

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.002

## **A ESCUTA EM PAUTA: O QUE DIZ A BNCC SOBRE ESSE OBJETO DE ENSINO?**

**EDLENE SILVA OLIVEIRA E ANDRADE**

Mestranda do PROFLETRAS pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, polo Cajazeiras, [edlee\\_nelvr@hotmail.com](mailto:edlee_nelvr@hotmail.com). Este trabalho traz parte das discussões da dissertação de mestrado “A escuta em pauta – da BNCC aos livros didáticos de língua portuguesa”, orientada pela Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Denise Lino de Araújo.

### **RESUMO**

A escuta é a capacidade de atribuir sentido ao que se ouve, é diferente de ouvir porque demanda uma atitude consciente e colaborativa para a efetivação da comunicação oral. A compreensão de textos orais e multimodais é uma competência que está prevista na BNCC e deve figurar como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa. A forte presença de tecnologias de comunicação favorece a presença, cada vez maior, de gêneros multissemióticos, os quais precisam ser compreendidos, interpretados e analisados e, para isso, habilidades de escuta precisam ser melhor desenvolvidas. Este trabalho objetiva discutir como as habilidades de escuta aparecem na BNCC e que orientações teórico metodológicas favorecem o desenvolvimento dessas habilidades. Com esse intuito, desenvolvi pesquisa interpretativista de tipo documental, com vistas a descrever a escuta como objeto de ensino no documento que orienta o ensino a nível nacional. Os resultados apontam para a necessidade de práticas escolares com multiletramentos para o desenvolvimento da escuta, cujas habilidades aparecem na BNCC como objeto de ensino de forma explícita e implícita, atrelada aos gêneros da cultura digital, além dos gêneros tradicionais da comunicação oral cotidiana e da rotina escolar. Essas habilidades aparecem neste trabalho reagrupadas em blocos por eixos e campos de atuação de modo a evidenciar a necessidade de atividades na escola que promovam a compreensão auditiva consciente e eficaz.

**Palavras-chave:** Escuta, BNCC, Objeto de ensino, Língua Portuguesa.

## INTRODUÇÃO

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) o ensino de gênero orais no Brasil ganhou maior visibilidade. Deu-se maior relevância ao ensino de gêneros orais e escritos como formas próprias de uso da linguagem conforme as diferentes situações comunicativas. Vinte anos depois de publicados os PCNLP, foi promulgada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Nela, o lugar dos gêneros orais e, conseqüentemente, da escuta como objeto de ensino de Língua Portuguesa foi mantido como orientação oficial, sendo uma atualização em relação aos avanços tecnológicos que têm modificado/ampliado as formas de comunicação e uso da língua, como os gêneros digitais multimodais e multissemióticos que circulam na WEB, os quais exigem novos multiletramentos para uma compreensão e produção crítica dessas formas de comunicação.

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

Ressalta-se a relevância do ensino de gêneros orais, sobretudo da escuta deles, uma vez que, no mundo tecnológico em que vivemos, valoriza-se cada vez mais a produção de textos orais. Logo, a compreensão crítica deles, não só a identificação de informações explícitas e centrais, como também a capacidade de analisar de modo autônomo e automatizado as especificidades dos usos e escolhas linguísticas próprias do oral tornam-se primordiais.

Faz-se mister “ser um bom ouvinte”, algo elogiável na sociedade moderna e que significa mais do que ouvir com paciência. Tal atitude requer o exercício do respeito e da empatia, que também precisam ser ensinados. Ademais, ser um bom ouvinte também deve significar ouvir com proficiência de interpretação. Reconhecer e evidenciar a percepção de elementos linguísticos responsáveis pelo encadeamento das ideias, identificar a intenção do autor, distinguir entre informações principais e secundárias, perceber subentendidos etc., podem facilitar a compreensão do texto oral, o que é muito necessário para um convívio social profícuo em que o sujeito

possa se comunicar de forma assertiva. Por sua vez, o ouvido atento a esses e outros aspectos da interação poderá contribuir para a produção de textos orais, quando for necessário fazê-lo.

Nessa perspectiva, neste trabalho discutiremos, primeiro, as orientações teóricas para a pesquisa documental. Em seguida faremos uma breve descrição da organização da BNCC, com discussões sobre a oralidade no documento. Por fim, evidenciaremos as habilidades que fazem alusão à escuta quer de forma explícita, quer implícita ao passo que tecemos comentários sobre a importância de levar o texto na modalidade oral para a sala de aula.

## **METODOLOGIA**

---

Esta pesquisa, de orientação interpretativista, faz reflexões sobre a pesquisa documental segundo Cellard (2008) e Sá-Silva et al (2009), além de apontar o conceito de documento conforme Le Goff (1997) e Sá-Silva et al (2009). Considerando a BNCC como um documento monumento, apresentamos uma leitura com vistas a destacar como a escuta aparece nele qual objeto de ensino. Nessa perspectiva, destacamos as habilidades em que há referência à escuta quer explícita, quer implicitamente.

Há muita semelhança entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Em âmbito acadêmico, todo trabalho pressupõe a pesquisa bibliográfica, mas só uma parcela deles é uma pesquisa documental. A distinção entre esses dois tipos de pesquisa depende, em muito, do conceito de documento.

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

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

Le Goff (1996) considera os documentos como monumentos, os quais caracteriza-se por “ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos

que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (p. 1). O autor considera que os documentos são um produto da sociedade, segundo as relações de força que detinham o poder. É através deles que podemos compreender as vivências de uma época. Para isso, é necessário considerar as condições concretas em que o documento/monumento foi produzido, desmontando-o para revelar-lhes sua intencionalidade inconsciente, já que ele guarda em sua tessitura uma realidade.

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

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

Nesse sentido, a BNCC é um documento/monumento, porquanto produto da sociedade letrada, que apresenta consciente ou inconscientemente uma montagem da história, da época da sociedade, um testemunho da perspectiva que se tem de educação e do homem. É resultado de relações de forças, haja visto ter sido elaborada em um período político problemático e conflitante. Cellard (2008) postula que “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa [...], muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (Cellard, 2008, p. 295)

Nascimento (2022), a partir de Cellard (2008) e Moraes (1999), aponta para o movimento recursivo da pesquisa documental, porque as etapas pré-textual e textual convergem para a compreensão do fenômeno investigado. São consideradas etapas pré-textuais o estudo do contexto, dos autores, da confiabilidade, da autenticidade e da natureza do texto. Por sua vez, a etapa textual, isto é, a análise propriamente dita, envolve a identificação dos conceitos-chave e da lógica interna

do texto, a preparação das informações, a unitarização, a classificação das unidades em categorias, a descrição e, por fim, a interpretação.

Ele explica que a unitarização consiste em definir e separar as unidades de análise, as quais serão, na etapa seguinte, agrupadas em categorias. Diante disso, passa-se a descrição, conforme os significados gerados pela análise e, em seguida, à interpretação, que consiste em compreender de forma aprofundada os conteúdos, através da inferência. A interpretação envolve também descobrir ideologias, tendências das características dos fenômenos sociais que se analisam. Tal etapa investiga mais profundamente os dados no intuito de ampliar o conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a visão.

Nessa perspectiva, é que se apresenta, em seguida, a análise do documento BNCC tendo em vista identificar as habilidades de escuta como objeto de ensino em língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. Apresentaremos quadros com um recorte das habilidades, com texto resumido, destacando em negrito as palavras que fazem referência explícita ou implícita à escuta, considerando os eixos: oralidade, leitura e análise linguística e semiótica (AL/S).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

A BNCC foi iniciada em um governo democraticamente eleito, o de Dilma Rousseff, mas terminou sob o comando de Michel Temer, o qual assumiu o governo após o *impeachment* da então presidenta. Construída em meio ao conflito ideológico dos dois governos, em menos de quatro anos entre a primeira e a última versão, em 20 de dezembro de 2017 foi promulgada a versão relativa à educação infantil e ao ensino fundamental e, em 14 de dezembro de 2018, a versão final incluindo o ensino médio (Tílio, 2022).

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

professores nas escolas foram fomentadas com esse propósito. E ainda há muito a se discutir.

Nascimento (2022) explica que a construção de um currículo emerge das tensões entre conhecimento escolar e científico e questões de poder e de controle, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, três teorias fundamentam os estudos na área: as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

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

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

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

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

Entende-se “escutar” diferentemente de “ouvir”, pois a primeira exige um esforço de colaboração do interlocutor para entender o que foi dito, enquanto a segunda parte da capacidade inata do ser de captar sons, conquanto não aja nenhuma deficiência dos órgãos envolvidos no processo.

O ouvir e o escutar apresentam planos de compreensão diferentes e com distinto grau de complexidade. Quando escutamos, não só nos centramos nas percepções captadas no meio ambiente, como também no



reconhecimento da outra pessoa participante do processo de interação. Isto é, quando passamos do plano do ouvir ao do escutar, tomamos consciência da comunicação como atividade interpretativa. (LADINO et al., 2011, p. 87 *apud* CRUZ, 2018. Tradução dele)

Coloca-se, assim, a escuta como elemento central da comunicação verbal oral. De modo que, ela tinha papel de destaque nas orientações curriculares de 1997. Entre os objetivos específicos para a escuta de textos orais foi dada relevância a: aspectos textuais propriamente ditos (conhecimento discursivo – possivelmente se referindo aos gêneros – semânticos e gramaticais); aspectos extralinguísticos, relação fala e escrita e aspectos pragmáticos da situação discursiva (intenções do enunciador, posição ideológica).

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

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

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

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

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido amplo, dizendo respeito não somente ao eixo escrito, mas também a imagens estáticas

(foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2018, p. 72).

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

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

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

A modalidade oral da língua se faz presente em todos os eixos de ensino e, portanto, a escuta de gêneros orais se faz necessária na escola, com exercícios que promovam a análise e avaliação consciente do uso que se faz dos recursos linguísticos e não-linguísticos para a construção do efeito de sentido.

Outro aspecto relevante a considerar sobre a base é a valorização de gêneros multimodais como objeto de ensino. Esse reconhecimento dos gêneros multimodais é fruto dos avanços nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). E, para compreendê-los, são necessários multiletramentos. Um texto empírico oral possui características prosódicas e outros aspectos semióticos em sua constituição, o que faz dele um texto multimodal, exigindo uma leitura no amplo sentido do termo. Para Rojo (2012), os multiletramentos apontam para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” (ROJO, 2012. p. 13)



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

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

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

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

[...]

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

No contexto social hipermoderno em que as possibilidades de interação verbal (oral e escrita) e não-verbal são acentuadas pela internet, desenvolver habilidades que considerem o contexto social complexo e a consciência quanto às

escolhas comunicativas que fazemos é mesmo muito relevante e é elogiável que o documento ressalte essa necessidade. As habilidades de escuta fazem-se necessárias, uma vez que muito do que se divulga dá-se por meio de gêneros orais ou multimodais.

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

Nesse contexto, a escuta também precisa emergir como objeto de ensino sistemático. Conforme Cruz (2018):

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

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

É nesse sentido que este trabalho buscar evidenciar como o documento oficial de orientação para a educação básica apresenta, no texto das habilidades, a necessidade de promover em sala de aula momentos de escuta ativa e responsiva. Dessa forma, a seguir, ressaltam-se as orientações gerais descritas na introdução relativa a cada eixo de ensino. Depois, elencam-se as habilidades específicas para a escuta em cada campo de atuação, intercalando aquelas de 6º ao 9º anos com

as de 8º e 9º anos de ensino. Ao fazê-lo, destacamos em negrito os léxicos que remetem à escuta.

**Quadro 1: Eixo Leitura – orientações gerais relacionadas à escuta**

<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: <b>comentário</b>, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, <b>vlogs</b><sup>1</sup> variados, political remix, charge digital, <b>paródias</b> de diferentes tipos, <b>vídeos- minuto</b>, <b>e-zine</b><sup>2</sup>, <b>fanzine</b>, <b>fanvídeo</b>, <b>vidding</b><sup>3</sup>, <b>gameplay</b><sup>4</sup>, <b>walkthrough</b><sup>5</sup>, <b>detonado</b><sup>6</sup>, <b>machinima</b><sup>7</sup>, <b>trailer honesto</b><sup>8</sup>, <b>playlists comentadas</b> de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.</li> </ul>
---	---

- 1 "Vlog é a abreviação de videoblog (vídeo + blog), um tipo de blog em que os conteúdos predominantes são os vídeos pessoais disponibilizados por usuários comuns ( Vloggers) que aparecem falando sobre temáticas diversas." In: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/vlog/> Acesso em 03/03/23
- 2 O prefixo "e-" indica que é um gênero eletrônico e, portanto, circula nas mídias digitais. Segundo Costa (2014), trata-se de um gênero marginal que usa "escolhas linguístico-discursivas, lexicais e sintáticas, próprias de um estilo rebelde contestador" e o conteúdo temático "se resume na publicação e divulgação de uma cultura alternativa (underground), em que predominam notícias, agendas e resenhas de shows, CDs,. DVDs alternativos e entrevistas com bandas independentes. (COSTA, 2014, p. 121)
- 3 Ato de criar um Fan Vid, um vídeo remix de fãs que servem quer para homenagear a obra e seus personagens, quer para subvertê-la, alterando o enredo. Conforme o site: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/fan-vid-videoremix-de-fa/> Acesso em 03/03/23.
- 4 Vídeo que mostra um ou mais jogadores interagindo com um determinado game. Ele explora todas as possibilidades do jogo e, em geral, traz orientações aos iniciantes. In: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/24/conheca-seis-generos-digitais-sugeridos-pela-bncc> Acesso em 03/03/23
- 5 Vídeos (detonados ou dicas) produzidos por gamers para outros jogadores para auxiliar outros a passarem por fases ou momentos difíceis e/ou enriquecer a experiência e jogabilidade de um determinado jogo. In: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/walkthrough/> Acesso em 03/03/2023
- 6 É uma variação do gameplay. Nesse caso, o vídeo mostra um passo a passo que ensina a vencer cada uma das etapas do jogo, geralmente com legendas de texto ou texto e imagens (capturas de tela). In: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/walkthrough/> Acesso em 03/03/2023
- 7 Machinima, termo criado pela junção das palavras inglesas machine (máquina), animation (animação) e cinema, refere-se à apropriação dos jogos digitais para criação de filmes. In: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Machinima> Acesso em 03/03/23
- 8 O Trailer Honesto surgiu e se mantém como um quadro dentro de um canal no YouTube. Os autores dos vídeos criam trailers que falam "verdades" (segundo a avaliação desses mesmos sujeitos) sobre

Dialogia e relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a <b>identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos</b> e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as <b>paródias</b> e a estilizações.</li> </ul>
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e <b>elementos sonoros</b> (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de <b>escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.</b></li> </ul>
Estratégias e procedimentos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, <b>vídeos, arquivos sonoros</b> etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.</li> </ul>

Fonte: Retirado de BRASIL, 2018, p. 72 a 74

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

Com isso em foco, o quadro abaixo apresenta as referências alfanuméricas das habilidades e um resumo do texto oficial das habilidades selecionadas, com vistas a destacar as palavras-chave que fazem alusão à escuta. Como opção de apagamento para realizar o resumo, optou-se por excluir detalhamentos sobre o conteúdo e o objetivo da habilidade.

---

uma obra audiovisual, como filmes, séries e jogos. Usa-se a estrutura dos trailers originais, com narração sobre o enredo e imagens, mas, em geral, critica-se ou satiriza-se a obra. Também conforme o site: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/trailer-honesto/> Acesso em 03/03/2023

**Quadro 2: Habilidades específicas de escuta por campo de conhecimento - eixo leitura**

Campo jornalístico -midiático	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas - <b>spots</b> <sup>9</sup> , <b>jingle</b> <sup>10</sup> , <b>vídeos</b> etc. (EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em <b>várias mídias</b> , os efeitos de sentido devidos ao <b>ritmo, melodia, músicas e efeitos sonoros</b> .
Campo de atuação da vida pública	(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola, na comunidade, no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e- cidadania).
Campo das práticas de estudo e pesquisa	(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica - <b>relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos</b> variados etc. - e os aspectos relativos à construção composicional e às <b>marcas linguísticas características desses gêneros</b> . (EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (digitais, <b>orais</b> etc.). (EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais ( <b>ou tomar notas em outro suporte</b> ).
Campo artístico-literário	(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como, programa (de <b>teatro, exposição</b> etc.), comentário em blog/ <b>vlog</b> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas ( <b>cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's</b> etc.). (EF69LP46) Participar de <b>recepção</b> de obras literárias/ manifestações artísticas, como leituras dramáticas, de <b>apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams</b> , redes sociais temáticas (de leitores, de <b>cinéfilos, de música</b> etc.), utilizando <b>vlogs e podcasts</b> culturais, <b>playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, trailer honesto, vídeo-minuto</b> , dentre outras possibilidades. (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de <b>recursos expressivos sonoros</b> (estrofação, rimas, aliterações etc.). (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre textos literários e outras manifestações artísticas <b>cinema, teatro, música, paródias, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding</b> , dentre outros. (EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático percebendo os <b>sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos</b> que sustentam sua realização como <b>peça teatral, novela, filme</b> etc.

**Fonte:** Seleção e resumo a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 140-161; 176-191)

Como dito, não se destacam apenas as habilidades em que se faz referência explícita à escuta. Nesse caso, não se destacaria nenhuma. Mas, diante do quadro

9 Segundo Costa (2014), trata-se de "texto publicitário breve falado, gravado em fita ou disco, usado em transmissão radiofônica. Pode haver efeitos sonoros acompanhando o texto." (p. 212)

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

geral aqui explanado, a compreensão dos gêneros orais e multimidiáticos postos em destaque exige a escuta, enquanto atividade consciente de percepção e análise. Assim, justifica-se que a habilidade EF89LP18 que propõe a participação em conselho de escola, grêmios livres, associações, etc., esteja elencada neste bloco, uma vez que supõe a discussão oral, a escuta, a troca de turnos de fala, a compreensão do dizer do outro para poder concordar, replicar, argumentar, contra-argumentar, enfim, exercer a atitude responsiva a que se refere Bakhtin. Faz-se necessária também a aplicação das competências socioemocionais destacadas acima. Sobre a referência ao portal e-cidadania, destacamos que a plataforma apresenta vários vídeos relacionados aos temas ali discutidos.

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

**Quadro 3: Eixo Oralidade – orientações gerais relacionadas à escuta**

Compreensão de textos Orais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceder a uma <b>escuta ativa</b>, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.</li> </ul>
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de <b>volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc.</b> e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.</li> </ul>
Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer <b>relação entre fala e escrita</b>, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</li> </ul>

**Fonte:** Retirado de BRASIL, 2018, p. 79-80

A primeira orientação é bastante genérica e aborda toda a discussão aqui defendida: a escuta ativa, atrelada à percepção dos aspectos discursivos, temáticos e estilístico dos textos. Uma análise que vai do macrolinguístico, isto é, o contexto social-histórico-cultural em que se situa a comunicação, para o microlinguístico, ou seja, as escolhas dos elementos linguísticos e paralinguísticos, resultando em



efeitos de sentido. Atrêlam-se nessa perspectiva os recursos extralinguísticos, prosódicos e não se despercebe a relação oral e escrita.

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

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

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

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

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

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

**Fonte:** BRASIL, 2018, p. 144

Essa orientação já estava posta na introdução ao componente língua portuguesa e não está repetida nos outros campos de atuação. Dado interessante que reforça nossa compreensão acerca da escuta, que exige as mesmas habilidades cognitivas referentes à leitura. Também reforça a sugestão de que a oralidade poderia estar constituinte dos outros eixos, perpassando-os, visando a compreensão de textos orais, escritos e multimodais e a produção de textos das mesmas modalidades, tendo a reflexão e análise linguística também paralela aos eixos.

**Quadro 4: Habilidades específicas de escuta por campo de conhecimento - eixo oralidade**

Campo jornalístico- midiático	(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na <b>escuta</b> de interações polêmicas em <b>entrevistas, discussões e debates</b> , entre outros, e se posicionar frente a eles. (EF69LP12) Desenvolver estratégias de <b>revisão, edição</b> e avaliação de <b>textos orais, áudio e/ou vídeo</b> , considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como <b>modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.</b> , os elementos cinésicos. (EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. (EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de <b>discussão</b> para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá- los com a turma. (EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os <b>turnos de fala</b> , na participação em <b>discussões</b> sobre temas controversos e/ou polêmicos.
Campo de atuação na vida pública	(EF69LP24) <b>Discutir</b> casos que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc. (EF69LP26) <b>Tomar nota</b> em <b>discussões, debates, palestras, apresentação de propostas</b> , reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala. (EF89LP22) <b>Compreender e comparar</b> as diferentes posições e interesses em jogo em uma <b>discussão</b> ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e <b>negociar propostas</b> de diferentes naturezas.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	(EF69LP39) Definir o recorte temático da <b>entrevista</b> , abrindo possibilidades para fazer <b>perguntas a partir da resposta</b> , se o contexto permitir, <b>tomar nota, gravar</b> ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos. (EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de <b>aulas, apresentação oral, seminário</b> etc. (EF89LP28) Tomar nota de <b>videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários</b> e afins, identificando informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final.
Campo artístico- literário	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os <b>aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas</b> (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos).

**Fonte:** Seleção e resumo a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 140-161; 176-191)

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

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

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

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

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

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

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

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

**Quadro 5: Eixo AL/S – orientações gerais relacionadas à escuta**

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

Por esse ângulo, parece não ser produtivo a análise e reflexão sobre recursos linguísticos por meio da escuta. Mas esperamos que o quadro geral apontado neste trabalho, indique uma compreensão diferente, a de que a escuta incorpora a reflexão sobre o todo do processo comunicativo, inclusive das escolhas linguísticas feitas pelo interlocutor. No quadro abaixo, o resumo do texto das habilidades apresenta como a escuta figura no eixo análise linguística.

**Quadro 6: Habilidades específicas de escuta por campo de conhecimento - eixo AL/S**

Campo jornalístico -midiático	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como <b>vídeos, gravações de áudio</b> etc., e das <b>entrevistas</b> . (EF69LP19) Analisar, em <b>gêneros orais</b> que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da <b>modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.</b>
Campo de atuação na vida pública	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de <b>programas políticos</b> (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), <b>propaganda política</b> (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão).
Campo das práticas de estudo e pesquisa	(EF69LP40) Analisar, em <b>gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras</b> , dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação, <b>os elementos paralinguísticos</b> (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e <b>cinésicos</b> (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.). (EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: <b>exposição, áudios, vídeos</b> etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica ( <b>podcasts e vídeos de divulgação científica</b> ).

Campo artístico-literário	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os <b>recursos paralinguísticos e cinésicos</b> , como as variações no <b>ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas</b> , as manipulações do <b>estrato sonoro da linguagem</b> , a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, <b>apresentações musicais e teatrais</b> , tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem.
Todos os campos de atuação	(EF69LP55) Reconhecer as <b>variedades da língua falada</b> , o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no <b>português brasileiro coloquial</b> .

**Fonte:** Seleção e resumo a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 140-161; 176-191)

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

Assim, a habilidade EF89LP31, por exemplo, que preconiza analisar modalidade sistêmica, explicada como sendo “modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição” (BRASIL, 2018, p. 185), não aparece nesta listagem, porque, pelo critério aqui adotado, não há menção explícita à escuta, nem a gêneros orais, à modalidade falada, ou ainda o verbo utilizado no texto não está atrelado à escuta. Contudo, é passível de ser desenvolvida por meio da compreensão do oral, sobretudo através de gêneros orais de pequena extensão.

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

Por fim, cabe insistir na necessidade de o professor levar para a sala de aula os textos na modalidade oral e conduzir a percepção e análise dos recursos

linguísticos e paralinguísticos. Para isso, é preciso exercitar o ouvido de modo a dar atenção a estruturas e escolhas linguísticas. Dessa forma, a compreensão do texto oral atingirá um patamar mais profundo, para além da identificação de informações globais do texto.

**Quadro 7 – Identificação das habilidades que fazem referência à escuta**

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

O quadro mostra um total de 31 habilidades que envolvem a escuta de forma explícita ou implícita (maioria), perpassando eixos de leitura, oralidade e AL/S, em todos os campos de atuação. São sobretudo do bloco 6º ao 9º ano, o que indica que o desenvolvimento da competência na escuta é, de fato, o trabalho a ser aperfeiçoado ao longo dos anos de estudo. Cabe ao docente identificar e trabalhar em sala de aula os gêneros orais a fim de aprimorar a capacidade de escutar dos discentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou dar mais importância à escuta, enquanto atividade intelectual consciente de interpretação de textos orais/multissemióticos, uma atitude responsiva e colaborativa para a construção de sentidos, a qual precisa ser explorada e melhor desenvolvida nas aulas de língua portuguesa. Para isso, faz-se necessário desenvolver atividades na escola que promovam a compreensão auditiva consciente e eficaz.

Apresentou-se a BNCC como documento/monumento, porquanto produto da sociedade letrada apresenta uma montagem da história, da sociedade, um



testemunho da perspectiva que se tem de educação e do homem passado recente. O documento registra a necessidade que se tem hoje na sociedade moderna, permeada pela tecnologia e, conseqüentemente, pelos gêneros orais, de aperfeiçoar a capacidade de escutar. E o faz, quer de forma explícita, quer implícita, por indicar no texto das habilidades gêneros orais digitais e elementos próprios do texto oral, tornando a escuta objeto de ensino aprendizagem, com vista a interações comunicativas mais eficientes, respeitosas, empáticas, críticas, visando ao exercício pleno da cidadania.

## REFERÊNCIAS

---

ALVIM, Vanessa Titonelli; MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação**. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; FERREIRA, Caroline Souza. Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa. Araraquara: Letraria, 2019.

ARAÚJO, Denise Lino de; et all. **A BNCC de ensino fundamental - anos finais e a proposta para o componente língua portuguesa**: um documento caleidoscópico. Currículo e Docência. Vol.02. Nº. 02. Ano 2020 p. 46-65

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller] – 2 ed. São Paulo: Martins Fontes 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base: Brasília: Mec, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR., Celso. **Oralidade na educação básica** - o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316

CRUZ, Carlos Mauricio da. **Atividades de escuta no Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa: por que e como realizá-las**. 2018. 213 f. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/5948> Acesso em 03 de jan de 2023

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. **Concepções de aprendizado na BNCC**: bases ideológicas e efeitos no ensino de português. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (orgs) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. 2ed rev. e ampl. Campinas: São Paulo, Pontes Editores, 2022.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. **História e Memória**. 4 ed. Campinas: Unicamp, 1996. Disponível em <http://ahr.upf.br/download/TextoJacquesLeGoff2.pdf> Acesso em: 23 mar. 2023

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, Antônio Naéliton do. Propostas curriculares para o ensino fundamental: (des)continuidades na transposição didática do eixo oralidade. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/28984/1/ANTONIO%20NA%c3%89LITON%20DO%20NASCIMENTO%20-%20DISSERTA%c3%87%c3%83O%20%28PPGLE%20%29%202022.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Curricular Comum: algumas reflexões com base na pedagogia histórico-crítica. In: **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, p.78-102, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano & FREITAS, Ernani Cesar de. Pesquisa científica in: **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIRA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I, jul, 2009

TÍLIO, Rogério. **A Base Nacional Curricular Comum e o contexto brasileiro**. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (orgs) A BNCC e o ensino de línguas e literaturas. 2ed rev. e ampl. Campinas: São Paulo, Pontes Editores, 2022.mento digital e ensino. *In*. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133-148.