

Os Gêneros Oraís no Livro de Língua Portuguesa: uma Análise da Coleção “Se liga na língua”

Marina de Fátima Ferreira NASCIMENTO*

Milena MORETTO**

* Doutora em Educação pela Universidade São Francisco - USF (2022). Professora do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Itatiba. Contato: marinascimento1318@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade São Francisco - USF (2014). Professora Doutora do PPGSSE da Universidade São Francisco - USF. Contato: milena.moretto@usf.edu.br

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo analisar como o livro didático de Língua Portuguesa “Se liga na língua” sugere a abordagem dos gêneros discursivos/textuais orais nos Anos Finais do Ensino Fundamental partindo-se do pressuposto de que, embora o oral, definido pela atual Base Nacional Comum Curricular como um dos eixos para o ensino de língua materna, tenha, nas últimas décadas, obtido avanços, permanece, ainda, secundarizado e distante de atingir o *status* de objeto autônomo de ensino. A fim de responder a esse objetivo, pautamo-nos na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, enquanto elegemos como recurso metodológico a perspectiva da análise dialógica do discurso. Nesse sentido, o *corpus* selecionado para análise foi a coleção didática “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem, 2018”, adotada no PNLD 2019. Os resultados de nossas análises evidenciam tanto a escassez quantitativa quanto qualitativa dos gêneros discursivos/textuais orais disponibilizados no livro didático, seja em razão das dificuldades de transposição do oral para o impresso, das concepções que atrelam a apropriação do oral ao contexto escolar, ou da própria cultura de sobreposição da escrita sobre o oral que permeiam tanto as ações linguageiras da sociedade quanto as do contexto escolar.

Palavras-chave:

Gêneros discursivos/textuais orais. Livro didático. Ensino.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 26, n. 1, p. 23-36, abr. 2023

Recebido em: 15/01/2023

Aceito em: 17/03/2023

Os Gêneros Oraís no Livro de Língua Portuguesa: uma Análise da Coleção “Se liga na língua”

Marina de Fátima Ferreira Nascimento;
Milena Moretto

INTRODUÇÃO

A linguagem desempenha um papel essencial não somente ao ensino da Língua Portuguesa, mas à constituição e ao desenvolvimento humano. Está, portanto, presente em todas as atividades e ações humanas. O espaço escolar se estabelece como uma, dentre as várias esferas, constituídas nas relações sociais mediadas pelo uso da linguagem. Diante disso, pensar em práticas educacionais promotoras do desenvolvimento humano requer, entre outros fatores, a consideração das possibilidades de “materialização” dessas práticas, no ambiente escolar. Uma a considerar é o trabalho com gêneros textuais/discursivos como possibilidade real de transposição das práticas de linguagem da esfera social para o âmbito escolar. E, nesse sentido, reconhece-se não só a proposição de perspectivas teórico-metodológicas, mas a validação de artefatos que subsidiarão o processo do ensino e da aprendizagem. Um destes suportes integrados à tradição educacional, sobretudo, no sistema público de ensino do país, é o “livro didático”, que é o nosso objeto de estudo desse artigo.

No Brasil, especificamente, a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) instituída em 21 de dezembro de 1937 e vigente até a atualidade contribuiu para que o livro se tornasse um instrumento referencial e, em alguns casos, o único a orientar o plano didático docente. Por meio dessa ementa, o Governo Federal distribuiu gratuitamente às escolas públicas municipais, estaduais e distritais coleções de livros didáticos, custeadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), previamente aprovadas pelo Conselho do Ministério da Educação (MEC) e escolhidas pelos docentes das escolas públicas participantes do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tal processo movimenta não apenas o setor educacional, destinatário direto do Programa, mas, mobiliza os autores que necessitam adequar-se às restritivas regras dos editais promulgados pelo MEC a fim de obterem a aprovação de suas obras. De forma similar, acirra também a corrida mercadológica entre as editoras na busca de contratos que movimentam, a cada novo programa, cifras milionárias.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, mobilizou a produção de novos materiais didáticos que atendessem às prescrições do documento norteador. Considerando que, para o ensino de língua, ele propõe o trabalho com os quatro eixos: leitura, produção, análise linguística e oralidade, neste artigo, temos como objetivo analisar como o livro didático de Língua Portuguesa, “Se liga na língua”, sugere a abordagem dos gêneros discursivos/textuais orais nos Anos Finais do Ensino Fundamental partindo-se do pressuposto de que, embora o oral, definido pela atual Base Nacional Comum Curricular como um dos eixos para o ensino de língua materna, tenha, nas últimas décadas, obtido avanços, permanece, ainda, secundarizado e distante de atingir o *status* de objeto autônomo de ensino.

Para isso, organizamos o texto da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o referencial teórico em que nos apoiamos; em seguida, os procedimentos metodológicos utilizados para análise do objeto; posteriormente, apresentamos nossas análises seguidas das considerações finais.

1. O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS: UM DESAFIO ANTIGO

Assumimos, neste trabalho, a perspectiva enunciativo-discursiva e as considerações didáticas dos pesquisadores de Genebra acerca dos gêneros textuais/discursivos¹. Para Bakhtin e seu círculo, todo signo é ideológico, o que, conseqüentemente, o exime e impossibilita de carregar em si o caráter de neutralidade. Isso porque, de acordo com os autores do círculo: “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado responde a algo e orienta-se para uma resposta” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 184). Nesse sentido, a comunicação discursiva, em seu sentido mais amplo, nunca poderá ser compreendida ou explicada fora da ligação com a situação concreta, uma vez que é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados. A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico.

Bakhtin (2016) e seu círculo concebem o enunciado como a unidade primária do discurso e de suas modalidades. Nessa perspectiva, o discurso é compreendido como uma expressão dos distintos enunciados produzidos a partir dos eventos comunicacionais cotidianos, os quais são acordados pelos falantes no processo dialógico de interação. Nesse sentido, conforme explicita o filósofo “Todo enunciado é por natureza uma réplica do diálogo (comunicação e luta) tão social quanto a língua e igualmente determinados pela comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 117).

Sob esse panorama, o processo comunicativo de caráter dialógico, coletivo e social circunscreve-se sob um contexto mais amplo definido, por Bakhtin, como campos da atividade humana. Perante isso, os enunciados produzidos nestas distintas esferas de atuação refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo. Segundo o autor, esta constituição social da língua determina-se não apenas pelo conteúdo temático e estilo linguístico dos enunciados, mas, sobretudo, por sua construção composicional. Neste sentido, esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão interligados ao conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um dado campo da comunicação. Sendo assim, não obstante, a individualidade de cada enunciado torna-se factível à similaridade de sua caracterização, uma vez que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Quanto ao ensino, Schnewly e Dolz (2010) apresentam os gêneros como megainstrumentos da ação discursiva, uma vez que eles são capazes de levar o estudante, a um só tempo, a compreender o funcionamento do discurso e a textualidade, possibilitando-o, assim, a agir em diferentes situações de linguagem. Nesse contexto, os pesquisadores francófonos relacionam a adoção e a instrumentalização do gênero como ferramenta de ensino à conseqüente produtividade da aprendizagem de língua materna. Ao sinalizarem, portanto, que as práticas de linguagem são as ações comunicativas acumuladas pelos grupos sociais ao longo da história cristalizadas na forma de gêneros que podem ser continuamente ressignificados e reconstruídos, os autores defendem a tese de que, no contexto escolar, o ensino sobre a produção e a compreensão da linguagem se faz, obrigatoriamente, sobre os gêneros quer se queira ou não. Portanto, os gêneros constituem o instrumento indispensável de mediação de toda estratégia de ensino e o material inesgotável para o ensino da textualidade.

Do mesmo modo, as discussões que circundam os conceitos de oralidade e de gênero oral também encontram ancoramento teórico nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores. Para Schnewly e Dolz (2010), embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula através da rotina cotidiana, da leitura de instruções, da correção de exercícios, o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa um lugar limitado no contexto do ensino e da aprendizagem.

Ao assumirem esse posicionamento defendem que o ensino do oral ocorre de forma incidental e não planejada distintamente do que ocorre, por exemplo, com a escrita e a literatura, as quais são elevadas ao *status* de objeto de ensino e, em razão disso, potencialmente referenciadas nos documentos oficiais e sistematizadas no planejamento dos professores.

¹ Optamos em utilizar a expressão gêneros textuais/discursivos e não apenas gêneros textuais ou gêneros discursivos, considerando que os aspectos textuais de quaisquer gêneros também estão a serviço da enunciação e do discurso.

De acordo com os pesquisadores não é incomum observar o ensino do oral condicionado às práticas de leitura em voz alta, à recitação de poemas, às *performances* teatrais, à troca de ideias entre os pares, à resolução ou à correção oral de exercícios. O que se observa, nesses casos, não é, segundo os pesquisadores, uma aprendizagem efetiva do oral, mas apenas uma oralização de práticas que transitam entre os campos da oralidade e da escrita.

Nesse contexto, salientam a coexistência de duas tendências. A primeira, de ordem ontogenética, que concebe o oral como produto das relações interpessoais e cotidianas experienciadas pela criança em suas vivências pré-escolares. Essa espécie de bagagem linguística pré-adquirida, supostamente, equiparia os aprendizes com os recursos necessários para a comunicação espontânea e a manutenção do diálogo, recursos que sustentam as interações comunicativas no âmbito da oralidade não carecendo, por conseguinte, de serem ensinadas.

Por sua vez, a segunda perspectiva tende a atrelar o oral ao bom uso de seus dispositivos e funcionalidades, ou seja, ao desenvolvimento da voz “produção acústica do aparelho fonador e suporte da fala” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 127), bem como de sua adequada articulação e emissão fônica, cujo controle audiofonador possibilitará a comunicação entre os emissores. Na posição dos pesquisadores, a consideração do sistema fisiológico do aparelho fonador humano é de importância capital para a produção oral, uma vez que o próprio termo do latim “oris” (boca) refere-se a tudo o que é transmitido pela boca e reporta-se à linguagem falada. De modo similar, salientam a relevância da entonação, do ritmo, da tonicidade emitidos através da fala e que possibilitam a identificação de tipologias de padrões prosódicos distintos ligados, por exemplo, à emoção. Ao tomar-se como referência, a emoção, tristeza, torna-se possível reconhecer nas emissões da fala uma voz de fraca intensidade, tonalidade baixa e em um ritmo mais lento.

No entanto, por outro lado, esses relevantes aspectos característicos das produções orais conferiram ao seu ensino a priorização de elementos paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, tonicidade, elocução e pausas, respiração) que, por seu turno, resultaram em padrões de atividades para o ensino do oral restritas aos aspectos de vocalização.

Opostamente a essa percepção, os pesquisadores francófonos defendem um ensino do oral ancorado na perspectiva dos gêneros textuais, para a qual afirmam haver a existência “dos orais” e não do “oral” uma vez que, segundo essa proposta, há, para cada esfera da atividade humana, um modelo de gênero preexistente com sua caracterização e funcionalidades próprias.

Nesse sentido, suponhamos se, sob a perspectiva de a oralidade, equipararem-se dois gêneros como, por exemplo, o *podcast* e o debate regrado por ambos pertencerem à esfera do oral, abordarem temáticas relevantes e circularem nas mídias sociais ter-se-ia, possivelmente, uma aprendizagem insuficiente, uma vez que a aproximação das poucas similaridades existentes entre ambos, não proporcionaria o ensino e a aprendizagem de suas especificidades.

Em contraposição, a adoção de uma perspectiva direcionada pela “existência dos orais”, conforme sinalizam Schneuwly e Dolz (2010), priorizaria a essencialidade de cada gênero discursivo em particular incluindo-se suas manifestações cinésicas (tonalidade da voz, gestual, expressão facial, movimentação corporal) que não se constituem como meros acessórios, mas são aspectos constituintes e importantes do gênero devendo, portanto, serem observados e, conseqüentemente, ensinados.

Apesar das restrições verificadas e relativas ao ensino do oral, é relevante ressaltar que, a partir da década de 90, com a oficialização de diretrizes para o ensino como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998), a modalidade do oral constituiu-se em um dos eixos obrigatórios para o ensino de Língua Portuguesa. Recentemente, a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), apresentada por seus idealizadores como uma extensão dos PCNs (BRASIL, 1998), reafirma o lugar do oral no ensino de língua materna, definindo-o como um dos campos da atividade comunicativa. É, partindo-se dessa orientação, que buscaremos analisar como o livro didático de Língua Portuguesa, “Se liga na língua”, sugere a abordagem dos gêneros discursivos/textuais orais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que descreveremos com maiores detalhes na próxima seção.

2. O CORPUS E O PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

O *corpus* selecionado para a análise é composto pela coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, obra que integrou um dos seis acervos selecionados pela comissão técnica do Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2019 e foi adotada por uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade no interior de São Paulo, onde as autoras atuam como professoras. A coleção em análise fundamenta-se, de acordo com seus autores Ormundo e Siniscalchi (2018), sob uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva. Para tanto, a coleção compõe-se de quatro volumes destinados aos quatro anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Cada um desses volumes organiza-se em torno de oito capítulos com foco em um gênero principal e a menção de demais subgêneros pertencentes a campos de atuação.

Nesse sentido, buscamos responder a seguinte questão: como o material didático, construído a partir do novo documento curricular, propõe o trabalho com gêneros orais? Para isso, nos propomos a realizar uma análise dialógica do discurso de excertos extraídos do Manual do Professor e das atividades do Livro Didático. Tal análise visa “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido” (BRAIT, 2006, p. 24).

3. O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS PROPOSTOS NA COLEÇÃO “SE LIGA NA LÍNGUA”

Optamos por iniciar nossa análise a partir de um fragmento extraído do manual destinado ao uso do professor, o qual sinaliza a perspectiva de linguagem adotada para a elaboração do livro didático, segundo proposição de seus idealizadores.

Tal fundamentação enunciativa se articula à **teoria dos gêneros** proposta por Bakhtin (1929, 1953-1954) e a releituras feitas por outros teóricos, entre os quais Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2010). Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são **dinâmicos**, de complexidade variável, e não é possível contá-los todos, pois são **sócio-históricos e variáveis**. Em diálogo com ele, as autoras Koch e Elias (2009) defendem que **todas as nossas produções**, quer orais, quer escritas, **se baseiam** em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo denominado **gêneros** [...]. **Longe de serem naturais** ou resultado da ação de um indivíduo, essas **práticas comunicativas** são modeladas/remodeladas em **processos interacionais** dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 55).

Sendo as produções de Bakhtin relativas ao início do século XX, as releituras de seus conceitos-chave sob a ótica de pesquisadores do século XXI sinalizam, há um só tempo, para a relevância de suas contribuições perpetuadas após um século de sua difusão e suas significância e adequabilidade ao atual contexto. A opção pelos sintagmas adjetivadores dinâmicos e variáveis, operadas em uma tentativa de conceituar os gêneros, ajustam-se às características da sociedade contemporânea em célere e constante transformação. Sociedade que, segundo essa concepção, é, por sua vez, artefato e contexto de produção, recepção e remodelação dos distintos gêneros.

Os autores, ao concluir o parágrafo com as observações de Koch e Elias (2009), acerca da interatividade dos gêneros, centralizam a linguagem como produto das interações discursivas, reafirmando-se a perspectiva da enunciação descrita no documento orientador que direciona o ensino da Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular e, conseqüentemente, à produção de materiais de uso didático.

Outro fator relevante aos objetivos dessa pesquisa define-se a partir do ensino e da aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais orais.

Nesse contexto, propomos a análise de um fragmento extraído do manual do professor, no qual os produtores descrevem as formas sob as quais serão apresentados os gêneros da modalidade oral:

Na coleção são **estudados gêneros** textuais **orais diversos**, como o **seminário**, a **palestra**, a **entrevista** e o **debate**, por exemplo. Sua abordagem põe em destaque os **diferentes processos de interação** – interação frente a frente, fala para público sem interrupção, fala editada etc. –,

com base nos quais se discutem o papel do falante, a troca ou não de turnos e as **relações** entre tais fatores e a **qualidade da interação**. Estudam-se também situações de **oralização de textos** em **diferentes contextos**, como a produção de *podcasts*, **resenhas em vídeos e peças teatrais**. As **situações de oralidade** apresentam-se inseridas nos diferentes **campos de atuação**. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XV).

Ao abordar a suposta diversidade de gêneros textuais orais contemplados na coleção, os enunciadores exemplificam-na com a menção de gêneros pertencentes às esferas do campo jornalístico/midiático comumente sugeridos pelas diretrizes oficiais e correntes em distintos materiais de uso didático (sequências, coletâneas e livros).

A antecipação da busca pelos gêneros citados, nesse excerto da coleção, demonstrou que sugere-se que há um capítulo dedicado à abordagem aprofundada de cada um deles conforme indicado pelos autores no quadro geral resumo dos capítulos:

Figura 1 - Quadro resumo do sexto capítulo do livro “Se liga na língua” (7.º ano).

CAPÍTULO 6 - PALESTRA E SEMINÁRIO: A ARTE DE FALAR EM PÚBLICO				
Leitura 1	Leitura 2	Se eu quiser aprender mais	Nosso seminário na prática	Textos em conversa
Palestra de Mara Mourão sobre seu documentário <i>Quem se importa</i> p. 182 Desvendando o texto p. 184 Como funciona uma apresentação pública? p. 185	<i>Projeto de Engenharia</i> , alunos de escola paulistana p. 187 Refletindo sobre o texto p. 189	O paralelismo sintático p. 191	Momento de produzir p. 194 Momento de avaliar p. 195	Palestra de Mara Mourão e documentário <i>Quem se importa</i> p. 196

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 13).

Figura 2 - Quadro resumo do quarto capítulo “Se liga na língua” (8.º ano).

CAPÍTULO 4 - DEBATE REGRADO: UM CONFRONTO RESPEITOSO			
Leitura 1	Leitura 2	Se eu quiser aprender mais	Nosso debate regrado na prática
“Rodeio maltrata os animais?”, <i>MTV Debate</i> p. 122 Desvendando o texto p. 126 Como funciona um debate regrado? p. 127	“Jovens <i>millennials</i> ”, <i>JC Debate</i> p. 128 Refletindo sobre o texto p. 132	Como contra-argumentar? p. 134	Momento de produzir p. 137 Momento de avaliar p. 139

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 11).

De forma similar, a menção exemplificada aos diferentes tipos de interação sugere e ratifica a adesão à perspectiva de linguagem enunciativo-discursiva proposta pela Base Nacional Comum Curricular e assentida pela coleção didática como diretriz para o ensino de língua materna.

Complementando a sugerida adequabilidade da coleção ao eixo oralidade, o excerto menciona como acréscimos agregadores as atividades de oralização de textos e a produção de gêneros de caráter digital. Em relação ao primeiro recurso agregado, pode-se observar que uma gama considerável de pesquisadores (DIEL; GONÇALVES; BATISTA, 2017; AMARAL *et al.*, 2012; FARIA, 2013; GERALDI, 2015, 2017; MARCUSCHI, 2007, 2011; SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) sinalizam para o excesso de práticas pautadas em táticas de vocalização e oralização, as quais repercutem uma dimensão do ensino do oral questionável sob distintos aspectos: a associação do domínio dos gêneros orais por seus usuários ao domínio da comunicação verbal (expressar-se em tom audível, moderado, rítmico, pausado entre outros atributos cabíveis apenas às técnicas de vocalização inerentes às dimensões do oral, porém não abarcadoras das especificidades de cada gênero).

Neste contexto, a proposição de práticas de oralização de textos sinaliza para a possível manutenção de concepções acerca do ensino do oral já superadas inicialmente pelas teorias do texto (GERALDI, 1994; ROJO; CORDEIRO, 2010) e retificada pela perspectiva dos gêneros textuais (CRISTÓVÃO, 2015; MARCUSCHI, 2007).

Temos **consciência**, porém, de que encontramos **limites** bastante **concretos** impostos pela natureza de um **material impresso**. A **exploração plena** da oralidade conta necessariamente com **áudios** e **vídeos**, logo com **equipamentos** de **produção** e **reprodução** que **nem sempre** estão à **disposição** de **professores** e **alunos** de todas as escolas. Por esse motivo, optamos por sugerir a você **alternativas** que atendam tanto àqueles que podem fazer esse uso sempre ou eventualmente quanto àqueles que **não** têm tal **possibilidade** (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XVI).

Cientes de que as produções orais ocorrem em um âmbito distinto daquelas mediadas pelas operações escritas, os produtores sugerirão, nesse excerto, alternativas que minimizem a precariedade de seu ensino em contexto escolar. A respeito dessa deficiência, conceituados pesquisadores (FREITAS, 2017; GERALDI, 2015; GIROTTO, 2018; ROCHA; PEREIRA, 2018; VENCO; CARNEIRO, 2018) evidenciaram, desde a análise dos contextos de produção e promulgação da atual diretriz curricular, as formas questionáveis sob as quais se deram esses processos ignorando, segundo suas percepções, as condições da heterogeneidade econômica, física e cultural características do multifacetado território brasileiro condicionando-os à suposta homogeneização curricular.

Nesse âmbito, as considerações de Ormundo e Siniscalchi (2018), constituídas em torno da busca de alternativas que minimizem as limitações entrepostas ao ensino do oral, deflagram o cenário pré-anunciado pelas pesquisas em Educação, ao mesmo tempo em que, expõem a fragilidade do paradoxal discurso de equidade e promoção de educação qualificada sustentados pela diretriz curricular oficial.

Com o objetivo de oferecer uma percepção global dos gêneros discursivos/textuais orais sugeridos, por capítulo, nos volumes da coleção em análise apresentaremos, a seguir, um quadro ilustrativo.

Quadro 1 - Disposição específica dos gêneros contemplados por capítulo no 6.º, 7.º, 8.º e 9.º ano do Ensino Fundamental.

“Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (6.º ano)	Gênero predominante por capítulo							
	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8
	Diário	Verbetes	História em quadrinhos	Relato de experiência	Poema	Anúncio e outros gêneros publicitários	Comentário de leitor	Conto

Continua

“Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (7.º ano)	Gênero predominante por capítulo							
	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8
	Notícia	Entrevista	Conto fantástico	Poema narrativo	Texto teatral	Palestra e Seminário	Resenha crítica	Relato de viagem
“Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (8.º ano)	Gênero predominante por capítulo							
	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8
	Reportagem	Rap	Regulamento e Estatuto	Debate regrado	Roteiro de cinema	Artigo de opinião	Crônica	Miniconto
“Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (9.º ano)	Gênero predominante por capítulo							
	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8
	Poema protesto	Carta aberta	Romance	Biografia	Charge	Conto psicológico	Conto e Romance de ficção científica	Artigo de divulgação científica

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

Mediante esses dados, é possível constatar a comprovação prévia de uma das hipóteses balizadoras desse estudo: o espaço insuficiente cedido ao ensino e a aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais orais. De entre os oito capítulos destinados ao 6.º ano do Ensino Fundamental, não há a indicação de nenhum gênero titular pertencente à esfera do oral. As escolhas efetuadas para esse ciclo de aprendizagem priorizam a formalidade da escrita mediatizada pela proposição de gêneros clássicos e, possivelmente, apreciados pela faixa etária de seus destinatários sinalizando para a manutenção de uma perspectiva direcionada pelo aprimoramento da escrita como rota para o desenvolvimento progressivo da linguagem.

A verificação dos gêneros discursivos/textuais sugeridos no escopo de cada capítulo destinado ao ensino-aprendizagem do 7.º ano indicam que a prevalência das práticas escritas sobre as orais será mantida.

Entre os oito capítulos propostos para estudo, apenas o capítulo seis prioriza gêneros pertencentes à esfera oral, combinando a palestra e o seminário em uma mesma sequência de atividades. Dessa forma, são apresentadas transcrições escritas dessas produções orais, conforme anunciado pelos autores no manual do professor (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XXV), bem como propostas de retextualização que culminam na adaptação de um seminário e, em sua posterior transição, transformando os tópicos de um *slide* em uma sequência fotográfica sem uso de recurso verbal (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 198).

Ao analisarmos os capítulos do volume destinado ao 8.º ano do ensino fundamental, verificamos que, de entre os oito gêneros indicados para estudo, apenas um pertence à esfera do oral. Valorizado recurso dos contextos jornalístico-midiático, o debate regrado está, tradicionalmente, presente no ensino escolar e em seus materiais de suporte pedagógico-didático pelo menos desde a promulgação dos PCNs (BRASIL, 1998) sendo mantido na atualidade, possivelmente em razão de sua valoração social e de sua centralidade em distintos suportes como programas televisivos, via *web* e áudio (*rádio* e *podcast*).

Próximo ao contexto da oralidade, há a indicação do *rap*, gênero musical que transita entre os campos artístico-literário e jornalístico-midiático, em razão do caráter de denúncia-protesto, os quais a quase totalidade de suas letras promove. Embora o escopo final desse gênero culmine com a narrativa ou o canto, seu planejamento e composição partem essencialmente da escrita e da estruturação do texto sendo, por essas condições, caracterizado como um gênero fronteiro, cuja expressão de oralidade passa, essencialmente, pelos caminhos da escrita.

O volume, que sela o último ano do ciclo fundamental (9.º ano), traz em sua capitulação gêneros essencialmente escritos conferindo primazia aos campos jornalístico e artístico-literário.

Sob um plano geral, o olhar panorâmico sobre os 4 volumes da coleção evidenciou como primeiro dado, uma das hipóteses sugeridas ao longo do estudo; a de que não obstante as distintas reformulações operadas no ensino de Língua Portuguesa, sejam as viabilizadas por estudos teórico-metodológicos ou as prescritas pelas diretrizes educacionais, o espaço cedido ao ensino do oral ainda é escasso e insuficiente.

Em termos quantitativos, esse dado se comprova ao contabilizarmos que de entre os trinta e dois capítulos propostos nos 4 volumes da coleção, apenas 2 possuem como gênero discursivo/textual titular, um exemplar pertencente à esfera oral.

Outro dado relevante é o de que o ciclo de aprendizagem do ensino fundamental é iniciado e encerrado sem a proposição do ensino e da aprendizagem sistematizados de um gênero discursivo/textual oral, ou seja, os volumes destinados ao 6.º e ao 9.º ano do Ensino Fundamental não apresentam, em seus dezesseis capítulos, a titulação de um gênero discursivo/textual oral para o estudo aprofundado e sistematizado, organização que reflete tanto a valorização da escrita operada nas demandas sociais e, conseqüentemente, repercutida no antro escolar, quanto o alinhamento às diretivas legais educacionais que prescrevem demasiadamente o ensino da escrita possivelmente direcionadas por concepções que aliam o pleno domínio da oralidade a contextos de pré-ingresso escolar.

Na seqüência, procederemos à análise de duas atividades sugeridas ao ensino dos gêneros discursivos/textuais orais – palestra e seminário –, agregados pela coleção didática em um único capítulo.

Figura 3 - Trecho da transcrição da palestra apresentada no capítulo 6 – 7.º ano.

para quem não viu, um **trailerzinho**. [...]

25 [Trailer do documentário, seguido por aplausos.]
Eeee... éééé... eu aprendi então bastante... éééé... e senti realmente na pele que o cinema é uma ferramenta incrível deeee... transformação social. Na verdade, o *history telling*, né?, a contação, uma boa história, que emociona, é capaz de mudar o mundo. Eeee... aprendi também que... como a gente

30 mede esse impacto social, né? Porque é muito fácil a gente medir e **aferir** os lucros de uma empresa, os números, né?, são muito mais fáceis, mas como você mede o impacto deeee... ãh uma escola que começa a ensinar empatia pras crianças e consegue diminuir o *bullying* e a violência éééé... éééé... nas relações entre essas crianças? É muito difícil e e e essa e e e o

35 impacto é é deee... é como uma frase do... que tava na parede do **Einstein** que diz assim: “Nem tudo que conta pode ser contado e nem tudo que pode ser contado conta”. É esse tipo de impacto, que começa como uma bola de neve invisível e começa inspirando a própria equipe que tá rodando o filme, né?, e vai se expandindo, se expandindo, e hoje só através do boca

40 a boca a gente já chegou em praticamente todas as partes do mundo. Esse filme já foi mostrado pros **aborígenes** na Austrália, já foi exibido três vezes em **Harvard**, já foi exibido na **Columbia University**, na **Brown**, na **JEW**,

e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 182).

No fragmento, verifica-se a indicação de ações ocorridas em tempo real, no momento da fala e que compõem parte do contexto extralinguístico, interacional e dialógico do gênero (exibição do *trailer* seguida de aplausos). Do mesmo modo, há a tentativa de reproduzir, com o máximo de fidelidade, as marcas da interação

face a face, conforme observa-se em “Eeee... éééé... eu aprendi então bastante. Éééé e senti realmente na pele que o cinema é uma ferramenta incrível deeee... transformação social”.

A partir disso, pode-se inferir que a fala da cineasta está carregada de emoção. Ao reportar para o outro sua experiência, adentra em um processo de dialogicidade e interação, ao passo que, simultaneamente, revive, redefine as dimensões e o alcance do sucesso de seu trabalho. Nesse processo, parece não localizar os vocábulos adequados para a expressão de sua experiência real. E, nesse contexto, as repetições “Eeee... éééé” e “deeee” indicam ser o respiro, a pausa, necessários para que as encontre.

Por tratar-se de um exemplar didático destinado à escolha do professor no Programa PNLD 2019, o volume apresenta anotações/orientações marginais que poderão nos auxiliar na busca das respostas para nossas questões de investigação.

No caso da leitura 1, em que é proposta a transcrição da palestra de Mara Mourão, é sugerido ao docente que, se possível, exiba-se o vídeo disponível na mídia digital ou opere-se a leitura, em voz alta, de 50% do texto solicitando aos alunos que observem e registrem informações como autoria, assuntos e objetivos da palestra. Após esse estágio inicial, recomenda-se a comparação entre o acervo digital e o texto, bem como finalize-se as anotações iniciadas:

Figura 4 - Orientação marginal destinada ao uso do professor – capítulo 6, 7.º ano.

Leitura 1 – Apresente o trecho do vídeo da palestra para seus alunos. Ele está disponível na internet. Se não for possível exibi-lo, leia o texto transcrito em voz alta. Em um primeiro momento, os alunos não devem acompanhar com a transcrição; devem apenas ver e/ou ouvir. Peça a eles que anotem o assunto tratado pela palestrante, o ponto de vista dela sobre o tema e seus principais argumentos. Na

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 183).

Na análise dessas orientações, é possível observar tentativas de adaptação do oral às distintas realidades dos variáveis contextos de ensino, considerando-se aqueles que possuem suporte tecnológico adequado e os que dele carecem. Esse movimento adaptativo inicial denuncia a crítica exposta por distintos pesquisadores (FREITAS, 2018; GIROTTO, 2018; VENCO; CARNEIRO, 2018) acerca da acentuação das desigualdades sociais nos processos de ensino e de aprendizagem e expõe a ineficiência de uma base curricular que se propõe, mediante a unificação de conteúdos, garantir a equidade educacional.

No que se refere ao reconhecimento e à aprendizagem do gênero palestra, ao considerar-se os distintos estudos que acenam para a proposição de estratégias direcionadas ao ensino adequado do oral (BUENO, 2009; CRESCITELLI; REIS, 2011; DIEL; GONÇALVES; BATISTA, 2017) verifica-se que, a percepção dos elementos cinésicos e paralingüísticos essenciais à reprodução do gênero são mais facilmente identificáveis através da análise dos recursos audiovisuais que os suportam permanecendo, consideravelmente insuficientes, mediante apenas a audição de seus aspectos transcritos, fator que, conseqüentemente, se torna um limitador à aprendizagem efetiva.

Ademais, observa-se que, na tentativa de suprir as carências tecnológicas e materiais, a ação indicada é a leitura em voz alta feita pelo professor, indicação que reitera os dados de inúmeras pesquisas relacionadas ao campo do oral às quais sinalizam para a prevalência e a ineficiência dessa estratégia.

Outra ação observada é a sugestão da tomada de notas e do registro escrito de aspectos específicos da palestra (objetivos, tema, assuntos secundários, argumentos empregados pela palestrante), ação que nos desvela outro dado apontado pelas pesquisas: o atrelamento do oral aos processos de escrita e a sua utilização como um trâmite de passagem para o aperfeiçoamento desta, o que reforça a tese de que o oral permanece como um eixo secundário da aprendizagem.

Na sequência, a estratégia sugerida à finalização desta primeira etapa é a da divisão dos alunos em equipes para a redação de uma pergunta pré-formulada e de sua posterior leitura à classe:

“Por fim, divida-os em equipes para que respondam: ‘Na opinião de vocês, qual é a principal ideia defendida por Mara Mourão?’. Os grupos deverão apresentar sua conclusão e justificá-la.” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 183).

Essa ação evidencia a manutenção de estratégias, as quais reforçam a ideia de que a oralização de atividades escritas possibilita a aprendizagem efetiva de gêneros orais, orientação que foi já desmistificada pela conclusão de distintas pesquisas (GOMES-SANTOS, 2009; SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Cabe ressaltar que se sugere que a tomada de notas no registro dos alunos contenha o produtor, os objetivos, o tema, os assuntos secundários e os argumentos empregados pela palestrante, tópicos que, na perspectiva dos gêneros discursivos/textuais, relacionam-se ao contexto de produção e ao seu conteúdo temático, dado que evidencia a tentativa de aproximação entre as atividades propostas na coleção e a concepção enunciativo-discursiva que tanto a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) quanto o material didático defendem assumir.

Na sequência, procederemos à análise de um fragmento sugerido ao ensino do gênero seminário, o qual, nessa coleção, é proposto conjuntamente com o gênero discursivo/textual oral palestra.

Figura 5 - Trecho da leitura sugerida no capítulo 6 – 7.º ano.

Camila: Então, a ideia do protótipo é usar materiais, dentro de um cano de PVC, que permitem a passagem do ar, mas não permitem a passagem da serragem, que está simulando os poluentes... das indústrias. E, desse modo, o ar do secador vai levantar a serragem, mas não vai permitir a passagem dela pelos materiais que estão dentro. E este é que é o resultado final.

Pedro Henrique: Os materiais que nós utilizamos foi um secador, pra... fazer como se fosse a chaminé, mesmo, um pedaço de algodão, que seria o filtro, um cano de PVC, a meia, pra... fazer um... suporte pra serragem, que é o poluente, um... um... tipo de peneira e ooo spray de tinta azul, que é... mais decorativo. Éééé... e os procedimentos, a gente... primeiro colocou um... um pano com serragem em cima pra fazer um suporte, para a ação do secador no tubo, aí depois a gente encaixou... encaixou o cano de PVC na boca do secador, aí a gente colocou um... colocou a peneira e um pedaço deee... de algodão dentro do cano de PVC, né?, pintamos com tinta pra decoração mesmo eee...

Thiago: E o que a gente conseguiu concluir com esse experimento?... Ah, a gente vai demonstrar primeiro.

[Alunos pegam o protótipo. Um deles conecta o secador na tomada e o liga na boca inferior do cano de PVC.]

Thiago: Ah... aqui tá saindo o ar [põe a mão sobre a boca superior] e a serragem está sendo contida. Essa é nossa demonstração.

[Nova demonstração, agora com um papel erguido sobre a boca superior para mostrar que o ar está conseguindo passar.]

Thiago: Dá para ver que o ar está saindo. Mas a serragem não dá para ver. Então o que que a gente conseguiu concluir com a... toda essa experiência que a gente teve, a oportunidade de fazer a... toda essa... a ideia de montar tudo? A gente concluiu que o nosso protótipo funcionou, não saiu nenhuma serragem. Agora, a gente quer fazer alternativas bem mais baratas pra salvar o

meio ambiente. Então, por exemplo, se toda indústria ao menos colocasse algum desses filtros, os poluentes no ar seriam muito menores. Muitas pessoas deixariam de morrer por causa desses poluentes. O meio ambiente seria preservado mais e mais. E é isso que a gente precisa de se tocar. Não adianta a gente ficar parado esperando que tudo se conserte para o amanhã. A gente tem que agir se a gente quer que tudo se conserte. Muito obrigado.

Transcrição de DVD do seminário "Projeto de engenharia", gravado em 12 ago. 2016 por um grupo de alunos de São Paulo (Smin35s).



FOTOS: CANOS DE PVC: PONGSAKORN CHAINA/SHUTTERSTOCK; LATA DE SPRAY: RICA PHOTOGRAPHY/SHUTTERSTOCK; PEDACO DE ALGODAO: SHUTTERSTOCK; MEIA: POR AMBROSIO/SHUTTERSTOCK; FILTRO DE PENEIRA: FOLAS/SHUTTERSTOCK; SECADOR: SERGIY KUZMIN/SHUTTERSTOCK.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 188).

De forma muito similar às estratégias adotadas para a apresentação e o estudo da leitura 1 (Transcrição da palestra de Mara Mourão), a leitura 2 propõe a transcrição do seminário e, em seguida, sugere questões de cunho interpretativo visando a identificação de informações extraídas do texto.

A nível de comparação, para a leitura 1, são propostas 5 questões com o intuito de se abordar o contexto de produção, o conteúdo temático e estilístico da palestra. Já para a leitura 2, são sugeridas 9 questões com ênfase na abordagem do contexto de produção e de seu conteúdo temático, permanecendo as questões relacionadas ao estilo e à linguagem agrupadas em outro tópico.

Vejamos um exemplo nas questões iniciais:

Figura 6 - Atividade proposta no capítulo 6 – 7.º ano.

Refletindo sobre o texto

- A apresentação do seminário dos alunos pode ser dividida nas seis partes a seguir. No caderno, escreva-as na ordem correta de acordo com o texto.
 - escolha do projeto
 - encerramento
 - funcionamento do protótipo
 - materiais e procedimentos para a construção
 - introdução do tema
 - demonstração

1. introdução do tema; 2. escolha do projeto; 3. funcionamento do protótipo; 4. materiais e procedimentos para a construção; 5. demonstração; 6. encerramento
- Releia a primeira fala de Thiago.

“Thiago: Eu tô aqui pra falar do meu projeto de engenharia, que é sobre emissão de poluentes na atmosfera. Um dos maiores problemas que a gente tem hoje é a poluição, como vocês podem ver nessa foto [aponta uma foto projetada, na qual se veem chaminés soltando fumaça]. Ela tá estragando o mundo, e nós tivemos que bolar uma ideia para tentar diminuir essa poluição e salvar o meio ambiente. Agora o Júlio vai falar um pouquinho sobre a pesquisa inicial que a gente fez pra descobrir como é que isso é aplicado no mundo real.”

2b. Ele citou e apontou uma foto que mostrava a emissão de poluentes. 2c. A primeira pessoa do singular. Não é a mais adequada porque o trabalho resultou de uma pesquisa em grupo. 2d. Antes de mais nada, ele poderia ter cumprimentado os colegas e o professor.
- Júlio foi o segundo estudante a falar.
 - O aluno citou dois projetos que não puderam ser desenvolvidos. Quais foram eles? 1. Usar algas para transformar gás carbônico em oxigênio; 2. converter gás carbônico em combustível e por meio de um processo químico.
 - Como Júlio se expressou para indicar o projeto que mais interessou ao grupo?
 - O grupo optou por um terceiro projeto. Que estratégia o falante empregou para dar importância ao projeto desenvolvido?
- Quem foi o terceiro integrante do grupo a falar e o que ele abordou? Camila. Ela explicou a ideia geral do projeto, como seria o funcionamento do protótipo.
- O que Pedro Henrique apresentou em sua fala? Ele enumerou os materiais utilizados e explicou os procedimentos para a construção do protótipo.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 189).

Conforme antecipado anteriormente, as questões iniciais enfatizam aspectos interpretativos, sugerindo a identificação de informações explícitas no texto conforme ocorre em 2a e 2c. Identifica-se também a proposição de questões que remetem aos aspectos estruturais do gênero, conforme observa-se na estruturação organizacional solicitada pela questão 1 e na ordenação dos falantes solicitada pela questão 4.

Diferentemente das questões introdutórias sugeridas para a leitura 1 onde não há menção inicial aos aspectos extralinguísticos, a leitura 2 tenciona trazer essa abordagem em sua questão 2b. Entretanto, alguns aspectos despertam a atenção na proposição da pergunta. Nota-se que há a intencionalidade de se explorar aspectos paralinguísticos (gestuais, corporais) ao indagar-se de que forma o expositor interagiu com o material de apoio da apresentação. De acordo com as anotações marginais destinadas ao uso do professor, espera-se que o aluno responda que “Thiago citou e apontou uma foto que mostrava a emissão de poluentes” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 189). Entretanto, não há uma imagem ilustrativa, sinalização de que se deva assistir ao vídeo do seminário ou mesmo indicação precisa das fontes nas quais o suporte audiovisual possa ser encontrado.

Verifica-se, assim, além das limitações na transposição do oral para o impresso, a ausência de orientações e/ou de estratégias que minimizem as rupturas desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao empreendermos a análise da coleção “Se liga na língua” pretendemos investigar as formas como o material didático, produzido no contexto de pós-homologação da BNCC, propõe o trabalho com os gêneros discursivos/textuais orais, frequentemente secundarizados e minimizados no âmbito escolar.

A análise realizada a partir da adoção da perspectiva dialógica do discurso evidenciou que, embora a modalidade oral componha um dos eixos obrigatórios para o ensino e a aprendizagem de língua materna, a oferta de atividades que priorizam os gêneros discursivos/textuais orais no livro didático de Língua Portuguesa é escassa tanto em seu quesito qualitativo quanto quantitativo sinalizando para uma abordagem de ensino que ainda desconsidera os gêneros discursivos/textuais orais como objeto independente de ensino, vinculando-os ou subjugando-os aos processos de escrita.

Mediante esse contexto, depreende-se que o ensino da modalidade oral observado nas escolas restringe-se, na maioria das vezes, às práticas de vocalização, como as produzidas nas leituras em voz alta em que são evidenciados elementos como o ritmo, o volume e a entonação inibindo uma aprendizagem efetiva de suas reais dimensões e, conseqüentemente, reduzindo o domínio da expressão, da comunicação, da palavra a qual, na concepção bakhtiniana, é o instrumento primordial para a interação e o desenvolvimento humano.

Nesse panorama, esse estudo evidencia que a progressiva transmutação desse complexo modelo educacional se relaciona estreitamente à promoção de práticas que promovam o desenvolvimento íntegro da linguagem, em suas múltiplas dimensões, sob um contexto no qual a escrita não sobreponha a força singular da palavra, mas a subsidie e a implemente.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Náyra C. do; BELINTANI, Renato Nogueira; MORAES, Rosana de; VALENTE, Rita de Cássia; ANTONIO, Fernanda Peres. Desafios da língua portuguesa no ensino fundamental. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, Garça, SP, ano 10, n. 19, p. 1-7, jan. 2012. Disponível em: http://www.fauf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/mB3aBiN8DsSQ85A_2013-7-10-15-34-55.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BUENO, Luzia. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 11, n. 1, jan./fev. 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/59475610-html>. Acesso em: 19 fev. 2022.
- CRESCITELLI, Mercedes C.; REIS, Amália S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: Elias, Vanda M. (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29-39.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. *Gêneros textuais no ensino aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- DIEL, Tamires R.; GONÇALVES, Ana Cecília; BATISTA, Jeize de F. O ensino de gêneros orais nas aulas de Língua portuguesa. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*, Santa Maria, RS, n. 54, 2017. Disponível em: <http://periódicos.ufsm.br/letras/article/view/26002>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- FARIA, Sandra A. S. *Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio*. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/24475/1/>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- FREITAS, Luiz C. BNCC: uma base para o gerencialismo populista. In: *Avaliação Educacional-Blog do Freitas*. [S. l.], 7 abr. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/tag/bncc/>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- GERALDI, João W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2017.
- GERALDI, João W. O ensino de língua portuguesa e a base nacional comum curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível: <http://www.esforce.org.br>. Acesso: 12 jul. 2019.
- GERALDI, João W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- GIROTTI, Eduardo D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. *Horizontes: revista de ciências humanas*, Itatiba, SP, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.
- GOMES-SANTOS, Sandoval N. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. *DELTA*, São Paulo, v. 25, p. 39-66, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org.). *Gêneros textuais, reflexão e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. 17-33.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. São Paulo: Moderna, 2018.
- ROCHA, Nathália F.; PEREIRA, Maria Zuleide. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. *Horizontes: revista de ciências humanas*, Itatiba, SP, v. 36, n. 1, p. 49 -63, jan./abr. 2018.
- ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino, modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 7-16.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- VENCO, Selma B.; CARNEIRO, Reginaldo F. Para quem vai trabalhar na feira... essa educação tá boa demais: a política educacional na sustentação da divisão de classes. *Horizontes: revista de ciências humanas*, Itatiba, SP, v. 36, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2018.
- VOLÓCHINOV, Vladimir. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.