

Rádio e oralidade: o que propõem os livros didáticos de português aprovados pelo programa nacional do livro didático?

Radio and oracy: what does the brazilian language textbooks, provided by national textbook program propose?

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Jéssica Máximo Garcia

Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM

DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148539521>

Resumo: Com base em discussões sobre as múltiplas linguagens na disciplina de Português, o presente artigo apresenta uma análise de como as coleções aprovadas pelo Ministério da Educação, no âmbito de duas edições do Programa Nacional do Livro Didáticos (PNLD 2014 e 2017), lidam com os gêneros radiofônicos. Nossas análises, de base interpretativa e situada no campo da Linguística Aplicada, demonstram a presença tímida de alguns gêneros radiofônicos ao longo de coleções específicas, com destaque para os gêneros 'radionovela' e 'narração de jogo de futebol'.

Palavras-chave: Oralidade. Gêneros radiofônicos. Livros didáticos de primeira língua.

Abstract: Based on discussions about multiple languages in L1 school subject in Brazil, this paper presents an analysis of how collections approved by the Ministry of Education, in the context of two editions of the National Textbook Program (PNLD 2014 and 2017), deal with radiophonic genres. Our interpretative-based analyzes in the field of Applied Linguistics demonstrate the timid presence of some radio genres throughout specific collections, with emphasis on the genres 'radio soap opera' and 'soccer game narration'.

Keywords: Oracy. Radiophonic genres. L1 textbooks.

1. ON: situando a discussão sobre as múltiplas linguagens na escola

As aulas de Língua Portuguesa, no cenário brasileiro, têm aberto cada vez mais espaço para um currículo prescrito perpassado pelas práticas sociais de linguagem e suas heterogeneidades. Várias propostas curriculares, materiais didáticos e pesquisas acadêmicas indicam, de diferentes formas, a necessidade de o ensino de língua assumir as múltiplas linguagens como uma questão central (BRASIL, 2018; ROJO; BARBOSA, 2015; BUNZEN; MENDONÇA 2013; 2014; ROJO, 2009 CITELLI, 2000). Entre os anos 70 e 80 do século XX, as discussões eram pontuais e realizadas em uma perspectiva da chamada Teoria da Comunicação, que já indicava uma breve discussão sobre “linguagem verbal” e “linguagem não verbal”. No entanto, com a introdução paulatina de obras de artes visuais (pintura e fotografia) e dos enunciados verbo-visuais de diferentes gêneros (notícias, reportagens, receitas, infográficos, propagandas, charges), podemos dizer que muitas práticas escolares brasileiras apostam na institucionalização das *múltiplas linguagens* como um dos princípios curriculares do ensino de língua materna.

Do ponto de vista dos currículos federais e estaduais, observamos que há indícios para que o trabalho com a língua(gem) na escola destaque o ensino das modalidades orais e escritas do português, mas que considere também outras linguagens. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), por exemplo, já assinalavam que um dos objetivos da escola é fazer com que os estudantes utilizem a linguagem “na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais” (p. 32). Havia a sugestão de um currículo prescrito em que as múltiplas linguagens se fazem presentes com os gêneros: cordel, canção, texto dramático, propaganda, entrevista, verbete, charge, tira etc. Alguns gêneros radiofônicos (comentário e debate radiofônicos) são mencionados ao longo do documento produzido no final do século XX para ampliar a prática de “escuta atenta de textos orais”. O rádio também aparece como uma das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que pode ser explorada. Em suma, a ideia dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) era **não** o considerar **apenas** como um recurso didático, mas voltar o olhar pedagógico para “as práticas sociais nas quais esteja inserido” (p.89).

Clecio dos
Santos Bunzen
Júnior

Jéssica
Máximo
Garcia

198

O computador, a televisão, diferentes multimídias, o vídeo e o rádio são vistos como centrais para um currículo diferenciado no cotidiano escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmavam que o rádio era, na época de sua publicação, “o mais abrangente veículo de comunicação presente no cotidiano”, possibilitando “o trabalho com os sons e a palavra falada em Língua Portuguesa” (p. 91). Sugerem, então, que os alunos possam estudar a programação radiofônica das emissoras ou as marcas linguísticas dos diversos apresentadores. O trabalho com a didática da língua implicaria análises e reflexões com as múltiplas linguagens; além de ações específicas, tais como: “gravar”, “transcrever”, “analisar”, “produzir programas radiofônicos”, etc. Por outro lado, vemos um grande destaque ao Radiojornalismo, mas sem uma preocupação com os usos que os(as) jovens fazem das programações radiofônicas. O que escutam? O que produzem? Em quais mídias (no aparelho de som? No computador? No celular? No Ipad?)?

Barbosa (2005), em um artigo provocador sobre o papel das “outras mídias e linguagens na escola”, chama nossa atenção para uma Educação Linguística que vá além das pedagogias das dicotomias (oral x escrito; verbal x não-verbal). Um dos argumentos centrais da autora é que os textos contemporâneos são “constituídos por diferentes linguagens e são suportados por diferentes mídias que se interpenetram” (BARBOSA, 2005, p. 50). O rádio é um bom exemplo, pois podemos ouvir sua programação na TV a cabo, nos aparelhos celulares, em diversos sites da internet; participando como ouvintes através de comentários, mensagens e curtidas. Tem sido comum também a transmissão ao vivo de programas radiofônicos pela internet, com grande audiência em redes sociais (como o Facebook). Como bem sinalizava Canclini (2008), identidades de internautas, espectadores, ouvintes e leitores misturam-se em aspectos que envolvem a participação em determinadas práticas de letramento do mundo digital. Barbosa (2005) já ressaltava a necessidade de pensarmos na escola os “espaços virtuais” e os “tempos síncronos e assíncronos de comunicação”. Em texto posterior, a autora retoma tais discussões ao (re)pensar aspectos curriculares do ensino de LP e o multiculturalismo:

Nessa perspectiva, os currículos de Língua Portuguesa reclamam outros gêneros e linguagens, como quadrinhos, fotonovelas, fanzines, e-zines, roteiros, animações, fanfics, vídeos, canções, programas de rádio etc. Ao lado dos gêneros tidos como

Clecio dos
Santos Bunzen
Júnior

Jéssica
Máximo
Garcia

200

clássicos e/ou valorizados, precisam circular na escola outros tantos, tomados algumas vezes como menores, como narrativas de enigma e crônicas, ou ainda aqueles que não são valorizados em função de sua origem popular, como canções de rap, literatura marginal, entre outros (BARBOSA; ROVAI, 2012, p.11).

Após 20 anos de discussões dos PCNs (BRASIL, 1998), observamos o discurso de valorização do trabalho com gêneros orais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) com destaque para o trabalho com gêneros específicos. A BNCC retoma vários princípios do documento anterior, especialmente o trabalho com “texto” e com “gêneros”, introduzindo, sempre que possível, novos elementos, tais como expressões que se aproximam de uma perspectiva enunciativa-discursiva e dos estudos sobre a ‘pedagogia dos multiletramentos’ (cf. ROJO, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015) para compreender as práticas de linguagem. O chamado “Eixo da Oralidade” na BNCC faz menção (sem explorar com detalhes e orientações didáticas) uma diversidade de práticas de linguagem, distanciando-se um pouco dos PCNs que enfatizavam mais fortemente os gêneros formais orais públicos, com uma carga maior de explicação e fundamentação teórico-metodológica para o leitor.

A proposta atual indica desde práticas que ocorrem em situação oral, com ou sem contato face a face (programa de rádio, mensagem gravada, entrevista e webconferência, por exemplo), até eventos de letramento em que a oralidade tem um papel central, tais como: “declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros)” ou “contações de histórias”. O hibridismo de práticas mais escolares e comuns nas práticas de letramento da/na escola e outras mais inovadoras como o trabalho com *playlist* ou *vlog de game* abre um certo espaço no currículo para novas estéticas e novas éticas, conforme propõe Rojo (2012). Novas ferramentas, diversidade de práticas e possíveis desafios para o currículo do/no cotidiano são elencados ao sugerir um trabalho com diferentes mídias para contemplar a produção e análise críticas dos textos orais e a oralização de textos em determinadas situações. Vejamos algumas situações em que os gêneros radiofônicos aparecem de forma mais explícita no documento para o desenvolvimento de “habilidades” específicas do 6º ao 9º ano:

- Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, **jornais radiofônicos** e televisivos (p.143, negrito nosso);
- Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade (...) – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, **propaganda de rádio**, TV etc (p. 143, negrito nosso);
- Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, **programa de rádio**, podcasts) (negrito nosso, p.153);
- Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (**rádio** ou TV/vídeo) (p. 165, negrito nosso).

Com base em tais reflexões, analisamos como os gêneros radiofônicos aparecem nos livros didáticos de português (doravante LDP) contemporâneos, uma vez que eles já trabalham com diferentes gêneros e linguagens (propagandas, tiras, cartão-postal, contos, fábulas, canções, etc.). Se sabemos que há uma diversidade textual e de gêneros nos livros didáticos de Língua Portuguesa (cf. ROJO, 2003; COSTA VAL; CAS-TANHEIRA, 2008; BUNZEN, 2005; 2009), focalizamos, no presente artigo, em aspectos curriculares e didáticos das coleções, aprovadas no PNLD 2014 e 2017 de Língua Portuguesa para os Anos Finais (6º ao 9º anos), as quais trabalham com alguma dimensão dos gêneros radiofônicos.

2. Estação AM: Práticas de Letramento e os gêneros radiofônicos

Algumas pesquisas no campo da Linguística Aplicada relacionam os Estudos do Letramento com os Estudos dos Gêneros Discursivos. Tal diálogo mostra-se pertinente, pois ambos procuram compreender a partir de paradigmas e lentes teóricas e metodológicas diferentes e convergentes a produção, a circulação e os diversos usos das práticas sociais de linguagem. As reflexões e descrições das práticas de letramento envolvem de alguma forma pensar em como os sujeitos utilizam os gêneros em contextos situados e específicos. Do mesmo modo, alguns estudos sobre os gêneros procuram perceber como as pessoas aprendem, se apropriam, produzem e fazem circular os mais diversos enunciados concretos.

Oliveira (2010) aponta alguns problemas no processo de didatização, que envolve a própria conceptualização dos conceitos mobilizados: (i) a compreensão dos gêneros, como se eles fossem “unidades textuais dadas, estáticas, descontextualizadas, com características facilmente identificáveis, prontas para serem ensinadas”; (ii) a mobilização do conceito de letramento como “um fenômeno neutro, natural, singular, autônomo, visível”. Na tentativa de superar tais concepções de gênero e de letramento, Oliveira (2010) defende enxergarmos as práticas de letramento **na escola e fora dela** pelo viés das complexidades. Ou seja:

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente. E é exatamente porque se constitui como algo ‘plural’ que vale a pena problematizar, examinando as diversas facetas que o constituem e as razões por que esse fenômeno tem se tornado um verdadeiro ‘campo de batalha’ no domínio pedagógico (OLIVEIRA, 2010, p. 329).

Nossa tentativa de compreender tais complexidades envolve assumir que a escola não tem condições de ensinar todas as dimensões que envolvem a apropriação dos gêneros radiofônicos. Então, o que cabe de fato ao(a) docente de língua materna dos Anos Finais? Um primeiro movimento foi o de nos aproximar das discussões sobre “letramento midiático”, realizadas por Baltar *et alli* (2008) e a noção de “projetos de letramento” (KLEIMAN, 2000), que propõem que os alunos possam se envolver em eventos e práticas sociais de produção de “jornal impresso”, “programas de tevê e de rádio”, em diferentes formatos. Argumentam que é papel da escola vivenciar experiências com “mídias escolares independentes”, isto é, “novos programas, quadros, seções de jornais, etc.”, possibilitando o surgimento ou hibridização de gêneros. Vemos aqui já um aspecto central, pois os gêneros são objetos de uso, mas algumas de suas dimensões são também objetos de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Segundo os autores, a implantação de rádios e jornais escolares, por exemplo, como projeto de letramento midiático, pode contribuir para uma ampliação da compreensão dos estudantes nas ações de linguagem presentes na sociedade, assim como sensibilizar sobre o papel da mídia na sociedade. Assumimos a mesma posição, pois acreditamos no papel fundamental da escola de proporcionar aos seus estudantes as práticas sociais de linguagem que se dão nas relações de poder entre as diversas camadas da população. Analisar criticamente as “rádios comunitárias” ou “produzir programações radiofônicas” para a comunidade escolar ou mais ampla podem ser ações pedagógicas que contribuem para a *Educação Linguística*, nos termos de Bagno e Rangel (2005).

Um segundo movimento foi o de ampliar as discussões iniciais sobre letramento e gênero, com base nos conceitos de ‘multiculturalismo’ e ‘multiletramentos’ (cf. ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; MENDONÇA; BUNZEN, 2016; BARBOSA; SIMÕES; 2017). O rádio esteve presente em algumas dessas propostas teórico-metodológicas com indicações para o trabalho na escola, tais como podemos contemplar em Barbosa e Rovai (2012, p. 26):

a partir da investigação de diferentes programações de variadas estações de rádio – comunitárias, comerciais, AM, FM, rádios web, sensacionalistas, investigativas etc. –, é possível obter informações e ideias para montar uma programação de rádio que conte com quadros musicais, esportivos, culturais (que forneçam dicas e comentários sobre produções culturais do momento), de variedades, de utilidade pública (trânsito, clima, troca de livros e outros objetos etc.), de notícias e comentários, entre outros. Também é possível incluir entrevistas nos diferentes quadros. A produção dos programas supõe a elaboração de pautas – que implicam escolhas de conteúdo e critérios de organização –, a captação de notícias ou busca e redistribuição de informações já disponíveis, a escrita de comentários etc.

Por diferentes razões, sabemos que os gêneros radiofônicos não são objetos de ensino e de aprendizagem tão frequentes como os gêneros do jornal impresso. Da mesma forma, gêneros como “canções”, “propagandas” e “notícias” que circulam em diferentes mídias são didatizados mais pelo viés das práticas de letramento da cultura do impresso (jornais,

revistas, etc.) do que da relação complexa entre escrita e oralidade, que perpassa as produções para o Rádio, TV ou Internet. Os gêneros radiofônicos em suas diferentes mídias são capazes de ampliar a visão de mundo dos estudantes, pois permitem um conjunto de reflexões sobre a oralidade nas sociedades contemporâneas ou sobre “oracy”¹, termo bastante comum hoje nas discussões e avaliações em diferentes países europeus (cf. KLEINSCHMIDT, 2016; WURTH, A. *et alli*, 2018).

Dolz e Schneuwly (2004), no contexto educacional da suíça francófona, apresentam uma preocupação em encontrar meios mais eficientes de ensino da expressão oral e escrita na escola obrigatória. Os autores consideram que o desenvolvimento do aluno se dá em consequência de seu domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, sendo o professor uma figura fundamental para mediar e até mesmo transformar as interações entre o aluno e os textos. Os gêneros são transformados em objetos de ensino, e o professor como mediador e orientador do trabalho, na maioria das vezes, apoiado nas orientações dos livros didáticos, procura aproximar cada vez mais os alunos das situações situadas e específicas de comunicação.

Essas considerações sobre o ensino somadas à criação de projetos didáticos autorais diversificados possibilitam uma abordagem escolar dos gêneros radiofônicos e de suas especificidades em sala de aula, com vistas a construir diferentes objetos de ensino-aprendizagem. Por tal razão, o trabalho pedagógico voltado ao rádio, permite ao autor do livro didático e/ou ao professor de língua materna o desenvolvimento de atividades que envolvam o uso e a reflexão sobre a língua(gem). Segundo Rojo (2012), tal aspecto diz respeito aos princípios didáticos que decorrem de uma abordagem e trabalho com os multiletramentos. Sendo assim,

Pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das

1 Em alguns países, o termo “oracy” é utilizado para indicar uma unidade básica ou eixo de ensino, como chamamos no Brasil, em que o foco na oralidade é central. Desta forma, tanto atividades de compreensão de textos orais ou oralizados como a produção textual oral é utilizada em sala de aula de L1. Em Portugal, por exemplo, alguns livros didáticos trazem notícias, reportagens, entrevistas, canções e outros gêneros que são explorados do ponto de vista da compreensão oral. Além disso, os(as) estudantes podem também ser avaliados por suas capacidades de utilizar a linguagem oral na produção textual de exposições, seminários, debates, apresentações orais, etc. Se “literacy” ou literacia/alfabetismo focaliza a linguagem escrita e seus usos, “oracy” ou “eixo da oralidade” focaliza os usos dos textos orais do ponto de vista da compreensão e da produção.

culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista e democrático – que envolva agência de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p. 8).

Isso aponta, por exemplo, que, em atividades radiofônicas, há uma abordagem dos multiletramentos porque além da escrita de roteiros, leituras e locuções, os alunos têm a necessidade do uso de ferramentas de áudio para a parte da sonoplastia. Conforme Baltar (2008), o trabalho com o rádio na escola, além desse suporte para trabalhar gêneros textuais, pode trazer benefícios didático-pedagógicos em direções variadas, uma vez que:

Promove a interação sociodiscursiva na escola, além de engendrar nessa agência de letramento práticas de linguagem específicas do ambiente discursivo midiático radiofônico. Os estudantes e professores que participam dessa atividade de linguagem passam a desenvolver gradientes de competência discursiva para interagir como protagonistas sociais. É possível dizer que o potencial educativo da atividade realizada extrapola a ensinagem de produção de gêneros de textos, sejam orais ou escritos, indo ao encontro da ensinagem da produção de discursos que transitam por esse veículo de comunicação, visto que viabiliza a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, permitindo aos estudantes reconhecer além das intenções explícitas, as implícitas que são veiculadas nos diferentes tipos de rádio (BALTAR, 2008, p. 206).

Em outras palavras, seguindo as orientações curriculares oficiais dos PCNs (1998, p. 32) ou da BNCC (2018), trata-se de considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos para: *conhecer a linguagem própria desse meio, analisar criticamente os conteúdos, identificando valores e conotações que veiculam, fortalecer a capacidade crítica e produzir interagindo com os meios*. Nesse sentido, Citelli (2000), Consani (2012) e Barbosa (2005) refletem que quando a instituição escolar insere a mídia na escola está investindo na construção do saber, do pensamento crítico, do prazer de conhecer e criar, portanto, trata-se de uma metodologia inserida na missão educativa das escolas, não só para utilização, mas principalmente como instrumento que promove problematizações que envolvem o uso da mídia.

Clecio dos
Santos Bunzen
Júnior

Jéssica
Máximo
Garcia

206

Resta-nos saber como os/as autores/as de livros didáticos de Português e seus/suas editores(as), como atores decisivos na didatização dos objetos de ensino, escolhem determinados gêneros, atividades e propostas para o trabalho com o rádio na educação básica brasileira. O trabalho com o rádio e com os gêneros radiofônicos, por exemplo, pode aparecer nos anos que compõem os Anos Finais do Ensino Fundamental, mas ainda sabemos pouco sobre como se dá o seu processo de escolarização nas obras avaliadas pelo PNLD-2014 e PNLD-2017.

3. Estação FM: Os gêneros radiofônicos no Livro Didático de Português

3.1 Alguns aspectos metodológicos

É interessante frisar que, ao concebermos os livros didáticos como objetos de investigação multifacetados (BUNZEN, 2009), nosso percurso metodológico é processual, ou seja, “um percurso orientado mais por um plano que por um programa fixo pré-montado, por ações orientadas e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo” (SIGNORINI, 1998, p. 103).

Com base nos objetivos da pesquisa, nossa análise de base documental gerou dados nos Guias Nacionais do Livro Didático dos PNLDs 2014 e 2017. A partir de tal procedimento analítico inicial, selecionamos as coleções e unidades didáticas que foram analisadas mais detalhadamente. Como o nosso intuito foi analisar como os gêneros radiofônicos são abordados nas coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD-2014 e PNLD-2017, utilizamos uma ferramenta analítica chamada Sinopse proposta por Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2005) para analisar as atividades, os objetos de ensino ensinados e os materiais utilizados na sala de aula. Utilizamos a *Sinopse* da mesma forma que os pesquisadores Rojo (2007) e Bunzen (2009), ou seja, como uma ferramenta analítica que ajuda a identificar atividades subordinadas e parciais, a progressão dessas atividades, os objetivos, etc.

Para construir as *Sinopses*, apresentadas aqui apenas de forma parcial e fragmentada, assumimos que as coleções representam e legitimam, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido e autorizado como conhecimento sobre a língua(gem) e as formas de ensino-aprendizagem. Alguns objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados em uma deter-

minada progressão e temáticas, levando-se em consideração, principalmente, a avaliação apreciativa dos autores-editores em relação aos seus interlocutores e ao próprio ensino de língua materna, para determinada série e nível de ensino. O LDP representa, assim, um olhar responsivo ou um ponto de vista em relação aos objetos de ensino selecionados e às formas legítimas de abordá-los. Por tal razão, a seleção das atividades, os textos escolhidos, a sequência dos movimentos discursivos, os traços enunciativos de didaticidade, o enfoque dado pelo texto didático a uma determinada faceta do objeto de ensino (e não a outras) apontam para um “projeto didático autoral” que pode ser (re)orientado de diversas maneiras na interação em sala de aula ou modificado pelos encaminhamentos dados pelos professores e alunos (BUNZEN, 2009). Por tal razão, é importante conhecermos quais gêneros radiofônicos são escolhidos e como são escolarizados em atividades específicas por algumas coleções aprovadas no PNLD.

3.2 Análise dos gêneros radiofônicos nas coleções do PNLD 2014 e 2017

Com base no Guia do Livro Didático de 2014 e 2017 e nas informações relativas aos gêneros radiofônicos, registramos quais coleções e quais volumes específicos apresentavam gêneros radiofônicos como objeto de ensino. Com base nas análises apresentadas nos documentos (cf. BRASIL, 2013; BRASIL; 2016), conseguimos identificar que o trabalho com o rádio encontrava-se nas seguintes coleções/séries/anos²:

2 Em pesquisa anterior (GARCIA, 2013), observamos também os gêneros radiofônicos no PNLD-2011. Os resultados mostram que as coleções procuram trabalhar o rádio com enfoque na oralidade (notícia radiofônica, radiojornal, roteiro de radionovela, transmissão de partida de futebol em rádio e anúncio publicitário em rádio), mas para chegar ao resultado final, sempre será necessário a realização de leitura e prática escrita. Isso nos faz pensar que, além da oralidade, eixo de ensino priorizado, a leitura é a base para realização dos gêneros radiofônicos, uma vez que os alunos precisam se aprofundar nos temas para construção dos programas. Essas implicações apontaram que as capacidades de linguagens, incluindo as capacidades argumentativas, são desenvolvidas em maior ou menor grau, conforme se dá o tratamento do objeto de ensino.

Clecio dos
Santos Bunzen
Júnior

Jéssica
Máximo
Garcia

Tabela 1: Relação das coleções de livros didáticos que abordam os gêneros radiofônicos e suas respectivas séries/anos e gênero.

Coleção	Série/ano	Gênero Radiofônico abordado
Jornadas (PNLD 2014)	7º ano	Programa de rádio
Perspectiva (PNLD 2014)	9º ano	Radionovela
Universos (PNLD 2014 e PNLD 2017)	7º ano	Radionovela
Universos (PNLD 2017)	6º ano	Narração de Jogo de Futebol
Para Viver Juntos (PNLD 2017)	7º ano	Jornal Falado
Tecendo Linguagens (PNLD 2017)	7º ano	Narração de Jogo de Futebol

Fonte: Autores.

208

Nos 48 volumes que compõem as 12 coleções aprovadas no PNLD-2104, apenas 03 (6,25%) apresentam algum tratamento didático-pedagógico com os gêneros radiofônicos. Nos 24 volumes que compõem as 06 coleções aprovadas no PNLD-2017, mantêm-se apenas 03 volumes (12,5%) com um trabalho com maior sistematicidade com o rádio. Cada coleção escolhe determinado(s) ano(s) para apresentar conteúdos explícitos ou atividades nas páginas do livro didático. Uma determinada temporalização e espacialização faz uso das seções didáticas pontuais ou complementares para exploração de determinadas temáticas ou gêneros. No geral, as coleções não contemplam o trabalho com os gêneros radiofônicos em todos os anos, pois priorizam, especialmente, o sétimo ano do Ensino Fundamental para suas atividades e tarefas.

Do ponto de vista curricular, os(as) autores(as) fizeram escolhas de alguns gêneros ou alguns conhecimentos sobre o rádio enquanto uma mídia. No PNLD 2014, as coleções contemplaram a 'radionovela' e os 'programas de rádio'. Na edição posterior, as escolhas voltaram-se para escolarização das narrações de jogo de futebol, atrelada à discussão sobre tal modalidade esportiva, e do jornal falado no rádio; além da continuidade do trabalho com 'radionovela'. Os gêneros 'canção' e 'notícia' das emissoras de rádio AM e FM nos diversos municípios brasileiros; além das rádios (trans)nacionais que, porventura, circulam no meio digital e em diferentes aplicativos para celular, não foram muito explorados como objetos de ensino; distanciando-se um pouco das propostas sugeridas pelos PCNs (1998) e pela mais recente BNCC (2018). Os gêneros radiofônicos escolhidos contemplam, na nossa interpretação, práticas radiofônicas muito específicas e algumas raramente ouvida pe-

los jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental, como o trabalho com o gênero ‘radionovela’. Tais gêneros normalmente dialogam com as **temáticas apresentadas** ou são usados para refletir aspectos da **circulação dos textos em uma mídia com características específicas**. A exploração da ‘narração de jogo de futebol’ se insere em capítulos de duas coleções aprovadas pelo PNLD-2017 as quais exploram características de tal forma de narrar, tais como o ritmo da narração, sequência longas de verbos, expressões específicas e bordões, alongamentos de segmentos vocálicos para enfatizar determinados efeitos de sentido. As tarefas tecem também comparações entre a narração televisiva e a radiofônica, além de solicitarem que haja uma narração de um jogo (fictício) ou de um campeonato de futebol de botão na própria escola.

Não encontramos, portanto, nenhum capítulo ou unidade didática inteiramente voltado ao rádio, como é comum acontecer com jornais e revistas impressas, televisão ou mídias digitais. As atividades com os gêneros radiofônicos ou o rádio enquanto mídia encontram-se subordinados a tarefas específicas dentro de um capítulo ou unidade maior, com outros objetos de ensino principais. Em seções didáticas específicas, as atividades e tarefas estão normalmente em espaços em que o livro didático de língua portuguesa indica para os(as) leitores que haverá um trabalho mais voltado para o desenvolvimento de capacidades com a linguagem oral ou com a própria produção textual: ‘Expressão oral’, ‘Oficina de textos’, ‘Oralidade’, ‘Na Trilha da Oralidade’, etc. Uma exceção é a coleção *Jornadas* (PNLD-2014) a qual explora suas atividades e tarefas na seção didática “Projeto do ano”, dialogando um pouco mais com as pedagogias de projetos.

Observam-se ainda poucas atividades que envolvam a compreensão oral e a escuta atenta dos mais diversos gêneros que circulam na rádio, alguns com características bem específicas. A estratégia didática mais utilizada foi a leitura em voz alta de trechos transcritos pelos(as) autores das coleções. O foco das coleções do PNLD-2014 e 2017 é na exploração da produção textual de algum gênero na escola, com algumas tarefas mais pontuais de escuta ou de pesquisa. Em *Para Viver Juntos* (PNLD-2017), uma notícia radiofônica é transcrita para leitura, com um pedido de “se possível ouça a notícia, acessando o endereço eletrônico indicado”. As tarefas de análise da notícia não exploram elementos que envolvam a escuta, pois o foco volta-se para a *transcrição* com perguntas como: “quais situações comuns na oralidade podem ser percebidas nessa transcrição?” (p.152).

Se, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), os alunos dominam bem as formas de linguagem cotidiana de produção oral, cabendo à escola levar os alunos a ultrapassar essas formas cotidianas de produção oral, é preciso que se concentre no ensino dos gêneros da comunicação pública formal. Por exemplo, não se improvisa tanto para produzir um jornal radiofônico, pois exige-se antecipação e necessita-se, portanto, de certa preparação. Em *Para Viver Juntos* (PNLD-2017), a proposta de produção do ‘jornal falado’ exige um planejamento de como o âncora irá introduzir as notícias; sugerindo também ensaios da leitura em voz alta das notícias e gravações para posterior avaliação do processo de aprendizagem. Para os gêneros radiofônicos serem ensinados, é necessária a transformação do gênero para se construir um modelo didático que evidencie suas dimensões ensináveis (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 150).

As coleções, então, no processo complexo de didatização, seleciona gêneros e dimensões que acreditam serem ensinadas em todas as escolas públicas brasileiras, com as mais diversas condições de trabalho e estrutura para lidar com as mídias. Assim, procuram explorar aspectos da oralidade que vão além da mera prática cotidiana, uma vez que a maioria das coleções adota o caráter formal público para a realização das atividades, e também propõe tarefas didáticas específicas que desenvolvam aspectos não linguísticos, especialmente os “meios para-linguísticos”³ (cf. DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004) nas duas edições do PNLD.

Com base nas sinopses, observamos que as três coleções do PNLD-2014 tendem a solicitar uma produção de atividade escrita com os gêneros radiofônicos. Por isso, apresentam ‘exemplos’ ou ‘modelos’ de enunciados de um determinado gênero, solicitando que os(as) aprendizes se apropriem de determinados aspectos composicionais e estilísticos. Dois recortes das sinopses das coleções *Universos* (7º ano) e *Perspectiva Língua Portuguesa* (9º ano) do PNLD 2014 demonstram bem esse procedimento didático que envolve a seleção de textos específicos como ‘modelos’, a escolha de determinadas temáticas, a solicitação de determinadas tarefas dentro de uma atividade maior, etc.

3 Os autores citam, por exemplo: “qualidade de voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros” (p.160).

Oficina de textos (Seção Didática)

- 1.1 Informa-se aos estudantes que participarão de uma **transmissão de radionovela**⁴.
- 1.2 Informa-se que farão **uma leitura dramatizada de um texto narrativo, como se estivessem transmitindo uma novela pelo rádio**.
- 1.3 Solicita-se que **leiam a sinopse da telenovela mexicana Maria do Bairro como forma de preparação de conteúdo**.
- 1.4 Solicita-se que **criem uma sinopse de história de amor que será contada na radionovela**.

Fonte: Garcia (2014).

O recorte da quarta coluna da sinopse - em que os procedimentos didáticos são descritos - indica uma forte relação entre atividades de leitura e produção textual escrita. No início, o gênero a ser produzido é explicitado (transmissão de uma radionovela), além da forma como tal produção será feita: uma leitura dramatizada. A ficcionalização também aparece, uma vez, que os estudantes precisam imaginar que estão “transmitindo uma novela pelo rádio”, diferentemente de suas práticas mais cotidianas de assistir a telenovelas na TV, no computador ou no celular.

O gênero ‘sinopse’ é trazido aqui como um elemento importante para que os(as) estudantes possam produzir uma sinopse da novela que será transmitida, tendo como exemplo uma telenovela mexicana bastante famosa no Brasil nos anos 90 (Maria do Bairro). A proposta direciona para que a radionovela contenha uma “história de amor”, possivelmente por ser um aspecto essencial das rádio/telenovelas. Em seguida, a proposta didática apresenta outras características do gênero radionovela, algumas regras para sua elaboração e dicas de produção. No entanto, percebemos que há um movimento que envolve o trabalho com atividades de leitura (em primeiro plano) para as atividades de produção textual escrita e oral (em um segundo plano).

O volume do 9º ano da coleção *Perspectiva* também escolhe uma leitura que antecede a proposta de produção de um texto:

4 Na sinopse de LDP que utilizamos com base em Bunzen (2009), os números correspondem à quarta coluna do instrumento de análise. No geral, a sinopse apresenta 05 colunas. Na **quarta** coluna, procuramos descrever detalhadamente as atividades e tarefas em três níveis, levando em consideração os objetos de ensino, os objetivos gerais das tarefas (1.2, 1.3) e os específicos (1.2.1, 1.2.2), no intuito de salientar as formas de apresentação e de elementarização dos objetos.

Perspectiva 9º ano – PNLD-2014

1. Apresentação de estudo do texto (seção didática)

- 1.1 Explica-se que a radionovela é uma novela radiofônica, a qual faz parte do início da história do rádio no Brasil e que é um gênero textual também chamado de radioteatro.
- 1.2 Informa-se aos(as) estudantes que eles/elas **lerão notas a respeito da radionovela** “Lágrimas de mãe”, da qual também conhecerão um trecho.
- 1.3 Informa-se que notas e fragmento do texto pertencem a uma obra que examina o fortalecimento do gênero, na cidade de Florianópolis, nas décadas de 50 e 60.
- 1.4 Apresentam-se notas, escritas por Ricardo Medeiros e publicadas no estudo “Dramas no rádio: a radionovela em Florianópolis nas décadas de 50 e 60”, sobre a radionovela “Lágrimas de mãe”.
- 1.4.1 Apresenta-se um trecho da radionovela “Lágrimas de mãe”, que foi ao ar em 1965, original do Cubano César Leante e adaptada por Amaral Gurgel. [...]

2. Solicita-se que, individualmente, o(a) estudante transforme o texto citado da radionovela “Lágrimas de mãe” numa sequência correspondente a outro gênero: um roteiro de telenovela.

- 2.1 Explica-se que os(as) estudantes farão, individualmente, **inserção de rubricas e intervenção do narrador.**

Fonte: Garcia (2014).

A partir desse trecho da sinopse, notamos que o exemplar do 9º ano aborda a “radionovela” em uma relação mais direta com a produção final de um roteiro escrito para telenovela. Primeiramente, os(as) estudantes precisam ler notas de contextualização histórica e trechos de uma radionovela santa-catarinense, produzida na primeira metade do século XX. A partir de tal leitura inicial, precisam elaborar um roteiro específico, introduzindo ‘rubricas’, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, as tarefas instigam os(as) estudantes a refletirem sobre os elementos para-linguísticos que envolvem um roteiro de radionovela ou telenovela, pois precisam pensar na sonoplastia, nas pausas, na respiração, interferência do locutor, etc.

Dessa maneira, as atividades de leitura se dão com base em uma contextualização inicial, seja sobre a própria atividade que envolva algum gênero radiofônico, seja sobre alguma notícia, reportagem, curiosidade, trecho de radionovela, etc, que desencadeará uma produção de gênero radiofônico. Essa contextualização inicial é encontrada na própria unidade do Livro Didático, na própria atividade, ou em outro suporte, como internet, revistas, jornais, etc. As questões de entendimento do texto procuram não somente explorar aspectos do tema/conteúdo, mas procuram também apresentar, por meio dos enunciados, conceitos importantes relativos ao gênero (estrutura composicional, estilo etc.).

Além disso, a Unidade Didática dedicada ao rádio e à TV, do 9º ano da coleção *Perspectiva*, apresenta um antigo programa humorístico de rádio chamado PRK-30, que ficou no ar por 20 anos, entre 1944 e 1964. O nome desse programa será utilizado em um projeto proposto pelo livro didático, que tem como objetivo produzir conhecimento por meio do rádio e da TV. O projeto consiste na produção de textos, de gêneros variados, ao longo da Unidade didática, que resultará no evento final, o desfecho do projeto. Sendo assim, os(as) estudantes são levados a produzir roteiro de telenovela, transformar conto em telenovela, produzir um capítulo de radionovela, produção de esquete (programa humorístico de rádio) e enquete (testemunhos de pessoas sobre determinado assunto, geralmente transmitido por jornal, emissora de rádio, etc). Ao aliar tais atividades e tarefas a um projeto, notamos que as coleções possibilitam uma pluralidade de possibilidades de desenvolver atividades nas escolas públicas que ampliem consideravelmente as práticas de letramento dos(as) jovens com o uso do rádio, aproximando-se das reflexões de Baltar (2008) e de Barbosa e Rovai (2012).

Notamos, então, que o rádio é visto como uma mídia que permite a simulação ou ficcionalização de atividades de leitura em voz alta em sala de aula, ampliando um pouco a discussão das possíveis formas de circulação dos textos em algumas comunidades de práticas. Na coleção *Jornadas* (7º ano), a produção escrita de uma notícia jornalística é indicada para ser lida por um(a) estudante locutor(a) de um programa de rádio que será produzido no projeto pedagógico proposto para o final do ano letivo. Na coleção *Universos* (7º ano), como já mencionamos, encontramos a proposta de produção de radionovela, que prepara a turma durante toda a Unidade Didática para a produção final. Os(as) alunos(as) são orientados(as) a usar microfones, ficar em um local separado da plateia para simular a sensação real de uma transmissão radiofônica, além de alinhar as falas com a sonoplastia.

Na coleção *Jornadas* 7º ano, do PNLD-2014, o *Projeto do Ano* é a produção de um Programa de Rádio. A proposta do projeto é apresentar no final do ano para pais, colegas e toda a escola textos produzidos pelos alunos em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem. Ao trabalhar as Unidades Didáticas do livro, alguns textos marcados pelo símbolo “Produção projeto do ano” farão parte do Programa de rádio. Entre as propostas podemos encontrar: entrevista e biografia; reconto de lenda, exposição oral; acróstico; dramatização

Clecio dos
Santos Bunzen
Júnior

Jéssica
Máximo
Garcia

214

de causo; notícia de rádio; guia de viagem; crônica e anúncio publicitário. Todos esses textos são produzidos durante um determinado ano letivo; sendo reunidos para criar os quadros de um Programa de Rádio. As tarefas didáticas incluem decisões como duração de cada quadro, quem será o locutor, o nome do programa, se a transmissão será ao vivo ou gravada, etc.

4. OFF: alguns considerações finais

No presente artigo, retomamos pesquisas anteriores (cf. BUNZEN, 2009; BUNZEN; GARCIA, 2013) para compreender melhor como o ensino da oralidade e o trabalho com os gêneros radiofônicos são alçados ao estatuto de objeto de conhecimento em determinados livros didáticos de português para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A discussão sobre o tratamento da oralidade nos LDPs e como determinados gêneros são didatizados no contexto brasileiro apontam para aspectos centrais para escolhas curriculares que indicam uma determinada maneira de compreensão do trabalho com a oralidade nas escolas públicas, mas também aspectos socioculturais. Como bem argumenta Castro (1995, p.05): “a definição daquilo que vale como conhecimento educacional é axiologicamente orientada”; por isso, interpretar como tais conteúdos foram apresentados para os(as) jovens em textos reguladores específicos implicou uma análise de vários elementos curriculares (o que ensinam? Quando? Em que anos? Como? Com quais meios?).

O trabalho com a “radionovela” e com a “narração de jogos de futebol”, por exemplo, podem indicar uma tentativa de se aproximar de práticas culturais nacionais comuns no universo juvenil, tais como: assistir a telenovelas e a jogos de futebol na televisão ou nos estádios. Como diz Canclini (2008), teríamos aqui um hibridismo de “leitor”, “telespectador” e “internauta” capaz de abrir espaços para aspectos multiculturais e sua possível relação com o que se compreende por ensinar capacidades orais na escola, em condições específicas de trabalho docente.

A análise contrastiva e interpretativa do trabalho com o rádio e os gêneros radiofônicos nas seis coleções (aprovadas pelo PNLD 2014 e 2017) apresentadas neste artigo, assim como sua possível relação com o trabalho realizado no PNLD 2011 (cf. GARCIA, 2013), indicam que não houve muitas alterações no tratamento de tal mídia nos LDPs, apesar da mudança de alguns gêneros e manutenção de outros, como é o caso da ‘radionovela’. Os resultados indicam que o rádio e os gêneros que são

veiculados por ele encontram-se subordinados ao trabalho didático com determinadas temáticas socioculturais ou aos gêneros jornalísticos. Os conjuntos de atividades, organizados em seções didáticas específicas, trazem tarefas didáticas com finalidades de pensar como determinadas práticas de linguagem podem entreter (radionovela, esquete, etc.) ou (in)formar opinião dos ouvintes (jornal falado).

Por um lado, é positivo notar que não há um trabalho isolado com determinada prática de linguagem, pois os LDPs procuram, na medida do possível e nas limitações do impresso, trazer uma *rede de gêneros* (sinopses, programação radiofônica, anúncios, notícias) para realização de uma atividade maior, mais específica e que exige várias tarefas menores. Por tal motivo, encontramos uma quantidade de atividades de leitura, de pesquisa e algumas discussões sobre programação radiofônica antes das produções textuais. Essas produções ficcionalizam o universo radiofônico, uma vez que não há nenhuma proposta que solicite a produção de uma rádio escolar de verdade ou uso das rádios escolares já existentes nas escolas brasileiras⁵. A leitura em voz alta acaba sendo uma atividade central e sua preparação vai exigir um conjunto de capacidades de linguagem, assim como uma compreensão de como funcionam determinadas práticas de linguagem no rádio.

Há também impactos das chamadas ‘pedagogias de projetos’, pois algumas coleções indicam para os(as) docentes diversos caminhos ou possibilidades de se trabalhar com o rádio, tais como criando programas, esquetes, radionovelas, etc. Há ao mesmo tempo tarefas específicas que fazem com que os(as) estudantes produzam textos orais ficcionalizando práticas de linguagem orais, tais como uma narração de jogo de futebol com bordões, alongamentos vocálicos, ritmo específico e uso sequencial de verbos de modo que todos possam compreender a locução.

Por outro lado, as práticas radiofônicas dos jovens ainda parecem não ser a tônica central das coleções, uma vez que fazem poucas relações com a forma como eles/elas se apropriam e escutam o rádio em seu cotidiano, especialmente para ouvir canções e saber de notícias, entre outras possíveis práticas. A título de exemplificação, elaboramos um questionário e o aplicamos em uma escola pública do Estado de São

5 Nos referimos aqui ao programa “Rádio Escola” da Secretaria de Educação a Distância do MEC, o qual incentiva os(as) professores(as) a inserirem a linguagem radiofônica em sala de aula. Ver, maiores detalhes, em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/radio/radio_basico/naescola_radioescola.htm

Clecio dos
Santos Bunzen
Júnior

Jéssica
Máximo
Garcia

216

Paulo em 2014 para termos uma maior dimensão do currículo prescrito pelo PNLD e as práticas dos(as) usuários(as). Dos 170 estudantes, entre 11 e 15 anos que participaram do estudo piloto para cotejar os gêneros radiofônicos presentes no LDP e no cotidiano das juventudes, 34% respondeu que ouve rádio (majoritariamente emissoras FM) todos os dias, enquanto que 33% escuta frequentemente. Apenas 4% disse nunca ouvir a programação radiofônica, ou seja, um número muito pequeno de estudantes. Aparelho de som, notebook e celular foram mencionados como as tecnologias utilizadas para terem acesso à programação musical (72% dos jovens), notícias (18%), programas humorísticos, narração esportivas e orações. Assim, com tais resultados parciais, esperamos, que nossas análises possam auxiliar novas pesquisas e olhares sobre o tratamento de objetos didáticos específicos nos LDPs, especialmente os gêneros radiofônicos.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Rui Vieira de. **Para a análise do discurso pedagógico: constituição e transmissão da gramática escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005, pp. 64-81.

BALTAR, Marcos. Letramento radiofônico na escola. **Linguagem em (Dis)curso** (Impresso), v. 8, 2008, pp. 563-580.

BALTAR, Marcos; GASTALDELLO, Maria Eugênia; CAMELO, Marina Araujo.; LIPP, Bárbara Morsch. Rádio Escolar uma ferramenta de interação sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), v. 08, 2008, pp. 185-210

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Outras mídias e linguagens na escola. In: BRASIL. **Materiais didáticos: escolha e uso**. Boletim 14. Brasília: MEC, 2005.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; SIMÕES, Pedro. Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalavra crítica. In: **Linha D'Água**, 30(2), 71-91. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v30i2p71-91> Ver BNT.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola: Rediscutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3a versão**. Brasília, DF, 2018.

*Rádio e
oralidade*

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático. Guia de livros didáticos. Anos finais do ensino fundamental – PNLD 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

217

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. **Guia de livros didáticos. Anos finais do ensino fundamental – PNLD 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BUNZEN, Clecio. **Dinâmicas discursivas na aula de Português: usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Dissertação de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BUNZEN, Clecio. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BUNZEN, Clecio; MAXIMO, Jéssica. O gênero debate em três coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD-2011. In: **Eutomia** (Recife), v. 01, p. 362-385, 2013.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

Clecio dos
Santos Bunzen
Júnior

Jéssica
Máximo
Garcia

218

CANCLINI, Nestor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CITELLI, Adilson. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. In: Adilson Citelli (Coord). **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000.

CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça; CASTANHEIRA, Maria Lucia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2008.

DOLZ, Joaquim. e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard & HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros oraís e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

GARCIA, Jéssica Máximo. O rádio de os gêneros radiofônicos nas coleções de língua portuguesa aprovadas pelos PNLD-2011 e PNLD-2014. **Relatório de Iniciação Científica**. Guarulhos, SP: Universidade Federal de São Paulo, 2014.

GARCIA, Jéssica Máximo. O gênero debate nas coleções de língua portuguesa aprovadas pelo PNLD-2011. **Relatório de Iniciação Científica**. Guarulhos, SP: Universidade Federal de São Paulo, 2013.

KLEIMAN, Angela. B. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEINSCHMIDT, Katrin. Sprachliches Lehrerhandeln als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – Konturen eines wenig beachteten Forschungsfeldes. In **Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung** (3), 2016, pp. 98-114.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio. **Letramentos em espaços educativos não escolares**: os jovens, a leitura e a escrita. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n.2, , 2010, pp.325-345

*Rádio e
oralidade*

219

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

_____. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: Angela Kleiman e Marilda Cavalcanti (Orgs.) **Linguística aplicada e suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5a a 8a séries). In: Rojo, Roxane.; Batista, Antônio Augusto Gomes.. (Org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Vidding: leitura subversiva do cânone. In: BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; CORDEIRO, Gláís; DOLZ, Joaquim. **A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale**, 2005. (Mimeo).

Clecio dos
Santos Bunzen
Júnior

Jéssica
Máximo
Garcia

WURTH, Aneeke; TIGELLAR, Dineke. *et alli*. A literature review of feedback and teaching oracy in L1-classes in secondary education. Paper presented at ARLE (The International Association for Research in L1 Education), **SIG Literacies & Oracies, Seminar Focus on Oracy**. 2018. Leiden, Nederland.