houvesse a necessidade de se constituir uma base comum de ensino para servir aos currículos educacionais como uma forma de garantir qualidade, equidade, unicidade e universalização de acesso a conteúdos, componentes e diretrizes de aprendizagem aos cidadãos brasileiros (embora se saiba da não efetivação plena do direito à educação no Brasil como problema histórico, político e social), seria muito provável que esse documento descaracterizasse a heterogeneidade de condições de ensino no país, esbarrando nos problemas de infraestrutura das escolas, perdendo força na problemática formação de professores, chegando aos impasses de implementação dos pontos norteadores prescritos pelo documento

nos materiais didáticos – a que nem todos os estudantes do Brasil, inclusive, têm acesso. Todos esses problemas tornam a BNCC um texto normativo que, embora muito importante e com propostas de ensino avançadas em relação aos PCN, especialmente na modalidade falada da língua, ela ainda vai de encontro à educação libertadora de Freire (2005). Isso vem de complicações ampliadas pelo tom prescritivo de algumas orientações, o que reduz a autonomia docente e pode restringir a capacidade crítica discente. É essencial que, visando superar essas adversidades, os docentes foquem na valorização do ensino, centrando-se em suas realidades, adaptando o que for possível, com base em uma visão crítica do documento.

Assim, entre os desafios a serem transpostos acerca das defasagens da BNCC para o ensino do oral está a necessidade de se levar em conta a multiplicidade de práticas sociodiscursivas que compõem a linguagem oral. O interesse é que os gêneros de texto sejam adequadamente explorados nas aulas de LP pelos educadores, para além das escassas habilidades apresentadas para o oral em sala de aula, a fim de que se consagrem os gêneros como efetivos objetos de ensino, sendo que, para Jacob, Diolina e Bueno (2018), a BNCC também carece disso.

Ademais, um outro impasse do documento de diretrizes a ser resolvido “na docência” é concernente à construção da diferença entre oralidade e oralização, termos não congruentes que, por vezes, recebe equivocada sinonímia no texto da Base. Acerca disso, alertam, Magalhães, Maciel e Storto (2023):

Esse equívoco também pode impactar no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, de modo que o/a professor/a possa vir a reproduzir esse discurso, entendendo que trabalhar a oralidade em sala de aula é apenas realizar atividades de oralização de textos escritos [...] (Magalhães, Maciel e Storto, 2023, p.208).

Ter em vista a distinção é fundamental porque conceitos incompletos ou equivocados em orientações curriculares podem transformar a prática docente em ações pedagógicas incertas ou indevidas na sistematização do ensino.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta sua proposta de Multiletramento em favor da multimodalidade e da variedade textual, abordagem essencial na área de Linguagens, e compreende que

Ao componente de Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p.65-66).

A reflexão a que se chega é a de que, diante do cenário amplo de variedades linguísticas e multimodalidade textual, a proposição da BNCC para os Multiletramentos é determinante para as condições sociolinguísticas atuais, que demandam um ensino que não mais se centre no registro da palavra apenas de forma escrita. Nesse sentido, os textos multimodais apresentam grande relevância no trabalho com a oralidade quando ampliam a capacidade de práticas discursivas que dão oportunidade aos estudantes de se desenvolverem oralmente, na língua em uso, por meio de gêneros de texto variados. Assim, no que diz respeito à quantidade desses textos elencados e suas sistematizações, a BNCC apresenta uma escassez substancial que problematiza a evolução do letramento discente, pontualmente os da modalidade falada da língua.

Conclui-se que a presença da oralidade na BNCC é um grande passo dado em direção à valorização do estudo do oral e consideramos que isso valoriza especialmente os gêneros mais formais. No entanto, o trabalho deve ser adequado para supressão das falhas que o documento ainda apresenta, sendo esperado da “escola propiciar ao aluno o uso da linguagem oral em diferentes situações comunicativas, sobretudo nas mais formais” (Schneuwly, 2011).

3.4.1 Pela defesa da escuta ativa como atividade sistematizada de ensino

Para além das dimensões ensináveis dos gêneros orais, discutidos na seção anterior, defendemos a importância de tornar como objeto de ensino e de aprendizagem a escuta. Embora pareça algo automático e inerente ao indivíduo dotado da capacidade de audição, acreditamos que é necessário tornar consciente o ato de ouvir.

Segundo Ferrarezi Jr. (2014, p.33), a escuta ativa é “ouvir-sabendo-ouvir”. O objetivo é que, por meio dela, sejam feitas reflexões linguístico-discursivas, quer pela elaboração posterior de fala ou de escrita. O autor compreende que “o ato de ouvir é muito mais do que um simples escutar, sendo algo complexo que demanda tempo de treinamento e aperfeiçoamento” (2014, 50).

Para Alvim e Magalhães (2018, p.114), a escuta ativa

permite identificação do tema, do gênero e dos aspectos envolvidos (interlocutores, contexto de produção, objeto comunicativo), o levantamento de hipóteses e produção de inferências sobre os objetivos comunicativos, a intenção do interlocutor, a identificação dos elementos discursivos para o reconhecimento de intenções e valores veiculados no discurso.

Nesse sentido, a importância da escuta ativa reside na transformação do ato involuntário da audição para a construção da atenção daquilo que se escuta, compreendendo o que se ouve e interagindo de forma significativa com o transmitido. É por esse motivo que tal habilidade precisa se tornar objeto de ensino de forma sistematizada, com planejamento e elaboração de atividades.

É comum atividades escolares em que os discentes são levados para assistirem a palestras, a filmes, irem ao cinema, participarem de seminários. O resultado, quase sempre, é desordem e “aula de falação” (Miranda, 2005). Isso ocorre porque, acostumados à “pedagogia do barulho”, e diante do pouco, quando não inexistente, trabalho de escuta ativa, os alunos perdem-se em meio à atividade, não sabendo em que atentar-se, quais as questões centrais, como tomar notas, desviando sua atenção, já que estas habilidades são ensináveis, devem ser resultados do processo de ensino e de aprendizagem, não sendo desenvolvidas de maneira automática.

Essas atividades podem e devem compor a elaboração de sequências com gêneros orais em todas as fases escolares, de modo que as práticas sociais de uso e reflexão sobre a modalidade falada proporcionem aos estudantes o ensino de uma oralidade letrada. Afinal, para Dolz e Schneuwly (2004), é função da escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas e a escuta ativa deve ser encarada como uma importante ferramenta para se analisar a língua em funcionamento, expandindo as capacidades linguísticas dos educandos.

De acordo com os documentos oficiais – PCNs (1998) e BNCC (2004) – que regulamentam o ensino de LP, as atividades de escuta devem ser realizadas na sala de aula, de forma ativa e atenta para que se sirvam de via de reflexão linguística sobre a oralidade. De acordo com cada segmento escolar em proposição, as atividades de escuta devem se adequar às necessidades e amplitudes de cada nível.

Como o foco de nosso trabalho é o ensino de LP no Ensino Fundamental nos anos finais, vale ressaltar as características das atividades de escuta para este segmento, de modo a sustentar a valiosa contribuição da escuta como mecanismo produtivo ao aprendizado. Assim, atentos a essa importância, segundo os PCNs (1998) de 5ª a 8ª séries, atuais 6º a 9º anos, a escuta está, entre outras correlações, associada à atividade de leitura, devendo o professor conduzir propostas que busquem a compreensão ativa dos estudantes no texto lido, não com leitura decodificada ou silenciosa. O objetivo é um impulso na compreensão das leituras realizadas e possíveis produções de sentido sobre elas. O documento realça o carência de sistematizarmos o ensino da fala e da escuta em situações sempre inseridas em contextos e com

modelos, por meio das quais os estudantes dos Anos Finais tornem-se capazes de usufruir dos frutos da ferramenta de escuta e atuarem em seus próprios contextos.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a escuta ativa pode ser compreendida como “movimentos utilizados pelos sujeitos para compreender e interpretar textos orais” (Brasil, 1998, p.35), e, ao nos apoderarmos da linguagem como uma atividade discursiva e o texto oral como objeto de ensino, a escuta é uma atividade que faculta ao estudante usar esse instrumento que expande suas práticas discursivas. Os PCNs, que propõem a sistematização da escuta ativa, elencam objetivos para suas propostas, e almejam, com isso, que o educando:

- 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)

Isso posto, percebemos o quanto a abordagem da escuta pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes em seus processos de interação linguística e uso da língua oral.

Alvim e Magalhães (2018) organizaram seu conceito de escuta ativa e concluíram sobre alguns procedimentos para sua aplicação prática, seguindo os interesses dos documentos oficiais:

Quadro 8 - Procedimento escuta ativa na escola

Escuta ativa: atividade escolar de interação com gêneros orais, proposta por mediação pedagógica pelo professor, para análise de uma situação realizada pela fala, que vá além da identificação de temas e participantes, cujos objetivos são:	1) Compreender gêneros orais (ou escrita oralizada);
	2) Analisar gêneros orais;
	3) Aprender a escutar: analisar comportamentos e participações nas interações orais;
	4) Compreender o funcionamento de gêneros orais com vistas à participação social;
	5) Tomar notas;
	6) Retextualizar e analisar a relação oral escrito a partir da transcrição.

Fonte: Alvim; Magalhães (2018, p.116)

Dessa forma, entendemos que, a par de todos esses procedimentos, analisar o texto oral deve perpassar a análise linguística e semiótica para que o estudante possa ser auxiliado em sua formação, refletindo, por exemplo, “sobre o uso inadequado de vocabulário em determinados contextos de fala e a inadequação ao grau de formalidade dos gêneros orais” (Alvim, Magalhães, 2018, p. 112)

Para que o ensino dos gêneros orais se efetivem – especialmente com mecanismos de escuta ativa, conforme propõe nossa pesquisa – é considerável pensarmos a respeito dos gêneros como sistemas multimodais, uma vez que, através deles, a linguagem se desenvolve por meio de aspectos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos, sendo primordial o professor deter o conhecimento sobre essas propriedades para, então, torná-las ensináveis. Tal aspecto será desenvolvido posteriormente.

A escuta ativa, apesar de bem discutida nos últimos tempos pelos linguistas interessados no eixo de Oralidade, segue como um mecanismo ainda em franca pesquisa, uma vez que as aulas de Língua Portuguesa e suas formas de avaliação têm sofrido ajustes gradativos em suas propostas, mas que são lentos para se configurarem em já estabelecidos como vias de regra. O que se pretende, com esta pesquisa, é, de alguma forma, validar ainda mais o instrumento da escuta como ferramenta para o desenvolvimento linguístico dos cidadãos, propondo atividades para o segmento no qual se leciona e ampliando a consciência de que é possível “aprender a ouvir”, não do modo como todos sabemos, mas de forma ativa e sistematizada a fim de que ampliemos as condições desses estudantes em

participação dos eventos comunicativos orais, falar um aluno de cada vez, esperar sua vez de falar, ouvir o outro, orientar-se a partir de comandos orais, assumir papéis sociais, aspectos esses de suma importância para o bom desenvolvimento das relações discursivas em variados contextos sociais” (Alvim; Magalhães, 2018, p.116).

Assim, partimos para a análise do material didático, por meio do qual nossa pesquisa se favoreceu e se expandiu.

4 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO 7º ANO - EFII

Neste capítulo, apresentamos análises quanti-qualitativas do material adotado pela rede de educandários do Colégio Tiradentes da PMMG, em todos os níveis de segmentos das 30 instituições. Os volumes em análise são os livros didáticos do Sistema Positivo de Ensino do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais – utilizados trimestralmente e com distribuição de conteúdos de forma semanal, conforme prevê a nota técnica que rege toda a rede em conformidade com os documentos oficiais, BNCC e PCNs, para a Formação Geral Básica vigente. É essencial a informação de que, normalmente, para cada gênero oral a ser sistematizado, o professor regente do CTPM dispõe de uma ou duas aulas, no máximo, no prazo de uma semana, geralmente ao mês, para promover o que é proposto neste eixo.

O material didático da instituição na qual leciono foi adotado há 7 anos e prevê, segundo o caderno do professor, as aprendizagens essenciais que todo estudante brasileiro deve desenvolver durante a Educação Básica com seus currículos que consideram a concepção pedagógica de consolidar a formação do sujeito letrado com suas capacidades de linguagem desenvolvidas em Língua Portuguesa, seguindo o que propõe a BNCC.

O material de Língua Portuguesa se estrutura, para cada ano do Ensino Fundamental, em 4 volumes sequenciais, cada um composto de 4 unidades de estudo, seguindo em seções a seguinte organização didática:

Quadro 9 – Organização didática das seções do material

(continua)

SEÇÃO	OBJETIVO DA SEÇÃO	EIXO DE ENSINO CENTRAL
Abertura	Apresentar um gênero de texto escrito a ser interpretado por meio de sequências didáticas, estimular o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, contribuindo para a formação de leitores autônomos.	Leitura

Quadro 9 – Organização didática das seções do material

(conclusão)

SEÇÃO	OBJETIVO DA SEÇÃO	EIXO DE ENSINO CENTRAL
Práticas de reflexão sobre a língua	Refletir sobre conceitos linguístico-gramaticais de forma transversal visando sua ocorrência nos textos. Oferecer uma ampliação e uma sistematização desses conceitos tanto em texto didático quanto em atividades de análise.	Análise Linguística
Prática de escrita	Analisar determinados gêneros que também serão produzidos pelos alunos. Promover a interpretação do texto, refletir sobre a estrutura do gênero em estudo e reconhecer aspectos linguísticos característicos.	Escrita
Prática de oralidade	Produzir determinado gênero oral, o qual também será analisado pelo aluno. Promover a interpretação do texto, as atividades de escuta e produção oral refletindo sobre a estrutura do gênero em estudo, reconhecendo seus aspectos linguísticos característicos.	Oralidade

Fonte: Quadro produzido pelas autoras (2024)²

Na edição analisada para esta pesquisa, utilizada no ano de 2024, são elencados os seguintes gêneros escritos e orais a serem desenvolvidos:

Quadro 10 – Gêneros de texto propostos pelo material para sistematização

² Quadro criado pelas autoras a partir das descrições dos objetivos retirados do próprio material analisado, em orientações metodológicas, no manual do professor.

Gêneros de texto escritos	Gêneros de texto orais
1. Anúncio	1. <i>Spot</i> radiofônico
2. Reportagem de divulgação científica	2. Exposição oral
3. Resumo	3. Diálogo argumentativo
4. Conto popular	4. Conversação dirigida
5. Notícia	5. Entrevista jornalística oral
6. Reportagem	6. Resenha oral
7. Crônica argumentativa	7. Exposição oral com apoio de <i>slides</i>
8. Tabela e gráfico	8. <i>Podcast</i> de divulgação científica
9. Comentário a post	
10. Cordel	
11. Entrevista jornalística	
12. Sinopse	
13. Resenha	
14. Peça teatral	
15. Verbete de dicionário	
16. Carta aberta	
17. Textos de divulgação científica	
18. História em quadrinhos	
19. <i>Graphic novel</i>	

Fonte: Quadro produzido pelas autoras (2024)

Temos um total de 27 gêneros de texto trabalhados, sendo 70% gêneros escritos, enquanto 30% são orais. A diferença da quantidade entre os gêneros escritos e os orais, como já refletido neste trabalho, é um reflexo da ainda hegemônica escrita, constatação muito comum a partir da análise de obras didáticas no geral. O material analisado, no entanto, apresenta interesse em abordar o oral com mais sistematização do que outros livros, os quais muitas vezes tratam o gênero oral como seções extras em final de capítulo (Magalhães et al, 2022). Este capítulo de análise levantará, a seguir, de que modo essa abordagem ocorre: se de acordo com o que se considera o ensino do oral autônomo de forma plena, ou com lacunas recorrentes a tantos outros materiais pedagógicos.

Com base na BNCC, dos 8 gêneros de texto orais propostos pelos volumes do 7º ano, os gêneros orais pertencem a distintos campos, conforme se pode notar a seguir:

Organograma 1 – Campos de estudo na BNCC



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

A seção de oralidade, na coleção dos livros do 7º ano, é iniciada com um texto de contextualização. Na obra, esse início não recebe nomenclatura, mas ele é recorrente em todos os gêneros. Assim, chamaremos a abertura de cada seção de Etapa 1 – Reconhecimento do gênero, de modo que ocorra sua análise, assim como ocorrerá nas demais etapas da seção. Em seguida, apresentam-se as etapas de construção do texto oral nomeadas pelo próprio livro, as quais são: Preparação, Produção e Avaliação.

Enumeramos as etapas em 2 (Preparação), 3 (Produção) e 4 (Avaliação) para organizarmos a análise.

Notamos que a metodologia do material pesquisado não é a de sequência didática, visto não prever reescrita ou refacção: seguem apenas as etapas acima mencionadas. Essas foram avaliadas conforme as seguintes perguntas:

Quadro 11 – Perguntas para análise das etapas da seção Oralidade no material

(continua)

SEÇÃO ANALISADA	PERGUNTAS NORTEADORAS
ETAPA 1 – RECONHECIMENTO DO GÊNERO	→ Apresenta texto modelar para reconhecimento do gênero?

Quadro 11 – Perguntas para análise das etapas da seção Oralidade no material

(conclusão)

SEÇÃO ANALISADA	PERGUNTAS NORTEADORAS
ETAPA 2 - PREPARAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> → Há texto modelar na etapa de preparação? → Há análise do texto modelar? → São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos? → Há atividades de escuta ativa?
ETAPA 3 - PRODUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> → São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?
ETAPA 4 - AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> → São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?

Fonte: Quadro produzido pelas autoras (2024)

Inicialmente, seguem apresentadas as informações para uma visão geral referentes às etapas das atividades de oralidade. Posterior ao panorama geral, apresentamos as análises de cada gênero de texto oral para cada etapa (Reconhecimento do gênero, Preparação, Produção e Avaliação) proposta. Para todas as etapas analisadas, fixamos 3 respostas às questões de análise - “sim”, “não”, “em parte”.

4.1 ANÁLISE GERAL POR ETAPA

Como mencionado anteriormente, consideramos válido promover uma visão geral acerca dos resultados de forma a gerarmos uma visão global dos resultados das análises, para, então, seguirmos às nuances particulares de cada gênero de texto e seus resultados.

4.1.1 Etapa 1 – Reconhecimento do gênero

Os gêneros do livro didático pesquisado se iniciam com contextualização, seja ela breve ou não, da qual foram extraídos os seguintes resultados:

Tabela 1 – Etapa 1: Reconhecimento do gênero

Etapa 1 – Reconhecimento do gênero			
Pergunta norteadora	Sim	Em parte	Não
Apresenta texto modelar para reconhecimento do gênero?	2	-	6

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Nossa análise notou que seis das práticas não apresentaram texto modelar, enquanto apenas 2 apresentaram. Consideramos que os gêneros Entrevista jornalística e Resenha oral apresentaram texto modelar, uma vez que houve a indicação, nos dois gêneros, de um *QRcode* disponibilizado no começo da seção com resolução de atividades dentro do aplicativo digital, que será discutido posteriormente, quando da análise detida de cada gênero na próxima seção.

Avaliamos que esse início de seção, que denominamos Etapa 1 e se propõe a contextualizar o gênero, no geral, apresenta defasagens de identificação dos gêneros orais com texto modelar a serem sistematizados, pois compreendemos que a seção de reconhecimento deveria explorar e conduzir os estudantes para dentro dos gêneros propostos para a seção de oralidade, mas apenas 25% cumpre essa função.

4.1.2 Etapa 2 – Preparação

Para a etapa de preparação, de forma geral, constatamos a seguinte análise:

Tabela 2 – Etapa 2: Preparação

Etapa 2 – Preparação			
Pergunta norteadora	Sim	Em parte	Não
Apresenta texto modelar para reconhecimento do gênero?	-	-	8
Há análise do texto modelar?	-	-	8
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais - paralinguísticos, cinésicos, extralinguísticos?	1	3	4
Houve atividades de escuta ativa do gênero?	-	-	8

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Com exceção dos gêneros Entrevista jornalística e Resenha oral, que já haviam apresentado textos modelares na etapa de reconhecimento do gênero, era esperado que os demais gêneros apresentassem textos modelares nesta etapa – a de preparação – para a produção do gênero em sistematização, no entanto, não ocorreu. Assim, a análise geral apresenta os dois primeiros quesitos avaliados como “não” para todos os gêneros orais da coleção, sem apresentação de texto modelar e, conseqüentemente, sem atividades associadas a eles, constituindo um problema relevante à seção de oralidade, já que os alunos são solicitados a produzirem um gênero sem terem acesso a um modelo prévio em 6 ocasiões.

Ainda na etapa de preparação, como pode ser visto, nossa análise geral constatou que quatro das seções de prática de oralidade não levam em consideração os aspectos que constituem o gênero oral; uma inclui os aspectos nas propostas de forma a explorá-los a contento para sistematização, enquanto três (entrevista jornalística oral, resenha oral e podcast de divulgação científica) são considerados “em parte”. Assim, cabe explicarmos o que analisamos como “em parte”, visto que existe a abordagem, logo, vale esclarecer a nomenclatura na seção.

Quando se pretende construir a sistematização da oralidade de forma autônoma, é essencial que a construção das práticas seja perpassada pelos aspectos que constituem as dimensões ensináveis dos gêneros orais, inclusive a avaliação deles. Dessa forma, uma seção de estudos que se comprometa em cobrar os aspectos extralinguísticos (como grau de publicidade, de intimidade entre os participantes, de participação emocional entre outros), paralinguísticos (qualidade da voz, intensidade, altura, gestos etc.) e cinésicos (gestos, olhares, expressões faciais, movimentações...), apresenta uma prática voltada para a construção adequada do ensino de gêneros orais. Sendo a lista dos aspectos composta de um grande volume de elementos analisáveis, quando uma atividade aborda de forma relevante alguns desses aspectos, mas que ainda estão aquém de uma abordagem completa, é possível considerar que, em parte, os requisitos para a sistematização da oralidade foram alcançados.

Outra análise realizada ocorreu acerca da presença ou não de atividades de escuta ativa na construção da sistematização dos gêneros orais propostos pelo material na etapa 2 de preparação.

A importância da abordagem da escuta na construção de práticas de oralidade autônoma é indiscutível. Ouvir, sabendo ouvir, é uma etapa decisiva na sistematização do ensino dos gêneros orais e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento linguístico dos cidadãos, expandindo sua capacidade de interação linguística e uso da língua oral. Dessa forma, não propor algum gênero que inclua em sua abordagem a atividade de Escuta ativa, de forma

plena, é subtrair da sistematização a possibilidade de conhecimento do gênero, através de um mecanismo didático que possa propiciar aos estudantes compreensão, elaboração e análise da oralidade.

A seguir, a análise geral dos gêneros na etapa de produção.

4.1.3 – Etapa 3 – Produção

Para a etapa de produção, chegamos à seguinte análise geral:

Tabela 3 - Etapa 3: Produção

Etapa 3 – Produção			
Pergunta norteadora	Sim	Em parte	Não
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais - paralinguísticos, cinésicos, extralinguísticos?	1	4	3

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

É notório que o oral autônomo não se cumpre nesta etapa de produção do gênero, porque os aspectos constitutivos dos textos orais são pouco levados em consideração nas orientações da fase de produção da prática solicitada. Postura, mímicas faciais, gestualidade corporal se bem explorados e orientados como elementos inerentes à construção dos gêneros orais, bem como os turnos de fala, altura da voz, uso de reformulações e de repetições, entre outras dimensões da oralidade, comporiam a sistematização do oral autônomo, o que iremos indicar na construção do caderno pedagógico.

4.1.4 – Etapa 4 – Avaliação

Tabela 4 – Etapa 4: Avaliação

Etapa 4 – Avaliação			
Pergunta norteadora	Sim	Em parte	Não
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais - paralinguísticos, cinésicos, extralinguísticos?	-	5	3

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

A partir da análise feita, percebemos que os aspectos que constituem os gêneros orais não compõem de modo suficiente nenhuma das fichas de constatação que servem de avaliação para a produção dos gêneros orais em todas as práticas (como será posteriormente explorado na análise por gênero). O foco dos quesitos que compõem as fichas não explora, no geral, elaborações como o grau de participação dos envolvidos, a intimidade entre eles, a cooperação e espontaneidade executadas, bem como fenômenos característicos de qualidade de voz, elocução, gestos e atitudes e as nuances linguísticas na interação dos gêneros no geral, o que resulta em uma insuficiência avaliativa para as produções discentes dos gêneros orais solicitados.

4.2 ANÁLISE DAS ETAPAS POR GÊNERO DE TEXTO

4.2.1 O gênero de texto oral *Spot* radiofônico

Spot Radiofônico é definido, no material didático, como “uma peça publicitária criada para ser veiculada durante uma programação de rádio. Geralmente, é constituída de uma narração que dura 10, 15, 30 ou 60 segundos, cuja finalidade é divulgar um produto, serviço ou uma marca” (Souza, 2023, p.17). É o nome dado a anúncios veiculados especialmente de forma oral em transmissões de rádio. É possível observar que o próprio material trata o gênero trabalhado ora por *spot* radiofônico, ora por anúncio, estabelecendo sinonímia entre eles. Desta forma, os nomes serão tratados como sinônimos, resguardada a devida particularidade própria do suporte de veiculação: o rádio.

Vejamos, agora, qual a proposta do material.

Etapa 1 – RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Inicialmente, a “Prática de oralidade”, como é chamada toda seção de atividades desse eixo no livro didático analisado, contextualiza os alunos acerca de quais suportes podem veicular anúncios, sendo o rádio aquele que veicula os *spots* radiofônicos ou anúncios orais.

Em seguida, pede aos estudantes que ouçam uma programação de qualquer emissora radiofônica, a fim de que preencham uma ficha escrita com respostas pessoais sobre o que ouviram em relação ao que foi veiculado.

Ilustração 1 – Atividade inicial *spot* radiofônico

Emissora: Pessoal.

Data e hora: Pessoal.

Durante a programação que você acompanhou, houve anúncio publicitário?

Pessoal.

Quantos? Pessoal.

*Se você ouviu mais de um anúncio, responda às questões a seguir considerando apenas um deles.

O que foi anunciado? Pessoal.

Qual é o objetivo do anúncio? Pessoal.

Qual é o anunciante? Pessoal.

Qual é a duração aproximada do anúncio?

() 15 segundos () 1 minuto

() 30 segundos () mais de 2 minutos

Na locução, havia a fala de apenas uma pessoa? Pessoal.

Qual é o *slogan*? Pessoal.

7º ano | Volume 1 | 17

Fonte: Souza, 2023, p.17 v.1

Diante da análise da atividade solicitada, estabelecemos:

Tabela 5 – Etapa 1: texto modelar

	sim	em parte	não
SPOT RADIOFÔNICO			
Apresenta texto modelar para reconhecimento do gênero?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Analisamos que essa prática não foi considerada uma apresentação de texto modelar, iniciando o estudo do eixo de oralidade, uma vez que cada aluno teria que buscar seu próprio

spot radiofônico/anúncio em uma programação de rádio. Seria mais interessante uma atividade em que a turma fizesse essa análise junto do docente, com um recorte da rádio separado previamente.

Outro ponto relevante é que a ficha (ilustração 1) a ser preenchida com a programação ouvida não apresenta aspectos do oral a serem analisados, baseando-se, no geral, em recolhimento de informações do texto ouvido, desconsiderando-se a multimodalidade, como entonação, timbre da voz, vinheta, duração, temática do assunto relacionada ao horário passado, dentre outros pontos.

Na sequência, ainda na Etapa 1, o livro traz informações escritas sobre o que é um *spot*. Em seguida, apresenta, como é visto na imagem a seguir, o modelo escrito de um roteiro de produção de um *spot* radiofônico. Mais uma vez, o gênero de natureza oral é abordado na modalidade escrita, sem a anexação de algum *link* para que o professor reproduza aos alunos o *spot* analisado.

Ilustração 2 – Atividade de leitura sobre o roteiro de produção de um *spot* radiofônico



**PRÁTICA
DE ORALIDADE**

SPOT 30"

Téc.: O *spot* será informativo e direto, com uma locução e trilha que reforçam a seriedade do assunto. O tom da locução é informativo e a trilha é comportada.

Loc.: Vamos falar de Malária? Não faça tratamentos alternativos para amenizar a doença. Procure uma unidade de saúde mais próxima para realizar o exame e caso a doença seja comprovada, faça o tratamento completo. Essa é a única forma de alcançar a cura e proteger todos a sua volta. Sem os cuidados necessários, a doença pode se tornar grave. [acesse saude.gov/malaria](http://acesse.saude.gov/malaria) e saiba mais.

Malária. *Faça o tratamento até o fim. Sem a doença, você vive muito melhor.*

Assinaturas: Ministério da Saúde. Governo Federal.

BRASIL. Malária/2017. Brasília: Ministério da Saúde. Spot de rádio. ©Ministério da Saúde

Fonte: Souza, 2023, p.18, v.1

Posteriormente, propõem-se atividades de interpretação e coleta de dados do roteiro acima.

Ilustração 3 – Atividades sobre o roteiro de produção de um *spot* radiofônico

2 Esse *spot* e os cartazes apresentados nas páginas 9 e 12 são peças produzidas para uma campanha do Ministério da Saúde. Indique as informações comuns aos três textos.

3 Há uma orientação ao leitor que é dada apenas no *spot*.

a) Que informação é essa?

"Não faça tratamentos alternativos para amenizar a doença"

b) Por que essa orientação é dada logo no início do *spot*? Qual é a consequência de não se seguir a orientação? Apresente uma hipótese.

A orientação visa evitar que o doente deixe de buscar tratamento adequado na rede de saúde por utilizar medicação ou tratamentos sem prescrição médica. Além de poderem ser ineficazes no combate à doença, tratamentos alternativos podem piorar a condição do doente.

Fonte: Souza, 2023, p.18, v.1

Como pode ser visto na sequência, embora haja questões que tocam aspectos da oralidade (grau de intimidade entre os participantes, aspectos de qualidade de voz), a atividade se ocupa de reconhecer os elementos escritos, ficando o *spot* radiofônico em si em segundo plano.

Ilustração 4 – Atividade sobre o roteiro do *spot*

4 Assinale a afirmação **INCORRETA** sobre a busca pela proximidade com o ouvinte.

a) Para se aproximar do ouvinte, usa-se o imperativo.

b) A primeira frase tem como objetivo estabelecer essa relação com o ouvinte.

c) O conselho dado pelo locutor ao ouvinte mostra autoritarismo.

d) A linguagem utilizada é descontraída, informal.

Fonte: Souza, 2023, p.19, v.1

Prosseguindo essas atividades sobre o modelo de roteiro de produção de um *spot* radiofônico, há um exercício em que, novamente, o foco recai sobre a escrita, embora seja uma seção que se destina ao trabalho com gênero oral. Observe mais uma atividade de caráter escrito sobre o roteiro do *spot*:

Ilustração 5 – Atividade escrita sobre o roteiro de produção de um *spot* radiofônico

5 No roteiro, comumente, há orientações sobre número e caracterização dos locutores/personagens, entonação, se há trilha sonora, etc. Que informações há nesse roteiro? Onde estão posicionadas?

Fonte: Souza, 2023, p.19, v.1

O único áudio disponibilizado pelo material ocorre na atividade 7, por meio de um *QR Code*, contendo 3 pequenos *spots* radiofônicos para a resolução da última atividade escrita, em que se ensina sobre som de fundo ou *background* e suas funções.

Ilustração 6 – Atividade sobre som de fundo ou *background*

7 Geralmente, além da locução, há indicação de som de fundo ou *background* (BG), que pode ser música ou som ambiente. A seguir, há algumas orientações sobre o uso do BG nos spots. Escute um exemplo desse gênero no QR Code e, em seguida, relacione as colunas.



- | | |
|------------------|--|
| (S) Sobe BG | () O BG vai gradualmente perdendo volume até desaparecer. |
| (De) Desce BG | () Interrupção súbita do BG. |
| (T) Troca BG | () Indicação de que o volume do BG deve ser elevado por alguns segundos. |
| (Di) Dissolve BG | () Indicação de mudança de trilha sonora. |
| (C) Corta BG | () Indicação de que o volume do BG deve ser abaixado por alguns segundos. |

Fonte: Souza, 2023, p.19, v.1

Finalizadas as 7 atividades da etapa 1 – Reconhecimento do gênero, a etapa é finalizada com a solicitação de criação de um *spot* radiofônico, como mostra a próxima imagem, seguida das etapas previstas a partir da Preparação.

Ilustração 7 – Enunciado de solicitação de criação de um *spot* radiofônico



Você e mais três colegas vão, agora, elaborar um *spot* radiofônico para fazer parte da mesma campanha publicitária de preservação ambiental para a qual vocês produziram o anúncio no formato de cartaz.

Fonte: Souza, 2023, p.19, v.1

Esta contextualização de oralidade (etapa de reconhecimento do *spot*) é, dentre todas as analisadas, a que apresenta maior extensão. As outras terão certa brevidade a ser observada adiante. Apresentada a proposta, segue-se para a etapa de preparação de produção textual oral.

Etapa 2 – **PREPARAÇÃO**

As atividades desta etapa são centradas na produção de um roteiro escrito. Entre as orientações dadas, uma delas recorre a aspectos extralinguísticos, pois orienta sobre o grau de espontaneidade que deve haver na gravação do *spot* além de levar em conta o grau de cooperação entre os participantes acerca da sincronia de suas atuações no ato da gravação. Trabalha-se também a proposição de uma fixação temática para essa atividade (que deve ser divulgar a prática de uma ação que ajude a preservar o meio ambiente); outra orientação aborda um aspecto do oral – paralinguístico – sugerindo a reflexão sobre que tom de voz será usado no *spot*. Seguem atividades:

Ilustração 8 – Atividades de preparação do *spot* radiofônico

PREPARAÇÃO

- 8 O primeiro passo para a produção de um *spot* é a elaboração do roteiro, tendo em vista os elementos destacados no modelo lido anteriormente e considerando-se que
- o público-alvo são adolescentes;
 - a finalidade é divulgar a prática de uma ação que ajude a preservar o meio ambiente;
 - serão utilizados recursos de áudio: fala de um ou mais locutores e som de fundo (BG);
 - o tempo de duração do *spot* deve ser de 30 segundos.
- 9 Definam que informações vocês querem passar e como constarão no roteiro.
- 10 Insiram indicações de locutor(es)/personagem(ns) e BG.
- 11 Com relação, especificamente, à locutora ou ao locutor, será preciso
- definir que tom de voz será usado: Sereno? Vibrante? Alegre?
 - ensaiar várias vezes até encontrar o melhor tempo de cada entrada da voz, assim como das entradas e saídas da música: usem um cronômetro nos ensaios.

Fonte: Souza, 2023, p.19, v.1

Assim, na etapa 2, de Preparação, temos:

Tabela 6 – Etapa 2: análise da preparação

SPOT RADIOFÔNICO	sim	em parte	não
Há texto modelar na etapa de preparação?			X
Há análise do texto modelar?			X
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?	X		
Há atividades de escuta ativa?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Percebemos que na preparação são levados em conta aspectos dos gêneros orais, entretanto, a falta de um texto modelar com atividades de escuta atenta comprometem o sucesso desta etapa, pois os alunos tiveram, hipoteticamente, como modelo apenas a provável programação que ouviram e o pequeno trecho escrito do roteiro de produção de um *spot* apresentado pelo livro na etapa anterior. Tal fato não configura uma abordagem plausível do oral autônomo pelas lacunas do trabalho com a forma oral do gênero e a análise dos aspectos próprios do eixo.

Etapa 3 – PRODUÇÃO

Na sequência, a etapa de produção ocorre desta forma, com apenas estas duas solicitações:

Ilustração 9 – Atividades de produção

PRODUÇÃO

- 14 Gravem o *spot* e avaliem a qualidade da produção. A locução está compreensível? O tempo do *spot* está adequado ao que era previsto?
- 15 Em um dia previamente marcado pelo professor, apresentem a gravação do *spot* e ouçam as dos outros grupos.

Fonte: Souza, 2023, p.20, v.1

Assim, chegamos à constatação:

Tabela 7 – Etapa 3: aspectos do oral

<i>SPOT</i> RADIOFÔNICO	sim	em parte	não
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2014)

Já que os aspectos do gênero oral são inúmeros e tão relevantes para a sistematização do ensino, constatamos que, embora se questione sobre a qualidade da compreensão/audição na primeira orientação, a complexidade dos elementos constitutivos do gênero *spot* radiofônico são desconsideradas em uma etapa de muita relevância, que é a produção efetiva e prática da oralidade. Além disso, nesta etapa, não há orientação clara e sistematizada de produção do roteiro, da estrutura do gênero, do atendimento ao tema, de entonação e timbre da voz, dentre outras que são fundamentais na produção desse texto.

Etapa 4 – AVALIAÇÃO

Na última etapa de produção do *spot* radiofônico, o aluno deve realizar a avaliação seguindo os seguintes critérios:

Ilustração 10 – Ficha de constatação do gênero

AVALIAÇÃO

16 Em uma roda de conversa, comentem como foi produzir o *spot* e avaliem as produções feitas pelos grupos. As questões seguintes ajudam a verificar o desempenho de cada grupo.

	SIM	NÃO
O roteiro ajudou na hora da gravação do <i>spot</i> ?		
O <i>spot</i> tem 30 segundos?		
Além da locução, foi previsto algum outro recurso sonoro?		
A voz do(a) locutor(a) ficou audível e clara durante a gravação?		
O <i>spot</i> atinge a finalidade a que se propõe?		

Fonte: Souza, 2023, p.20, v.1

Assim, para a etapa Avaliação,

Tabela 8 – Etapa 4: aspectos do oral

<i>SPOT</i> RADIOFÔNICO	sim	em parte	não
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?		X	

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

A avaliação de gêneros orais é sempre um ponto que merece destaque. É comum gêneros orais serem reduzidos à avaliação apenas do conteúdo e temática (Melo, Cavalcante, 2006). O material analisado é interessante por conter a seção de avaliação com uma ficha de constatação, ao final de todos os gêneros, a qual orienta o aluno sobre o que observar. No entanto, dos cinco itens dessa ficha, apenas dois são sobre aspectos da oralidade. Notamos que ocorre uma superficial avaliação destes, pois são considerados poucos elementos do gênero oral dentro dos grupos extralinguístico, paralinguístico e cinésico. O foco se dá para elementos “técnicos” da gravação, não se atendo às ações linguísticas do(s) locutor(es) e suas elaborações como os graus de participação dos envolvidos, a intimidade entre eles, a cooperação e espontaneidade executadas, bem como fenômenos característicos de qualidade de voz, elocução, gestos e atitudes e as nuances linguísticas na interação do gênero.

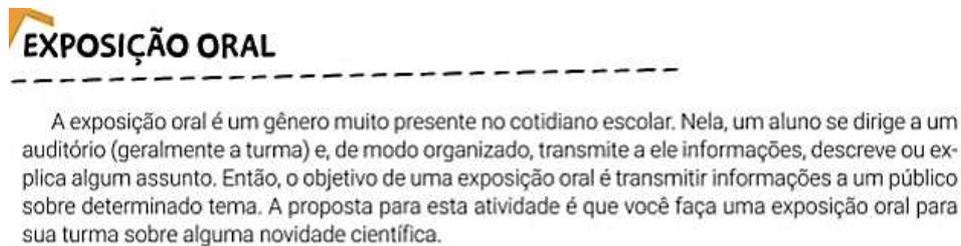
A seguir, analisaremos as atividades sobre o gênero de texto “exposição oral”.

4.2.2 O gênero de texto Exposição oral

Etapa 1 – RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Iniciando a análise da unidade 2 do primeiro volume, nota-se que há o trabalho na forma da escrita de uma breve construção teórica a respeito do que é o gênero exposição oral, sem exemplos, nem modelos textuais ou *QR Codes* disponíveis para acesso a gravações de textos modelares.

Ilustração 11 – Conceito do gênero exposição oral



Fonte: Souza, 2023, p.34, v.1

A análise da etapa 1 aponta, então, para o seguinte dado:

Tabela 9 – Etapa 1: texto modelar

EXPOSIÇÃO ORAL	sim	em parte	não
Apresenta texto modelar para reconhecimento do gênero?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Não há, portanto, apresentação de texto modelar, ficando o estudante restrito em relação ao reconhecimento do gênero, por exemplo, no que diz respeito à referência estrutural e ao desenvolvimento do texto, comprometendo o entendimento acerca de sua constituição para posterior produção do gênero oral autônomo.

Assim, prosseguem-se as etapas convencionais para o eixo oralidade dentro do material.

Etapa 2 – PREPARAÇÃO

Tabela 10 – Etapa 2: análise da preparação

EXPOSIÇÃO ORAL	sim	em parte	não
Há texto modelar na etapa de preparação?			X
Há análise do texto modelar?			X
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?			X
Há atividades de escuta ativa?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

A análise desta etapa se assemelha aos dados anteriores: não há texto modelar, bem como análise linguística deste; não são trabalhados aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos do gênero oral; e não há atividades de escuta ativa. A etapa é constituída de atividades que solicitam leitura de textos de divulgação científica em diferentes suportes, anotações e montagem de cartaz com as notas registradas, ilustrações de imagens que complementem o texto científico a ser explanado na exposição, organização do tempo e revisão do roteiro, esse exposto abaixo, sugerido pelo material para a apresentação.

Ilustração 12 – Orientações para organização da apresentação da exposição oral

- Na abertura, informe o tema da sua pesquisa e por que este lhe interessa.
- Estabeleça relação entre a descoberta científica de que irá falar com experiências vividas por você ou pelos ouvintes ou com fatos do cotidiano.
- Depois, relate as principais informações pesquisadas, deixando evidente qual é a descoberta científica e quem é responsável pelo estudo.
- Por fim, agradeça a atenção da plateia e identifique suas fontes de pesquisa: os títulos dos textos pesquisados e o suporte de publicação (revista, *site* ou jornal).

Fonte: Souza, 2023, p.35, v.1

A preparação da prática de oralidade não apresenta modelo de texto, não prevê reflexão e uso dos aspectos dos gêneros orais e não proporciona nenhuma atividade de escuta ativa a fim de promover a sistematização do gênero exposição oral, o que se configura como uma etapa ineficiente na perspectiva do oral autônomo. O foco principal da preparação é a construção do conteúdo a compor a exposição e revela a escrita como instrumento de maior amplitude nesta atividade, não trabalhando aspectos extralinguísticos, cinésicos e paralinguísticos que constituem o gênero abordado.

Etapa 3 – PRODUÇÃO

Para a etapa de produção, foi constatado que:

Tabela 11 – Etapa 3: aspectos do oral

EXPOSIÇÃO ORAL	sim	em	não
		parte	
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?		X	

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Nessa etapa, temos uma sequência de orientações que considera aspectos do oral autônomo, embora sejam direcionamentos sem possibilidade de análise em texto modelar ou exemplo em que o estudante pudesse conhecer/reconhecer o que lhe é solicitado.

Ilustração 13 – Atividades de produção do gênero exposição oral

- 8** Não leia as informações; também não precisa decorá-las. Consulte o cartaz com as ideias principais; as palavras-chaves utilizadas devem lembrá-lo do que deve ser dito e da sequência da exposição das informações.
- 9** Durante a exposição oral, mantenha-se calmo e procure falar em tom de voz adequado, de modo que todos na sala possam ouvi-lo com clareza.
- 10** Lembre-se de que a linguagem que usará deve ser adequada ao contexto. Não use gírias nem marcadores próprios da fala informal, como **daí, né, então**.
- 11** Atenção para a postura corporal. Durante uma exposição como esta, não se pode, por exemplo, ficar sentado o tempo todo; em pé, parado como uma estátua, ou ainda gesticulando excessivamente.

Fonte: Souza, 2023, p.35, v.1

Diante disso, consideramos que o livro, mesmo restrito em sua orientação de produção – que destaca alguns aspectos dos gêneros orais para torná-los objetos de ensino, deu um passo consistente na construção oral do gênero em relação ao anterior, uma vez que torna o aluno mais consciente de elementos caros à oralidade.

As atividades 9 e 10 (figura 12 e 13) são elementos importantes na construção linguística e paralinguística do estudante. Ao produzir o gênero e sistematizar, essa aprendizagem favorece a reflexão sobre seu desempenho neste e em outros gêneros orais.

Etapa 4 – AVALIAÇÃO

Concluindo a análise desse gênero, temos a etapa da avaliação em que se observa:

Tabela 12 – Etapa 4: aspectos do oral

EXPOSIÇÃO ORAL	sim	em parte	não
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?		X	

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

É possível ver abaixo quais aspectos do oral são avaliados na ficha de constatação proposta:

Ilustração 14 – Ficha de constatação do gênero exposição oral

AVALIAÇÃO

13 Avalie sua própria apresentação.  **Interativo**

	Sim	Não
A duração da exposição oral estava de acordo com o estipulado?		
Sua exposição apresentou as seguintes etapas: apresentação do tema, exposição das informações e identificação das fontes de pesquisa?		
Você fez e utilizou cartaz(es) na sua apresentação?		
Evitou o uso de marcadores próprios da linguagem informal (daí, né, então...) na sua apresentação?		
Conseguiu manter uma postura atenta durante toda a apresentação?		

Fonte: Souza, 2023, p.35, v.1

No que tange à condução da avaliação, percebemos que há pontos que merecem ser revistos. Aspectos estruturais do gênero foram indicados, como tempo e sua estrutura. Isso é importante para tornar a constituição dele consciente por parte dos alunos. No entanto, não foram apontados aspectos como: altura da voz, gestos, vestimenta, distribuição dos olhares e demais aspectos fundamentais em gêneros multimodais, em especial, exposição oral, em que esses aspectos podem funcionar como recurso de credibilidade (ou não) do conteúdo exposto. Um aspecto linguístico da oralidade destacado é a utilização de marcadores conversacionais em uma perspectiva de apagamento destes.

A seguir, apresentaremos a análise do capítulo de abordagem do gênero oral diálogo argumentativo.

4.2.3 O gênero de texto oral Diálogo argumentativo

Diálogo argumentativo é um gênero que se desenvolve entre dois ou mais participantes, “eles irão dialogar a respeito de temas diversos e normalmente polêmicos, apresentando seus pontos de vista e defendendo-os com justificativas/argumentos” (Pereira, 2024, p.68). Em um diálogo argumentativo, a intenção é, independentemente da quantidade de participantes, “promover mudanças e/ou aprofundamentos nas concepções dos integrantes por meio de ideias semelhantes e/ou divergentes que são levantadas em relação a diferentes assuntos” (Pereira, 2024, p.68).

É interessante o material pesquisado trazer este gênero, tão utilizado na rotina escolar, até mesmo com intenção de avaliação, mas poucas vezes como objeto de ensino de fato, constituindo o chamado “gêneros invisíveis que constituem o hipergênero aula” (Santos, no prelo).

Etapa 1 – RECONHECIMENTO DO GÊNERO

O início da seção, espaço de contextualização, é muito curto e apresenta apenas uma breve explicação sobre o que vem a ser o gênero solicitado, como pode ser visto abaixo:

Ilustração 15 – Conceituação de diálogo argumentativo

QUANDO O DIÁLOGO SE TORNA ARGUMENTATIVO?

O diálogo consiste em uma troca de ideias. Ele é tipicamente argumentativo quando, nessa troca, são utilizados argumentos para defender um ponto de vista/posicionamento a respeito do tema posto em discussão. Nesse diálogo, portanto, prevalece a finalidade de um interlocutor convencer o outro.

Sob a orientação do professor, participe de um **diálogo argumentativo** a respeito do tema relacionado aos textos principais deste capítulo: ajuda aos refugiados.

Fonte: Souza, 2023, p.20, v.2

Os alunos deverão centrar sua atividade no tema “ajuda aos refugiados”, abordado nos gêneros escritos já estudados na unidade. Mais uma vez, não há indicação de texto modelar, ou atividade de escuta antecipando a prática.

Tabela 13 – Etapa 1: texto modelar

DIÁLOGO ARGUMENTATIVO	sim	em parte	não
Apresenta texto modelar para reconhecimento do gênero?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Constata-se que esta etapa 1 não apresenta texto modelar, e, assim, não cumpre uma importante função da sistematização do ensino de gêneros que é o reconhecimento do gênero a ser produzido nas posteriores etapas.

Na sequência, vamos às etapas previstas no livro.

Etapa 2 – PREPARAÇÃO

Para esta etapa, temos:

Tabela 14 – Etapa 2: análise da preparação

DIÁLOGO ARGUMENTATIVO	sim	em parte	não
Há texto modelar na etapa de preparação?			X
Há análise do texto modelar?			X
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?			X
Há atividades de escuta ativa?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

A etapa “Preparação para o diálogo argumentativo” trouxe apenas duas orientações aos estudantes. A primeira é que devem considerar as perguntas norteadoras para o realizarem o diálogo, as quais estão alojadas na etapa seguinte (de produção):

Ilustração 16 – Atividade 1 de preparação para o diálogo argumentativo

- 1** Nesta etapa de preparação, considere as perguntas que serão feitas no dia marcado para a realização do diálogo argumentativo (elas estão elencadas de I a IV na subseção **Produção**).

Fonte: Souza, 2023, p.20, v.2

Antes de passar à posterior orientação, a preparação ainda oferece um texto apresentando, através de informações escritas, a diferença de fato e opinião (ver abaixo, figura 17). Ressaltamos o quão importante é essa diferenciação, mas acreditamos que não deveria ser aqui, na seção de oralidade, o espaço ideal para sistematizar essa necessária distinção. Para ser objeto de estudo, seria essencial para o ensino o texto modelar, o que não ocorreu na etapa.

Ilustração 17 – Texto informativo de fato ou opinião

Observe que a resposta a ser dada deve expor uma opinião sua (não existe resposta certa ou errada, mas, sim, uma opinião com bons ou maus argumentos). Reflita sobre cada questão e, se julgar necessário, anote sua resposta/opinião em uma folha avulsa. Lembre-se de que **fato é diferente de opinião**.

Fato pode ser comprovado. Afirmar, por exemplo, que no Brasil há refugiados é um fato, pois essa informação pode ser comprovada por meio de notícias referentes a esse assunto. Por sua vez, quando se afirma que os brasileiros precisam acolher e integrar os refugiados, está se expondo uma opinião, que precisa ser defendida por meio de argumentos que expliquem o porquê da necessidade dessa acolhida.

Fonte: Souza, 2023, p.20, v.2

Finalizando, então, esta etapa 2, temos a segunda atividade, que se resume em orientar os alunos a escolherem dois tipos de argumentos – elencados na própria atividade – para que respondam às perguntas que serão usadas no diálogo e que podem ser anotados pelos estudantes, prezando mais uma vez, na preparação da atividade oral, a escrita. Vejamos:

Ilustração 18 – Atividade 2 de preparação para o diálogo argumentativo

2 Para cada resposta, selecione pelo menos dois argumentos que comprovem sua opinião. Você pode deixar os argumentos anotados na folha avulsa para consulta, se necessário.

Opinião favorável à alimentação vegetariana.

Argumentos que exemplificam os impactos positivos dessa alimentação no planeta.

Opinião contrária à alimentação vegetariana.

Argumento que demonstra que a carne, por ser rica em proteínas (causa), deixa as pessoas que a consomem mais saudáveis (consequência).

Tipos de argumentos

Vários são os tipos de argumentos que você pode empregar para defender sua opinião. A seguir estão explicados dois muito utilizados. Os trechos apresentados trazem argumentos que sustentam diferentes posicionamentos sobre a alimentação vegetariana.

- Exemplificação – comprova uma opinião por meio de exemplos.
 - Ser vegetariano pode ter um grande impacto positivo no planeta: protege o solo, preserva a água, economiza energia e purifica o ar.
- Raciocínio lógico – apresenta uma relação de causa e consequência.
 - Consumir carne é necessário, pois esse alimento é rico em proteínas, deixando as pessoas mais saudáveis.

Fonte: Souza, 2023, p.21, v.21

Assim, é nítido que o oral autônomo não se cumpre nesta etapa de preparação para a produção do gênero, porque nenhum aspecto constitutivo dos textos orais é levado em consideração na construção da fase de planejamento da prática solicitada, devendo os alunos se aterem somente à leitura, escrita de textos e preocupações de estruturação de ideias baseadas em fatos, opiniões e argumentos, sem orientações específicas que os preparem para o que não é apenas um instante de conversa, mas um diálogo argumentativo com características e regras. Seria interessante abordar turnos de fala, altura da voz, uso de reformulações e de repetições como estratégia argumentativa, gestos; o que iremos indicar na construção do caderno pedagógico.

Seguimos, então, à próxima etapa.

Etapa 3 – **PRODUÇÃO**

Para a etapa de produção, foi constatado que:

Tabela 15 – Etapa 3: aspectos do oral

DIÁLOGO ARGUMENTATIVO	sim	em parte	não
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Seguindo o que vem sendo abordado desde o início do capítulo, nenhuma atividade desta etapa se ocupa em fazer o estudante refletir acerca dos aspectos linguísticos, paralinguísticos, cinésicos ou extralinguísticos, estando todas as orientações envolvidas com a qualidade ideológica do que há de ser argumentado. Há indicações sobre a importância de não ler os argumentos a serem apresentados e de tomar nota, mas apontados superficialmente, sem indicação de como fazer isso.

Ilustração 19 – Atividade de produção do diálogo argumentativo

- 5 A atividade é um diálogo, portanto, após a sua fala, alguém pode discordar de sua opinião. Quando isso acontecer, explique melhor seu posicionamento e, se preciso, apresente o segundo argumento.
- 6 Escute atentamente a fala dos colegas:
- se não entender algo, peça esclarecimentos;
 - anote a opinião e o argumento que você julgou mais convincentes para cada pergunta.
- 3 No dia previamente marcado pelo professor, revele sua opinião ao responder às perguntas feitas.
- 4 Tenha em mãos a sua folha com as respostas e os argumentos anteriormente selecionados. Não leia sua resposta, mas, na sua vez de falar, exponha com clareza sua opinião e defenda-a com um dos argumentos. Caso seja necessário, consulte o texto escrito.

Fonte: Souza, 2023, p.21, v.2

Como elemento extra a esta etapa, é apresentado um *box* (Ilustração 20) contendo dicas para um bom diálogo argumentativo. As abordagens feitas pelas sugestões contemplam, de fato, os aspectos dos gêneros orais, porém tratar elementos de extrema relevância para a sistematização do oral autônomo como “dicas” pode gerar desmerecimento ao que é essencial ao evento comunicativo oral, posicionando a adequação linguística, os turnos de fala, as características de qualidade de voz e postura em um lugar de mera opção de uso, e não com a devida necessidade de valor que têm para a constituição do gênero. Segue, abaixo, o quadro em discussão.

Ilustração 20 – Dicas para diálogo argumentativo

DICAS PARA UM BOM DIÁLOGO ARGUMENTATIVO

1. Um diálogo argumentativo em sala de aula é uma situação comunicativa que exige certa formalidade para que a atividade seja realizada de maneira ordenada: não use gírias e mantenha uma postura atenta durante toda a atividade.
2. Cada pessoa tem a própria maneira de se comunicar. Respeite a diversidade linguística.
3. Assim como os colegas devem prestar atenção ao que você está dizendo, respeite também o momento da fala deles.
4. Aguarde sua vez de falar; não interrompa a fala do outro.
5. Expresse sua opinião e seus argumentos com clareza.
6. Lembre-se: conversas paralelas prejudicam o andamento da atividade.
7. Utilize adequadamente recursos não verbais (tom de voz e postura).

Fonte: Souza, 2023, p.21, v.2

A utilização de um espaço de “dicas” para posicionar a teoria essencial no ensino do oral compromete a eficiência da prática neste eixo. E toda essa defasagem advém da ausência de textos modelares com funções de escuta ativa, em que se poderiam ser visualizadas as posturas solicitadas em todas as dicas elencadas pelo material didático, mas que perdem sua eficácia pela inexistência dos modelos textuais. O que são apresentados como dica, na verdade, são as dimensões ensináveis de um gênero oral e deve ser, portanto, objeto de estudo e análise.

Etapa 4 – AVALIAÇÃO

Chegando ao fim da análise desse gênero, temos a etapa da avaliação. Há um avanço com relação às etapas de avaliação anteriores, mas ainda com necessidade de maior aprofundamento.

Tabela 16 – Etapa 4: aspectos do oral

DIÁLOGO ARGUMENTATIVO	sim	em parte	não
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?		X	

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Ilustração 21 - Ficha de constatação do gênero diálogo argumentativo

AVALIAÇÃO

7 Para analisar sua participação nesta atividade, faça sua autoavaliação, preenchendo o quadro a seguir.



	Sim	Não
Sua opinião e seus argumentos foram expressos de maneira clara, sendo facilmente compreendidos pelos colegas?		
Respeitou os momentos de fala de cada um, falando quando era sua vez e ficando em silêncio enquanto um colega falava?		
Adotou uma linguagem adequada para a situação comunicativa, ou seja, respeitou o nível de formalidade exigido nesse diálogo?		
Respeitou a maneira de falar dos colegas?		

Fonte: Souza, 2023, p.22, v.2

O aspecto linguístico é acionado quando a ficha questiona o estudante sobre clareza, no primeiro item, subentendendo-se o uso vocabular adequado à construção da sua opinião e argumentos; o extralinguístico é tocado nos quesitos 2 e 3 em que se pede a reflexão sobre a postura nos momentos de fala e o respeito às formalidades da situação comunicativa. No entanto, a ficha se apresenta com uma composição aquém do satisfatório para se considerar que os processos de compreensão do oral autônomo tenham sido atingidos com completude, já que outros aspectos tão relevantes dentro das mesmas categorias linguística e extralinguística pudessem ser abordados. É indissociável o quadro de aspectos paralinguísticos e cinésicos do ensino dos gêneros orais e, mesmo assim, ele não foi mencionado em algum quesito a ser avaliado pelo estudante quando da composição de seu texto.

Nesse sentido, acreditamos que a ficha de avaliação de produção do gênero Diálogo argumentativo não atende com consistência à demanda das dimensões do ensino do oral autônomo, de modo que são desconsiderados os aspectos paralinguísticos e cinésicos.

4.2.4 O gênero oral Conversação dirigida

Conversação dirigida é definida, segundo o material didático, como um momento de troca de ideias, no qual o “propósito não é ‘ganhar’ uma discussão, mas ter um momento de liberdade para expor o que pensa e ter um contato com outro ponto de vista” (Souza, 2023, p.35, v.2). Devem ser seguidas algumas regras pré-estabelecidas de forma que a conversação seja organizada e que os envolvidos participem todos a respeito de um tema previamente definido.

Etapa 1 – RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Tabela 17 – Etapa 1: texto modelar

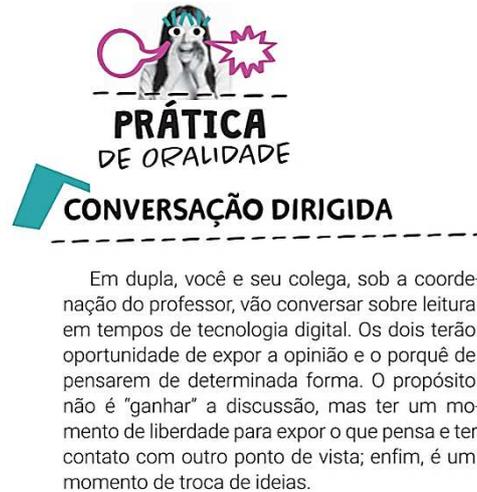
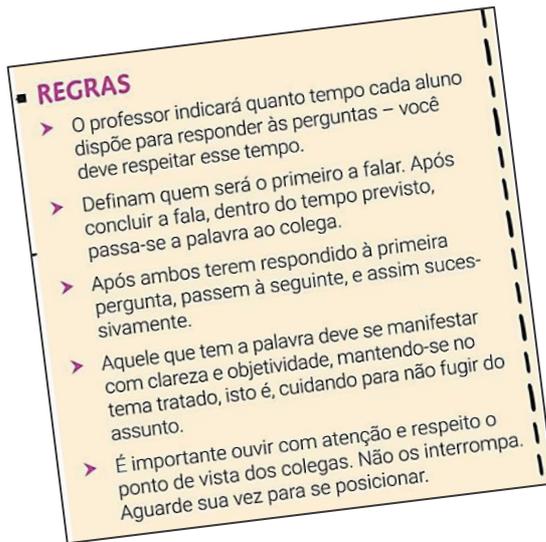
CONVERSAÇÃO DIRIGIDA	sim	em parte	não
Apresenta texto modelar para reconhecimento do gênero?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Assim como nas outras práticas de oralidade solicitadas pelo material, essa atividade se inicia sem a apresentação de texto modelar e instrui os alunos a ações de contextualização da proposta com regras a serem seguidas.

Ao invés de serem trabalhados textos modelares, foram apresentadas regras de como produzi-lo, quais sejam:

Ilustração 22 – Regras de produção da atividade de Conversação dirigida



Fonte: Souza, 2023, p.35, v.2

Há uma orientação quanto à importância da escuta ativa, de ouvir com atenção e respeito à fala do outro. Mas defendemos um estudo mais sistematizado dessa escuta, o qual deve ser feito no momento de análise de um texto modelar, como indicaremos no caderno pedagógico.

O tema da conversação é prédefinido desta forma:

Ilustração 23 – Contextualização da atividade de conversação dirigida

A conversa vai girar em torno de um tema discutido na crônica de Zuenir Ventura: a influência das novas tecnologias na leitura. Na crônica, duas posições são apresentadas:

- A influência das tecnologias digitais resultou em uma leitura mais superficial, sem reflexão e da qual logo se esquece.
- As novas tecnologias fizeram com que as pessoas lessem e escrevessem mais, se comparado a outras épocas.

Fonte: Souza, 2023, p.35, v.2

Percebemos que a contextualização se centra na retomada de um texto da unidade que deverá ser relido, para que os estudantes resgatem o tema para discussão. É notável que, dentro das regras, elementos da oralidade são destacados, como definição e adequada utilização do tempo, os turnos dos falantes, preocupações linguísticas que sustentem clareza e respeito ao processo de fala/escuta, sendo tudo isso relevante. No entanto, mais uma vez, não se materializam em um texto modelar, essencial à sistematização do gênero para que as orientações não fiquem muito abstratas aos alunos.

Etapa 2 – PREPARAÇÃO

Diferentemente da etapa de abertura do capítulo, em que aspectos dos gêneros orais e de escuta ativa são abordados, ainda que de forma não aprofundada, nesta etapa não há menção a essas dimensões.

Tabela 18 – Etapa 2: análise da preparação

CONVERSAÇÃO DIRIGIDA	sim	em parte	não
Há texto modelar na etapa de preparação?			X
Há análise do texto modelar?			X
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?			X
Há atividades de escuta ativa?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

A etapa Preparação para a conversação dirigida trouxe apenas uma solicitação:

Ilustração 24 – Atividade inicial de conversação dirigida



1 Pesquise e converse com seus familiares sobre as questões a seguir. Depois, registre as informações.

- a) Quais as vantagens do livro em relação aos aparelhos eletrônicos?
- b) Quais as vantagens de aparelhos eletrônicos em relação aos livros?

Fonte: Souza, 2023, p.36, v.2

A atividade dedica-se a sugerir aos alunos que conversem com familiares e tomem nota do que foi debatido. Seria válido tornar mais claro com que objetivo essa conversa deve ser realizada, como os estudantes devem tomar nota do que foi conversado e como transformar essa conversa em conteúdo útil para a produção de seu gênero oral em sala de aula. Isso explicita uma defasada estruturação do exercício, associada à ausência de texto modelar e à inatividade da escuta do gênero, ignorando os aspectos do ensino do oral autônomo, comprometendo, assim, a prática do gênero solicitado. Essa etapa, assim, não apresenta os requisitos necessários à sistematização dentro do eixo de oralidade.

Etapa 3 – PRODUÇÃO

Para a etapa de produção, foi constatado que:

Tabela 19 – Etapa 3: aspectos do oral

CONVERSAÇÃO DIRIGIDA	sim	em parte	não
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras

Nesta etapa, a produção se atém apenas a listar que questionamentos devem ser levados em conta para que se promova a conversação. São eles:

Ilustração 24 – Questionamentos para a conversação dirigida

- Você prefere a leitura em livros, jornais, cartazes, etc. ou em suportes como celular, computador ou *tablet*? Por quê?
- Ao estudar, você percebe que retém mais informações quando lê um texto no papel ou em uma tela?
- Em seu dia a dia, você escreve mais no papel, com lápis, caneta, etc., ou utiliza ferramentas tecnológicas?
- Em sua opinião, a tecnologia estimula a leitura de modo geral ou apenas a leitura descartável, feita para obter informação imediata? Por quê?

Fonte: Souza, 2023, p.36, v.2

Não há menção, na atividade, a recursos que poderiam ser usados para execução do gênero conversação dirigida e, conseqüentemente, são deixados de fora da produção os aspectos necessários à sistematização do gênero oral.

É relevante destacar que, como *box* nomeado “ATENÇÃO”, localizado ao lado das etapas de preparação e produção, há a apresentação de duas reflexões linguísticas, em que se sugere que os alunos não cometam equívocos de julgarem a variação linguística que um colega pode, possivelmente, usar ao conversar de forma dirigida. Indica-se que é preciso manter o respeito, a formalidade e o padrão que o gênero requer, reflexão muito importante, mas não há indicação específica do que seriam elementos mais adequados ao gênero. Embora reconheçamos as limitações de quantidade de páginas para a diagramação de um livro didático

em suas múltiplas seções de ensino, reforçamos que seria relevante não destinar uma discussão, que é o valor das variedades linguísticas, a um *box* inserido em meio a uma prática, tornando enfraquecida a sistematização que a relação entre oralidade e variedade linguísticas trazem como grande intercessão.

A ausência de textos modelares e de prática de escuta ativa compromete, novamente, a consolidação da produção de um gênero oral no material.

Etapa 4 – AVALIAÇÃO

Findando a análise desse gênero, segue a etapa da avaliação em que se observa:

Tabela 20 – Etapa 4: aspectos do oral

CONVERSAÇÃO DIRIGIDA	sim	em parte	não
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Conforme avaliamos na tabela, é possível ver abaixo que aspectos do oral não são avaliados na ficha:

Ilustração 25 – Ficha de constatação do gênero conversação dirigida

AVALIAÇÃO

Avalie sua participação nesta atividade de conversação dirigida.



	Sim	Não
Você participou da conversação compartilhando suas ideias durante a atividade?		
Apresentou seu ponto de vista sobre o assunto de maneira clara e objetiva?		
Expôs argumentos consistentes para sustentar sua opinião?		
Respeitou a fala do colega, ouvindo-o atentamente?		
Conseguiu expor, de maneira educada, seus argumentos contrários ao do colega?		

Fonte: Souza, 2023, p.36, v.2

Os itens de verificação para o gênero produzido se concentram, em sua maioria, em constatar se o conteúdo da conversação dirigida foi adequado e suficiente para a execução do gênero, como se somente essa elaboração fosse suficiente para o êxito da produção textual,

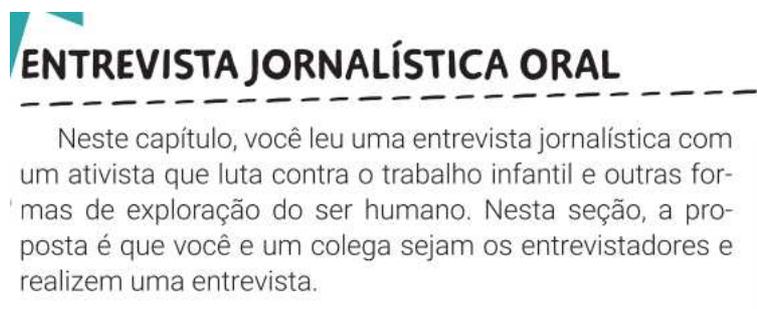
sendo desconsiderados de serem avaliados os aspectos extralinguísticos, uma vez que não se questiona sobre o entorno dessa prática. Não são considerados os elementos paralinguísticos/cinésicos em sua amplitude, fazendo-se refletir somente sobre a postura de respeito durante a realização do gênero. Além disso, desconsiderou-se a prosódia, por exemplo, a serviço da comunicação oral; e os elementos linguísticos também não couberam nessa avaliação, comprometendo a qualidade do quadro avaliativo em relação ao oral autônomo, que não foi explorado. Há uma menção de escuta atenta da fala do outro, o que já representa um avanço, mas novamente aspectos como gestos, olhares, tom de voz, são desconsiderados.

4.2.5 O gênero de texto oral Entrevista jornalística oral

Etapa 1 – RECONHECIMENTO DO GÊNERO

A prática de oralidade, no volume 3 do livro didático do 7º ano, promove sua contextualização relembando o estudo de uma entrevista jornalística escrita trabalhada na unidade.

Ilustração 26 – Contextualização da entrevista jornalística oral



Fonte: Souza, 2023, p.15, v.3

O começo da “prática de oralidade” disponibiliza um QR Code (ao lado no título da seção) que se denomina *Quiz*, em que é apresentada uma entrevista em áudio com o quadrinista Maurício de Sousa e, a ela, segue-se uma sequência de atividades, na qual se fazem perguntas a serem respondidas, no próprio aplicativo do material, e que tocam tanto na interpretação do conteúdo do texto ouvido, quanto traz análises de aspectos dos gêneros orais como conteúdo de alguns exercícios, configurando-se a presença, portanto, do texto modelar. Está presente, embora consideremos que a conduta de apresentar o texto modelar dentro de um link sem qualquer referência à nomenclatura, e tratando-o por *Quiz*, não seja a constituição mais

adequada à valorização de uma atividade de extrema importância como a apresentação de um texto modelo.

Segue a imagem reproduzida de um trecho do conteúdo digital a que os alunos têm acesso pelo *QR Code*:

Ilustração 27 – Reprodução de imagens do texto modelar e atividades do aplicativo digital

Entrevista em áudio

Agora, você vai ouvir um trecho da entrevista que Eduardo Tamarim fez com Maurício de Sousa. Preste atenção na forma como as perguntas foram elaboradas pelo jornalista e como foram respondidas pelo criador da Turma da Mônica.

1. No primeiro trecho, Maurício de Sousa diz que recebeu um aviso, mas que não o seguiu. Que aviso foi esse?

a) que ele deveria aprender ler com os quadrinhos.

b) de que seria impossível criar histórias em quadrinhos no Brasil.

c) que não era possível aprender a ler com histórias em quadrinhos.

d) que sua família o abandonaria.

2. O entrevistado dá ênfase em algum ponto de suas respostas ou tudo o que ele diz tem o mesmo tom? Se sim, em qual parte?

a) Tudo tem o mesmo tom.

b) O entrevistado responde a tudo secamente.

c) Ele dá ênfase no final do primeiro trecho.

d) Ele dá ênfase no começo do primeiro trecho.

5. Observe a fala do entrevistador nesse trecho:

"Fala um pouquinho agora dos projetos que cê tá desenvolvendo aí de histórias em quadrinhos nesse momento."

Nessa pergunta, há várias marcas que são próprias da oralidade. Quer marcas são essas?

7. Identifique as marcas da oralidade que podem ser observadas na resposta dada pelo entrevistado.

"Estamos lançando agora né, inclusive, histórias em quadrinhos, no Brasil, mas... com... em outros idiomas né, em espanhol e inglês. É nossa contribuição pras escolas de línguas aí terem uma ferramenta a mais pra poderem interessar aos alunos... uma maneira lúdica, gostosa, agradável com personagens que a criançada conhece... e isso felizmente tá sendo um sucesso pra nossa editora..."

a) Pode-se observar na fala do entrevistado a presença do marcador né, que é típico da oralidade.

b) O uso da forma verbal **Estamos** é próprio da oralidade.

c) O entrevistado usa uma marca de correção na frase quando diz: "mas... com... em outros idiomas".

d) A palavra aí depois de escolas de línguas é um cacoete, ou seja, uma palavra que é pronunciada, mas que é desnecessária à construção do discurso.

Fonte: imagens do *app* do material (2023) **grifos nossos**

Assim, vê-se que:

ENTREVISTA JORNALÍSTICA ORAL	sim	em parte	não
Apresenta texto modelar para reconhecimento do gênero?	X		

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

É plausível considerar que a proposta digital contida no início da prática de oralidade, no *QR code*, é determinante para que essa seção seja diferenciada em relação às já construídas na coleção, não só por trazer o texto modelar, mas também por apresentar atividades que contemplam a escuta para análise do conteúdo textual, bem como de aspectos dos gêneros orais – paralinguísticos, especialmente – quando as questões lidam com o que se chama de *marcas da oralidade*. Mas ainda assim incide na carência diante do que consideramos, segundo a teoria (Dolz; Haller; Schneuwly, 2004), como o ensino do oral autônomo, o que nos leva à análise de atendimento, em parte, da apresentação de texto modelar.

Segue, então, a etapa da atividade: Preparação.

Etapa 2 – **PREPARAÇÃO**

Considerou-se que esta fase não apresenta texto modelar e análise, assim como não há atividades de escuta ativa. Deixamos a análise na tabela a seguir:

Tabela 22 – Etapa 2: análise da preparação

ENTREVISTA JORNALÍSTICA ORAL	sim	em parte	não
Há texto modelar?			X
Há análise do texto modelar?			X
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais?		X	
Há atividades de escuta ativa?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

As atividades escritas presentes no livro, nesta etapa, não dizem respeito ao conteúdo digital disponibilizado pelo *QR code*. Não consta, nessa etapa, texto modelar nem análise dele como prática para o estudante, o que já poderia ser esperado diante da presença do texto modelar na etapa anterior. As atividades, aqui, partem da intenção de preparar o aluno, agora, para a

temática que irão abordar na própria entrevista e podemos ver, em seu conjunto, uma preocupação em relevar aspectos dos gêneros orais, uma vez que as questões arquitetam a construção da entrevista perguntando sobre tema a ser escolhido (fixação temática); informa o público ao qual será veiculado o gênero (grau de intimidade dos participantes); solicita planejamento do registro (grau de proximidade física dos parceiros da comunicação); além de pensar do grau de planejamento da comunicação – todos esses, sendo elementos extralinguísticos em prática. Veja:

Ilustração 28 – Atividades sobre aspectos da oralidade na entrevista

1 O primeiro passo é definir sobre o que será a entrevista.

a) Escolham um tema do interesse de vocês. Por que esse tema lhes interessa?

b) Seu público será formado por seus colegas. Eles se interessariam por essa temática? Por quê?

Lembre-se de que o público-alvo (no caso, a turma) deve ser considerado na escolha do tema e do entrevistado.

c) Planejem como será feito o registro da entrevista. Se forem gravar em áudio, verifiquem o funcionamento do aparelho antes do início da entrevista.

Fonte: Souza, 2023, p., v.3

No entanto, as demais questões se detiveram em organizar a entrevista a partir de inúmeras atividades escritas, predominando essa modalidade na etapa de preparação, problema recorrente em materiais didáticos no geral, e no aqui analisado, certificando que a sistematização do ensino da oralidade ainda não é contemplada a contento, pela constituição de exercícios centrados na escrita. Sabemos que este gênero prevê a conciliação de ambas as modalidades e que foram elencadas atividades de qualidade para a preparação, todavia, acreditamos na possibilidade de equilíbrio entre escrita e oralidade para que aspectos das duas práticas caminhem consonantes. Os estudantes não têm acesso a nenhuma atividade de escuta ativa, aspecto tão central ao ensino da oralidade.

Vejam os exemplos das atividades de escrita da etapa de preparação:

Ilustração 29 – Atividades de escrita no gênero entrevista oral

2 Definido o tema, é preciso selecionar o(a) entrevistado(a) e convidá-lo(a).

a) Que pessoa tem conhecimento sobre o tema e pode conversar sobre isso, apresentar novas ideias ou informações?

3 Para encaminhar adequadamente uma entrevista, o entrevistador precisa ter um conhecimento mínimo do tema. Uma pesquisa vai ajudá-los a identificar questões e ideias a serem discutidas com o entrevistado bem como a compreender e acompanhar a fala dele.

a) Com a pesquisa, o que você descobriu de mais interessante sobre o tema?

Ao entrevistar um especialista, é preciso lembrar que ele usará termos de sua área de trabalho ligados ao assunto.

b) Você conhece o significado dos termos mais usados na discussão sobre o tema? Anote-os a seguir.

Fonte: Souza, 2023, p.16, v.3

Observamos, logo, que, na preparação, a análise positiva para a sistematização do ensino do gênero entrevista jornalística oral ocorre quanto ao trabalho com alguns dos aspectos da oralidade mas, ainda assim, avaliamos que não se propõe de forma consistente, uma vez que as categorias que dimensionam o ensino dos textos orais são repletas de aspectos e muito pouco deles foi abordado em uma etapa de extrema relevância para ocorrência de ensino deste gênero.

Etapa 3 – PRODUÇÃO

Para a etapa de produção, foi constatado que:

Tabela 23 – Etapa 3: aspectos do oral

	sim	em parte	não
ENTREVISTA JORNALÍSTICA ORAL			
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais?		X	

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Nesta etapa, notamos alguns elementos na abordagem das atividades com foco em aspectos da oralidade, mas sem grande consistência, o que nos faz analisar que, em parte, houve

atendimento ao quesito de análise. As atividades são, basicamente, voltadas para o comportamento dos participantes durante a entrevista, com foco na atenção ao que está se desenvolvendo durante a realização do gênero. O ponto que chama atenção diz respeito à categoria dos *atos de fala* – parte dos aspectos linguísticos – em que o aluno entrevistador precisa ficar atento a qualquer desvio, negativa, desconforto, ambiguidade ou confusão por parte do entrevistado para que a entrevista seja preservada em sua realização. Vejamos:

Ilustração 30 – Atividades de aspectos do oral para entrevista jornalística oral

- d) Sejam ouvintes atentos e estejam prontos para possíveis mudanças de questões.
- Se o entrevistado falar pouco, não responder com detalhes ao que vocês perguntarem, reforcem sua questão educadamente, peçam detalhes, uma explicação ou exemplos do que ele afirmou. “Por favor, detalhe um pouco mais esse fato: quando ocorreu? Qual era seu ponto de vista sobre o assunto na época?”.
 - Se o entrevistado ficar nervoso ou der uma resposta meio confusa ou ambígua, quando ele terminar a fala, respeitosamente, peçam que explique alguns pontos que não ficaram claros. O ideal é um de vocês anotar o que precisa ser explicado antes de passarem para outra questão.

Fonte: Souza, 2023, p.17, v.3

Dessa forma, reiteramos que, em parte, houve interesse na abordagem das dimensões ensináveis dos gêneros orais, mas com lacunas do que avaliamos ser o trabalho mais adequado com os aspectos.

Etapa 4 – AVALIAÇÃO

Terminando a análise desse gênero, segue a etapa da avaliação em que se notou:

Tabela 24 – Etapa 4: aspectos do oral

	sim	em parte	não
ENTREVISTA JORNALÍSTICA ORAL			
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

É possível ver abaixo que aspectos do oral não são avaliados na constatação proposta pela ficha:

Ilustração 31 - Ficha de constatação para Entrevista jornalística oral

	Sim	Não
Você participou da escolha do tema e do entrevistado?		
Pesquisou sobre o tema, anotando as informações relevantes?		
Produziu perguntas a serem feitas ao entrevistado e ajudou a organizá-las em uma ordem coerente?		
Participou do diálogo da entrevista fazendo questões?		
Conseguiu lidar com os imprevistos da entrevista, propondo nova questão, pedindo mais informações sobre um assunto, por exemplo?		

Fonte: Souza, 2023, p.17, v.3

Desconsideram-se as características da avaliação do oral autônomo, uma vez que o quadro avaliativo se centrou em tornar conscientes apenas os eventos constitutivos de uma entrevista, sem se ater aos aspectos da oralidade, quando não se interessa em avaliar sobre grau de publicidade do gênero, grau de intimidade dos participantes, se houve proximidade física, como foi a espontaneidade do evento comunicativo, como foram as situações de atitudes corporais e gestuais bem como a ocorrência de fenômenos linguísticos possíveis (Melo; Cavalcante, 2006).

Vamos à análise do próximo gênero.

4.2.6 O gênero de texto oral Resenha Oral

Etapa 1 – RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Esta seção da unidade 11, no volume 3 do 7º ano, inicia-se com a disponibilização de um *QR code*, o qual apresenta uma resenha em vídeo e um *booktrailer* seguidos de atividades que contemplam tanto interpretação do conteúdo, como análise dos aspectos do oral a serem realizadas dentro do próprio aplicativo do material digital, alguns expostos a seguir:

Ilustração 32 – Atividades digitais com o gênero resenha oral

No vídeo sobre a obra *Pinóquio*, qual é o enfoque da fala da apresentadora?

Ler o livro para quem a assiste.

Comentar sobre o livro.

Falar do surgimento da literatura infantil.

Incentivar as pessoas a não lerem o livro.

A partir dos 53 segundos do *booktrailer*, Paulo Venturelli comenta sobre as ilustrações do livro *Visita à Baleia*. Ele dá ênfase em uma palavra para marcar a importância de outras formas de ver o livro. Qual palavra é?

Nos dias de hoje, além de texto escrito, outra forma de se falar sobre livros tem se estabelecido com muita força: os vídeos. Você já ouviu falar nos *booktubers*? Esse nome é uma composição da palavra da língua inglesa *book*, que quer dizer *livro*, e *tuber*, uma derivação de *youtuber*, que são as pessoas que gravam vídeos e os disponibilizam no YouTube. Os *booktubers* existem em grande número na internet, seja apresentando livros ou comentando sobre eles. A seguir, escolhemos dois desses vídeos sobre livros para você.

Agora, veja este outro vídeo, que é um *booktrailer* (espécie de anúncio em vídeo) preparado pela Editora Positivo.

O primeiro vídeo é do canal Redemunhando, uma resenha sobre o livro *Pinóquio*, de Carlo Collodi, conhecido autor de fantasia. A apresentadora do canal é a Natasha.

Aproximadamente aos 24 segundos do vídeo, Natasha muda o tom de voz para dizer o adjetivo *maravilhosa*. Por que ela faz isso?



Fonte: imagens do *app* do material (2023)

Assim, temos que

Tabela 25 – Etapa 1: texto modelar

RESENHA ORAL	sim	em parte	não
Apresenta texto modelar para reconhecimento do gênero?	X		

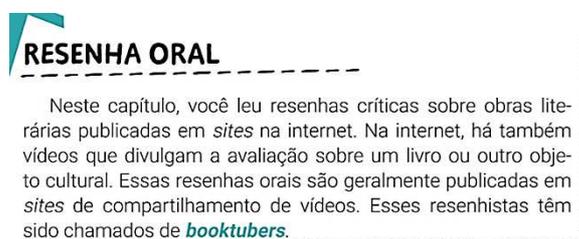
Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2023)

Consideramos a resenha apresentada no *QR code* como sendo um texto modelar contido no início da prática de oralidade, não só por trazer o texto modelo como também atividades que contemplam a escuta para análise do conteúdo textual, bem como de aspectos dos gêneros orais – paralinguísticos, especialmente – quando as questões lidam com a entonação no texto. Ressalvamos que é preciso reconhecer que um elemento tão importante da sistematização do gênero, como o texto modelo, não deveria vir sem indicação, nomeação ou amplitude visual dentro de uma etapa crucial de imersão no gênero, sendo nomeada apenas de *Quiz*, embora já tínhamos confirmado nosso reconhecimento da necessidade de materiais didáticos criarem estratégias para conseguirem ajustar suas propostas de ensino às poucas páginas que são oferecidas às seções diversas. Ainda nesta etapa, é preponderante destacar o que é apresentado no *QR code*. Ele exhibe uma resenha e um *booktrailer*, com atividades levam à diferenciação

de suas características, mas consideramos que essa mistura poderia causar certo tipo de incompreensão dos alunos acerca de que gênero trata o início da seção, de fato, e qual deles seria o objeto de estudo central em questão.

A contextualização da etapa 1 explana sobre os resenhistas virtuais – *booktubers* –, tão difundidos nas redes atualmente com seus espaços de publicação chamados canais (ver ilustração 33).

Ilustração 33 – Texto de contextualização da resenha oral



RESENHA ORAL

Neste capítulo, você leu resenhas críticas sobre obras literárias publicadas em sites na internet. Na internet, há também vídeos que divulgam a avaliação sobre um livro ou outro objeto cultural. Essas resenhas orais são geralmente publicadas em sites de compartilhamento de vídeos. Esses resenhistas têm sido chamados de **booktubers**.

▪ *Booktuber* é um neologismo, mas o falante é capaz de compreender seu significado mesmo que essa palavra não esteja dicionarizada.

1. De que palavras você imagina que *booktuber* se origina? Apresente uma hipótese.
2. De acordo com sua resposta ao item anterior, apresente uma possibilidade de significado.

Fonte: Souza, 2023, p.54, v.3

Como a proposta desta prática de oralidade tem como objetivo final a construção de uma resenha oral de um livro, podendo ser apresentada pessoalmente aos colegas, ou gravada de forma semelhante ao que os *booktubers* fazem em seus canais na internet, consideramos importante a contextualização, que pode suscitar nos estudantes interesse na ação prevista.

Segue, então, a próxima etapa da atividade: a preparação.

Etapa 2 – PREPARAÇÃO

A fase de preparação para este gênero não apresenta consistência na sistematização do ensino do oral autônomo, pois não se compromete em estruturar atividades ou passos que abarquem aspectos da oralidade de forma satisfatória. Assim, deu-se a seguinte constatação:

Tabela 26 - Etapa 2: análise da preparação

	sim	em parte	não
RESENHA ORAL			
Há texto modelar?			X
Há análise do texto modelar?			X

São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais?		X	
Há atividades de escuta ativa?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Compreendemos que não ocorreu, nesta etapa, a presença de texto modelar com análise, pois ele foi apresentado na etapa anterior, embora um modelo com atividades de reflexão nesta etapa da seção utilizando somente o gênero resenha, sem comparações com outro (como na etapa anterior), pudesse impulsionar a preparação e construção do conhecimento, ainda que de modo breve.

Sobre os aspectos dos gêneros orais, há pouca preocupação das orientações em elaborar reflexões acerca de elementos extralinguísticos, como referência aos graus de participação emocional, por exemplo – já que é um livro escolhido pelo aluno para ser resenhado e essa menção seria cabível –, ou de proximidade física entre os parceiros da comunicação, no caso de o aluno decidir-se não gravar um vídeo, mas resenhar pessoalmente em sala, como possibilita a proposta. Também se manifestam com pouca presença os elementos paralinguísticos e cinésicos, afinal, as orientações focam em como o aluno deve preparar seu suporte material para resenhar e o roteiro a ser seguido, sem constar sobre qualidade de voz, elocução, pausas, postura, gestos e outros aspectos analisáveis. Veja:

Ilustração 34 – Atividade escritas de preparação para resenha oral

- 1 Defina o livro a ser resenhado e faça um levantamento das informações técnicas da obra (autor, editora, número de páginas, etc.)
- 2 Defina, em linhas gerais, seu ponto de vista sobre a obra: Vale a pena ler esse livro? Por quê? Por exemplo, você está se baseando em escolhas emocionais? Trata de um autor reconhecido como um especialista desse tipo de obra? A obra apresenta uma pesquisa apurada sobre determinado assunto? Há algo de especial? Qual é o maior defeito e a maior qualidade da obra?
Selecione argumentos que o ajudem a defender essa opinião.
- 3 Escreva uma sinopse do enredo. Como o texto será ouvido, e não lido, como é caso da resenha impressa, deve-se evitar fazer um texto muito longo ou com muitos detalhes, já que o ouvinte pode perder a atenção ou o interesse durante a escuta. Escolha poucos detalhes, mas que sejam interessantes, curiosos, para comentar, conforme aprendeu no capítulo anterior.
- 4 Organize sua fala. Reúna suas anotações: sinopse, opinião sobre a obra, informações técnicas e planeje sua fala, a qual deve apresentar estas etapas:

Fonte: Souza, 2023, p.55, v.3, **grifos nossos**.

Analisamos que a ausência de indicação da escuta ativa, nesta etapa, compromete o conhecimento do gênero, uma vez que ela é um aspecto tão caro à constituição dele. Entendemos que a indicação do link na etapa anterior não cumpre o papel de oferecer

adequadamente a prática da escuta com possibilidade de conhecimento do gênero, uma vez que não levou os estudantes à elaboração e análise da oralidade por meio da reflexão dos aspectos do oral em sua amplitude.

Etapa 3 – PRODUÇÃO

Para a etapa de produção, foi constatado que:

Tabela 27 - Etapa 3: aspectos do oral

RESENHA ORAL	sim	em parte	não
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais?		X	

Esta etapa não apresentou consistente orientação que sustentasse de forma densa a reflexão sobre os aspectos da oralidade, embora mencionasse sim alguns elementos na segunda atividade da fase, exposta a seguir, o que nos fez analisar que, em parte, o requisito foi cumprido.

Ilustração 35 – Atividade com aspectos do oral para resenha oral

PRODUÇÃO

5 Seu professor determinará se sua resenha oral deverá ser gravada para depois ser apresentada aos colegas ou ser apresentada pessoalmente à turma. Nas duas situações, no momento da exposição, tenha em mãos o livro resenhado – para poder mostrá-lo à turma – e seu roteiro com as informações principais. Você não deve realizar sua leitura durante a apresentação, pode apenas consultá-lo se esquecer algum tópico. Ensaie antes para evitar que isso ocorra.

6 Faça sua apresentação respeitando as etapas definidas na fase de preparação. Tenha atenção à sua postura corporal, seu gestual e seu tom de voz. Fale de modo claro e sem pressa. Pode usar uma linguagem informal, mas adequada ao ambiente escolar.

Ao assistir à apresentação dos colegas, permaneça em silêncio para não atrapalhar a exposição. Respeite o modo de falar deles, pois cada pessoa tem uma origem, uma história de vida, que deve ser respeitada, e isso se reflete em sua linguagem.

Fonte: Souza, 2023, p.55, v.3

A título de sistematização do gênero, investir em detalhamento dos aspectos dos gêneros orais seria muito válido tanto para este como para todos os gêneros da oralidade, uma vez que passar a conhecê-los para utilizá-los depende da reflexão consciente e aprendizagem que se estabelece por meio da apreensão de suas características.

Para fechar esta etapa, destaca-se um box (ver ilustração 36 a seguir), que se mostra recorrente em vários outros gêneros orais do material didático o qual aborda o valor da variação

linguística, e o quão importante é o respeito, não só ao momento de apresentação de qualquer gênero oral, mas à linguagem utilizada.

Ilustração 36 – Box de orientação aos alunos

Ao assistir à apresentação dos colegas, permaneça em silêncio para não atrapalhar a exposição. Respeite o modo de falar deles, pois cada pessoa tem uma origem, uma história de vida, que deve ser respeitada, e isso se reflete em sua linguagem.

Fonte: Souza, 2023, p.55, v.3

Em todos os gêneros abordados pelo livro, isso deveria ser sistematizado de forma mais assertiva e cobrado em todos os quadros avaliativos, por exemplo, por ser um aspecto central no estudo da fala (Dolz; Schneuwly, 2004).

Etapa 4 – AVALIAÇÃO

Segue-se a etapa da avaliação, em que analisamos:

Tabela 28 - Etapa 4: aspectos do oral

	sim	em parte	não
RESENHA ORAL			
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

É possível ver abaixo que aspectos do oral não são avaliados na constatação proposta pela ficha:

Ilustração 37 – Ficha de constatação do gênero resenha oral

Avalie sua participação na atividade de produção de resenha crítica oral.

	Sim	Não
Você organizou um roteiro conforme as etapas que constituem uma resenha oral?		
Sua resenha traz uma sinopse da obra e sua avaliação?		
Você seguiu o roteiro durante sua apresentação/gravação?		
Apresentou justificativas para sua opinião?		

Fonte: Souza, 2023, p.55, v.3

O primeiro quesito do quadro é aquele que mais se aproxima da análise dos aspectos da modalidade oral, já que a resenha falada prevê elementos como abertura, conclusão e despedida, inexistentes no texto escrito e que poderiam ser mais bem explorados, se destrinchados no quadro avaliativo. Levar em consideração os aspectos extralinguísticos, paralinguísticos, cinésicos e linguísticos tornaria o quadro rico em análises que norteariam a produção da resenha de forma mais eficiente e ampla para que pudessemos relevar, ao menos, em parte, o atendimento ao quesito da abordagem dos aspectos.

Seguimos ao penúltimo gênero.

4.2.7 O gênero de texto oral Exposição oral com o apoio de *slides*

Etapa 1 – RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Tabela 29 - Etapa 1: texto modelar

EXPOSIÇÃO ORAL COM O APOIO DE <i>SLIDES</i>	sim	em parte	não
Apresenta texto modelar para reconhecimento do gênero?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Retoma-se aqui um gênero oral já cobrado, mas, diante da análise do material, não fortemente sistematizado, com um elemento adicional ao processo de construção do texto: o uso de *Slides*. Além disso, a seção resgata uma proposta da primeira unidade de ensino do livro, do eixo da escrita, quando os alunos tiveram que produzir verbetes a fim de organizarem um

dicionário. Agora, a ideia é fazer uma exposição oral usando *slides* que apresentem esse conteúdo.

Ilustração 38 – Contextualização do gênero exposição oral com apoio de slides



Fonte: Souza, 2023, p.16, v.4

Não há texto modelar para reconhecimento do gênero, bem como faltam informações a respeito da construção de *slides* nesta etapa, o que será abordado na produção do gênero.

Etapa 2 – PREPARAÇÃO

Observou-se a primeira etapa para o gênero, e foi feita a seguinte constatação:

Tabela 30 – Etapa 2: análise da preparação

EXPOSIÇÃO ORAL COM O APOIO DE <i>SLIDES</i>	sim	em parte	não
Há texto modelar?			X
Há análise do texto modelar?			X
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais?			X
Há atividades de escuta ativa?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

A etapa preparação para a produção desse gênero não apresentou nenhum dos quesitos que abrangem o ensino do oral autônomo, de forma que não trouxe texto modelar, portanto sem análise.

Ilustração 39 – Atividades do gênero exposição com apoio de *slides*

Que tipo de informação você selecionou para o verbete: mais descritiva ou mais histórica?

Quais os critérios utilizados para definir, entre as informações recolhidas, as que fizeram parte do verbete?

Defina a distribuição das informações nos *slides*. Lembre-se de não concentrar muita informação em poucos *slides*. Para isso, produza textos sintéticos e objetivos.

Os *slides* vão ajudá-lo a lembrar o que precisa ser dito e a sequência. Mas é fundamental planejar também sua fala levando em conta os *slides*. O que você dirá para complementar cada *slide* no momento da apresentação? Transcreva para uma folha à parte.

Fonte: Souza, 2023, p.16-17, v.4

Como pode ser visto acima, não foi solicitada preparação que envolvesse os aspectos extralinguísticos, paralinguísticos/cinésicos e linguísticos, havendo apenas questionamentos sobre o conteúdo e formatação a serem expostos na apresentação. A escuta ativa não foi sistematizada, uma vez que não houve a anexação de nenhum *link* ou *QR code* que remetesse a alguma proposta que contribuísse na preparação do gênero, composição que consideramos ineficiente na sistematização do ensino.

Etapa 3 – PRODUÇÃO

Para a etapa de produção, foi constatado que:

Tabela 31 – Etapa 3: aspectos do oral

EXPOSIÇÃO ORAL COM O APOIO DE SLIDES	sim	em parte	não
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais?		X	

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Nesta etapa, desconsideram-se parcialmente as características do oral, pois, entre as duas orientações previstas, vemos na primeira atividade apenas uma breve menção à multimodalidade proposta pelo gênero e que deve receber atenção quando da sua produção, que são os *slides* a serem preparados para acompanhar a exposição, mas que se restringe à estruturação do material escrito. O segundo exercício aborda algumas dimensões ensináveis como postura de cumprimento e despedida, mas não sistematiza de que forma isso deva ser

realizado com detalhes necessários à construção consciente do gênero oral. Dessa forma, analisamos que, em parte, houve abordagem das dimensões ensináveis do gênero oral. Veja:

Ilustração 40 – Atividades de produção do gênero

PRODUÇÃO

5 Ao organizar as anotações em *slides*, lembre:

- a) O texto em cada *slide* deve ser curto e escrito em linguagem objetiva e semiformal.
- b) Nos *slides*, você conta com diversos recursos. Por exemplo, pode variar o tamanho e as cores das letras para chamar a atenção do público, inserir imagens, vídeos, áudios, efeitos, etc.
- c) Respeite o tempo limite indicado por seu professor.

6 No momento da exposição,

- I. cumprimente a plateia e apresente-se.
- II. informe o verbete escolhido e exponha, conforme organizado, o processo de trabalho e os exemplos.
- III. comente o processo de produção do verbete: suas dificuldades, o que aprendeu com a atividade, etc.
- IV. despeça-se, agradecendo a atenção do público.

Fonte: Souza, 2023, p.17, v.4

Etapa 4 – AVALIAÇÃO

Fechando a análise desse gênero, segue a etapa da avaliação em que se constatou:

Tabela 32 – Etapa 4: aspectos do oral

	sim	em parte	não
EXPOSIÇÃO ORAL COM O APOIO DE <i>SLIDES</i>			
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais?		X	

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

É possível ver abaixo que aspectos do oral são avaliados com inconsistências na constatação dos critérios da ficha:

Ilustração 41 – Ficha de constatação do gênero exposição oral com apoio de *slides*

- 7 Avalie sua participação nessa atividade de apresentação oral com o apoio de recursos visuais e tecnológicos.

	Sim	Não
Você utilizou, em sua apresentação, os <i>slides</i> apenas como apoio?		
Foram apresentadas as fontes consultadas na pesquisa?		
As informações recolhidas na pesquisa foram distribuídas adequadamente em vários <i>slides</i> ?		
O texto, em cada <i>slide</i> , é sintético, objetivo e escrito em linguagem semiformal?		
Organizou sua fala de modo a complementar as informações dos <i>slides</i> ?		
Respeitou o tempo previsto para sua exposição?		

Fonte: Souza, 2023, p.18, v.4

As dimensões da avaliação do oral são parcialmente atingidas, uma vez que concluímos, pela análise, que os aspectos do oral foram acionados de forma simples e lacunar no:

- i. penúltimo critério, ao solicitar a reflexão sobre a organização da fala (inclusive se percebe que o questionamento neste quesito inverte a composição desejada pela apresentação, como se a exposição oral fosse secundária em relação à apresentação escrita, chamando-a de “complementar” aos slides);
- ii. último critério, ao questionar sobre respeito ao tempo previsto, sem ter havido uma explanação prévia sobre o porquê é importante ter adequação ao tempo.

Os quadros avaliativos se compõem tanto de reflexões sobre os aspectos envolvidos na produção/execução do gênero como também acerca da postura como ouvinte/espectador dos textos apresentados pelos colegas em sala de aula. Quando se trata de um aspecto avaliativo fundamental como a variação linguística, seria relevante, inicialmente, que todos os quadros propusessem refletir sobre ela e que houvesse um destaque apropriado a esse quesito para que a situação comunicativa fosse respeitosa e plena.

4.2.8 O gênero de texto oral *Podcast* de divulgação científica

Etapa 1 – RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Tabela 33 – Etapa 1: texto modelar

PODCAST DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	sim	em parte	não
Apresenta texto modelar para reconhecimento do gênero?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

A contextualização da última prática de oralidade proposta pelo material é a produção de um *podcast* com temática específica a ser decidida na área das ciências, aproveitando gêneros e assuntos já trabalhados no formato escrito pelos alunos em duas unidades de estudo do livro didático com vistas à criação de uma temporada de áudios produzidos pela turma. Observa-se que não se apresenta *podcast* como texto modelar neste início de seção, ainda que haja a solicitação aos alunos para que assistam alguns episódios antes de iniciarem sua atividade. Vejamos:

Ilustração 42 – Contextualização do gênero *podcast* de divulgação científica

PODCAST DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Nesse momento, você deixará de ser apenas o consumidor do gênero discursivo *podcast*, que, provavelmente, já faz parte de seu dia a dia, para se tornar também seu produtor.

Para isso, a turma criará uma temporada de um *podcast* de divulgação científica. A ideia é que vocês se organizem em grupos – à escolha do professor – e que cada um deles se responsabilize por um episódio do programa. Antes disso, vocês podem escutar outros *podcasts* de divulgação científica para se inspirar.

Fonte: Souza, 2023, p.53, v.4

Não há, como vimos, apresentação de texto modelar, ficando o estudante restrito em relação ao reconhecimento do gênero, por exemplo, no que diz respeito à referência estrutural e desenvolvimento do texto, comprometendo o entendimento acerca de sua constituição para posterior produção do gênero oral autônomo.

É válida uma observação neste momento: durante os estudos desta unidade 15 do volume 4 da coleção do 7º ano, há uma seção, anterior à prática de oralidade, destinada à explicação sobre o que é *podcast*, na qual ocorre a transcrição de trechos de um modelo, e apresentam-se atividades de análise do episódio escrito as quais envolvem os aspectos da estrutura e composição (informações da introdução e do encerramento, quem são os locutores, qual a proximidade entre eles, a linguagem utilizada). Além disso, é disponibilizado o endereço eletrônico em que se pode acessar o áudio da atividade na íntegra. Mas é válido demarcar que esse áudio não pertence à prática de oralidade, seção de nossa análise que aparece mais à frente na obra, nem é atividade obrigatória, segundo o material.

Etapa 2 – PREPARAÇÃO

Observou-se a primeira etapa para o gênero, e foi feita a seguinte constatação:

Tabela 34 - Etapa 2: análise da preparação

PODCAST DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	sim	em parte	não
Há texto modelar?			X
Há análise do texto modelar?			X
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais?		X	
Há atividades de escuta ativa?			X

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

A etapa de preparação para a produção desse gênero explora o aspecto extralinguístico nos seguintes elementos: fixação temática do que será veiculada, o grau de espontaneidade dos locutores e determinação das funções na construção do podcast, desde a locução à edição. Não há menção aos outros aspectos – paralinguísticos/cinésicos e linguísticos, tornando incompleta a função de preparar o gênero oral. É possível verificarmos a análise realizada, observando a imagem abaixo:

Ilustração 43 – Atividades de preparação do gênero

1 Com a turma reunida,

- a) definam, junto ao professor, qual o tema do *podcast* (o programa) da turma; depois, escolham um nome. É possível tratar de diferentes assuntos: universo, animais em extinção, biologia marinha, doenças raras, tecnologia, atividade física, saúde mental, etc.;
- d) definam: quem será (ou serão) o(s) locutor(es) do *podcast*; quem se responsabilizará por gravar (portanto, quem providenciará microfones, aplicativos, celulares, gravadores ou outros aparelhos necessários); quem editará o áudio (portanto, quem reunirá os áudios em um só, fazendo os cortes, e definirá o aplicativo utilizado); entre outras funções que julgarem oportunas;

Fonte: Souza, 2023, p.53, v.4

No entanto, mesmo revelando a existência de alguns aspectos das dimensões ensináveis dos gêneros orais, a atividade prevalece com construções de atividades escritas, aparentando prezar essa modalidade em detrimento da oralidade, como podemos observar a seguir:

Ilustração 44 - Atividade de roteiro para produção de podcast

- 3 Produzam, juntos, o roteiro para o dia da gravação. O roteiro não terá as falas prontas de cada participante, mas sim uma organização de tudo que será questionado, perguntado e respondido ao longo de todo o episódio.

ROTEIRO

Com as anotações em mãos, vocês produzirão o roteiro para o dia da gravação. O roteiro deve ter (indiquem, na frente, o nome do locutor responsável pelo tópico):

- > título do episódio;
- > data da gravação;
- > apresentação dos locutores;
- > mensagem curta de boas-vindas aos ouvintes;
- > introdução do tema;
- > desenvolvimento do tema: expor o fenômeno ou a pesquisa científica e explicar ao ouvinte a relevância do tema; trazer exemplos relacionados à realidade – isto é, descrever situações de modo que o ouvinte consiga compreender do que se fala; comparar, se possível, com outra situação semelhante, para que o ouvinte tenha mais clareza; e sempre esclarecer termos técnicos que possam gerar dúvida;
- > conclusão: síntese de tudo o que foi explanado;
- > encerramento: finalização e agradecimento ao público.

Fonte: Souza, 2023, p.53-54, v.4

Mais uma vez, atividades de escuta ativa são, portanto, desconsideradas na constituição das atividades, promovendo uma sistematização do oral autônomo deficiente.

Etapa 3 – PRODUÇÃO

Para a etapa de produção, foi constatado que:

Tabela 35 - Etapa 3: aspectos do oral

PODCAST DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	sim	em parte	não
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais?	X		

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

Percebem-se passos e orientações relevantes nesta etapa de produção e que atendem aos aspectos do gênero oral como:

- i. Solicitação de ambiente adequado à gravação;
- ii. Presença do suporte escrito para possíveis necessidades;
- iii. Indicação do tom de voz a ser usado;
- iv. Atenção com o tempo;
- v. Edição do áudio com adição de vinheta.

Podemos observar essa abordagem em algumas dessas atividades na figura a seguir:

Ilustração 45 – Atividades sobre aspectos do oral

- 4 Com o roteiro finalizado, conferido pelo grupo, chegou a hora de produzirem seu episódio. Para isso, sigam as seguintes etapas:
- a) Escolham um local apropriado para a gravação cujo som ambiente não prejudique a qualidade do som capturado pelas máquinas de gravação.
 - b) Tenham, cada um dos locutores, uma cópia do roteiro em mãos para acompanhar o desenrolar do tema. A intenção não é realizar uma leitura à risca, mas sim desenvolver uma forma de não se perderem do conteúdo.
 - c) Usem uma entonação serena, que passe tranquilidade ao ouvinte. Empregue, pausas de modo consciente.

Fonte: Souza, 2023, p.54, v.4

A construção linguística, de alta relevância, não foi mencionada nas orientações, o que incorre em um problema a ser refletido, uma vez que este *podcast* se propõe a explicar sobre temáticas do universo científico e, portanto, deveria ser acordado o tipo de linguagem a ser utilizado diante dos graus de publicidade, cooperação e espontaneidade já estabelecidos pelos aspectos extralinguísticos.

Etapa 4 – AVALIAÇÃO

Chegando ao fim a análise desse gênero e de todos os gêneros orais do livro didático analisado, segue a etapa da avaliação em que se constatou:

Tabela 36 - Etapa 4: aspectos do oral

	sim	em parte	não
PODCAST DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA			
São considerados os aspectos que constituem os gêneros orais?		X	

Fonte: Tabela produzida pelas autoras (2024)

É possível ver abaixo que aspectos do oral não são avaliados com total consistência:

Ilustração 46 - Ficha de constatação para o gênero podcast de divulgação científica

5 Agora, avaliem sua produção.

	SIM	NÃO
Particpei da escolha de tema, título e das pesquisas para o <i>podcast</i> ?		
Os dados das pesquisas mencionados no episódio eram confiáveis e atuais?		
O roteiro foi organizado de acordo com a estrutura característica do <i>podcast</i> ?		
Os conhecimentos científicos foram explicados de forma clara e acessível?		

Fonte: Souza, 2023, p.54, v.4

São analisados elementos que não contemplam a avaliação do oral autônomo, por não se considerarem as categorias de caráter extralinguístico, paralinguístico e linguístico, sendo genéricas as categorias avaliadas a qualquer gênero que não especialmente um oral. Tema, título, dados mencionados, roteiro organizado e conteúdo bem explanado devem sim ser critérios de avaliação para qualquer gênero, inclusive escrito, mas a ausência dos aspectos inerentes à oralidade, no quadro, demonstra lacunas para avaliar as dimensões do oral.

A partir da análise do material, dedicamo-nos à análise das produções discentes, como prosseguimento de nossa pesquisa.

5 CAPÍTULO DE ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

A análise não é a busca pela verdade absoluta, mas a construção de múltiplas interpretações que revelam a complexidade do real (Ricoeur, 2003).

Levando em consideração que é preciso analisar aspectos constitutivos dos gêneros orais, como cinésicos, paralinguísticos e extralinguísticos (Cavalcante e Melo, 2007), este capítulo se propõe a expor dados de análise comparativa do processo de construção do ensino do gênero vídeo-resenha e de elementos da oralidade relacionados às capacidades de linguagem, de modo a contribuir com as reflexões do ensino do oral autônomo para colaborar com a ampliação da autonomia comunicativa nos gêneros orais com base em situações reais de uso. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo analisar duas produções de vídeo-resenhas dos estudantes, em que a primeira é orientada pelo material didático da instituição CTPM, enquanto a segunda produção foi elaborada ao final da prática da sequência de atividades que a professora-pesquisadora desenvolveu com a turma pesquisada. Buscou-se verificar indícios de desenvolvimento de capacidades de linguagem e comparar as produções discentes, identificando possíveis avanços, ou não, entre a produção inicial e final, a partir de uma análise quanti-qualitativa.

Para tanto, este capítulo se divide em duas seções: a Análise das produções iniciais e a Análise comparativa entre as produções inicial e final.

5.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS

Nas subseções seguintes, apresentaremos nossas análises acerca da produção 1 dos discentes, chamadas de iniciais, realizadas após a aplicação da sequência de atividades da apostila adotada pela escola. Para construção das nossas análises, pautamo-nos em operações que compuseram quadros de perguntas norteadoras para investigação do desenvolvimento de capacidades de linguagem (Conferir Anexo1), avaliadas em “sim”, “não”, “em parte” e “não se aplica”, quando o aluno não utilizou determinado recurso na vídeo-resenha e não há, portanto, como ser avaliado, como no caso da inserção de vinheta, que não era obrigatório. Entendemos que os critérios não são estanques e não significam, por exemplo, que aqueles discentes cuja produção foi avaliada com sim em determinada operação de linguagem consolidaram o aprendizado nesse quesito. Os critérios apenas significam que, naquelas produções específicas,

o estudante apresentou um desempenho esperado para o ano escolar em que está matriculado. A mesma ressalva vale para os critérios “em parte” e “não”.

Assim, partimos para a análise.

5.1.1 Capacidade de significação

A capacidade de significação refere-se à compreensão de relações intertextuais, com engajamento e compreensão em atividades linguísticas em conjuntos pré-construídos coletivos, nos quais se possa posicionar-se acerca de textos e seus contextos analisando aspectos macro da realidade e relacionando-os (Cristóvão; Stutz; 2011). Seleccionamos duas operações de linguagem: a ação de engajar-se na atividade de linguagem proposta e a de relacionar o gênero produzido à sua realidade. Encontramos os seguintes dados:

Tabela 37 – Capacidade de significação

	<i>Capacidade de significação</i>	<i>sim</i>	<i>não</i>	<i>em parte</i>
CS1	O/A estudante engajou-se na produção da atividade de linguagem de produção do gênero Resenha oral?	75% (9 estudantes)	8,3% (1 estudante)	16,7% (2 estudantes)
CS2	O/A estudante relacionou a obra resenhada com sua realidade, posicionando-se acerca da relação texto e sociedade?	33,4% (4 estudantes)	58,3% (7 estudantes)	8,3% (1 estudante)

Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

Com relação à primeira operação de linguagem (CS1), consideramos como critérios para análise o engajamento ou não, ou apenas em parte; o compromisso do estudante em construir o gênero a partir de uma produção autoral, com síntese e apreciações próprias, sem plágio, cópia de internet ou trechos lidos sem referência devida. Quando o estudante se comprometeu a fazer a síntese do livro que leu e propôs sua apreciação autoral e oralmente, de forma planejada, como preveem alguns gêneros da oralidade, a isso foi atribuído o conceito de que sim, realizou a operação. Quando o aluno apresentou texto autoral, mas se apoiou muito

em leitura, realizando mais oralização³ do que produção oral autêntica, foi considerada a operação realizada em parte. Alunos que leram integralmente ou não apresentaram textos autorais, convencendo plágio com cópia de internet, tiveram seus trabalhos considerados como não engajados na produção solicitada.

Para a CS1, do total de doze estudantes, nove (a1, a2, a3, a5, a6, a9, a10, a11 e a12) promoveram texto de aspecto autoral, com evidências de comprometimento com a atividade, uma vez que não aparentavam se apoiar integralmente em textos escritos sendo autorais ou de fontes como internet. É notório que, em alguns instantes, os estudantes desviam o olhar para outro foco que não a câmera da filmagem, mas a análise se deu diante dos aspectos da semiose do gênero levando em consideração que esses desvios são previstos, não exagerados e, portanto, naturais.

Dois estudantes (a4 e a7) se mostraram preocupados em seguir um roteiro físico que se evidenciava atrás da câmera por tempo considerável, ainda que não fossem dependentes dele o vídeo todo, por isso foram considerados como “em parte”.

Apenas um aluno não atingiu essa operação, o a8, pois leu durante toda a vídeo-resenha. Era aparente que, ao mudar de linha, a leitura sofria uma quebra de continuidade e havia, provavelmente, palavras que o estudante desconhecia a pronúncia, aparentando dificuldade na leitura de algumas delas, o que sugere, ainda, plágio. Por isso, consideramos que o aluno não se engajou na atividade de linguagem.

O alto número de estudantes que atingiram o esperado para essa capacidade (CS1) indica que a turma é de alunos comprometidos, acostumados a realizarem tarefas escolares, mesmo quando não são avaliativas. Acreditamos que isso é indício do bom processo de escolarização, que desenvolveu um ambiente de interesse e confiança entre discentes e docentes, aliado ao acompanhamento familiar de acompanhar a vida do estudante e as tarefas escolares, o que é constatado na reunião de responsáveis da turma em questão.

Com relação à segunda operação de linguagem analisada (CS2), se a vídeo-resenha apresentou, na fala do estudante, uma relação entre obra e sociedade, como contexto de produção ou referência a outras obras, foi considerado que o estudante desempenhou essa operação de linguagem, sendo atribuído a ele o critério “sim”. Se o aluno apresentou o livro

³Marcuschi (1997, p. 47) afirma que a oralização da escrita diz respeito a atividades que não necessariamente brotam da discussão sobre a fala; são atividades que culminam em textos escritos, além daquelas mais voltadas a atividades que proporcionam ao aluno apenas se "expressar oralmente", "ler em voz alta", corrigir "oralmente" um exercício, "conversar" com seu professor sobre determinado assunto, ou "discutir" com os colegas um tema qualquer, a fim de desenvolver outra atividade. Ainda há, nessa perspectiva, sugestão de que se produza um gênero oral por escrito.

que leu com referências apenas à própria vida ou às vivências particulares, foi considerada uma operação realizada em parte. E foram considerados os que não executaram a operação aqueles que, em momento algum da resenha, buscaram relação texto e sociedade em suas apreciações.

Por ser uma operação de linguagem que demanda mais maturidade, os números não foram tão altos quanto na CS1. Apenas quatro estudantes – a1, a6, a7 e a11 – relacionaram a obra resenhada com seu contexto de produção, como podemos observar em dois excertos:

Excerto 4¹:

a1: “Acredito que o único defeito desse livro todo é a idade dos personagens, porque eles têm em torno de 6 a 8 anos e eles já tão se beijando? Eu achei um pouco problemático, **porém acredito eu que, naquela época de 2016, que foi quando o livro foi publicado, não era um assunto tão discutível tanto quanto é hoje em dia**”. (Grifos nossos)

Excerto 2:

a6: "O livro também retrata algo **que realmente acontece na vida real com algumas famílias**, com presentes e passados de gerações, algo que foi, por exemplo, do tataravô de uma família." (Grifos nossos)

Já o estudante a10 teve sua resenha considerada “em parte”, pois relacionou a obra apenas a sua própria vivência, como podemos ver no excerto a seguir:

Excerto 3:

a10: "O fato desse livro que eu também gostei muito é da Bree ser uma ex-bailarina e me inspirar bastante, **porque eu sou uma bailarina, e algumas frases que a autora colocou aqui serviram pra mim**". (Grifos nossos)

Por fim, como visto no quadro, 07 alunos não apresentaram relação da obra com a realidade em suas apreciações, não estabelecendo relação texto e sociedade. Possivelmente, isso ocorreu devido à intenção inicial dos estudantes em estabelecerem suas apreciações voltadas à produção da obra preocupados com os elementos constitutivos da narrativa, demonstrando

⁴ Alternamos na análise entre indicação da gravação, para demonstrar aspectos multimodais, como fluidez na fala, e a transcrição do trecho, para indicar aqueles aspectos que podem ser observados através da escrita, como utilização de tese.

imaturidade de estender o conteúdo do livro lido com vistas a associá-lo a possíveis elementos da realidade ou da sociedade, ou mesmo outros livros, embora sejam obras ficcionais.

Analisaremos na próxima subseção a capacidade de ação.

5.1.2 Capacidade de ação

A capacidade de ação envolve a macroestrutura do texto no tocante à consciência do agir social envolvido na produção textual e se refere à aptidão do sujeito tanto para a adequação de sua linguagem ao contexto e ao referente de produção, quanto para o emprego dos recursos necessários para se atingir o objetivo comunicativo.

Encontramos, na análise, os seguintes dados:

Tabela 38 – Capacidade de ação

	Capacidade de ação	sim	não	em parte
CA1	A resenha oral produzida atingiu o objetivo comunicativo do gênero?	83,6% (10 estudantes)	0 % (0 estudante)	16,7% (2 estudantes)
CA2	O/A estudante adequou a linguagem empregada ao meio de circulação do gênero, ou seja, ao público escolar?	100% (12 estudantes)	0% (0 estudante)	0% (0 estudante)

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

A primeira operação tem o intuito de avaliar se o objetivo do gênero foi atingido considerando se o estudante compreendeu a ação desempenhada por trás da produção do gênero solicitado – qual seja avaliar uma obra literária. Considerou-se que sim, atingiu o objetivo comunicativo do gênero, o texto do discente que aliou três elementos: síntese da obra, apreciação crítica e indicação, de modo que houvesse abordagem de todos eles. Se a síntese ou a apreciação ocorresse de forma muito breve, sem enunciados que apresentassem certo volume informativo e/ou opinativo, o texto do estudante alcançaria “em parte” a operação. Seria, então, considerado que o objetivo não foi atingido na produção da vídeo-resenha, se o texto não apresentasse síntese e apreciação crítica mínima, aquela composta, mesmo que de forma não sustentada por argumentos consistentes, opinião acerca do livro resenhado.

Dos 12 estudantes, 10 atingiram o esperado para o ano escolar na CA1, diante dos parâmetros de análise, para o alcance do objetivo do gênero e uma das hipóteses para essa consistência de adequação à operação da capacidade de ação se deve ao fato de que, anteriormente à resenha oral, o livro didático propunha o ensino do gênero resenha escrita, que, claramente, concedeu subsídios aos estudantes para que pudessem ter consolidados ou estudados os elementos constituintes de uma resenha. A passagem da resenha a3 demonstra o emprego desses critérios:

Excerto 4:

a3: "Eu já sabia que esse livro ia ser bom, só que eu não sabia que ia ser tão bom, a ponto de virar o meu livro favorito! E pra vocês descobrirem o que que a Evelyn passou com cada marido, quem foi o verdadeiro amor da vida dela, se essa história vai ter um final triste, ou um final feliz, vocês só vão descobrir lendo o livro! E, bom, eu espero muito que vocês tenham gostado de tudo que eu falei sobre esse livro."

Apenas os estudantes a9 e a10, embora tenham realizados produções com muita qualidade nos quesitos sinopse e apreciação, deixaram de cumprir a indicação, sendo, portanto, avaliados como “em parte”. E, diante do bom desempenho apresentado pelos dois alunos, a sugestão para a ausência de indicação pode ser entendida como um esquecimento desse passo na gravação do vídeo, pois seus textos são consistentes no geral.

Em relação à segunda operação, foi considerado que houve adequação quando o estudante não fez uso de gírias impróprias e/ou excessivas, ou palavrões, optando por um vocabulário acessível e polido. Considerou-se “em parte” a resenha do discente que apresentou algumas gírias ou expressões menos polidas, ou que foi extremamente formal ou extremamente informal, enquanto que foi avaliado como não adequação de linguagem aquele vídeo no qual o estudante não se comprometeu com a linguagem sem gírias e palavrões, apresentando um vocabulário inadequado ao contexto do ambiente estudantil.

A análise da operação CA2, conforme quadro exposto acima, atingiu também os 100% do quesito sim – houve adequação de linguagem ao contexto escolar – uma vez que todos os textos orais se apresentaram isentos de palavrões, excesso de gírias ou qualquer termo que comprometessem o nível de formalidade linguística requerido para uma atividade de circulação escolar. Uma das hipóteses plausíveis se deve ao fato de ser uma atividade em ambiente escolar e, além disso, outra possibilidade seria o fato de serem estudantes de uma escola militar que preza, em seu Código de ética (documento oficial norteador dos padrões discentes da instituição

pesquisada), pela polidez vocabular e compromisso com seus discursos quando da participação de qualquer atividade relacionada à escola, estando no âmbito escolar físico ou não. Podemos verificar a adequação vocabular nos seguintes trechos:

Excerto 5:

a3: " Bom, agora minha opinião sobre o livro é que ele é um livro super envolvente, de leitura fácil e, a partir do momento que você começa a ler, você não consegue mais parar, porque realmente é um livro muito bom!"

Excerto 6:

a10: "A história de 295 páginas apresenta dois protagonistas que se amam, mas não podem contar um pro outro por medo de perder a amizade. Eles são amigos de longa data, desde a escola, e passaram por grandes dificuldades um lado do outro apaixonado, sem saber."

Excerto 7:

a12: "[...]que é um livro que li faz muito tempo já, quando eu era criança e é um livro que eu sempre achei que era muito fácil de esquecer ou que tinha uma história ruim, que não era memorável, mas agora que eu reli..."

Na subseção a seguir, discutiremos a capacidade discursiva.

5.1.3 Capacidade discursiva

A capacidade discursiva se refere à habilidade de se selecionarem modelos discursivos adequados a uma determinada ação. Diante disso, encontramos na análise os seguintes dados:

Tabela 39 – Capacidade discursiva

	Capacidade discursiva	sim	não	em parte
CD1	O/A estudante demonstrou domínio de compreensão do plano geral do gênero, iniciando com uma abertura, seguida da apresentação do título do livro resenhado, nome do autor e personagens principais, uma sinopse com apreciação crítica e encerramento do vídeo?	100% (12 estudantes)	0% (0 estudante)	0% (0 estudante)

CD2	O/A estudante apresentou opinião fundamentada em argumentos para avaliação da obra resenhada?	100% (12 estudantes)	0 % (0 estudante)	0% (0 estudante)
-----	---	-------------------------	----------------------	---------------------

Fonte: elaborada pelas autoras (2025)

A primeira operação foi construída para se avaliar se o estudante demonstrou domínio de compreensão do plano geral do gênero, compondo-se de uma abertura do vídeo, da apresentação do título do livro resenhado, nome do autor e personagens principais, uma sinopse com apreciação crítica, intenção de indicação da obra e encerramento do vídeo. Se o discente apresentou, em seu vídeo, os elementos, independentemente da disposição – mas mantendo a coerência textual – e consistência de elaboração, foi considerado que o estudante demonstrou domínio do plano geral de construção de uma vídeo-resenha. Se nem todos os elementos foram elencados na gravação, mas ela foi constituída do que se considera básico na composição do gênero – título da obra, síntese e apreciação crítica –, a análise considerou que, em parte, houve adequação. O fato de não haver abertura e encerramento sugere que o estudante estruturou seu texto no formato de uma resenha escrita, que não prevê essas partes constitutivas, por isso a avaliação como atendeu “em parte” o solicitado. A análise, portanto, se deu negativa se o estudante que não organizou seu texto seguindo essas etapas constitutivas, não indicando, por exemplo, qual o título da obra resenhada, o que interfere, inclusive, no atendimento do objetivo comunicativo do gênero de texto.

Dessa forma, dos 12 vídeos analisados, para a operação CD1, todos atenderam ao conjunto que compunham o plano geral do gênero para a primeira operação. Foi possível observar que os estudantes se mantiveram atentos à elaboração de suas resenhas de modo a demonstrarem organização em tratar dos elementos esperados para a composição geral do gênero. Isso pode ser observado na transcrição a seguir:

Excerto 8

a1: “Oi, eu sou a 'a1', e hoje eu vim indicar o livro Mil beijos de garoto da Tillie Cole, que é um romance juvenil de 387 páginas publicado pela editora Planeta e que está na sua 15ª edição. A história vai gerar ao redor de Popy e de Run, 2 amigos que cresceram juntos na mesma rua. A primeira situação do livro começa quando a avó de Pop, nos seus últimos minutos de vida, presenteia a neta com 1000 papeizinhos pra que ela escreva os mil beijos que fizessem o seu coração pedir felicidade. No mesmo dia, Run faz um pedido muito especial a Pop: os 1000 beijos seriam somente dele. Quando os 2 completam 15 anos, Run, de forma forçada, terá que voltar a sua cidade Natal. Depois desse tempo que ele ficou distante, ele volta, e volta

completamente mudado. Ele já não é mais aquele menino que a Pop conhecia. Então óbvio que não voltou assim a ter aquela relação que eles tinham Mas é tudo um processo e, quando eles realmente voltaram, a Pop nos deu uma notícia, assim, que foi lamentável: a Pop conta que ela já está em estágio avançado de lindomia de hotking e não é mais nada o que faça fazer, apenas aproveitar; e é isso que eles fazem. Eles não se desgrudam, eles fazem tudo juntos, realizam sonhos, tem conversas profundas, pedidos profundos e o confesso que daqui eu chorei bastante. Bom, o livro ele é muito 8 ou 80. Ou você vai amar, ou você vai odiar; eu, particularmente, acho que você deveria se aprofundar nessa história, ter os sentimentos, é... perceber que tudo tem um sentido, e eu acredito que o único defeito desse livro todo é a idade inicial dos personagens, porque eles têm em torno de 6 a 8 anos, e eles já tão se beijando? Achei um pouco problemático, porém acredito eu que naquela época de 2016, quando o livro foi quando o livro foi publicado, não era um assunto tão discutível tanto quanto é hoje em dia. Tirando esse fato, o livro é perfeito, vale muito a pena, leiam, vocês não vão se arrepender, se aprofundem na história, sintam, e é isso espero que vocês gostem do livro! Um beijo!”.

A segunda operação para a capacidade discursiva dizia respeito à apresentação de opinião fundamentada em argumentos para avaliação da resenha. Foi avaliado como “sim” a vídeo-resenha que apresenta bons argumentos, que extrapolam a subjetividade do estudante, ou seja, a utilização de argumentos mais fortes e embasados. Foram avaliados como “em parte” vídeo-resenhas que apresentam argumentos, mas apenas no campo pessoal, de caráter avaliativo apenas – gostei/não gostei – ou argumentos que são incoerentes com a avaliação feita. Foi atribuído não para aquelas produções que não apresentaram nenhum argumento ou expressões de caráter avaliativo.

Dentro da operação 2 para a capacidade discursiva CD2, os alunos, em suas diversificadas formas de opinar e argumentar, atingiram o quesito sim. É possível verificar as várias construções opinativas e argumentativas nos excertos a seguir:

Excerto 9

a4: “É, então... Essa (sic) foi o enredo da história, e a história do livro A Rainha Vermelha é muito boa, porque **ela tem um romance, ela tem suspense, tem poderes, tem ficção...** Nossa! Ela é muito boa! E sem contar que dentro da história, quando você vai lendo ela, você vê que você... é... **vai se contradizer**. Você vai pensar no início da história... **Você vai ver que gosta muito de um personagem e, no final da história, você vai ver que esse personagem era horrível!**” (Grifos nossos)

Excerto 10

a6: "O livro é incrível, eu super recomendo pra todo mundo. Carlos [Marcos] Bagno está de parabéns, né? Tanto na escrita do livro, quanto na história, quanto na hora de retratar como foi cada segundo, né, do livro, **cada parte, cada consciência, como se a gente estivesse realmente dentro das memórias, dentro das consciências de Eugênia**". (Grifos nossos)

Excerto 11

a11: Todos ensinam valor à vida e como a gente tem que viver sabendo que a gente pode morrer a qualquer momento e é verdade! **As perdas elas são muito presentes nesse livro, mas elas são retratadas de forma mais leve pra gente**". (Grifos nossos)

Excerto 12

a12: "Ele retrata as histórias do Pequeno Príncipe, por onde ele passou, e tem várias coisas legais no livro como, por exemplo, **as viagens que faz e as pessoas que ele encontra, que são muito diferentes entre si. E é um livro bem curto, bem fácil de ler.**" (Grifos nossos)

Os indícios de adequação aos 100% de aproveitamento dos alunos nas duas operações coincide com a preparação prévia vivenciada pelos estudantes acerca dos estudos dos gêneros resenha e sinopse propostos pelo livro didático, o que, possivelmente, forneceu a eles amparo quando da produção de suas vídeo-resenhas. Cabe ressaltar que os argumentos são simples, geralmente relacionados à obra em si, como no a12, excerto 12. Por conta da faixa etária e da fase de escolarização, consideramos que realizaram de forma satisfatória a operação de linguagem CD2 aqueles que embasaram seus pontos de vista – “tem várias coisas legais no livro” – com argumentos, mesmo que estes sejam apenas nos níveis de constatação com exemplos, não extrapolando a obra analisada – “como, por exemplo, as viagens que faz e as pessoas que ele encontra, que são muito diferentes entre si” –, justificando a tese defendida.

Analisaremos a seguir a capacidade linguístico-discursiva.

5.1.4 Capacidade linguístico-discursiva

A capacidade linguístico-discursiva abrange as características dos usos da linguagem, “articulando o sistema da língua às esferas sociais de circulação e produção dos gêneros assim como à intencionalidade do enunciador” (Cristóvão, 2011).

Diante da capacidade linguístico-discursiva, a proposta também se centrou em duas operações que serviram de análise para as produções estudantis. Diante da análise, constatamos que:

Tabela 40 – Capacidade linguístico-discursiva

	Capacidade linguístico-discursiva	sim	não	em parte
CLD1	O/A estudante construiu enunciados com modalizadores discursivos para conduzir sua resenha?	100% (12 estudantes)	0% (0 estudante)	0% (0 estudante)
CLD2	O/A estudante utilizou operadores lógico-argumentativos (mas também, porém, por isso, então, porque etc.) para construir enunciados conectados entre si, garantindo a coesão textual?	66,4% (8 estudantes)	0% (0 estudante)	33,6% (4 estudantes)

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

A primeira delas questionou se o estudante construiu enunciados com modalizadores discursivos para conduzir sua resenha, uma vez que esses são elementos basilares à constituição de enunciados os quais pretendem emitir juízo de valor e, ainda, compor argumentos que servirão de aporte apreciativo na produção textual. Considerou-se que, se o aluno fez uso de termos, palavras, expressões ou gírias que constituíssem uma emissão de opinião do resenhista de forma considerada consistente, isto é, que tivesse força expressiva para modalizar seu discurso acerca do gosto pela obra resenhada, essa análise seria considerada como “sim”, fez uso de modalizadores discursivos para conduzir a resenha. Caso o aluno fizesse uso de modalizadores, mas fosse através de repetições não progredindo sua apreciação, seria considerado que “em parte” este aluno fez uso de modalizadores discursivos para promover a resenha. E, por fim, se o estudante não utilizasse termos modalizadores, a análise seria considerada negativa, uma vez que não foi feito o uso dos elementos de modalização.

A análise assentiu que 100% dos vídeos analisados ocupou o quesito sim por atingirem os critérios estabelecidos. Os estudantes se comprometeram com seus posicionamentos acerca das obras lidas e, na constituição de suas apreciações, fizeram uso de modalizadores que contribuíram para promoverem seus pontos de vista, fator fundamental na constituição do gênero em estudo. É possível observar os usos nos excertos abaixo:

Excerto 13

a1: "... mas é tudo um processo e, quando eles realmente voltaram, a Popy nos deu uma notícia assim que foi lamentável." (Grifos nossos)

Excerto 14

a2: " E o final dessa história é feliz, ele ter um feliz, apesar de o começo ser bem triste, né, da mãe dela falecendo. O final é emocionante, muito bom mesmo, e esse livro ele é perfeito". (Grifos nossos)

Excerto 15

a3: "Bom, agora minha opinião sobre livro é que ele é um livro super envolvente, de leitura fácil e, a partir do momento que você começa a ler, você não consegue mais parar, porque realmente é um livro muito bom!" (Grifos nossos)

Acreditamos que o bom desempenho na operação de linguagem CLD1 é também consequência do trabalho sistematizado e em progressão realizado com esses estudantes, os quais já haviam sido introduzidos a conteúdos como construção do texto argumentativo, com utilização de modalizadores, ao se trabalhar com a resenha escrita. Embora a apostila não tenha retomado este aspecto ao se abordar a resenha oral, como os alunos se apropriaram desse conhecimento, empregaram autonomamente na produção deste novo gênero.

A segunda operação para a capacidade linguístico-discursiva, CLD2, ocupou-se de verificar o uso de operadores lógico-argumentativos na produção dos textos. Operadores ou marcadores argumentativos são elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem (não só, além disso, nem, nem mesmo, inclusive, mas, porém, contudo, todavia, posto que, apesar de que, embora, logo, portanto, por isso, já, ainda etc.).

Ficou convencionado que, se o aluno fizesse uso de operadores demonstrando bom repertório, no sentido de não ser repetitivo, e apresentasse adequação semântica no uso, seria considerada marcação "sim" para a análise. Quando o estudante utilizou operadores lógico-argumentativos com escassez, ou foi de forma repetitiva ou com inadequações semânticas que prejudicassem o sentido do texto, este seria alocado no quesito "em parte". Se o aluno não fizesse uso de operadores ao longo do texto, a análise seria negativa, o que não ocorreu em nenhuma das vídeo-resenhas.

Dos 12 trabalhos realizados, 8 estudantes (a4, a5, a6, a7, a8, a9, a11 e a12) tiveram seus textos considerados na análise como “em parte”, uma vez que, ainda que tenham feito uso de operadores, houve muita repetição de conectivos e o repertório não foi consistente, e podemos verificar abaixo trechos dessa constatação:

Excerto 16

a8: "Todos ficaram assustados, **pois** eles já acharam que o carrinho era uma ameaça. Todos já estavam sabendo daquela situação. **Então**, o livro, eu acho ele muito legal, **pois** é bem estruturado e bem contado. O livro é composto por versos e rimos. **Então**, pra mim a parte mais legal desse livro é como a sua história é contada inclinada e também como o livro é inclinado, **pois** ele é inclinado."

Excerto 17

a12: "E esse garoto ele disse que ele era de outro planeta, e é... ele viajou por vários lugares no espaço até chegar a Terra, e pra conhecer os seres humanos, e esse livro ele retrata as histórias do pequeno príncipe e tem várias coisas legais no livro."

De 12 resenhas, 4 delas (a1, a2, a3 e a10) ocuparam a análise de “sim”, já vez que esses alunos apresentaram seus textos com operadores lógico-argumentativos, sem repetições consideradas excessivas, como é possível observar em alguns trechos extraídos das resenhas:

Excerto 18

a1: "**Então**, óbvio que não voltou assim a ter aquela relação que eles tinham, **mas** é tudo um processo e, quando eles realmente voltaram, a Pop nos deu uma notícia **assim** lamentável." (Grifos nossos)

Excerto 19

a2: "E **como** se **já** não bastasse essa confusão, **ainda** teve um problema: ela não sabia nada sobre o pai dela, não tinha nenhuma informação. **Mas** então ela vai pra Itália e fica na casa de um antigo amigo de sua mãe, o Hagrid."

Acreditamos que o desempenho na operação de linguagem CLD2 está dentro do esperado, visto que o estudo mais sistematizado de operadores lógico-argumentativos é previsto para oitavos e nonos anos. Embora esse conteúdo já tenha sido abordado no sexto e sétimos

anos, devido à sua complexidade, ainda não foi apropriado completamente pelos discentes, havendo ainda muita recorrência e repetição de “e”, “então”, “ai”, “mas”, “que”, demonstrando pouco repertório.

Passemos agora para a análise da capacidade multissemiótica.

5.1.5 Capacidade multissemiótica

A capacidade multissemiótica está relacionada à articulação entre as modalidades escrita e oral da língua. É nela que analisamos os aspectos que constituem os gêneros orais, como aspectos acústicos, sonoros, visuais e gestuais. Para esta última capacidade de linguagem, foram elencadas 6 operações para análise da produção textual dos alunos

Assim, nossa análise assentiu que:

Tabela 41 – Capacidade multissemiótica

	Capacidade multissemiótica	sim	não	em parte	não se aplica
CM1	O/A estudante modulou a voz em uma altura adequada, demonstrando segurança na argumentação?	91,7% (11 estudantes)	0% (0 estudante)	8,3% (1 estudante)	
CM2	O/A estudante apresentou boa articulação na fala, demonstrando domínio do conteúdo, uma preparação prévia?	75% (9 estudantes)	0% (0 estudante)	25% (3 estudantes)	
CM3	O/A estudante apresentou boa entonação, indicando fala espontânea, embora planejada?	75 % (9 estudantes)	0% (0 estudante)	25% (3 estudantes)	
CM4	O/A estudante posicionou a câmera de maneira adequada e voltou o olhar	75% (9 estudantes)	0% (0 estudante)	25% (3 estudantes)	

	para a gravação?				
CM5	O/A estudante posicionou-se em um cenário condizente para a produção de uma resenha escolar?	0 % (0 estudante)	16,7% (2 estudantes)	83,3% (10 estudantes)	
CM6	A utilização de vinheta ou música de fundo, quando houver, foi adequada ao gênero proposto e não prejudicou a audição do booktuber?	8,3 % (1 estudante)	0% (0 estudante)	0% (0 estudante)	91,7% (11 estudantes)

Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

A CM1 analisou se o estudante modulou a voz em uma altura adequada, demonstrando segurança na argumentação. Os critérios para analisar “sim”, “em parte” e “não” constituíram-se da observação da condução do discente durante a gravação do vídeo, demonstrando boa e audível altura de voz e previstos titubeios da oralidade, sugerindo suave organização de pensamentos e enunciados – o que seria considerado “sim” para análise. Se a produção da resenha se deu em uma altura de voz com emissão fraca, com aparente insegurança, considerou-se análise “em parte”; e, se o aluno não se expressou de forma audível, demonstrando insegurança ou despreparo para a produção da resenha, ocuparia o “não” na análise.

Entre as 12 produções, ficou avaliado na CM1 que 11 estudantes (a1, a2, a3, a4, a5, a6, a8, a9, a10, a11 e a12) modularam a voz em altura adequada, demonstrando segurança argumentativa, ainda que alguns alunos tenham apresentado leves titubeios e modulações sonoras, mas que estavam em conformidade com o que uma atividade oral prevê.

Apenas 1 aluno foi considerado dentro do quesito “em parte”, sob análise de ter hesitado em muitos momentos de fala com associação de baixa emissão da voz. O aluno a7 não modula a altura da voz para um tom adequado ao gênero, e aparenta ler na maior parte do tempo, evidenciando preocupação com o cumprimento da leitura, sem confiança no que resenha a maior parte do texto.

A CM2 avalia se o estudante apresentou boa articulação na fala, demonstrando domínio do conteúdo, uma preparação prévia perceptível na fluidez do texto oral. Aqui, a intenção se baseia em avaliar aqueles que, nitidamente, estão analisando, na hora, o que falar, com muitas

correções, hesitações, repetições de conteúdo. Se o aluno demonstrou boa articulação, expressando preparação prévia, a produção é analisada como sim, alcançou a boa articulação com demonstração de domínio do que resenha, com pequenas ou nenhuma pausa para organizar suas falas nos enunciados. Já o aluno que aparenta estar, no momento da fala, organizando seus pensamentos em muitos instantes, hesitando com frequência ou repetindo textos excessivamente, é considerado no critério “em parte”. Agora, o aluno que está lendo nitidamente, aparenta estar lendo, ou não consegue concatenar enunciados relativos ao livro lido será avaliado como aquele que não apresentou articulação na fala, demonstrando falta de domínio do conteúdo e realizando apenas oralização do texto.

Aqui, tivemos 9 estudantes atingiram o “sim”, quando se articularam bem em suas produções, aparentando dominarem o que preparam para apresentar em suas vídeo-resenhas, enquanto 3 alunos (a4, a7 e a8) comportaram-se de forma insegura em vários momentos do vídeo. O aluno a4 aparentou se perder um pouco em meio à sua sinopse, passando a apresentar pausas frequentes. O aluno a7, como aparentou estar lendo a maior parte do tempo, produziu uma sinopse preocupada com a execução de um texto que não promoveu naturalidade e intimidade com o que transmitia. Da mesma forma, ocorreu com o aluno a8, que aparentou leitura constante, demonstrando falta de articulação na fala e pouco domínio da apreciação resenhada.

Na análise da entonação, CM3, a intenção se centrou na modulação da variação do conjunto altura e duração da voz dos estudantes quando de suas apresentações ao transmitirem suas emoções, intenções e posicionamentos acerca do que estavam resenhando. Assim, consideramos que aquele que produziu seu texto demonstrando uma variação em seu tom de voz a qual direcionasse o sentido do que estava construindo no texto, seria considerado que sim, apresentou boa entonação de voz, indicando fala espontânea, embora planejada. Se o estudante demonstrasse insegurança em muitos momentos da resenha, aparentando não modular a voz na expressão do que estava resenhando, às vezes com uma entonação que pudesse comprometer o significado de sua mensagem, este seria considerado em parte. Já o aluno que não apresentasse variação no tom de voz, aparentando excesso de preocupação com a fala ou com texto prévio, que não se mostrasse envolvido com o sentido do próprio texto indicando falta de planejamento ou dissonância com o texto seria avaliado como aquele que não apresentou boa entonação.

Assim, das 12 vídeo-resenhas, 9 estudantes (a1, a2, a3, a5, a6, a9, a10, a11 e 12) apresentaram-se com boa modulação na variação da voz, demonstrando fala espontânea e com aparente segurança sobre o que se disse, validando-os no quesito “sim” para a operação CM3.

Já os alunos a4, a7 e a8 tiveram suas resenhas consideradas “em parte”, uma vez que, em diversos momentos do texto, demonstraram uma entonação textual que aparentava insegurança e mesmo pouca compreensão do que diziam, sendo, assim, analisadas suas resenhas como alcance “em parte” para entonação.

Consideramos, nesta quarta operação, CM4, que a utilização da câmera seria considerada adequadamente posicionada se o estudante mantivesse um enquadramento de sua própria imagem favorável à construção do vídeo, voltando o olhar para a lente ou aparelho, ainda que com possibilidades de desvio como prevê o gênero, mas buscasse o foco voltado para o equipamento que estivesse sendo utilizado. Seria considerada posição adequada em parte, se o estudante se posicionasse de uma forma que sua imagem ficasse visualmente comprometida aliada a desvios contínuos e excessivos dos olhos para outros focos da filmagem que não fossem a câmera/lente do equipamento em uso. E seria considerada inadequada a posição da câmera, se o aluno se postasse de forma a não ser visualmente captado pela imagem de forma que seu olhar não se voltasse para o aparelho, aparentando foco de apoio dele sem ser o equipamento de filmagem, mas sim um texto pronto o qual pudesse estar seguindo por leitura.

Assim, foi considerado que 9 estudantes posicionaram bem seus equipamentos de forma a enquadrarem a si mesmos para a filmagem, voltando o olhar para a câmera, conduzindo a vídeo-resenha com o olhar voltado para a gravação, ainda que com leves desvios previstos pelo gênero. São aqueles considerados “sim” nesse quesito os alunos a1, a2, a5, a6, a7, a9, a10, a11 e a12.

Três estudantes (a3, a4 e a8) foram considerados na análise “em parte” acerca da operação CM4, uma vez que, embora com posicionamento adequado diante o equipamento de filmagem, produziram vídeos com inúmeros desvios do olhar para outro foco que não a câmera que utilizavam.

Para a quinta operação da capacidade multissemiótica, CM5, consideramos cenário condizente para a produção de uma resenha escolar aquele que, conforme prevê a atividade do gênero, trouxesse elementos que remetesse à literatura e que oferecessem um ambiente previamente preparado para elaboração do trabalho, com aspectos planejados. Assim, os vídeos em que os estudantes se apresentassem em locais que fossem ambientes sóbrios, ainda que sem aparentes obras literárias ao fundo ou alguma preparação, seria considerado que o estudante se posicionou em parte em um cenário condizente para a produção da resenha. E, no caso de o estudante não fazer uma escolha ou uma preparação de um cenário condizente com uma resenha escolar, ou se apresentando em ambientes que não colaboram com a produção de uma resenha

literária, como um fundo de quarto bagunçado, por exemplo, este trabalho seria considerado inadequado ao posicionamento do estudante em um cenário para execução da atividade.

Aqui, para esta operação, temos que 2 estudantes (a6 e a12) não se posicionaram em cenário condizente com a gravação de uma vídeo-resenha escolar, visto que os locais são considerados inadequados à consonância de construção deste gênero. Veja a tabela descritiva:

Tabela 42 - Descrição/avaliação dos vídeos iniciais dos alunos a6 e a12

Estudantes	Descrição do cenário	Avaliação
a6	Vídeo-resenha gravada na área de serviço da casa do estudante, com máquina de lavar ao fundo, sem preparação prévia, com iluminação que desfavorecia a claridade. A câmera está posicionada em uma altura inferior à do aluno, fazendo-o olhar com a cabeça voltada para baixo. O estudante olha constantemente para a lateral esquerda, não focalizando o vídeo.	Considerado como “não” atingiu ao critério avaliado por conta do cenário não condizente com uma gravação de um gênero público formal.
a12	Vídeo-resenha gravada na cozinha da casa do estudante, com armários e utensílios domésticos ao fundo, como potes de biscoito. O estudante olha constantemente para a lateral direita, não focalizando o vídeo com constância.	Considerado como “não” atingiu ao critério avaliado por conta do cenário não condizente com uma gravação de um gênero público formal.

Fonte: tabela produzida pelas autoras (2025)

Os outros 10 estudantes tiveram suas resenhas consideradas “em parte”. Diante da análise que verificou que, mesmo estando em ambiente com fundos e espaços visivelmente sóbrios, sem desorganização ou despreparados, esses não o prepararam para uma produção do gênero voltado ao contexto literário para a ambientação da resenha em vídeo. Uma das possibilidades de análise a respeito do atendimento “em parte” a este quesito pode estar voltada para o fato de que, na sequência prevista pelo material escolar, não há indicação clara de que o cenário, como um elemento multissemiótico, seja parte importante da constituição do gênero.

Tabela 43 - Descrição/avaliação dos vídeos iniciais gerais

Estudantes	Descrição do cenário	Avaliação
a1	Vídeo-resenha gravada em um ambiente não identificado, uma vez que só aparece uma parede branca ao fundo, sem qualquer elemento extra. O estudante olha com frequência para a câmera enquanto segura a obra física da qual faz a resenha.	Considerado como “em parte”, uma vez que, mesmo estando em ambiente com fundo e espaço visivelmente sóbrio, sem desorganização ou despreparado, não é notada uma preparação para uma produção do gênero voltado ao contexto literário para a ambientação da resenha em vídeo
a2	Vídeo-resenha gravada em um ambiente parecendo um quarto, já vez que só aparece um móvel branco ao fundo junto de uma prateleira vazia diante de uma parede de corações colados. O estudante olha com frequência para a câmera enquanto segura a obra física da qual faz a resenha.	Considerado como “em parte”, já que não é notada uma preparação para uma produção do gênero voltado ao contexto literário, embora o fundo com corações promova uma visualização descontraída para a gravação de um <i>booktuber</i> .

a3	Vídeo-resenha gravada em um ambiente de escritório, pois é possível ver ao fundo uma estante com prateleiras e portas, estando o aluno ao lado de um monitor de computador pessoal. O estudante foca a câmera ao resenhar, enquanto segura a obra física sobre a qual fala.	Considerado como “em parte”, o ambiente de escritório não apresentou um contexto literário voltado para a ambientação da resenha em vídeo, parecendo um espaço “sério” demais e não preparado para a gravação.
a4	Vídeo-resenha gravada em um ambiente parecendo um quarto, porque só aparece uma parede branca ao fundo com um pequeno pedaço de cortina. O estudante olha com certa frequência para a câmera, desviando olhar para o lado direito algumas vezes, e mostra o livro em alguns momentos.	Considerado como “em parte”, uma vez que, mesmo estando em ambiente com fundos sóbrios, aparenta não ter havido preocupação para realizar a gravação do vídeo assumindo uma proposta literária.
a5	Vídeo-resenha gravada em um ambiente com aparência de sala de visitas, muito iluminada, com prateleiras ao fundo, e cortinas claras. O estudante olha com frequência para a câmera enquanto segura a obra física, estando a câmera posicionada abaixo da linha dos olhos do aluno, forçando-	Considerado como “em parte”, já que, como gravação de um <i>booktuber</i> , a sala, embora sóbria, não se relaciona com o contexto literário esperado, especialmente com o enredo da obra, que traz muitas aventuras misteriosas, contrastando com o fundo muito iluminado e

	-o a olhar para baixo, e não em linha reta enquanto grava.	desprovido de contexto literário ao fundo.
a7	Vídeo-resenha gravada em um ambiente não identificado, uma vez que aparece ao fundo apenas um quadro representando o sistema solar. O estudante olha com certa frequência para a câmera, desviando olhar para o lado esquerdo algumas vezes.	Considerado como “em parte”, uma vez que se levou em conta que deveria haver preparação para uma produção do gênero voltado ao contexto literário, embora esteja em um ambiente sóbrio, mas que não deveria apresentar ao fundo um quadro que sequer se relaciona com o contexto da obra resenhada.
a8	Vídeo-resenha gravada em um ambiente com aparência de sala de visitas, com uma porta grande de vidro ao fundo e spots de iluminação no teto. O estudante olha com frequência para outro foco que não a câmera ou celular em uso, aparentando ler algum texto por trás do equipamento de gravação.	Considerado como “em parte”, uma vez que, mesmo estando em ambiente com fundos e espaços visivelmente sóbrios, sem desorganização, não é notada uma preparação para uma produção do gênero voltado ao contexto literário para a ambientação da resenha em vídeo
a9	Vídeo-resenha gravada em um ambiente cuja aparência é de um quarto em que, ao fundo, aparecem elementos de cunho pessoal como ursos de pelúcia e brinquedos. Além disso, há uma luz de led que varia a cor do local	Considerado como “em parte”, uma vez que, mesmo estando em ambiente com fundo e espaço coloridos e iluminados por luzes de led, não é notada uma preparação para uma produção do gênero voltado ao contexto literário

	durante a gravação. O aluno foca o olhar na câmera, desviando em alguns instantes para o próprio livro resenhado, o qual traz nas mãos.	para a ambientação da resenha sobre livro.
a10	Vídeo-resenha gravada em um ambiente não identificado, uma vez que aparece ao fundo o que aparenta ser um basculante. O estudante olha com intensa frequência para a câmera, desviando mínimas vezes o olhar para outro foco sem ser a gravação.	Considerado como “em parte”, uma vez que, mesmo estando em ambiente visivelmente sóbrio, faltou uma preparação com um fundo, diante de uma apresentação tão dinâmica do <i>booktuber</i> , que se apresentou com um fundo neutro, sem contextualização literária.
a11	Vídeo-resenha gravada em um ambiente que aparenta ser um quarto, com apenas uma cortina ao fundo. O estudante olha focado para a câmera, desviando o olhar mínimas vezes para outro foco, e mostra o livro físico enquanto resenha.	Considerado como “em parte”, uma vez que, mesmo estando em ambiente neutro, não é notada uma preparação temática para uma produção do gênero voltado ao contexto literário para a ambientação da resenha em vídeo.

Fonte: tabela produzida pelas autoras (2025)

Por fim, na última operação de capacidade multissemiótica, CM6, compreendemos que vinhetas e/ou músicas de fundo podem fazer parte de processos de produção de uma vídeo-resenha e, então, esta operação levava em conta a elaboração desses elementos nas produções discentes. Sendo assim, o aluno que apresentassem ao menos um dos dois elementos (ou vinheta, ou música de fundo em altura adequada) que colaborasse na constituição do gênero, seria considerado que sim, adequou-se à produção do texto. Se a elaboração do vídeo se deu com vinheta ou com música de fundo que, de alguma forma, tenham comprometido a audição

do resenhista, este seria considerada adequado em parte. E, se o estudante produziu algum dos elementos que tenha comprometido a audição do interlocutor de forma a impossibilitar a execução do vídeo, este seria considerado que não adequou vinheta/música de fundo ao gênero proposto. Também é considerado não o estudante que inseriu uma música inadequada ao contexto escolar. Nesta operação, especificamente, foi elaborada uma coluna a mais com a condição de “não se aplica”, caso o estudante não tenha elaborado nem vinheta, nem música de fundo para o trabalho.

Na análise, ficou constatado que apenas um estudante – a2 – preparou o espaço com música de fundo para a gravação de sua vídeo-resenha, ficando todos os outros 11 estudantes alocados no quesito “não se aplica”, pelo fato de nenhum desses ter apresentado música de fundo ou vinheta como previa a operação CM6 da multissemióse. A música utilizada é aprazível e considerada adequada à produção do gênero, pois além de ser instrumental, está em um volume baixo, cumprindo seu papel de ser apenas um elemento “de fundo”.

Mais uma vez, acreditamos que esse índice parte da ausência, no material didático escolar, de indicação clara da importância desse elemento multissemiótico para composição do gênero.

5.2 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PRODUÇÕES INICIAL E FINAL

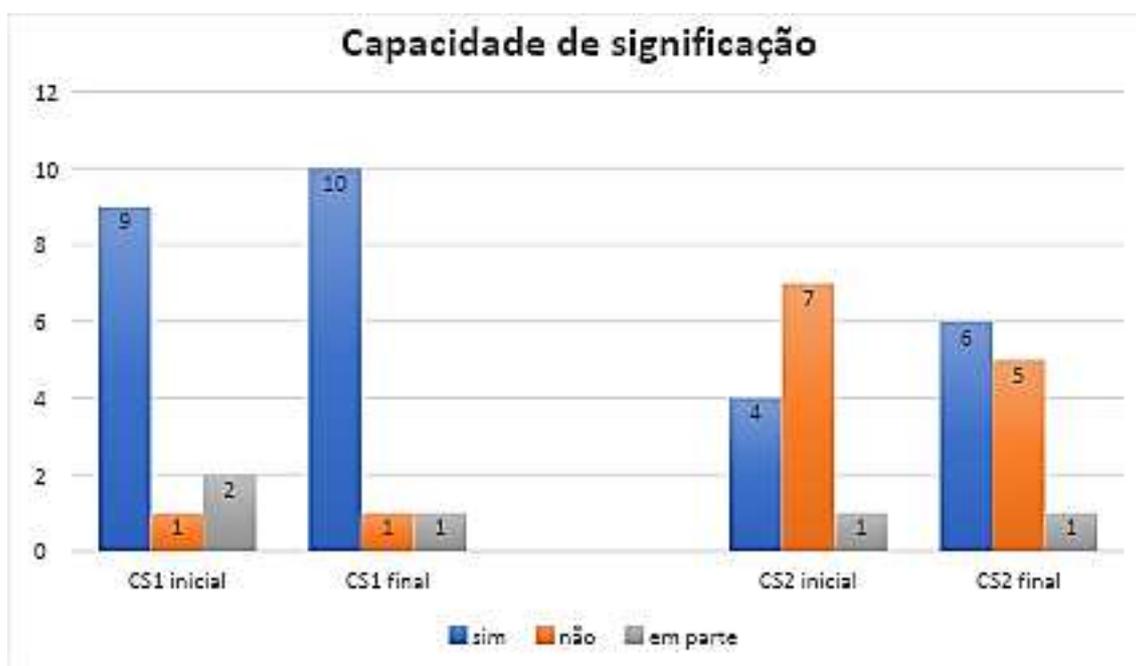
Nesta seção, promovemos as análises quanti-qualitativas dos dados recolhidos nas comparações entre as produções iniciais e finais dos discentes do 7º ano pesquisado, após aplicação da sequência de atividades desenvolvida pela docente pesquisadora, em que foi possível aprofundarmos reflexões relacionadas especialmente aos aspectos constituintes da oralidade, tendo em vista o diagnóstico realizado a partir da análise das produções iniciais.

As subseções trarão os resultados comparativos entre a primeira e a última produção textual das vídeo-resenhas desenvolvidas pelos estudantes, acompanhadas de conclusões a respeito de o que os dados sugerem.

5.2.1 Capacidade de significação

No geral, percebemos indícios de avanços na capacidade de significação, visto que houve aumento no engajamento com a atividade e na correlação da obra resenhada com a sociedade e contexto de produção, como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Capacidade de significação



Fonte: produzido pelas autoras (2024)

Houve um avanço nos dados da produção final para a primeira operação da capacidade de significação CS1, uma vez que um dos dois alunos – no caso, o a4 – que havia sido considerado com engajamento “em parte” passou a ser considerado “sim” no texto final de engajamento, totalizando 10 produções no quesito “sim”, de modo que esse foi ampliado de 75% para 83,4% após a aplicação das atividades de oralidade complementares. O estudante a4 aparenta ter deixado de se apoiar em um texto prévio, como fez na produção inicial, para apresentar um pouco mais de engajamento na produção do texto. O outro aluno que estava no quesito “em parte” se manteve (a7).

Já o estudante a8, embora tenha enviado a segunda produção, ela se manteve com os mesmos problemas e permanecendo no “não” para este quesito, o que sugere um comportamento de pouca reflexão do estudante de cumprir a tarefa, de entregar a atividade, não realizando, de fato, a revisão necessária. Isso demonstra as subjetividades das atividades escolares, já que o desempenho na atividade vai depender de outras situações, fazendo com que o aluno, às vezes, mantenha os mesmos resultados.

Assim, após a sequência, 83% da turma engajou-se na atividade, produzindo texto oral autêntico e autoral, o que considerados um bom número, tendo em vista que dificilmente o docente conseguirá significar sua aula da mesma forma para todos os discentes envolvidos.

Em relação à segunda operação – CS2 –, foi analisada uma alteração na abordagem oral das resenhas quanto à relação das obras com a realidade, uma vez que passamos de 7 alunos (a2, a3 a4, a5, a8, a9 e a12) sem relacionar a obra com suas vivências ou experiências para 5 (o quesito “não” saiu, assim, de 58,1% para 41,5%), ampliando essa capacidade na produção final a partir da execução das atividades propostas pela docente, como podemos ver no excerto a seguir de um dos 2 estudantes que estavam no quesito de não execução da operação e passou para o sim:

Excerto 20

a3: "O que me faz ter essa opinião sobre o livro é por conta de tudo o que a Evelyn passou para atingir o auge da sua carreira, momentos tristes, felizes e, com certeza, podem ter sido coisas que estrelas de Hollywood passaram pra atingir o auge de sua carreira."

Embora os alunos tenham feito as vídeos-resenha, muitos deles continuaram a não analisar a obra literária a um contexto mais amplo, relacionando-a à sociedade e ao contexto de produção. Acreditamos que essa capacidade de linguagem demanda maior maturidade e tempo para a sua consolidação, podendo ser melhor aprimorada nos demais anos de escolarização dos estudantes, visto que eles, em sua maioria, relacionam os textos literários apenas às suas vivências pessoais e subjetividades.

5.2.2 Capacidade de ação

Foi possível perceber um avanço na capacidade de ação, haja vista a melhora do índice da primeira operação de linguagem, pela qual iniciaremos nossa comparação nesta capacidade.

Gráfico 2 – Capacidade de ação



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Acerca da capacidade de ação, 11 estudantes (exceto o a8), para a produção final, estão no quesito “sim”, construindo suas resenhas finais dentro dos parâmetros considerados necessários à constituição do gênero resenha oral, compondo seus textos de expressividade ao conduzirem seus vídeos com a intenção de apresentar um produto cultural, síntese e apreciação desse produto, no caso um livro literário. É importante expressar que anteriormente, os estudantes a9 e a10 não haviam indicado a obra e, para a resenha final, manifestaram suas indicações com propriedade.

O que fez com que esse quesito não atingisse os 100% na produção final foi pelo fato de o estudante a8, que no vídeo inicial tinha feito indicação ao público para leitura da obra, não ter elaborado essa ação no vídeo final, passando a ser considerado atendimento “em parte” pela ausência desse passo do parâmetro.

Uma das hipóteses para a primeira operação centra-se no fato de o material didático pesquisado apresentar, em seções anteriores, o conteúdo do gênero resenha, ainda que na modalidade escrita, assim, promovendo aos estudantes o acesso às características gerais do gênero através de orientações metodológicas e atividades que promovam o ensino geral do gênero.

Acerca da segunda operação, acreditamos que todas as análises atingiram os 100% de adequação à linguagem empregada para confecção do gênero ao público escolar por se tratar de uma turma cujo relacionamento geral com as diretrizes da escola reconheça a necessidade

de se prezar pelo vocabulário e adequá-lo às atividades atinentes ao ambiente escolar como prevê o Código de ética do aluno, documento oficial do educandário que rege a postura dos estudantes da instituição Colégio Tiradentes. Além disso, outra hipótese de adequação vocabular ocorre mediante o fato de os estudantes terem acesso prévio à constituição do gênero, como já mencionado, o que colabora para a construção de textos com vocabulário possivelmente adequado.

5.2.3 Capacidade discursiva

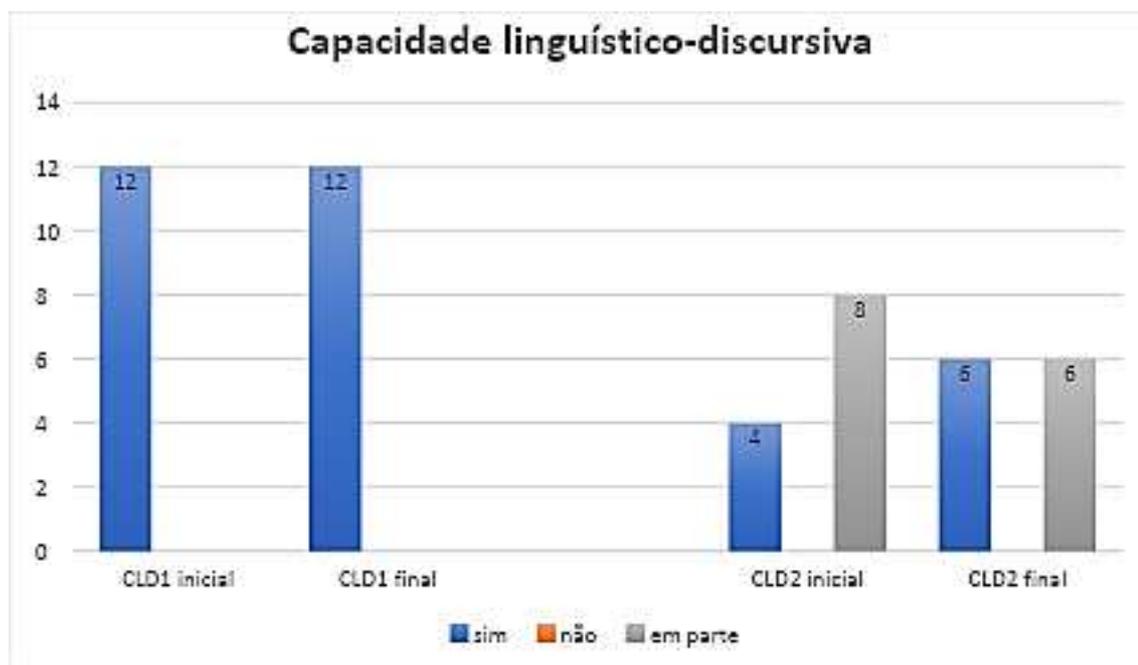
Os 100% de capacidade das operações da capacidade discursiva se mantiveram. Uma das hipóteses para que tanto a operação 1 quanto a 2 fossem alcançadas pelos estudantes já a partir da produção inicial dentro dessa capacidade de linguagem se relaciona com o fato de que os estudantes tiveram acesso previamente, no material didático pesquisado, à seção de escrita na unidade anterior cujo gênero era resenha escrita, conforme anteriormente mencionado. Assim, os alunos podem ter consolidado características do gênero como propõe a primeira operação, que é analisar se o discente demonstra domínio, de forma compreensiva, do plano geral do gênero, bem como, acerca da segunda, se ele apresenta argumentação para fundamentar sua opinião a respeito da obra lida.

Percebemos, portanto, a importância do ensino em progressão e da interdependência entre gêneros de texto que se materializam na modalidade oral e escrita da língua. Os discentes compreenderam o agir pela linguagem na constituição de uma resenha escrita, identificando seu objetivo comunicativo, bem como a macroestrutura do texto e demonstraram a construção desse conhecimento na produção da resenha oral, no caso da vídeo-resenha, o que justificaria a totalidade da turma atingir o esperado tanto para a capacidade de ação quanto para a capacidade discursiva.

5.2.4 Capacidade linguístico-discursiva

Ao analisarmos o emprego de mecanismos de textualização e enunciativos, também identificamos indícios de avanços, embora pequenos, visto já terem sido bem avaliados na produção inicial, como demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Capacidade linguístico-discursiva



Fonte: produzido pelas autoras (2024)

Na capacidade linguístico-discursiva, para a primeira operação, mantiveram-se os 100% de sim. Uma das hipóteses para que a primeira operação cuja proposta de análise ocorre acerca do uso de modalizadores discursivos para conduzir a resenha se relaciona com o estudo do material didático em questão, uma vez que os estudantes, na unidade anterior à de estudos do gênero resenha, na seção de práticas sobre a reflexão da língua, têm acesso a estudos do papel do adjunto adverbial na oração, espaço em que se desenvolvem atividades e orientações que buscam consolidar a importância de palavras e expressões cujo uso colabora com a produção de sentido de uma oração, oferecendo a ela caráter avaliativo em algumas situações. Fato este que novamente comprova a importância de um ensino pensado em progressão e reafirma que os conteúdos ensinados não são estanques.

Já na segunda operação, percebemos indícios de avanço, uma vez que os alunos a4 e a6, que ocupavam o quesito “em parte”, passaram a ocupar o sim, formando um índice de maior aproveitamento da operação. Esses estudantes, em suas resenhas iniciais, não apresentavam operadores variados em seus textos, o que se modificou para a produção final.

Excerto 21

a4: "Ela não tem esperança nenhuma de sair do vilarejo onde mora. **Entretanto** ela consegue um emprego no palácio real e lá, na frente da família real e de todos os prateados, junto com

ela mesmo, descobre que ela tem superpoderes. **Mas** como que isso é possível se ela é de sangue vermelho?"

Excerto 22

a6: "O autor Marcos Bagno está de parabéns por este livro, **já que** ele consegue fazer a gente se sentir dentro deste livro... [...] E, **mesmo assim**, esse livro consegue nos trazer um sentimento de felicidade, né... A gente consegue perceber, através da Eugênia, que a nossa vida é muito curta, **mas, ainda assim**, muito bela e muita adorável."

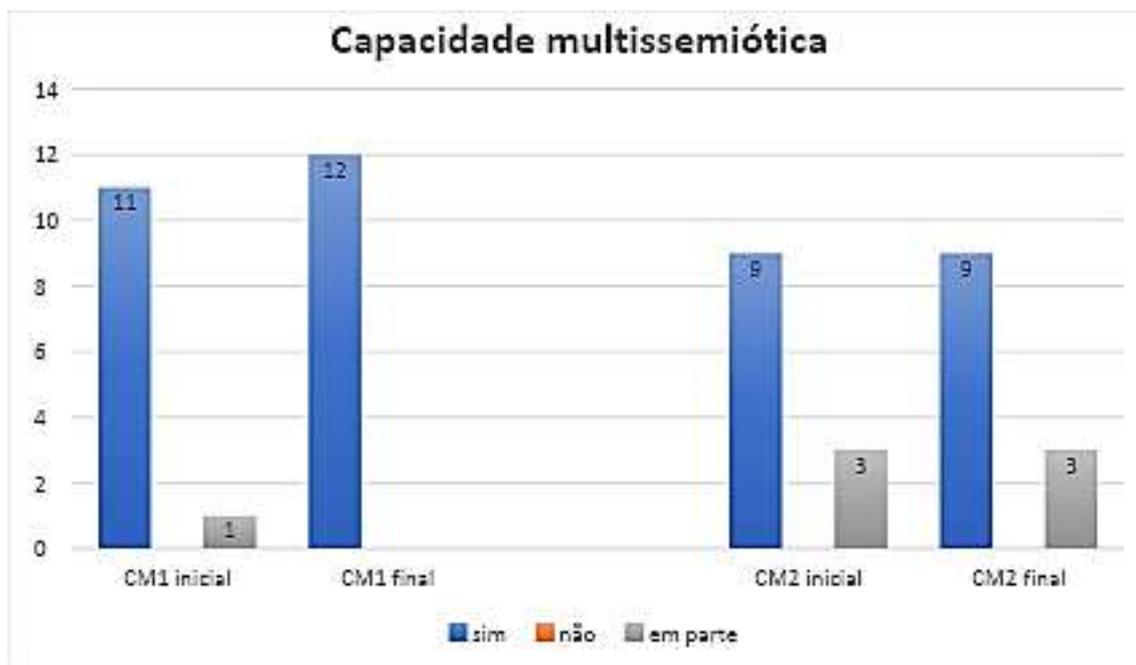
Uma hipótese é que os alunos, diante da refacção da atividade, possam ter feito outra leitura da obra para a produção final e, assim, terem se familiarizado mais com o livro resenhado, de forma que ampliassem sua compreensão acerca do que estavam resenhando, podendo “contar” a história com mais fluidez usando operadores antes não utilizados. Além disso, após as atividades do caderno pedagógico com ampliação dos articuladores argumentativos, os estudantes podem ter se atentado mais para a importância de sua utilização.

5.2.5 Capacidade multissemiótica

As análises comparativas para a capacidade multissemiótica foram as que apresentaram resultados com mais alteração de dados, conforme poderão ser analisados. Para a primeira operação de linguagem na capacidade multissemiótica, a análise ocorreu acerca da modulação do tom de voz em uma altura adequada, demonstrando segurança na argumentação. Para a segunda operação, questionou-se se o estudante apresentou boa articulação na fala, demonstrando domínio textual.

As comparações demonstraram que:

Gráfico 4 – Capacidades CM1 e CM2



Fonte: produzido pelas autoras (2024)

Para a CM1, apenas um aluno – a7 – havia sido alocado no quesito “em parte” uma vez que apresentou hesitações em muitos momentos de fala com associação de baixa emissão da voz, demonstrando insegurança por meio do volume baixo de sua voz na execução do trabalho. Já na produção final, o aluno demonstrou desenvolvimento, de modo que a altura da voz melhorou e, junto dela, a demonstração de segurança acerca do que resenhava, embora ainda esteja evidente seu problema de engajamento com a produção, uma vez que aparenta ler em diversos momentos da gravação de sua vídeo-resenha.

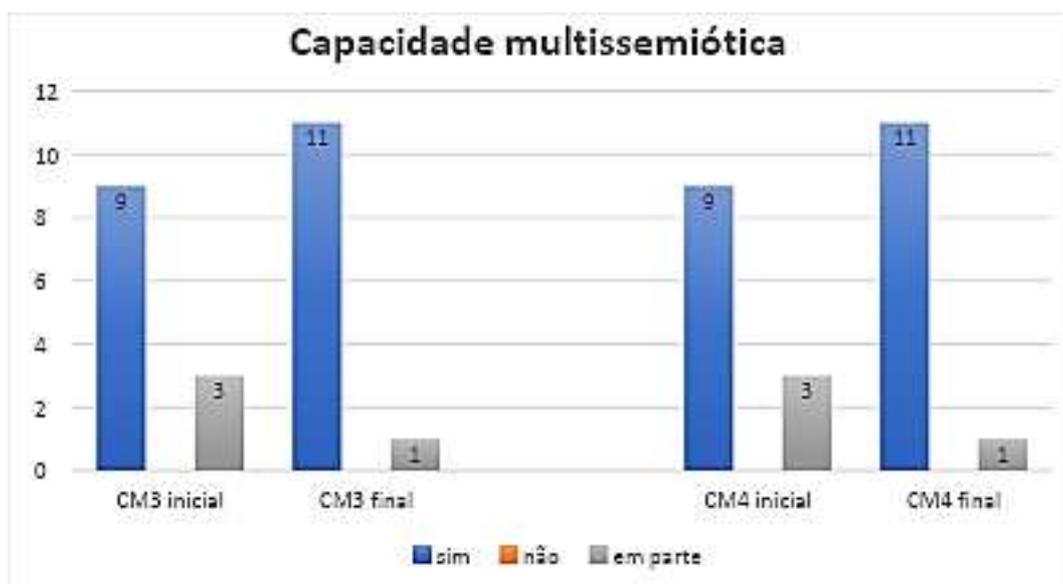
Para a CM2, os dados da produção inicial para a final foram mantidos, com 9 resenhas sendo analisadas como aquelas que apresentaram boa articulação na fala, indicando fala autêntica, embora planejada, e demonstrando domínio do conteúdo previsto, como é possível analisar nos textos dos alunos a1, a2, a3, a5, a6, a9, a10 a1 e a12, e os mesmos 3 alunos (a4, a7 e a8) se mantiveram com a análise de sua articulação avaliada no quesito em parte, uma vez que repetiram um comportamento inseguro de gagueira e hesitação, por exemplo, acerca do que resenhavam, demonstrando não falhas ao articularem a voz na expressão do que estavam resenhando. Como hipótese, é possível compreender que nem todos os estudantes lidam bem com gravações, e, por isso mesmo, demonstram acanhamento diante de câmeras, comprometendo suas capacidades de fluidez na fala, portanto.

Na sequência, verificamos as operações CM3 e CM4, sendo a primeira voltada para a análise da entonação dos estudantes, indicando capacidade de modular a voz de acordo com a

intenção comunicativa; e a segunda questionava a respeito da posição da câmera de maneira adequada, verificando se o aluno voltou o olhar para a gravação enquanto produzia sua vídeo-resenha.

Assim, obtivemos as seguintes comparações:

Gráfico 5 - Capacidades CM3 e CM4



Fonte: produzido pelas autoras (2025)

Para a CM3, é possível verificarmos um avanço a respeito da operação que envolve a boa entonação, uma vez que, dos anteriores 3 estudantes (a4, a7, e a8) considerados com entonação boa “em parte”, tivemos a modificação dos dados com avaliação de apenas 1 aluno (a8) se mantendo nesse, em parte, nesse quesito, pois ele expressa uma certa dissonância acerca do que resenha, uma vez que demonstra estar atento a uma leitura ao lado da câmera de gravação, aparentando pouca conexão com o texto, demonstrando, assim, uma entonação sem espontaneidade e pouco planejada.

Uma situação parecida ocorre com a operação CM4. Os estudantes a3, a4 e a8 são considerados “em parte” para a operação que analisa o posicionamento da câmera de modo adequado e olhar voltado à gravação na situação inicial. Após a aplicação da atividade, dois deles saem deste quesito e avançam para o “sim” (a3 e a4). O estudante a8 mantém-se “em parte”, por se apresentar, como mencionado acima, com preocupação de leitura durante a gravação, sem voltar o olhar devidamente para a câmera. A hipótese para a manutenção do estudante a8 no quesito “em parte” das duas operações CM3 e CM4 é que, ainda que submetido

a novas atividades de reflexão e acesso a modelos, ele não agregou segurança a seu comportamento para a vídeo-resenha final, possibilidade plausível, uma vez que nem todos os estudantes necessitam aparentar saltos de desenvolvimento para algumas práticas escolares.

Por fim, as duas últimas operações em análise centravam-se, primeiramente, em um posicionamento do discente em um cenário condizente para a produção de uma resenha escolar, e a última operação buscava analisar a utilização de vinheta ou música de fundo, quando houvesse, e sua adequação ao gênero proposto sem que prejudicasse a audição da vídeo-resenha. Segue tabela descritivo/avaliativa das vídeo-resenhas finais.

Tabela 44 - Descrição das vídeo-resenhas finais em relação às iniciais

Estudantes	Descrição do cenário	Avaliação
a1	Vídeo-resenha gravada em um ambiente não identificado, entretanto o estudante posicionou obras literárias ao fundo, e foca o olhar com muita frequência para a câmera enquanto segura a obra física da qual faz a resenha.	Considerado “sim”, o estudante modificou o entorno do ambiente do primeiro para o segundo vídeo, considerando a multissemiótica do pano de fundo para a produção do gênero em estudo.
a2	Vídeo-resenha gravada em um ambiente o qual não é possível identificar, mas que apresenta preparação em seu fundo para gravação do vídeo, uma vez que há livros empilhados atrás do resenhista. O estudante olha com foco para a câmera enquanto segura a obra física da qual faz a resenha.	Considerado “sim”, o aluno mudou seu cenário de fundo da vídeo-resenha final em relação à inicial, quando aloja inúmeros livros para a evidência do pano de fundo, consolidando a valorização da semiótica.

a3	<p>Vídeo-resenha gravada em um quarto, que apresenta sobriedade ao fundo, e é possível reparar a preparação de um pano de fundo literário pela presença de livros alojados em uma prateleira, vistos no canto direito do vídeo. O estudante foca a câmera ao resenhar, enquanto segura a obra física sobre a qual fala.</p>	<p>Considerado “sim”, o aluno mudou seu cenário de fundo da vídeo-resenha final em relação à inicial, por posicionar inúmeros livros ao fundo da gravação, contribuindo com a valorização da semiose.</p>
a4	<p>Vídeo-resenha gravada em um ambiente parecendo um quarto, porque aparece uma penteadeira branca ao fundo com um pequeno pedaço de cortina. Observam-se obras literárias sobre o móvel ao fundo da gravação. O estudante olha com certa frequência para a câmera, desviando olhar para o lado direito algumas vezes, e mostra o livro em alguns momentos.</p>	<p>Considerado “sim”, o aluno mudou seu cenário de fundo da vídeo-resenha final em relação à inicial, pois fez questão de posicionar inúmeras obras literárias sobre a penteadeira que, antes, apresentava-se vazia no primeiro vídeo, o que valorizou a semiose em questão.</p>
a5	<p>A Vídeo-resenha gravada manteve-se em um ambiente com aparência de sala de visitas, com prateleiras ao fundo e cortinas claras. O estudante olha com frequência para a câmera</p>	<p>Foi considerado “em parte” o vídeo final do estudante, assim como o inicial, pelo fato de o ambiente se manter inalterado, sem preparação visual para a gravação de</p>

	<p>enquanto segura a obra física, estando a câmera posicionada abaixo da linha dos olhos do aluno, forçando-o a olhar para baixo, e não em linha reta enquanto grava.</p>	<p>uma vídeo-resenha literária, ainda que sóbrio como antes.</p>
a6	<p>Vídeo-resenha gravada com um pano de fundo virtual, representado por prateleiras repletas de livros. O estudante olha com frequência para a câmera, desviando olhar para o lado direito poucas vezes. Há adição de legenda na gravação deste vídeo.</p>	<p>Considerado “sim”, o aluno mudou substancialmente seu cenário de fundo após a aplicação da atividade, quando aloja inúmeros livros para a evidência do pano de fundo ofertado por um aplicativo, que traz um tom realista à imagem de fundo e muito contribuiu com o contexto que fora avaliado como inadequado à gravação da vídeo-resenha inicial.</p>
a7	<p>Vídeo-resenha gravada em um ambiente não identificado, uma vez que aparece ao fundo apenas uma parede branca. O estudante pouco olha para a câmera, desviando com frequência para olhar abaixo da câmera algumas vezes.</p>	<p>Foi considerado “em parte” o vídeo final do estudante para apresentação do pano de fundo, assim como o inicial, pelo fato de o ambiente se manter inalterado e despreparado visualmente para a gravação de uma vídeo-resenha literária.</p>
a8	<p>Vídeo-resenha gravada em um ambiente com aparência de um escritório, pelo uso de uma cadeira <i>gamer</i>. O estudante olha com</p>	<p>Manteve-se considerado “em parte” o pano de fundo do vídeo final do estudante, assim como o inicial, pelo fato de o ambiente se manter</p>

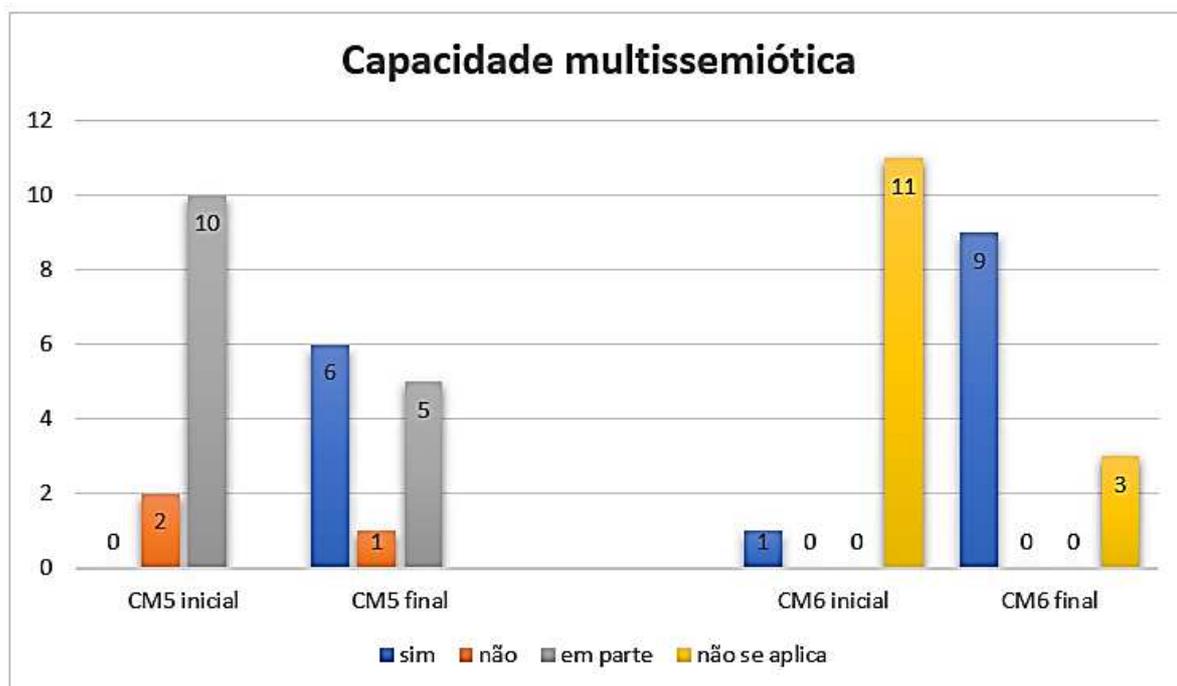
	<p>frequência para outro foco que não a câmera ou celular em uso, aparentando ler algum texto por trás do equipamento de gravação.</p>	<p>inalterado em relação ao primeiro, desprovido de uma ambientação literária como pano de fundo.</p>
a9	<p>Vídeo-resenha gravada em um ambiente cuja aparência é de um quarto em que, ao fundo, aparecem elementos de cunho pessoal como ursos de pelúcia e brinquedos. O aluno foca o olhar na câmera, desviando em alguns instantes para o próprio livro resenhado, o qual traz nas mãos.</p>	<p>Manteve-se considerado “em parte” o vídeo final do estudante, assim como o inicial, pelo fato de o <i>booktuber</i> manter inalterado o fundo em relação ao primeiro, sem preparação visual para a gravação de uma vídeo-resenha literária.</p>
a10	<p>Vídeo-resenha gravada em um ambiente que se assemelha a um quarto, com armário e prateleiras ao fundo, em que livros foram colocados para servirem de pano de fundo para a produção da resenha. O estudante olha com intensa frequência para a câmera, desviando mínimas vezes o olhar para outro foco sem ser a gravação.</p>	<p>Considerado “sim”, o aluno mudou seu cenário de fundo no vídeo final em relação ao inicial, porque aloja inúmeros livros para contextualizar o pano de fundo, consolidando a valorização da semiose para o gênero em questão.</p>
a11	<p>Vídeo-resenha gravada em um quarto, pois há, ao fundo, uma cama, e o estudante aparenta estar de frente para</p>	<p>Permaneceu considerado “em parte” o vídeo final do estudante, como o inicial, pelo fato de o <i>booktuber</i></p>

	uma escrivaninha. O estudante olha focado para a câmera, desviando olhar mínimas vezes para outro foco, e mostra o livro físico enquanto resenha.	manter inalterado o pano de fundo da gravação de uma resenha literária sem preparação do contexto.
a12	Vídeo-resenha gravada na cozinha da casa do estudante, com armários e utensílios domésticos ao fundo como potes de biscoito. O estudante olha constantemente para a lateral direita, não focalizando o vídeo com constância.	Considerado como “não”, uma vez que o estudante manteve sua filmagem em um ambiente considerado inadequado ao contexto de uma vídeo-resenha literária conforme descrito.

Fonte: tabela produzida pelas autoras (2025)

Assim, analisamos que:

Gráfico 6 - Capacidades CM5 e CM6



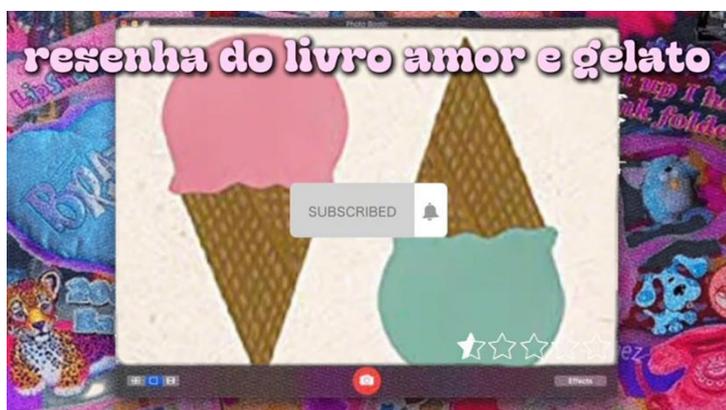
Fonte: produzido pelas autoras (2025)

Para a operação CM5 da capacidade multissemiótica, na gravação inicial, podemos ver no gráfico que nenhum aluno havia se posicionado em um cenário condizente para a produção de uma resenha escolar diante dos parâmetros estabelecidos para a análise, pois todos eles, após a aplicação do primeiro grupo de atividades, não se ativeram à preparação do espaço para gravação. Por isso, o “sim” não é presente nas barras da CM5 inicial. A maior parte das vídeo-resenhas – 10 estudantes – constava no quesito “em parte”, pois não apresentaram um ambiente preparado conforme o que parametrizamos acerca do gênero para gravação de uma resenha escolar. Dois estudantes, como se apresentaram em lugares inadequados ao gênero, como um quintal (a6) e uma cozinha (a12), tiveram suas análises no quesito “não”. Para a produção final, apenas 1 estudante se manteve no “não” (a12), produzindo o vídeo na cozinha.

O salto da análise nesta operação ocorreu do quesito “em parte” para o “sim”. Seis alunos deixaram de estar na análise “em parte”, sendo avaliados, na produção final, como “sim”, pois modificaram seus ambientes, produzindo-os com requisitos esperados para a produção do gênero resenha oral.

O mesmo salto foi observado na operação final, em que ocorreu uma expressiva alteração. Na produção inicial, apenas um estudante havia promovido música de fundo (embora muito baixa) para a produção de seu vídeo, e os demais 11 discentes ocuparam a análise do quesito “não se aplica”, pois nenhum desses havia produzido suas gravações nem com vinheta, nem com música de fundo. Já para a produção final, os dados demonstraram que apenas 3 alunos – a7, a11 e a12 – mantiveram-se seus textos em “não se aplica” para a operação CM6, e 9 discentes utilizaram música de fundo, e os alunos a2, a6, a9 e a10 utilizaram vinhetas também, como podemos verificar abaixo:

Print 1 – Imagem da vinheta do aluno a2



Fonte: capturada pelas autoras (2025)

Print 2 – imagem da vinheta do aluno a6



Fonte: capturada pelas autoras (2025)

Print 4– imagem da vinheta do aluno a9



Fonte: capturada pelas autoras (2025)

Print 5 – imagem da vinheta do aluno a10



Fonte: capturada pelas autoras (2025)

Acreditamos que essa significativa mudança na composição das vídeo-resenhas para esta operação CM6 de multisssemiose se relaciona com o fato de que a sequência de atividades promovida pela pesquisadora tenha apresentado, em seus textos modelares, resenhas em que se previa a utilização de mecanismos de música de fundo e vinheta como aspectos constitutivos do gênero resenha oral.

Tabela 45 - Descrição/avaliação das músicas de fundo das produções finais

Estudantes	Descrição da música de fundo	Avaliação
a1	Música instrumental, suave e romântica	Considerado “sim”, pois a música foi considerada na altura adequada, além de trazer uma suavidade romântica como o tema do livro resenhado no vídeo.
a2	Música instrumental e suave	Considerado “sim” para o uso da música de fundo na gravação da vídeo-resenha, pois apresentou uma sonoridade leve, assim como o enredo da obra resenhada.
a3	Música instrumental e suave	Considerado “sim”, uma vez que a altura da música de fundo foi adequada e apresentou uma melodia que contribuiu com a suavidade da voz do <i>booktuber</i> .
a4	Música instrumental, suave, com proposta medieval	Considerado “sim”, já que o <i>booktuber</i> trouxe uma música com proposta melódica medieval, assim como o enredo da história que apresentou, além de a altura do som estar adequada.

a5	Música instrumental e suave, tema do livro resenhado (“Harry Potter”)	Considerado “sim”, porque o estudante traz um volume adequado para música de fundo. Além disso, utiliza a música-tema do livro criada para a versão de filme da obra, demonstrando repertório.
a6	Música instrumental, suave e descontraída	Considerado “sim”, pois o estudante traz a música em uma altura adequada e fala tão descontraidamente quanto a música que escolheu como fundo da vídeo-resenha.
a7	Não há música de fundo	Considerado “não se aplica” diante da ausência de música de fundo na gravação da vídeo-resenha.
a8	Música instrumental e suave	Considerado “sim” para o uso da música de fundo, tanto pela altura do som avaliada como apropriada, bem como a melodia suave que contribuiu com a forma como o <i>booktuber</i> apresentou seu livro, sendo também suave.
a9	Música instrumental em um tom mais alto que o desejável, mas que não compromete a audição do resenhista.	Considerado “sim” para o uso adequado da música de fundo, embora o tom da melodia esteja mais alto que a das demais vídeo-resenhas. No entanto não houve

		prejuízo na audição, pois o <i>booktuber</i> também fala em um tom mais alto e é dinâmico e rápido em seu vídeo.
a10	Música instrumental, com ritmo “animado”	Considerado “sim”, pois o resenhista apresentou uma música instrumental suave com nuances “animadas” assim como se apresentou o <i>booktuber</i> ao fazer sua vídeo-resenha, além de o volume ter sido adequado ao som de fundo.
a11	Não há música de fundo	Considerado “não se aplica” diante da ausência de música de fundo na gravação da vídeo-resenha.
a12	Não há música de fundo	Considerado “não se aplica” diante da ausência de música de fundo na gravação da vídeo-resenha.

Assim, como pudemos ver, esses aspectos passaram a ser relevantes na constituição do gênero nas produções finais.

A hipótese de indícios de avanço nessas operações de linguagem se deve à apresentação de textos modelares que propunham uma preparação dos ambientes de gravação de resenhas literárias, sendo essa uma ação prevista para a gravação de resenhas orais de livros. O material complementar à apostila elaborado pela professora é composto de análises dos aspectos extralinguísticos, cinésicos, acústicos, gestuais e visuais, o que não é feito pela apostila. Isso justifica também o alto desempenho nas capacidades de significação, ação, discursiva e linguístico-discursiva dos estudantes, visto serem priorizadas pelo material adotado pela escola, em detrimento dos aspectos multimodais dos gêneros de texto.

De posse desses resultados, passamos para nossas considerações finais acerca desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É só uma questão de saber através de que lentes você observa tudo isso (Gaarder, 1995, p. 271)

Esta pesquisa é resultado da minha inserção no ProfLetras, quando passei a analisar “por quais lentes” eu enxergava a minha prática docente. Como professora do Colégio Tiradentes da Polícia Militar, por anos utilizei material adotado pela instituição de maneira passiva, sem realizar uma análise crítica das atividades ali apresentadas. Algumas vezes, apresentava insegurança – ou até desinteresse – em sistematizar as propostas de oralidade presentes em todos os volumes da obra do ensino fundamental. A partir da inserção na formação continuada e dos estudos e conhecimentos construídos coletivamente durante as aulas de Oralidade e Ensino no segundo semestre do Mestrado Profissional, passei a ressignificar meus incômodos, compartilhando minhas experiências e realizando trocas com demais mestrandos e com a professora da disciplina, Dra. Carolina Alves Fonseca, de modo a transformá-los em práticas de ensino sistematizadas e contextualizadas, contribuindo, assim, com a formação de meus alunos e, principalmente, com a minha.

Nesse sentido, minha formação continuada – na verdade iniciada, já que não tive orientação alguma a respeito do eixo de oralidade das bases curriculares antes do PROFLETRAS – alicerçou este projeto, que deixou de ser o trabalho final de uma disciplina e passou a ser uma pesquisa. Aliada a esta, pudemos desenvolver um caderno pedagógico com o intuito de ser um compilado de atividades complementares na perspectiva do ensino do oral autônomo. Mais do que apresentar uma receita de como fazer, nosso intento foi demonstrar um caminho possível para aqueles docentes que, assim como eu, precisam aplicar um material pré-estabelecido. Nesse sentido, busca-se responder: onde fica a autoria do professor? Como deixar de ser um professor mero aplicador para um sujeito ator de sua prática, um professor-pesquisador? Buscamos uma saída com uma análise crítica do material didático adotado pela escola, repensando atividades que visassem tornar as já propostas pelas apostilas mais significativas para o trabalho com o oral.

A principal categoria análise desta pesquisa-ação, as capacidades de linguagem (Souza; Stutz, 2019), são oriundas de pesquisas embasadas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2008), o qual elegemos como nosso aporte teórico central e que embasou nossas discussões sobre ensino de oralidade, concepção de língua e metodologias de ensino.

Em nosso capítulo de análise do material didático, foram realizadas análises nos 4 volumes do material utilizado pelo 7º ano do ensino fundamental do Colégio Tiradentes da PMMG no eixo de oralidade. Estes são os gêneros orais que compõem o material da seção de oralidade: *Spot* radiofônico, Exposição oral, Diálogo argumentativo, Conversação dirigida, Entrevista jornalística oral, Resenha oral, Exposição oral com apoio de *slides* e *Podcast* de divulgação científica.

A análise partiu da estruturação de análise em 4 etapas, as quais foram nomeadas em: (i) Etapa 1 – Reconhecimento do gênero; (ii) Etapa 2 – Preparação; (iii) Etapa 3 – Produção; e (iv) Etapa 4 – Avaliação. Todas elas foram submetidas a perguntas norteadoras que foram quanti-qualificadas em três respostas (sim, não e em parte), e balizariam nossas conclusões quando das considerações da composição das práticas do livro diante perspectiva do ensino do oral autônomo.

Na Etapa 1, acerca do texto modelar, obtivemos que apenas 25% dos gêneros (Entrevista jornalística e Resenha oral) apresentou texto modelar, o que evidencia que o material se mostrou lacunar acerca desse importante mecanismo de desenvolvimento das capacidades de linguagem da oralidade.

Já na etapa 2, instante de preparação do gênero na seção pesquisada, para as perguntas balizadoras da análise, constatou-se que, em relação à presença do texto modelar e sua análise, 100% dos gêneros não apresentaram textos que servissem de modelo. Para os gêneros que já haviam apresentado modelos na fase de reconhecimento, consideramos que não haveria necessidade da reincidência do texto modelar. No entanto, para os outros 6, entendemos que seria valiosa essa presença do modelo como forma de proporcionar ao estudante a possibilidade da experiência do (re)conhecimento antes da produção autoral. Ainda na etapa de preparação, nossa análise geral constatou que quatro das seções de prática de oralidade não levaram em consideração os aspectos que constituem o gênero oral; uma delas inclui os aspectos nas propostas de forma a explorá-los a contento para sistematização, enquanto três (Entrevista jornalística oral, Resenha oral e *Podcast* de divulgação científica) são considerados “em parte”. Quando se pretende construir a sistematização da oralidade de forma autônoma, é essencial que a construção das práticas seja perpassada pelos aspectos que constituem as dimensões ensináveis dos gêneros orais, inclusive a avaliação deles, o que ocorreu a contento em apenas 1 gênero, no *Spot* radiofônico. Por fim, concluímos, para a última pergunta norteadora da etapa 2, que 100% dos gêneros orais trazidos pela coleção não atuou em atividades de Escuta ativa, uma defasagem encontrada pela análise, que acreditamos deixar lacunas na sistematização do ensino da oralidade autônoma.

Para a etapa 3, a de produção, tivemos que 37,5% das seções (três gêneros) não considerou os aspectos que constituem os gêneros orais – cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos nos gêneros, sendo os gêneros defasados o *Spot* radiofônico, o Diálogo argumentativo e a Conversação dirigida. Apenas um gênero (12,5%) trouxe direcionamentos que consideramos a contento para ao oral autônomo quando da abordagem dos aspectos da oralidade, sendo ele o *Podcast* de divulgação científica. O restante, 50%, apresentou o que validamos ser uma abordagem “em parte”, pelo fato de abordarem algum aspecto, mas aquém do desejável para sistematização dos gêneros.

Por fim, para a etapa 4 de avaliação, a partir da análise feita, percebemos que os aspectos que constituem os gêneros orais não compõem de modo decisivo nenhuma das fichas de constatação que servem de avaliação para a produção dos gêneros orais em todas as práticas, o que resulta em uma insuficiência avaliativa para as produções discentes dos gêneros orais solicitados, ficando 5 dos gêneros (62,5%) alocados no quesito “em parte”, sendo eles o *Spot* radiofônico, a Exposição oral, o Diálogo argumentativo, a Exposição oral com apoio de slides e o *Podcast* de divulgação científica. Os demais não apresentam ficha que exploram os aspectos de forma suficiente para, segundo nossa análise, a abordagem do oral autônomo.

Embora o material seja de muita qualidade e avance quantitativamente com relação a outros por apresentar ao menos uma atividade com gênero oral por volume, nossas conclusões sugerem que há lacunas nas etapas, seja por não apresentar texto modelar que de fato seja um texto oral – e não uma transcrição -, seja por não apresentar atividades de escuta ativa, seja por não explorar aspectos que constituem os gêneros orais – cinésico, paralinguístico, extralinguístico.

A pesquisa se centrou na análise dos gêneros orais do material didático já referido, em que foi possível reconhecer as defasagens curriculares para a sequência de gêneros orais abordados pelo material, sobre o qual se organizou um projeto de atividades que contemplasse a composição de uma sequência de atividades para o gênero vídeo-resenha. Optamos por trabalhar com esse gênero, pois diante do cenário de poucas aulas para desenvolvimento do projeto pedagógico, proposto pelo calendário da instituição, este texto poderia ser produzido de forma autônoma, fora do ambiente de sala de aula. A pesquisa-ação teve como objetivo verificar em que medida a aplicação dessa nova sequência de atividades do gênero referido, solicitada após estudos sistematizados do gênero com a turma, que culminaram no Caderno Pedagógico que acompanha esta dissertação, contribuiria para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes.

Por meio da análise das produções das vídeo-resenhas, à qual destinamos o capítulo final, sendo as análises iniciais realizadas após aplicação da sequência do gênero apresentado pelo material didático dos estudantes, bem como das produções finais, posterior à aplicação das atividades do material desenvolvido pela docente pesquisadora, foi possível fazer o levantamento para comparações dos dados, o qual sugeriu que os estudantes apresentaram indícios de avanços especialmente na capacidade de linguagem multissemiótica, a qual contempla operações que envolvem aspectos tão caros à oralidade, como extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Nas demais capacidades como na de ação e na discursiva, os dados não sofreram tanta alteração, uma vez que as operações se compunham de aspectos que se mostraram consolidados aos estudantes da classe pesquisada desde a primeira produção.

Acerca das capacidades de significação e da linguístico-discursiva, percebemos que a alteração dos dados se deu de forma evolutiva, já que os textos finais apresentaram índices melhores, no geral, em relação aos iniciais. Assim, além de esse estudo se propor a contribuir com o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes conforme resultados da pesquisa, também se propõe a favorecer o ensino do oral autônomo e sua essencialidade, ainda pouco reverenciado pela teoria linguística e materiais didáticos do país, e apresentado de forma lacunar na coleção analisada, a qual, ainda assim, considero muito rica e valiosa de trabalhar.

6 REFERÊNCIAS

- ALCANTARA GODINHO, Regina; STIEG, Vanildo. “O que quer” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular Língua Portuguesa em questão. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**. Vitória, ES. v. 1. n. 3, p. 119-141 jan./jul. 2016
- ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade na escola: a escuta ativa como procedimento didático no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: BARROS, E. M.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (Org.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Editora Pontes, 2018, p. 113-134.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALTAR, M. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 177–190, jan./jun. 2010.
- BARBOSA, G.O.; MAGALHÃES, T.G. As configurações do gênero tutorial em vídeo na formação de professores de Língua Portuguesa. **Estudos da linguagem**, Londrina, v.26, n.1, p. 144-160, abr. 2023.
- BAUMGÄRTNER, C. T. Orientações curriculares e o ensino da oralidade na escola. In: Costa-Hübes, T. C. (org) **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. _____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação básica - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular – Língua Portuguesa**. Brasília, 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Heterogeneidade lingüística e o ensino da língua: o paradoxo da escola**. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nos cheguem una escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRONCKART, J.-P.; Groupe LAF (Eds.). *Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n. 103: **Agir et discours en situation de travail**, 2004.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J.P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: **Educ**, 1999/1997. 2.ed. São Paulo, 2007.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L. Gêneros Oraís na escola: Necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun.[1999] 2009.

CAVALCANTE, Francilene Leite. CAIADO, Roberta Varginha Ramos. O trabalho com a oralidade na prática docente. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. e2339, mai. 2024. Doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.11362650>.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Penso. Porto Alegre, RS, 2014.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

CRISTÓVÃO, V. L. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. 2. ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 179-198, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: Szundy, p. T. C. et al. (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, pp. 17-40, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, M. A.; LOPES, P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, pp. 357- 383, 2013.

DOLZ, J. **Seminário 2015**. Palestra Prof. Joaquim Dolz. 2015. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? Nonada: **Letras em Revista**, n. 28, vol. 1. Maio de 2017. pp. 156-173.

FERRAREZI Jr, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Paraná: Assoeste, 1984.

JACOB, A. E., DIOLINA, K., & BUENO, L. Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. **Horizontes**, 36(1), 85–104, 2018.
KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008.

MAGALHÃES, T. G.; CARVALHO, T. A. B. Análise do eixo oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora (MG). **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos** (no prelo), 2018.

MAGALHÃES, T. G; LACERDA, A. P. O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. Universidade São Francisco. **Revista Horizontes**, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>. Acesso em: 01 de agosto de 2024.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R. Concepções do ensino de oralidade em uma proposta curricular de língua portuguesa: anos iniciais. **Educação em foco**, 26(especial 03), 2021.

MAGALHAES, T. ; SIGILIANO, N. S. ; REIS, A. R. G. . PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DA ORALIDADE: UMA PROPOSTA DE ESCUTA COM O GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO. In: Rodrigo Acosta Pereira; Rosângela Hammes Rodrigues; Terezinha Da Conceição Costa-Hübes [Orgs.]. (Org.). **Prática de análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança**. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, v. 1, p. 235-278.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Revista Veredas**, 2022

MACHADO, A.R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates**. J.L. MEURER, A. BONINI & D.A. MOTTA-ROTH, D. (orgs.), 2005.

MARCUSCHI, L. A. O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5^a a 8^a séries. **Scripta**, 2(4), 114-129, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

MELO, C. T. V. de; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.) **Avaliação em língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 75-94, 2006.

MIRANDA, N. S. Educação da oralidade ou cala a boca não morreu. **Revista da Anpoll**. Campinas, SP. Jun. 2005.

NASCIMENTO, E. L. (org). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

OLIVEIRA, A.; C. de. Oralidade: poder e ação. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas **Dossiê: literatura, oralidade e memória**. PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 04 N. 01 – jan/jun 2008.

OLSON, D. **Seis mitos da escrita**. O mundo do papel. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Trad. EnidAbreu Dobránszky. Campinas: São Paulo: Papirus, 1998.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In: L. MEURER, A. B.; MOTTA-ROTH, D. (Org.), **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da; MAGALHÃES, T. G. Gênero orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Calidoscópico**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 197–217, 2023. DOI: 10.4013/cld.2023.211.11. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25624> .Acesso em 23 de junho de 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009b.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Universidade e educação lingüística. **Revista da UNICSUL - A Universidade no século XXI - Desafios e perspectivas**. 1998.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez.2005.

VAZ, Sérgio. **Flores de alvenaria**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2016.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RESOLUÇÃO Nº 001/2018 – CONSELHO GESTOR, de 03 de julho de 2018. Define diretrizes para a natureza do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

RICOEUR, Paul. A Metáfora Viva. São Paulo. Ed. Loyola, 2004

ANEXO 1

Capacidade de significação	sim	não	em parte
O/A estudante engajou-se na produção da atividade de linguagem de produção do gênero Resenha oral?			
O/A estudante relacionou a obra resenhada com sua realidade, posicionando-se acerca da relação texto e sociedade?			

Capacidade de ação	sim	não	em parte
A resenha oral produzida atingiu o objetivo comunicativo do gênero?			
O/A estudante adequou a linguagem empregada ao meio de circulação do gênero, ou seja, ao público escolar?			

Capacidade discursiva	sim	não	em parte
O/A estudante demonstrou domínio de compreensão do plano geral do gênero, iniciando com uma abertura, seguida da apresentação do título do livro resenhado, nome do autor e personagens principais, uma sinopse com apreciação crítica e encerramento do vídeo?			
O/A estudante apresentou opinião fundamentada em argumentos para avaliação da obra resenhada?			

Capacidade linguístico-discursiva	sim	não	em parte
O/A estudante construiu enunciados com modalizadores discursivos para conduzir sua resenha?			

O/A estudante utilizou operadores lógico-argumentativos (mas também, porém, por isso, então, porque etc.) para construir enunciados conectados entre si, garantindo a coesão textual?			
---	--	--	--

Capacidade multissemiótica	sim	não	em parte
O/A estudante modulou a voz em uma altura adequada, demonstrando segurança na argumentação?			
O/A estudante apresentou boa articulação na fala, demonstrando domínio do conteúdo, uma preparação prévia?			
O/A estudante apresentou boa entonação, indicando fala espontânea, embora planejada?			
O/A estudante posicionou a câmera de maneira adequada e voltou o olhar para a gravação?			
O/A estudante posicionou-se em um cenário condizente para a produção de uma resenha escolar?			
A utilização de vinheta ou música de fundo, quando houver, foi adequada ao gênero proposto e não prejudicou a audição do booktuber?			